Les TICE dans l'enseignement de la production orale

Vers un futur (im)prévisible ?

Terezie NERUŠILOVÁ

Université Masaryk, Brno

Résumé : Cet article présente la place des nouvelles technologies dans l'enseignement de la production orale à travers des courants méthodologiques majeurs jusqu'à nos jours. Nous décrirons les facteurs didactiques, politiques, historiques, économiques et sociaux qui ont influencé d'une façon prévisible leur progression et nous interrogerons leur futur développement (im)prévisible.

Mots-clés : technologies, TICE, production orale, enseignement des langues, FLE

Abstract: The present article describes the place of new technologies (ICT) for developing the speaking skill throughout the main didactic currents until today. It describes didactic, political, historical, economic and social factors which influenced in a predictable way their progress, and it questions their (un)predictable future development.

Keywords: technology, ICT, speaking skill, language teaching, FLT

Introduction

Le présent article se veut une revue diachronique dont l'objectif est d'abord d'offrir un regard structuré et systématique sur l'utilisation des TICE[1] dans l'enseignement de la production orale à travers les principaux courants méthodologiques, et puis de réfléchir à la future progression (im)prévisible, afin de créer une base solide pour notre recherche doctorale sur les TICE dans l'enseignement de la production orale du FLE au niveau débutant. Dans ce travail nous nous focaliserons plus précisément sur :

[1] Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement.

1) la méthodologie grammaire-traduction ;

2) les méthodologies directes (ici la méthodologie audio-orale et la méthodologie structuro-globale audio-visuelle) ;

3) l'approche communicative ;

4) la situation actuelle (perspective actionnelle et pédagogie post-méthode).

Tout en décrivant les outils technologiques exploités, nous présenterons brièvement chacune de ces méthodes pour mettre en évidence la manière dont chacune d'entre elles aborde l'enseignement de la production orale. Dans la discussion qui conclura l'article, nous réfléchirons à la place que prennent le prévisible et l'imprévisible dans ce développement en nous ouvrant vers les changements à venir.

Du point de vue terminologique, la production orale, l'une des quatre compétences linguistiques de base, est définie dans Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) comme une activité dans laquelle « l'utilisateur de la langue produit un texte ou énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs » (Conseil de l'Europe 2001 : 48) soit en interaction, soit en monologue. Par le terme TICE, nous entendons tous les outils technologiques employés dans l'enseignement des langues au cours de l'histoire, ainsi que les nouvelles technologies qui s'y sont jointes au cours du temps.

1 Évolution historique

L'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères se montre prévisible sous plusieurs aspects. Comme le note Cuq, « chaque nouvelle méthodologie s'inscrit dans la précédente, ne serait-ce qu'en réaction : des ruptures, certes, permettent de les distinguer, mais des proximités permettent aussi d'expliquer leur naissance et de les situer dans un vaste continuum interactif » (Cuq ; Gruca 2017 : 283). D'ailleurs, c'est bien souvent aussi la situation politique, économique soit « la situation politico-économique », soit « les situations politique et économique » ainsi que l'évolution technologique qui ont influé sur la direction prise par chaque nouveau courant méthodologique. Ces différents aspects apparaissent également dans les méthodologies qui prêtent une attention particulière à la production orale et à l'utilisation des TICE.

1.1 Méthodologie grammaire-traduction

La méthodologie grammaire-traduction (ou bien la méthodologie traditionnelle), qui a été employée surtout au cours du XIX^{e} siècle, voit ses racines qui remontent au Moyen Âge. Elle s'appuie sur l'enseignement des langues anciennes, notamment du latin. Son objectif étant d'apprendre aux étudiants à lire des textes littéraires en langue cible, cette méthodologie se concentre exclusivement sur l'étude de textes. L'accent est donc mis sur l'enseignement de la grammaire, de la production écrite et de la traduction, non sur la production orale. (*ibid.* : 265-266). Il est aussi évident qu'il s'agit du seul courant méthodologique qui n'utilisait à l'origine aucun moyen

Published in : Sous la direction de Louise OUVRARD, Zsuzsa SIMONFFY, Márta KóBOR (dir.), *Le prévisible et l'imprévisible. Points de vue linguistiques, littéraires et didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004574, doi : 10.17184/eac.9782813004574

technologique, car aucune technologie pour l'apprentissage des langues n'existait au moment de son expansion.

