



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

# La simulation globale dans le cours de français de la diplomatie et des relations internationales

**Kateřina Dvořáková**

Université d'économie, République tchèque  
katerina.dvorakova@vse.cz

Reçu le 03-04-2018 / Évalué le 25-05-2018 / Accepté le 06-07-2018

## Résumé

L'article décrit le projet de simulation globale - l'organisation des Journées libanaises à Paris - récemment expérimenté dans le cours de français de la diplomatie et des relations internationales à l'Université d'économie de Prague où les étudiants ont chacun tenu à la fois un rôle principal et des rôles secondaires en accomplissant des tâches individuelles ou en groupe, en présentiel comme en autonomie. Sont successivement présentés le public cible, la méthodologie adoptée, les phases et l'évaluation du projet pour essayer de tracer les contours d'un modèle d'enseignement-apprentissage hybride visant à l'autonomisation progressive des étudiants formés.

**Mots-clés :** simulation globale, français à objectif spécifique, relations internationales, enseignement hybride

## The global simulation in the course of French in diplomacy and international relations

### Abstract

The article describes the global simulation project - the organisation of the Lebanese Days in Paris - recently experimented in the course of French in diplomacy and international relations at the University of Economics of Prague where students have both held lead and secondary roles in performing individual or group tasks, within both presence and autonomy learning. The target audience, the methodology adopted, the phases and the evaluation of the project are successively presented to try to draw the contours of a hybrid teaching-learning model aimed at the gradual empowerment of the students trained.

**Keywords:** global simulation, French for specific objectives, international relations, hybrid teaching

## Introduction

La langue française reste toujours une langue véhiculaire utilisée dans les négociations diplomatiques menées au sein des institutions européennes et internationales et dans le milieu de l'administration publique. Enseigner un cours de FOS dans le milieu universitaire nécessite sans doute, pour chaque cas particulier, de s'interroger sur les besoins langagiers du public cible et les compétences à acquérir, tout en prenant en compte la contrainte temps. Le développement progressif du cours de français de la diplomatie et des relations internationales à l'Université d'économie de Prague a entraîné une réflexion des enseignants sur l'approche didactique à adopter : comment enrichir ce cours, basé traditionnellement sur l'acquisition du lexique à travers l'analyse des textes issus de la presse ou de documents authentiques ? Sous quelle forme et dans quelle mesure y intégrer une approche plus actionnelle, nourrie des recherches didactiques menées depuis maintenant plusieurs décennies, avec l'objectif de faire acquérir aux apprenants les compétences communicatives qu'ils seront amenés à utiliser dans leurs carrières futures de diplomates et de fonctionnaires lors des tables rondes, débats, négociations avec leurs homologues étrangers ? Au-delà des discussions dirigées traditionnelles à partir de ressources multimédia, est-il vraiment performant de choisir un projet de simulation globale comme cadre d'apprentissage dans un contexte de didactique universitaire et dans un espace-temps limité tout en évitant la réduction à un simple jeu de rôles successifs ?

Dans cet article, nous nous proposons de présenter le projet de simulation globale - l'organisation des Journées libanaises à Paris - récemment expérimenté dans ce cours où les étudiants ont à la fois tenu un rôle principal et des rôles secondaires grâce à des tâches collectives et individuelles accomplies en présentiel comme en autonomie. Ambassadeur, expert, journaliste, responsable des relations publiques d'une ambassade : autant de rôles et de compétences d'expression orale et écrite à acquérir dans des situations professionnelles précises. Après un court rappel des caractéristiques-clés du concept de la simulation globale, nous présenterons le public cible, la méthodologie adoptée, le déroulement et l'évaluation double par l'enseignant et par les étudiants pour essayer de répondre aux questions posées plus haut et tracer les contours d'un modèle d'enseignement-apprentissage hybride visant l'autonomisation progressive des étudiants formés (Bozhinova, 2012).

