



Résumé : *La diffusion du Cadre européen commun de référence pour les langues (2001, désormais, le CECR)² a conduit à parler de tournant, nouvelle perspective ou renouveau qui se cristalliserait autour de la perspective actionnelle. En me situant essentiellement sur le plan des méthodologies d'enseignement, je montrerai que la perspective actionnelle n'est pas une nouveauté, que le CECR offre une autre perspective à l'enseignement : celle des compétences et que les compétences formelles ne doivent pas être négligées.*

Mots-clés : *compétences, communication, compétences formelles*

Resumo: *A difusão do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR) incitou discussões sobre uma nova perspectiva ou renovação que se cristalizaria em torno da perspectiva acional. Baseando-me essencialmente em metodologias de ensino, demonstrarei que a perspectiva acional não é uma novidade e que o QECR oferece uma outra perspectiva de ensino (i) baseada em competências e (ii) no argumento de que as competências formais não devem ser negligenciadas.*

Palavras-chave: *competências, comunicação, competências formais*

Abstract: *The diffusion of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) led discussions to a turning point, new perspective or even a revival which would crystallize around the action oriented perspective. Based essentially on teaching methodologies, I am going to demonstrate that the action oriented perspective is not an innovation, that the CEFR provides another teaching perspective: the competence based one and that formal competences must not be neglected.*

Keywords: *competence, communication, formal competences*

1. Les tâches et l'approche actionnelle

L'approche *méthodologique actionnelle* serait le « message » essentiel du CECR. C'est ignorer là ce qu'énonce fort clairement le CECR lui-même : « Le

Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental³ de considérer que les méthodes à mettre en oeuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche, sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre des objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social »⁴. Se focaliser sur *action/tâche* conduit à sous-estimer d'autres concepts du CECR comme, *stratégie, texte* ou *compétence(s)*.

Que veut souligner le CECR en ouvrant sur la perspective actionnelle et en utilisant le terme *tâche*? *Tâche* est un terme générique, ce qui amène systématiquement le CECR à distinguer des types de tâches : par exemple, dans le domaine éducationnel, « on peut utilement distinguer les tâches que l'apprenant est amené à réaliser ou pour lesquelles il est linguistiquement outillé en tant qu'utilisateur de la langue et celles dans lesquelles il est impliqué comme apprenant parce qu'elles font partie du processus d'apprentissage. En ce qui concerne les tâches ou activités en tant que moyen pour planifier et mener à bien l'enseignement et l'apprentissage, on peut donner [des informations] sur les types de tâches (simulations, jeux de rôles, interactions en classe), les finalités... » (CECR : 46-47). *Tâche* est ainsi une catégorie large, pertinente aussi bien pour décrire les usages sociaux des langues que l'organisation de leur enseignement. En fait, les conséquences pour les méthodologies d'enseignement de cette perspective actionnelle sont faibles, étant donné le caractère indistinct de *tâche*.

Par la perspective actionnelle le CECR, s'inscrit dans des perspectives antérieures :

- celle tracée par Austin et Searle qui considèrent le langage en tant qu'action, théorie qui a été le fondement de la réalisation des *niveaux seuil* par le Conseil de l'Europe ;
- celle des approches actives de l'enseignement (et non uniquement réflexives et grammaticales) dans lesquelles les apprenants sont impliqués et utilisent la langue cible (ce qui est l'un des « messages » de l'approche communicative) ;
- celle qui considère que les activités de classe, ont avantage à être réalistes ou vraisemblables.

Rien de vraiment novateur par rapport à l'approche communicative des enseignements de langues, dont le CECR recueille directement l'héritage et dont il ne constitue, de ce point de vue, qu'une reformulation.