1.2 Méthodologies directes

Nous inspirant de la classification de Radomír Choděra, nous regroupons sous l'expression « méthodologies directes », les méthodologies qui, contrairement aux indirectes (par exemple la méthodologie grammaire-traduction), sont orientées directement vers leur aboutissement car « par leur forme, elles anticipent le résultat du processus, c'est-à-dire qu'elles sont basées sur la communication entre l'enseignant et les élèves en langue cible ».[2] (Choděra 1999 : 59). Les méthodologies directes les plus connues au niveau international se composent de la méthodologie appelée directe *(Direct Method)*, de la méthodologie audio-orale *(Audio-Lingual Method)* et dans le monde francophone, il s'agit aussi de la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV). Les principes de ces méthodologies montrent bien qu'elles sont nées en réponse à la précédente méthodologie traditionnelle et que leur création était influencée aussi par l'émergence de nouveaux besoins liés à la révolution industrielle, à l'extension du commerce et aux deux guerres mondiales. Ce contexte a alors conduit à la nécessité de revoir la manière dont les langues avaient été enseignées jusqu'à présent et d'ouvrir de nouveaux chemins d'enseignement « pour démarquer l'enseignement des langues vivantes de celui des langues mortes » (Cuq ; Gruca 2017 : 266).

À l'opposé de la méthodologie précédente, les méthodologies directes visent à enseigner principalement une langue parlée, à la fois sous sa forme productive (production orale) et sous sa forme réceptive (compréhension orale). La production et la compréhension écrites sont secondaires. Pour cette raison, l'accent est mis sur l'apprentissage du vocabulaire, du langage parlé et de la prononciation, la grammaire étant au contraire présentée plutôt de manière inductive. La langue cible est utilisée en priorité dès les premiers cours, le plus souvent sans passage par la langue maternelle. Certaines méthodologies directes ont donc conduit à la conclusion qu'une langue étrangère s'apprend de la même manière que la langue maternelle et que l'enseignement doit donc être abordé ainsi. (Puren 1988 : 93-120). L'ère des méthodologies directes était révolutionnaire car elle a vu l'apparition des premiers outils technologiques. Pour les partisans des méthodologies traditionnelles il s'agissait de toute évidence du progrès imprévisible.

1.2.1 Méthodologie audio-orale

Née dans les années 1940, la méthodologie audio-orale, en anglais aussi appelée *Army Method*, est originaire des États-Unis. La situation politique et économique de l'époque – notamment la Seconde Guerre mondiale – avait alors créé la nécessité de disposer de travailleurs capables de parler une bonne variété de langues. Au niveau linguistique, cette méthodologie est influencée par le structuralisme et s'appuie principalement sur les études du linguiste américain Bloomfield. Elle est par ailleurs basée sur la psychologie de l'apprentissage behavioriste et se réfère aux enseignements de Skinner (Puren 1988 : 193-194), d'où la perception du langage comme un réseau de

[2] Traduit par l'auteure de cet article. Texte original : « *svou podobou anticipují výstup procesu, tj. jsou založeny na komunikaci učitele a žáků v cílovém jazyce* ».

Published in : Sous la direction de Louise OUVRARD, Zsuzsa SIMONFFY, Márta KóBOR (dir.), *Le prévisible et l'imprévisible. Points de vue linguistiques, littéraires et didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004574, doi : 10.17184/eac.9782813004574

liens syntaxiques qui doivent être mémorisés et automatisés. Dans la méthodologie audio-orale, l'apprentissage des langues est compris comme une série de stimuli et de réponses qu'un étudiant doit acquérir. Conçues à partir de dialogues présentant la langue quotidienne, les leçons sont enregistrées par des locuteurs natifs sur des bandes magnétiques, le plus souvent sans contexte. Les apprenants doivent mémoriser les dialogues avant de les comprendre. Chaque réplique présente une structure de base, *pattern,* que l'élève mémorise par cœur pour pouvoir créer de nouvelles phrases similaires à l'aide de diverses opérations linguistiques comme la substitution, l'addition ou la transformation. (Cuq ; Gruca 2017 : 269).