### 1. La simulation globale comme concept pédagogique dans l'enseignement des langues étrangères / du FOS

L'interaction est au cœur de l'approche communicative et actionnelle, prise en compte par la didactique des langues étrangères / du FOS (Puren, 2004, Bourguignon, 2006, et autres) et soutenue par le Cadre Commun Européen de Référence (Conseil de

l'Europe, 2001) qui met l'accent sur « l'approche actionnelle centrée sur la relation entre les stratégies de l'acteur et la ou les tâche(s) à réaliser dans un environnement et dans des conditions données ». Parmi les exercices de référence de cette approche communicative/actionnelle figurent précisément les simulations, à côté des jeux de rôle divers, car elles permettent de contextualiser la parole et de rendre ainsi les enjeux communicatifs plus authentiques (Lehuen, Kitlinska, 2006) grâce à la reconstitution aussi fidèle que possible du réel où la langue est approchée comme un outil et non plus comme un objet de savoir, une fin en soi. Le concept est créé et expérimenté par Francis Debyser, Jean-Marc Caré et Francis Yaiche (Debyser, 1974, Yaiche, 1996) et repris ensuite par de nombreux didacticiens décrivant ou mettant en pratique la simulation globale (sur le champ tchèque voir Kovářová, 2014). D'abord conçue comme une technique ludique dans l'apprentissage du FLM et du FLE, elle a été utilisée non seulement dans les cours de français général (L'Immeuble, Le Village, L'Ile), mais aussi dans les langues de spécialité (L'Hôtel, L'Entreprise, La Conférence internationale).

Nous allons donc nous limiter ici à retracer les caractéristiques principales du concept de la simulation globale : un lieu-thème sert de cadre et « fédère les activités pédagogiques traditionnellement atomisées » (Lehuen, Kitlinska, 2006), les apprenants revêtant une identité fictive au préalable pour pouvoir simuler le réel : « Il s'agit de créer progressivement avec le groupe-classe un univers du discours complet, avec son cadre, ses personnages, leur vécu individuel et collectif et leurs relations, leurs interactions. » (Yaiche, 1996 : 10). L'enseignant encadrant tout le projet « veille au déroulement du scénario tout en proposant des situations-problèmes en rapport avec le monde en référence. » (Lehuen, Kitlinska, 2006). Il se doit d'assurer la qualité de la mise en situation et l'adhésion de l'apprenant au lieu-thème pour maximiser le « potentiel d'immersion » dans le jeu et stimuler la créativité de l'étudiant. Il perd sa place centrale de principal dispensateur de savoir et devient concepteur-animateur dans un enseignement-apprentissage semi-guidé tenant le rôle d'organisateur, coordinateur, conseiller (Machado Key, 2009-2010).

## **2. Présenter le cadre : dispositif de formation mis en place à l'Université d'économie de Prague**

Le projet a été réalisé dans le cours de français de la diplomatie et des relations internationales, au Département des Langues romanes de l'Université d'économie de Prague. Ce cours est destiné aux étudiants de troisième année de Licence en relations internationales et diplomatie. Comme le rappellent Elisa Bricco et Micaela Rossi (2004), le contexte universitaire, avec ces contraintes de temps et d'espace, diffère considérablement du contexte dans lequel la simulation globale (SG) en tant que pratique éducative a été créée et développée. Nos étudiants ont préalablement

déjà suivi 4 semestres de français de spécialité (français des affaires) suite à plusieurs années de cours de FLE au niveau de l'enseignement secondaire ou primaire. Leur niveau de langue devrait se situer autour de B2 conformément au CECRL, or de nombreuses disparités existent dans le niveau réellement acquis par les étudiants. Le projet a été réalisé avec un groupe de 18 étudiants durant le semestre d'hiver de l'année académique 2016-2017.