Tâche comporte un sens de *devoir faire* : la nécessité de tâches langagières spécifiques se justifie alors par rapport à des besoins langagiers ressentis ou objectifs. Le CECR est ancré dans la tradition de l'approche par tâche de l'enseignement, élaborée par nos collègues de langue anglaise (dite *Task Based Language Teaching*)⁵. La notion de besoins langagiers, et donc d'approche de l'enseignement par tâches, ne fait sens que pour les publics dont les besoins langagiers sont prévisibles. Dans *Recherches et applications* consacré au thème : langue et travail, J.-P. et M.-F. Narcy-Combes (2007 : 75) rappellent que « une tâche selon Rod Ellis est un ensemble d'actions réalistes qui donnent lieu à une production langagière « non scolaire » ou pour reprendre les termes qu'il utilise de « real world activities » et de « real world processes of language use » (Ellis, 2003 : 3 et 10). On ne disait pas fondamentalement autre chose du temps

de *français fonctionnel* (dans la période 1975-1985 environ) : la définition de tâches-cible à partir des utilisations prévisibles ou envisagées de la langue apprise permet de structurer les enseignements à des publics spécialisés. L'identification de telles tâches est malaisée dans bien des situations scolaires (enseignement obligatoire) ou pour des apprenants choisissant des formations généralistes, c'est-à-dire ne poursuivant pas d'objectifs spécifiques et la définition de tâches-cible par des besoins langagiers y est très improbable.

Au total, il m'apparaît que le terme *tâche* et la perspective actionnelle, dont il est le concept témoin, n'introduisent pas d'éléments radicalement novateurs dans la réflexion sur les méthodologies d'enseignement et que c'est là un positionnement moins technique que « philosophique » du CECR.

2. L'approche par compétences⁶

Le CECR peut être lu à un niveau moins vague que celui des tâches : celui des *activités langagières* : « afin de réaliser des tâches de communication, les usagers de la langue doivent s'impliquer dans des activités langagières communicatives »⁷. La description analytique de ces activités de communication occupe l'essentiel du chapitre 4 du CECR ; elle sert de cadre à la spécification des niveaux de maîtrise de la langue et qu'elle est donc nettement plus développée que les analyses relatives aux tâches. Les organismes d'évaluation ne s'y sont pas trompés qui ont construit leurs certifications à partir de la typologie des activités de communication qui y est spécifiées⁸, mettant ainsi en évidence leurs potentialités méthodologiques.

Le CECR analyse la compétence à communiquer langagièrement⁹ en trois composantes dites *compétence linguistique*, *compétence sociolinguistique* et *compétence pragmatique*¹⁰ ; celles-ci sont mises en jeu dans la réalisation d'*activités langagières* dites de réception, de production, d'interaction et de médiation. Si l'on désigne ce complexe de concepts issu du CECR par la dénomination *approche par compétences de l'enseignement des langues*¹¹, on réinscrit le CECR dans un courant pédagogique qui n'est pas propre à l'enseignement des langues.

Née dans le domaine professionnel, l'approche par compétences s'est répandue dans l'enseignement général. On y postule que la finalité principale de l'éducation est de former les apprenants à mobiliser leurs savoirs à bon escient et à les relier aux situations dans lesquelles ceux-ci permettent d'agir. Cette vision, elle aussi actionnelle, de l'éducation, a été adoptée comme principe organisateur de certains systèmes éducatifs (comme les Etats du Maghreb). Particulièrement élaborée en Belgique à partir des travaux de J.-M. De Ketele et de X. Rogiers, elle est fondée sur des concepts tels que compétence de base, situation-problème, famille de situations, activités d'intégration...

Le point de vue réaffirmé par le CECR est que la compétence en langue étrangère n'est pas un tout indissociable (« connaître la langue »), mais que celle-ci peut être considérée comme un ensemble d'éléments distincts dont chacun relève de ce fait d'(au moins) une méthodologie spécifique. Ce n'est pas ici le

lieu de définir ces composantes constitutives de la compétence à communiquer langagièrement. On citera simplement, comme illustration (Beacco, 2007 : 106-107), leurs différences de tension communicative, à savoir la nécessité de mobiliser consciemment plus ou moins de ressources linguistiques, discursives et stratégiques (réception vs production) selon des modalités différentes (si elles ne sont pas automatisées), de le faire dans un délai et une durée plus ou moins longs (immédiat, possibilité d'essais, répétitions, brouillons, versions provisoires successives...) et avec plus ou moins de recours à des aides extérieures (l'interlocuteur lui-même, une grammaire, un dictionnaire, une relecture extérieure...)