Même si la production orale est largement préconisée dans le cadre de la méthodologie audio-orale, l'élève est conduit uniquement à l'imitation de modèles et ses erreurs ne sont pas tolérées. Il nous paraît aujourd'hui évident qu'une telle formation basée sur un apprentissage mécanique de structures stéréotypées ne garantit pas leur réemploi dans des situations de communication réelles. C'est ce qui a justifié les nombreuses critiques dont cette méthode a été l'objet, et son déclin.

Le progrès technologique a permis à la méthodologie audio-orale d'être pionnière dans l'utilisation des TICE. Son apport réside dans l'introduction du magnétophone et plus tard aussi du laboratoire de langue dans l'enseignement des langues étrangères.

1.2.2 Méthodologie SGAV

Née en Europe occidentale après la Seconde Guerre mondiale, la méthodologie SGAV visait à renforcer et à améliorer l'enseignement du français dont la position était menacée par l'expansion croissante de l'anglais (Germain 1993 : 153). Cette méthodologie est influencée par la linguistique structuraliste (notamment Ferdinand de Saussure et Charles Bally), et par le gestaltisme, la psychologie de la forme, qui proclame une perception globale de la forme ou de la structure (Cuq ; Gruca 2017 : 271). En 1958 a été élaboré *Voix et Images de France*. S'inspirant des théories de Gubérina (Puren 1988 : 193), il s'agissait du premier cours à appliquer les principes de la méthodologie SGAV.

Les leçons sont conçues de manière similaire à la méthodologie audio-orale sauf que la méthodologie SGAV contextualisait le dialogue à l'aide de courtes vidéos. Celles-ci permettaient de présenter les dialogues aussi visuellement. L'élève visualisait le film, entendait le dialogue, le lisait et puis le répétait. Dans l'esprit du gestaltisme, cette démarche garantissait l'implication de tous les sens. Étant proche de la méthodologie audio-orale, il est évident que la méthodologie SGAV privilégiait aussi la production et la compréhension orales comme les compétences les plus importantes. Il est néanmoins apparent que même ici les dialogues ne répondaient pas aux besoins réels de l'élève, ce qui n'était pas prévisible pour les créateurs des documents visuels. De plus, l'enseignement selon cette méthodologie renforçait certains stéréotypes véhiculés par les vidéos (papa lit le journal, maman fait la cuisine, etc.), ce qui a été l'une des principales critiques. Ni les outils technologiques, ni l'approfondissement de la production orale n'ont pu assurer le succès de la méthodologie SGAV. Ainsi, celle-ci a-t-elle été délaissée.

Published in : Sous la direction de Louise OUVRARD, Zsuzsa SIMONFFY, Márta KóBOR (dir.), *Le prévisible et l'imprévisible. Points de vue linguistiques, littéraires et didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004574, doi : 10.17184/eac.9782813004574

1.3 L'approche communicative

Comme d'autres courants méthodologiques, l'approche communicative a été influencée non seulement par des éléments linguistiques et didactiques, mais aussi par des phénomènes politiques. Comme Cuq l'indique, le principal facteur politique a été l'élargissement de l'Europe qui a entraîné un besoin accru d'apprentissage des langues. (Cuq ; Gruca 2017 : 274). Par conséquent, en 1972, le Conseil de l'Europe a réuni des experts qui ont créé un document intitulé *Threshold Level English* (Van Ek ; Alexander 1975). Celui-ci spécifiait ce qu'un étudiant en langue anglaise devrait apprendre pour faire face aux situations de communication de la vie quotidienne. Le document *Un niveau-seuil* (Coste ; *al.* 1976) pour le français a suivi le *Threshold Level English*. L'approche communicative est née aussi en réponse aux méthodologies précédentes qui ont toujours favorisé le développement d'une (ou plusieurs) compétences linguistiques au détriment des autres. Dès le début des années 1970, les linguistes spécialisés en didactique des langues étrangères ont perçu la nécessité de se concentrer surtout sur l'enseignement de la capacité à communiquer. Ils s'étaient en effet rendu compte que la maîtrise seule de structures linguistiques isolées ne suffisait pas pour une production linguistique. Comme l'explique Germain :