Un manuel récemment rédigé par les enseignants, comportant de nombreux articles de presse didactisés, de même que des ressources multimédia variées sont exploitées dans le cours (émissions sur l'actualité internationale et la géopolitique *7 jours sur la planète*, *Géopolitis*, *Au dessus des cartes*) pour non seulement entraîner les apprenants à la compréhension écrite et orale, mais aussi servir de cadre déclencheur à une discussion dirigée en groupe ou par équipe sur un thème d'actualité internationale, exprimer son opinion, jouer des jeux de rôles divers relatifs à l'interculturalité, etc.

Dans le prolongement de ces efforts, il nous a paru logique d'intégrer dans ce cours un projet de simulation en tant que cadre pédagogique pour 3-4 séances de 90 minutes à la fin du semestre dans lequel les apprenants pourraient au mieux mettre en pratique les connaissances rattachées à l'objectif lexical, discursif et socio-historique du cours et acquises dans les sessions précédentes. Cette démarche s'inscrit dans la lignée des réflexions didactiques et d'ingénierie pédagogiques des didacticiens français traitant de l'enseignement du FOS (Mangiante et Parpette, 2004, Carras et al., 2007, Mourlhon-Dallies, 2008) et reprises par Krastanka Bozhinova (2012) : analyse multidimensionnelle du contexte de la formation ; détermination des contenus à enseigner ; choix d'une approche et de méthodologies appropriées ; mise au point de modules expérimentaux et élaboration d'un dispositif hybride en vue de l'autonomisation des apprenants ; expérimentation du dispositif élaboré et ajustements (dont évaluation et suivi). Le projet de simulation a représenté un véritable aboutissement et une issue logique combinant tous les savoirs acquis précédemment dans le cours. Il a ainsi rempli la fonction d'intégrateur didactique et garanti un entraînement équilibré aux activités de réception, de production et d'interaction dans la langue cible (Bozhinova, 2010). Nous allons maintenant présenter quelques éléments de méthodologie révélant les plus grands atouts de cette approche et des ressources mises à disposition des apprenants.

### **3. Méthodologie et ressources utilisées**

#### **a. L'immersion par le jeu**

Le projet de simulation, par le cadre fictif et la redécouverte de la dimension ludique de l'enseignement qu'il propose (Bricco, Rossi, 2004) a permis aux

apprenants de s'immerger dans le processus d'apprentissage et de construire par eux-mêmes et de manière presque inconsciente la compétence linguistique dont ils avaient besoin pour communiquer. Notre expérience a clairement confirmé la perte de toute appréhension ou incertitude souvent associées à l'apprentissage d'une langue étrangère, à sa production orale devant la classe, à l'accomplissement des exercices structuraux traditionnels. La peur de la faute et du jugement des autres se sont effacées ici dans l'adhésion au jeu, l'intégration dans une équipe de co-acteurs, la responsabilité d'une participation active pour ne pas interrompre « la séquence narrative ». En effet, la motivation du groupe, facteur principal dans la perte de cette appréhension, « 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 » (Bricco, Rossi, 2004).

#### **b. La formation d'une communauté d'apprentissage interdépendante comme facteur de réussite**

L'événement cadre que le projet a proposé de construire dans ses phases successives a engagé chacun des participants à assumer la responsabilité citée plus-haut : chaque prestation a constitué la composante d'une mosaïque qui a aidé le projet à avancer. Un sentiment d'interdépendance s'est formé et a facilité ainsi l'adhésion de tout participant au projet et à la réussite de cet apprentissage collaboratif.

#### **c. La continuité du parcours de formation et l'interdisciplinarité**

Tout projet de simulation devrait permettre de créer, tel un fil d'Ariane (Bricco, Rossi, 2004), un cadre bien délimité et structuré où se juxtaposent et se complètent des activités relevant des quatre compétences exercées dans un cours de langue et où le passage de l'une à l'autre devient facile et naturel pour chaque apprenant. Par ailleurs, plusieurs disciplines auxquelles les étudiants se sont déjà initiés dans les cours antérieurs de leur spécialisation (économie internationale, géopolitique, protocole diplomatique etc.), traditionnellement disjointes, ont été associées ici de manière naturelle sous un même chapeau : là aussi, le projet a reflété le milieu de travail dans tous ses aspects et interconnexions tel que les apprenants vont le vivre plus tard dans leurs parcours professionnels.