Tension communicative théorique » selon les compétences, par intensité décroissante

| | | |
|---|--|--|
| Réception orale | En temps réel sans possibilité de répétition | - exclusivement oral, non face-à-face - oral, en face-à-face - oral et écrit |
| | En temps réel avec répétition possible | - exclusivement oral, non face-à-face - oral, en face-à-face - oral et écrit |
| Interaction orale | | - exclusivement oral, non face-à-face - oral, en face-à-face |
| Production orale improvisée | | |
| Production orale préparée | | |
| Interaction écrite effective | En temps réel En différé | |
| Production écrite (comme interaction écrite sans échange verbal effectif) | | |
| Réception écrite | Avec contraintes de temps (par ex. : texte sur support non fixe) | |
| Réception écrite | Sans contraintes de temps | |

En centrant son effort descriptif sur les activités de communication (chap.4), le CECR indique clairement quels sont ses soubassements méthodologiques, lesquels diffèrent peu des définitions hautes de l'approche communicative¹².

3. La grammaire : le retour ?

Les activités « formelles » qui concernent la maîtrise des formes linguistiques mises en jeu dans la communication ne sont pas ignorées par le CECR. Elles portent sur la connaissance de moyens grammaticaux des langues, dans les termes définis p. 89-90 : éléments (morphèmes, affixes...), catégories (genre, nombre...), classes (conjugaisons), structures (mots composés, syntagmes, propositions), processus (nominalisation, affixation...), relations (accord, valence...). Cette connaissance est appréhendée en termes d'étendue, de correction grammaticale, de contrôle...

Mais le CECR (p. 91) se limite à indiquer de manière très générique que : « Les utilisateurs du *Cadre de référence* envisageront et préciseront selon le cas les éléments, catégories, classes, structures, opérations¹³ et relations grammaticaux¹⁴ que les apprenants auront besoin de manipuler ou devront manipuler ou dont ils devront être outillés pour le faire ».

3.1 Les données contrastives

Les critères de sélection et de distribution au long de l'enseignement ne sont pas spécifiés même si, dans la section 6.4.7.6 (p. 116), l'on souligne le rôle des données contrastives qui « ont une importance capitale dans l'estimation de la charge d'apprentissage et, en conséquence, dans la rentabilité de progressions concurrentes » et aussi, à un moindre degré, celui de « l'ordre naturel d'acquisition de la langue maternelle par l'enfant dans la planification d'un programme de L2 ». Le CECR est au service d'un projet d'éducation plurilingue et interculturelle qui tend à appréhender les enseignements de langues dans une perspective holistique et cherche à rompre les isolats que sont « matières scolaires langues », répondant ainsi au projet de « pédagogie intégrée » (Roulet, 1980) et d'*educazione linguistica*/éducation linguistique des années 80¹⁵. Cette éducation peut être mise en œuvre par des activités spécifiques, mais elle passe aussi par la mise en convergence des enseignements de langues, pour reconstituer la cohérence de la compétence langagière que l'enseignement a segmentée en matières scolaires distinctes. On peut s'appuyer pour cela sur l'activation de stratégies d'apprentissage transversales ou communes et sur des transferts de connaissances d'une langue à l'autre, qui ne présentent pas que des effets négatifs, comme on le met souvent en avant. Cela conduit à mettre à nouveau l'accent, partout où cela est acceptable au regard des traditions éducatives, sur des activités réflexives/métalinguistiques relatives aux langues enseignées, d'allure comparatiste, à partir d'une approche réflexive fondée sur les langues du répertoire ou sur celles qui sont enseignées en parallèle (langue « maternelle », langue de scolarisation, langue étrangère 1, langue étrangère 2...). Si, enfin, on prend aussi en compte la valorisation de l'autonomisation des apprentissages, auquel participe le CECR, on voit se dessiner un nouveau bloc terminologique « contrastif-comparatiste-réflexif » qui a vocation à refonder une réflexion didactique sur la grammaire.