> Dans cette perspective, savoir communiquer signifierait être en mesure de produire des énoncés linguistiques conformes, d'une part, à l'intention de communication (comme demander une permission, etc.) et, d'autre part, à la situation de communication (statut, rang social de l'interlocuteur, etc.). (Germain 1993 : 204)

Ainsi la compétence de communication – une unification de la composante linguistique et de la capacité d'utiliser ces moyens linguistiques de manière appropriée dans différentes situations – est devenue l'objectif de l'apprentissage d'une langue étrangère (Larsen-Freeman 2011 : 115).

Dans l'approche communicative, le développement de la production orale a par conséquent, la même place que le développement des autres compétences linguistiques (la production écrite, la compréhension orale et écrite), car elles constituent toutes la compétence de communication. Ce qui était prévisible c'est qu'avec le triomphe de cette approche, la production orale ne perdra plus sa place. Elle est développée par des activités simulant des situations réelles, avec un fort accent mis sur l'interaction et l'autonomie d'apprentissage. Contrairement aux méthodologies précédentes, celle-ci s'efforce de développer à la fois la précision et la fluidité (Brown 2007 : 46-47). Les premiers pionniers de l'approche communicative s'inspirent également de l'approche directe (sans passage par la langue maternelle) et mettent l'accent sur l'utilisation de matériaux majoritairement authentiques sélectionnés en fonction des besoins réels des élèves. L'éventail d'exercices et d'activités utilisées dans l'approche communicative est illimité ; il est néanmoins important que leur objectif soit la communication (Richards ; Rodgers 1999 : 76). Nous rappelons ici par exemple les jeux de rôle, les exercices à trous, le travail en groupe, l'apprentissage par tâches, et tout autre exercice qui facilite à produire un langage authentique et à développer non seulement la

Published in : Sous la direction de Louise OUVRARD, Zsuzsa SIMONFFY, Márta KóBOR (dir.), *Le prévisible et l'imprévisible. Points de vue linguistiques, littéraires et didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004574, doi : 10.17184/eac.9782813004574

compétence linguistique, mais aussi stratégique, socioculturelle et discursive (Cuq ; Gruca 2017 : 274-277).

Les TICE, quant à elles, ont commencé à être largement utilisées, surtout suite à la création et l'expansion de l'Internet. Les nouvelles technologies, l'enseignement des langues assisté par l'ordinateur (ELAO), et plus tard l'avènement du Web 2.0 au début du XXI^{e} siècle ont déterminé le scénario et l'encadrement pédagogiques des leçons de manière dorénavant inimaginable. Celles-ci peuvent désormais profiter de tableaux blancs interactifs, smartphones, tablettes, vidéoconférences, blogs, forums, réseaux sociaux, jeux informatiques, *e-learning*, *m-learning*, formation hybride et autres (Brown 2007 : 202-204, Tomé 2016 : 388).

2 Situation actuelle

Les principes de l'approche communicative ont été progressivement assouplis et modifiés jusqu'à l'émergence de la situation actuelle. Ainsi, la didactique des langues étrangères au niveau global a-t-elle atteint un stade où il n'est plus fréquent d'utiliser les méthodologies individuelles prescriptives. Kumaravadivelu explique comment cette situation est apparue :

> *In recent times, the profession has witnessed a steady stream of critical thoughts on the nature and scope of method. Scholars such as Allwright (1991), Pennycook (1989), Prabhu (1990), and Stern (1983, 1985, 1992) have not only cautioned language-teaching practitioners against the uncritical acceptance of untested methods, but they have also counselled them against the very concept of method itself.* (Kumaravadivelu 2001 : 161)[3]

Les deux perspectives que nous décrivons ci-dessous accordent une grande liberté à l'enseignant qui doit désormais prendre en considération les divers aspects avant de choisir la façon d'enseigner dans le contexte donné. Tandis qu'en France et dans l'enseignement du FLE il s'agit de la perspective (ou approche) actionnelle, dans le milieu anglo-saxon on parle de la pédagogie post-méthode ou de l'approche post-communicative. Même cette évolution se montre prévisible dans la mesure où il est évident que le monde anglo-saxon comprenant de nombreux pays non-européens n'en fera pas sa référence unique.