#### **d. Autonomisation de l'apprenant**

L'apprenant contribue donc ici de manière active à son apprentissage : stimulé par l'approche actionnelle et par les nouveaux modes d'interaction avec l'enseignant et les autres apprenants - co-acteurs, il passe d'un simple récepteur au

vrai acteur, chargé de rassembler, dans la phase préparatoire et en autodidacte, les informations nécessaires pour le bon déroulement du projet, de travailler en groupe et en interaction avec ces co-équipiers pour faire avancer le projet. Tout apprenant gagne substantiellement en autonomie, que ce soit durant la phase de préparation individuelle, durant les parties « jouées » en présentiel ou en accomplissant les tâches individuelles à l'issue du projet.

Cette autonomisation nécessaire de l'apprenant nous a permis en même temps de résoudre la contrainte de l'espace - temps caractéristique du milieu universitaire. Les projets de simulation présupposent d'habitude un cadre temporel de plusieurs journées, voire semaines, de suite qui permettent de vivre l'événement cadre ou le lieu-thème de manière continue et intense : les scénarios sont souvent destinés à des formations intensives, en interaction ininterrompue de tout le groupe et dans un espace plus large qu'une salle de langue. Or, la contrainte du contexte universitaire (une séance de 90 minutes par semaine) nous a conduits à la nécessité d'assouplir le projet et d'en faire réaliser une partie importante aux apprenants à distance en dehors de la classe, dans la logique esquissée par Mourlhon-Dallies (2008, citée par Bozhinova, 2012 : 197) : « (...) toutes les enquêtes et observations constitutives de l'analyse des besoins, et qui tendent à l'exhaustivité, doivent pouvoir être jaugées et mises en rapport avec le temps prévu pour la formation. Il arrive assez souvent que l'ensemble des besoins ne puisse être couvert dans le temps imparti (...). Il est indispensable de trier, de hiérarchiser les besoins... ».

Élément essentiel dans cet assouplissement de la classe et l'autonomisation de l'apprenant : les technologies modernes, dont surtout Internet, où les apprenants ont puisé au préalable des informations pour préparer leurs dossiers thématiques et assumer les différents rôles.

Par ailleurs, la plateforme InSIS de l'Université d'économie a fourni un outil utile correspondant aux besoins du projet de simulation : l'enseignant peut y déposer les documents avec les consignes précises et l'axe du projet, les apprenants à leur tour transmettent par son intermédiaire leurs travaux écrits faisant objet d'une évaluation. Les deux parties peuvent échanger sur les questions d'organisation. La note obtenue pour chaque phase de projet y est affichée pour tous les participants.

#### **4. Le déroulement du projet**

Le scénario que nous présentons ici peut être réalisé avec les étudiants à partir du niveau B1 (avec des ajustements). Nous nous sommes inspirés de l'ouvrage « La conférence internationale et ses variantes » (Cali, 1995), surtout de la section « La Conférence de presse » quant au cadre, aux rôles, aux objectifs et aux conseils

méthodologiques, pour monter un projet adapté aux besoins du cours, à savoir les Journées libanaises à Paris organisées par l’Ambassade du Liban. A terme, notre intention est d’organiser à chaque semestre un événement culturel similaire centré soit sur une thématique particulière, soit sur un pays francophone, de préférence relativement peu connu des étudiants d’Europe centrale. Dans cette première « édition », le choix a été porté sur le Liban pour la grande variété de sujets à traiter qu’il offre, autant sur le plan politique (crise actuelle des réfugiés, instabilité politique de longue durée) qu’économique (secteurs d’activité traditionnels, tourisme) et culturel (culture et média, censure), ou encore touchant à la société moderne (place de la femme au Liban). Nous résumons ici les points importants de ce scénario, en nous inspirant de Krastanka Bozhinova (2010) :