3.2 Catégories descriptives et catégories d'enseignement

Les activités d'enseignement des compétences formelles visent à conduire les apprenants à une utilisation, efficace et correcte, de suites d'éléments (constituant des énoncés/phrases/textes actualisant des genres de discours donnés), combinés de manière autonome par eux (c'est-à-dire non figés), sémantiquement appropriés à leurs intentions sociales de communication et en correspondance avec les valeurs énonciatives ordinaires portée par ces morphèmes grammaticaux. Mais il est important de souligner que les catégories utilisées pour décrire la morphosyntaxe (genre, conjugaison, superlatif, pronom personnel) ne constituent pas nécessairement les groupages de formes à privilégier pour les enseigner systématiquement. On n'apprend pas nécessairement en même temps les 6 formes d'un verbe à un temps donné et il en va de même

pour les pronoms personnels sujet... C'est ce que montrent clairement les études sur l'acquisition des langues. Il est indispensable de n'enseigner que ce qui est à portée des apprenants (l'enseignable) qui est fonction de leurs acquis effectifs et non du programme réalisé (qui n'a pas nécessairement produit des acquisitions stables qui se traduisent en emplois automatisés). Les catégories de description (éléments décrits ensemble) ne sont pas nécessairement des catégories d'enseignement (éléments enseignés ensemble), parce qu'elles sont rarement des catégories d'apprentissage (éléments appris/acquis ensemble). Ne pas respecter ce principe, largement mis en évidence par les recherches sur l'acquisition des langues conduit à un enseignement du français encore lourdement grammatical, si l'on en juge par la production éditoriale :

- les progressions sont très rapides et elles tendent à « masser » toute la morphosyntaxe en A1 et A2 (alors qu'elle est prévue dans le *Cadre* pour être acquise jusqu'en fin de B2) ;
- les descriptions proposées relèvent de la grammaire standard ordinaire, sont peu irriguées par les grammaires de référence récentes, généralement mal connues des auteurs de manuels et des enseignants.

3.3 Les Niveaux de référence pour le français

Afin de gérer au mieux ces progressions formelles, une nouvelle génération de référentiels de programmes dont a vu le jour dans le sillage du CECR (les *Descriptions des niveaux de référence* du CECR par langues : allemand, italien, français¹⁶). Ces instruments de référence répondent à une problématique qui n'est pas nouvelle : vers le milieu des années soixante-dix, on a élaboré un instrument opérationnel décrivant ce que certains groupes d'apprenants (touristes, hommes d'affaires, migrants...) doivent être capable de faire et de savoir pour communiquer de manière indépendante dans un pays où cette langue sert de véhicule de communication pour la vie de tous les jours. La première spécification de ce « niveau seuil » a été élaborée pour l'anglais (*Threshold Level*, 1975), et elle a été suivie par celle pour le français (*Un niveau seuil*, 1976) puis par bien d'autres. Ces documents se présentent sous formes d'inventaires de réalisations de fonctions (ou acte de langage), de notions générales et spécifiques et de régularités morphosyntaxiques, pour chaque langue.

Avec le CECR (2001), on a développé une description de la maîtrise d'une langue non connue par types de compétences et sous compétences et par descripteurs pour chaque compétence ou sous compétences, distribués en 6 niveaux de maîtrise. Mais pour les opérateurs comme les auteurs de manuels ou les enseignants, les spécifications du CECR ont pu paraître trop larges. On a donc entrepris la réalisation de spécifications du CECR langue par langue, c'est-à-dire d'instruments permettant de réaliser des programmes collectifs, utilisables, par exemple, dans les systèmes éducatifs. Cette nouvelle génération de référentiels (qui vont donc par 6) part des descripteurs des niveaux du CECR : on cherche à identifier les formes d'une langue donnée (mots, grammaire...) dont la maîtrise correspondrait aux compétences communicationnelles, sociolinguistiques, formelles... définies par le *Cadre*. Ces transpositions du *Cadre* dans une langue donnée sont souvent nommées : *Descriptions des niveaux du Cadre par langue* (DNR), pour les langues nationales et régionales.