2.1 France : perspective actionnelle

La création du CECR a donné naissance à la perspective (ou approche) actionnelle de l'enseignement du FLE. Dans l'esprit du CECR, l'étudiant est considéré comme un acteur social et devrait être amené à agir dans un milieu social, ce qui devient le but de tout enseignement de langues. Ce dernier est souvent basé sur des tâches à accomplir dans un groupe à l'aide de la communication. C'est la raison pour laquelle

[3] Ces dernières années, nous avons été témoins d'opinions critiques sur la nature et l'impact des méthodologies. Des chercheurs tels que Allwright (1991), Pennycook (1989), Prabhu (1990) et Stern (1983, 1985, 1992) ont non seulement mis en garde les praticiens contre leur acceptation sans réserve de méthodologies non testées auparavant ; de même que contre le concept même de méthodologie. (Trad. par l'auteure).

Published in : Sous la direction de Louise OUVRARD, Zsuzsa SIMONFFY, Márta KóBOR (dir.), *Le prévisible et l'imprévisible. Points de vue linguistiques, littéraires et didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004574, doi : 10.17184/eac.9782813004574

on propose parfois de parler de la perspective communic'actionnelle. (Bourguignon 2010, Cuq ; Gruca 2017 : 279, Robert ; Rosen ; Reinhardt 2018 : 94)

En ce qui concerne la production orale, même si la perspective actionnelle lui accorde une place substantielle, la spécificité de cette approche est qu'elle met en valeur plutôt l'agir avec l'autre que le parler avec l'autre (Cuq ; Gruca 2017 : 280). Une autre spécificité du CECR est sa définition de six compétences langagières au lieu de quatre. Y sont ajoutées l'interaction et l'évaluation. Dans cette perspective, la production orale peut alors désormais être définie soit comme production individuelle, soit comme interaction, chacune relevant d'une compétence différente. L'accent est de nouveau mis sur l'authenticité de la communication et sur l'utilisation de la langue cible. De nos jours, puisque les nouvelles technologies ne cessent de jouer un rôle important dans la société, – comme nous le voyons ces derniers mois[4]– elles ne peuvent être absentes dans aucun domaine de l'enseignement. Selon l'approche actionnelle et si les conditions le permettent, elles ouvrent même de nouvelles voies pour enseigner la production orale. En France, Grosbois (2009) et Tomé (2016), par exemple, font des recherches dans ce domaine et expliquent comment profiter de la formation à distance ou hybride pour développer la production orale. De son côté, Nicolas Guichon examine les possibilités de développer cette compétence à l'aide d'outils synchrones comme Skype (Develotte ; Guichon ; Kern 2008, Guichon ; Tellier 2017).

2.2 République tchèque : pédagogie post-méthode

Dans le milieu anglo-saxon ainsi qu'en République tchèque, l'approche actionnelle n'est pas très connue et si elle est mentionnée, c'est uniquement en rapport avec le FLE. Nous parlons surtout de la pédagogie post-méthode (ou l'approche post-communicative), un prolongement de la précédente approche communicative. Elle s'appuie, selon Kumaravadivelu, sur trois principes de base : 1) spécificité, 2) praticité et 3) possibilité. Ceux-ci indiquent que l'enseignement doit varier en fonction des facteurs spécifiques des situations concrètes.

1) Le principe de spécificité signifie que l'enseignement doit toujours prendre en compte les élèves, l'enseignant et un objectif concret, ainsi que le contexte institutionnel et culturel.

2) Selon le principe de praticité, l'enseignant doit décider de manière autonome quelle méthodologie est la plus pratique pour lui dans une situation donnée.