<p><b>Objectifs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- linguistiques</li> <li>- opérationnels</li> <li>- socioculturels</li> </ul>	<p>Acquisition du lexique relevant de la géographie, la politique, l’économie, la culture libanaises. Utilisation correcte des connecteurs logiques dans un discours formel soutenu et structuré.</p> <p>Mise en pratique des actes de parole : se présenter, tenir un discours officiel d’ouverture d’un événement, garder et passer la parole, exprimer son opinion, exposer et rédiger sa position officielle ; rédiger une invitation diplomatique et une notice informative pour les réseaux sociaux.</p> <p>La recherche sur le Liban d’aujourd’hui sur des thèmes variés : géographie, francophonie, actualités politique et économique, gestion de la crise migratoire, nouvelles tendances du tourisme libanais, rôle de la femme au Liban, censure au cinéma et dans la presse, cuisine libanaise.</p>
<p><b>Public</b></p>	<p>Grands adolescents / adultes à partir du niveau B1</p>
<p><b>Durée</b></p>	<p>Modulable en fonction des possibilités du cours :</p> <p>l’étape préparatoire de 1-2 semaines : recherches générales sur le Liban (travail en autonomie)</p> <p>une 1<sup>ère</sup> séance de 90 minutes : mise en commun (lexique et connaissances socioculturelles concernant le pays), montée du projet, distribution des rôles</p> <p>2 à 3 séances de 90 minutes : déroulement du projet (la conférence de presse et le forum avec des stands thématiques), év. soirées complémentaires (projections de films, lectures)</p>
<p><b>Cadre</b></p>	<p>Journées libanaises : événement annuel organisé par l’Ambassade du Liban à Paris pour faire connaître le pays et sa culture à un public francophone (journalistes, grand public).</p>
<p><b>Participants / rôles</b></p>	<p>Ambassadeur : tient le discours d’ouverture des Journées libanaises et invite à la conférence de presse</p> <p>Les experts : 5-6 équipes avec 2-3 experts chacune (tout apprenant tient le rôle de l’expert, mis à part l’ambassadeur)</p> <p>Les journalistes : tout apprenant tient le rôle du journaliste, y compris l’ambassadeur.</p> <p>1-2 journaliste(s) pour l’émission en direct de l’événement et entretiens libres avec les experts/le large public</p>

Composantes de l'évaluation	Prestation de l'Ambassadeur / de l'expert à l'oral : discours introductif, réponses aux questions posées à vif Compte-rendu du discours expert pour la presse écrite Fiche signalétique de journaliste (modèle Cali, 1995) Rédaction de l'invitation de l'Ambassadeur à l'ouverture officielle Rédaction de la notice informant sur l'événement pour les réseaux sociaux Présence à toutes les séances de la simulation
-----------------------------	--

Lors de la phase de préparation, les apprenants reçoivent une fiche à compléter sur les principales caractéristiques du pays. Pendant la première séance du projet en présentiel, les apprenants approfondissent leurs connaissances à travers un reportage de l'émission suisse Géopolitis concernant le Liban. Les rôles sont distribués, plusieurs groupes d'experts sont constitués à chaque fois autour d'un thème particulier concernant le pays et les sources bibliographiques / Internet (dont surtout le site Globe Reporter et son dossier Liban) sont mises à leur disposition pour préparer l'intervention. Les apprenants choisissent le nom de l'événement et créent tout le programme en incluant les manifestations complémentaires (festival de l'art / cinéma libanais, dégustations de gastronomie libanaise, etc.) même si seuls la conférence de presse des groupes d'experts et le forum avec des stands thématiques seront réalisés/simulés dans les cours suivants. Les consignes sont également données aux apprenants pour rédiger une invitation officielle à cet événement de même qu'une courte notice pour les réseaux sociaux.

Les deux ou trois séances suivantes (en fonction du temps disponible) donnent lieu au déroulement du projet : après le discours d'accueil de l'ambassadeur, les différents groupes d'experts présentent leur thème, à la suite de quoi les experts doivent répondre sur le vif aux questions des journalistes.

Dans la phase finale, une séquence radio peut être réalisée avec un journaliste qui passe la parole depuis le studio au reporter sur place pour réaliser de courts entretiens avec les experts et/ou les représentants du grand public sur leurs impressions de l'événement. Les activités connexes peuvent avoir lieu dans la soirée : dans le cas de cette simulation, il s'est agi de la projection du film « Et maintenant, on va où ? » (2011) de la réalisatrice libanaise N. Labaki.

## 5. L'évaluation du projet

Un scénario détaillé et exact s'est avéré pertinent pour assurer un bon déroulement du projet. Les apprenants doivent en effet recevoir des consignes suffisantes pour une bonne compréhension de leur rôle et des tâches à réaliser de manière à ce que l'enseignant n'ait plus à intervenir (ou qu'il intervienne de façon minimale) lors de la simulation. Il ne devrait en tout cas pas agir en tant qu'élément perturbateur

(intervenir pour corriger des fautes de langue), ni transformer le projet en test de connaissance de façon à éliminer tout facteur de stress et permettre aux apprenants de s'immerger dans le jeu. L'intervention des spécialistes de la région en amont ou en aval du projet renforcerait sans doute ses dimensions socioculturelle et interdisciplinaire.

Les apprenants ont évalué le projet non seulement sur la plateforme InSIS de l'université dans le cadre de l'évaluation générale du cours (la simulation y est mentionnée à plusieurs reprises comme l'un des moments forts du cours), mais aussi sur la base de questionnaires spécialement conçus pour évaluer le projet. Sur 18 questionnaires envoyés, 14 sont retournés avec les éléments de réponses suivants : les apprenants se trouvent globalement satisfaits du projet (10x), le niveau de la difficulté du projet (langue, contenu) est jugé adéquat à leur niveau (12x), la durée du projet (3x90 mn en présentiel) est jugée suffisante (8x) ou insuffisante (5 apprenants auraient préféré 4/5 séances, 1 apprenant 6/7 séances). La distribution des rôles aurait dû, selon 4 apprenants, avoir lieu plusieurs semaines avant le déroulement du projet afin que les participants disposent de suffisamment de temps pour se préparer et mieux assumer leurs rôles d'experts. Les phases du projet à la fois les plus appréciées et jugées les plus difficiles étaient les discussions sur le vif et les **réactions** des experts aux questions des journalistes, sans préparation. En effet, les capacités à savoir se référer à un document, à reformuler des propos tenus antérieurement, à savamment contourner une question délicate du journaliste ou tout simplement à réagir instantanément et de manière adéquate aux propos de son interlocuteur requièrent une véritable capacité d'écoute des deux parties et se révèlent être l'exercice le plus ardu. Nous avons, en effet, observé une nette variation de l'aisance verbale des experts et des journalistes entre les discours préparés à la maison et les réactions à vif, due sans doute au trac et à une moindre attention prêtée aux fautes de langue une fois les participants plongés dans le jeu. Par ailleurs, dans leurs commentaires, les apprenants ont jugé le projet utile, amusant, transversal (à la croisée de plusieurs domaines extra-linguistiques), bien structuré et conçu. Ils ont pris plaisir au jeu interactif qui a su en retour éveiller en eux l'intérêt pour la langue.