3) Le principe de possibilité souligne que chaque élève et chaque enseignant apporte avec lui dans la classe une variété d'expériences qui rendent certaines activités possibles et d'autres impossibles. (Kumaravadivelu 2001 : 171-176).

L'enseignement de la production orale ainsi que l'emploi des TICE sont actuellement gérés par ces trois principes. Dans quelle mesure devraient-ils être présents en classe de langue ? Que peut-on prévoir avec leur utilisation ? Et qu'est-ce qui reste malgré tout imprévisible ? La réponse dépend de nombreux facteurs, tels que l'objectif du

[4] Pandémie de la Covid-19.

Published in : Sous la direction de Louise OUVRARD, Zsuzsa SIMONFFY, Márta KóBOR (dir.), *Le prévisible et l'imprévisible. Points de vue linguistiques, littéraires et didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004574, doi : 10.17184/eac.9782813004574

cours, le groupe d'élèves, la personnalité de l'enseignant, le contexte socioculturel et l'expérience que les élèves et l'enseignant manifestent chacun de leur côté. Or, ces derniers temps, un nouveau facteur entre en jeu : le cadre dans lequel l'enseignement peut se dérouler et les conditions extérieures qui l'influencent.

En ce qui concerne la production orale, elle peut avoir pour conséquence une utilisation soit détendue soit accrue de documents authentiques et de la langue maternelle, en fonction de la situation. Ces principes peuvent aussi conduire les enseignants à une utilisation plus ou moins fréquente des TICE qui répondent souvent spécifiquement aux besoins de notre époque. Hublová perçoit leur utilisation comme « l'un des phénomènes clés de la période dite post-méthodologique ». Elles permettent en effet le développement de nouvelles méthodologies d'enseignement et offrent la possibilité d'étendre « l'apprentissage des langues étrangères au-delà de la classe normale » (Hublová 2017 : 15)[5]. De façon imprévisible, nous avons actuellement tous une expérience avec l'enseignement et / ou l'apprentissage à l'extérieur de la classe normale.

Conclusion : l'évolution (im)prévisible

Nous avons vu dans la présente contribution dans quelle mesure l'évolution de principaux courants méthodologiques a été influencée par divers facteurs : les méthodologies précédentes, la situation politique et économique, les nouveaux courants psychologiques et découvertes linguistiques, le progrès technologique. La place accordée à la production orale et l'utilisation des TICE au sein de ces courants s'explique par ces phénomènes. La question qui se pose actuellement est la suivante : peut-on prévoir l'évolution de l'enseignement de la production orale à l'aide des TICE ?

Le progrès technologique ouvrant des possibilités infinies de travail et d'études à distance, plusieurs chemins se présentent comme prévisibles. Jusqu'à présent, l'enseignement à distance était plutôt réservé aux autres compétences langagières même si certains chercheurs en didactique des langues étrangères sondent maintenant les manières d'enseigner la production orale en ligne. Tandis qu'en République tchèque on ne trouve pas encore de recherches consacrées à ce thème, dans le monde francophone quelques-unes ont été déjà effectuées. Une utilisation encore plus grande des TICE, même pour l'enseignement de la production orale, peut alors être considérée comme prévisible pour l'avenir. De surcroît, ces derniers mois, nous avons été témoins d'un changement imprévisible et rapide dans l'enseignement à distance provoqué par la pandémie de la Covid-19. Cette situation nous permet de prévoir une grande croissance de la productivité des recherches et de la pratique de l'enseignement appuyé sur l'utilisation des TICE en faveur de la production orale.

Bibliographie

Bachman, Lyle ; Palmer, Adrian, *Language Testing in Practice : Designing and Developing Useful Language Tests*, Oxford University Press, coll. « Oxford Applied Linguistics », Oxford, 1996.