## Conclusion

Le projet de simulation globale, tel qu'expérimenté dans le cadre du cours de français de la diplomatie et des relations internationales à l'Université d'économie de Prague nous a permis de mettre en œuvre un enseignement-apprentissage hybride dans deux sens. La combinaison d'un rôle central (ambassadeur, expert) et des rôles complémentaires (journaliste, responsable des relations publiques)

assurés par chacun des apprenants a permis à ces derniers d'acquérir un maximum de compétences linguistiques, opérationnelles et socioculturelles, autant à l'oral qu'à l'écrit. En même temps, le projet a su associer un travail collectif de groupe à des travaux individuels et combiner les tâches à effectuer en présentiel et en autonomie.

Ces deux composantes dans la conception de la simulation globale permettent de remplir les objectifs d'un enseignement-apprentissage par actions-tâches tout en respectant la contrainte temps. Le projet, sans doute modulable selon le thème mais aussi en fonction de l'espace et du temps disponibles, offre ainsi une possibilité intéressante aux apprenants de valider leurs savoirs précédemment acquis dans le cours de langue mais aussi dans les différents cours de leurs spécialisations. Il représente une voie à explorer dans tout cours de français de spécialité conçu pour les étudiants en relations internationales, politique, diplomatie ou journalisme.

## Bibliographie

- Bourguignon, C. 2006. « De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. » *Synergie Europe*, n° 1, p. 58-73. [En ligne]: <https://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf> [Consulté le 14 janvier 2017].
- Bozhinova, K. 2010. « Le français de spécialité européenne dans le contexte universitaire. » *Actes du Colloque international du CREFECO Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels*, Sofia, 28-30 octobre 2010 [En ligne]: [https://www.crefeco.org/fr\\_version/pages/8@Bozhinova.pdf](https://www.crefeco.org/fr_version/pages/8@Bozhinova.pdf) [Consulté le 14 janvier 2017].
- Bozhinova, K. 2012. « Développement d'un dispositif de formation autonomisant en français des relations européennes ». *Synergies Espagne*, n° 5, p. 187-202. [En ligne]: <https://gerflint.fr/Base/Espagne5/krastanka.pdf> [Consulté le 14 janvier 2017].
- Bricco, E., Rossi, M. 2004. Colloque TICE « La simulation globale à l'épreuve de la formation à distance.... un fil d'Ariane nécessaire ? (dans un contexte de didactique universitaire et post-universitaire assistée par ordinateur). » [En ligne] : <http://isd.m.univ-tln.fr/PDF/isd18/53-rossi-bricco.pdf>, [Consulté le 14 janvier 2017].
- Calì, C. et al. 1995. *La conférence internationale et ses variantes*. Paris : Hachette FLE.
- Carras, C. et al. 2007. *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris : CLE International.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier : Paris. [En ligne] : [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf), [Consulté le 30 janvier 2017].
- Debyser, F. 1974. « Simulations et réalité dans la classe de langue. » *FDLM*, n° 104, p. 6-10.
- Kovářová, D. 2014. « Différences interculturelles franco-tchèques en français des affaires. » *Xlinguae*, vol. 7, n° 3, p. 92-100.
- Lehuen, J., Kitlinska, S. 2006. « Simulation Globale en Réseau pour le FLE ? La Plate-forme Informatique MEPA-2D » *Revue STICEF*, Vol. 13. [En ligne] : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00696334/document>, [Consulté le 15 janvier 2017].
- Machado Key, Y. 2009-2010. « Le rôle de l'enseignement du Français de Spécialité dans une formation plurilingue. » *Synergies Venezuela*, n° 5, p. 157-177. [En ligne]: <https://gerflint.fr/Base/venezuela5/9.pdf> [Consulté le 15 janvier 2017].

Mangiante, J.-M., Parpette, C. 2004. *Le Français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette FLE, coll. F.

Mourlhon-Dallies, F. 2008. *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Les Editions Didier.

Puren, C. 2004. « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. » *Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXIII, n° 1, p. 10-26.

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