[5]Traduit par l'auteure de cet article. Texte original : *« Z tohoto pohledu je tedy možno na využívání ICT v cizojazyčném vzdělávání nahlížet jako na jeden z klíčových fenoménů tzv. post-metodického období. Využívání ICT v procesu učení se cizímu jazyku skýtá značný potenciál z hlediska naplnění výše uvedených zásad, možností rozšířit proces učení se cizímu jazyku za hranice běžné třídy… ».*

Published in : Sous la direction de Louise OUVRARD, Zsuzsa SIMONFFY, Márta KóBOR (dir.), *Le prévisible et l'imprévisible. Points de vue linguistiques, littéraires et didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004574, doi : 10.17184/eac.9782813004574

Bourguignon, Claire, *Pour enseigner les langues avec le CECRL – clés et conseils*, Éditions Delagrave, Paris, 2010.

Brown, H. Douglas, *Teaching by Principles, An Interactive Approach to Language Pedagogy*, 3e édition, Pearson Education Inc., Hoboken, 2007.

Canale, Michael ; Swain, Merrill (1980), « Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing », *Applied Linguistics*, [En ligne], vol. 1, No. 1, Oxford University Press, Royaume-Uni, p. 1-47. (consulté le 21/01/2020). Doi : 10.1093/applin/l.1.1.

Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Éditions Didier, Paris, 2001.

Coste, Daniel ; Courtillon, Janine ; Ferenczi, Victor ; Martins-Baltar, Michel ; Papo, Eliane ; Roulet, Eddy, *Un niveau-seuil*, Hatier / Conseil de l'Europe, Paris, 1976.

Cuq, Jean-Pierre ; Gruca, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, 4e édition, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble, 2017.

Germain, Claude, *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, CLE International, Paris, 1993.

Grosbois, Muriel (2009), « TIC, tâches et nativisation : impact sur la PO en L2 », *Alsic, [En ligne],* vol. 12, No. 1, France, p. 19_-_39. (consulté le 21/01/2020). Doi : 10.4000/alsic.1239.

Guichon, Nicolas (2018), « Développer la compétence d'interaction à l'oral grâce à la visioconférence poste à poste », *Alsic, [En ligne],* vol. 21, France (consulté le 21/01/2020). http://journals.openedition.org/alsic/3034.

Guichon, Nicolas ; Tellier, Marion (dir.) (2017), *Enseigner l'oral en ligne : une approche multimodiale,* Éditions Didier, Paris.

Hublová, Gabriela, *E-learning jako prostředek pro rozvoj cizojazyčného akademického psaní v anglickém jazyce*, Masarykova univerzita, Brno, 2017.

Hymes, Dell (1972), « On Communicative Competence », *in* Pride, John B. ; Holmes, Janet (dir.), *Sociolinguistics : Selected Readings*, Penguin, London, p. 269-293.

Choděra, Radomír, *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*, Ostravská univerzita, Ostrava, 1999.

Kumaravadivelu, B., *Beyond Methods : Macro-strategies for Language Teaching*, Yale University Press, New Haven, 2001.

Larsen-Freeman, Diane ; Anderson, Marti, *Techniques & Principles in Language Teaching*, 3e édition, Oxford University Press, Oxford, 2011.

Puren, Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan-CLE International, coll. « Didactique des langues étrangères », Paris, 1988.

Richards, Jack C. ; Rodgers, Theodore S., *Approaches and Methods in Language Teaching,* Cambridge University Press, Cambridge, 1999.

Robert, Jean-Pierre ; Rosen, Évelyne ; Reinhardt, Claus, *Faire classe en FLE : Une approche actionnelle et pragmatique,* Hachette, coll. « Pratiques de classe », Paris, 2018.

Tomé, Mario (2016), « Compétences orales et nouvelles technologies dans un cours de français langue étrangère », *Çédille : Revista de estudios franceses*, [En ligne], No. 12, AFUE, Espagne, p. 387-401. (consulté le 19/12/2019). http://cedille.Webs.ull.es/12/20tome.pdf.

Van Ek, Jan Ate ; Alexander, Louis George, *Threshold Level English*, Pergamon Press, Oxford, 1975.

Widdowson, Henry, *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press, Oxford, 1978.

Published in : Sous la direction de Louise OUVRARD, Zsuzsa SIMONFFY, Márta KóBOR (dir.), *Le prévisible et l'imprévisible. Points de vue linguistiques, littéraires et didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004574, doi : 10.17184/eac.9782813004574