Ces DNR ont d'abord été développée pour la langue allemande : sous l'impulsion du Goethe Institut, un *Profile deutsch* a été élaboré par une équipe d'auteurs tri nationale Il identifie les éléments linguistiques de l'allemand correspondant aux descripteurs de compétences des 6 niveaux du *Cadre* (de A1 à C2). Une équipe, française et internationale, qui a pris en charge la réalisation des niveaux de référence pour le français : le *Niveau B2 pour le français*¹⁷ a été publié en 2004 (Didier), le niveau A1 en 2006 (Beacco & Porquier, 2006) et le niveau A2 en (Beacco, Lepage, Porquier & Riba, 2008) Chaque ouvrage comporte un rappel de la définition de ce niveau dans le *Cadre*, une transposition de ces compétences de communication générales en inventaire des genres discursifs correspondants, un inventaire des traits spécifiques à ces genres, essentiellement en termes de notions générales, fonctions, «grammaire» (entendue au sens de morphosyntaxe) d'inspiration distributionnelle, de notions spécifiques. Y figurent aussi des inventaires relatifs à la matière sonore, l'orthographe, les dimensions culturelles, les compétences transversales (dans une perspective d'auto apprentissage). Des réalisations du même type sont en cours pour le grec, l'italien, le portugais et l'anglais. Le Conseil de l'Europe a inscrit au nombre de ses activités l'aide à la réalisation de ces instruments qui viennent compléter le *Cadre*.

Considérant que, dans le *Cadre* et dans les *Niveaux de référence pour le français* qui le transposent en inventaires de forme du français, la communication est spécifiée en genres, il suffirait, en principe (voir *supra*), pour créer cet instrument de programmation, de déterminer les traits caractéristiques des genres discursifs concernés, pour identifier les réalisations linguistiques correspondantes (fonctions, notions, morphosyntaxe). Cette « solution », possible au niveau d'une séquence méthodologique, est peu praticable pour des programmes collectifs :

- parce qu'on ne dispose pas de l'analyse linguistique de tous les genres discursifs concernés ;
- parce qu'il existe des catégories formelles qui sont sans rapports privilégiés avec un genre discursif particulier, dans la mesure où elles sont potentiellement présentes dans tous les genres : c'est le cas de l'opposition masculin/féminin, des pronoms personnels, de la morphologie verbale...

Pour établir ces inventaires, on dispose alors de plusieurs voies, dont aucune n'est pleinement satisfaisante du point de vue strictement épistémologique, mais qui peuvent être acceptables dans une perspective didactique. Outre les descriptions linguistiques des discours, qui demeurent fondamentales, on peut en effet prendre appui :

- sur les fréquences d'emploi, comme dans le cas du *Français fondamental*, mais celles-ci sont très variables en ce qui concerne les éléments de morphosyntaxe ou les fonctions/actes de langage ;
- sur l'expérience collective enseignants et de tous ceux qui sont impliqués dans l'acte éducatif pour déterminer ce qu'il convient d'enseigner, dans quel ordre de succession (et donc, par niveau de compétence) ;
- sur les résultats des recherches sur l'acquisition, même elles sont peu facilement généralisables. Les connaissances tenues pour établies relativement aux séquences

d'acquisition des éléments d'une langue peuvent être sollicitées en ce sens : une des théories de l'appropriation des langues¹⁸ postule en effet que les éléments linguistiques sont acquis dans un certain ordre, au moins relatif, ceci par « secteur » et certaines études permettent d'entrevoir cet ordre d'acquisition. Mais une des questions qui se pose alors est précisément celle de la nature de ces « secteurs » qui sont généralement assimilées à des catégories descriptives issues des sciences du langage (*pronoms personnels* à côté de *expression du temps*). On peut aussi penser que l'exploitation systématique des productions d'apprenants réputés être de tel ou tel niveau (par l'obtention d'une certification fiable) pourrait permettre de définir, *a posteriori*, plus finement le spectre des connaissances dessinant chacun de ces niveaux, en termes de compétence langagières.

Ceci invite à considérer que ces DNR (pour le français) n'ont pas pour fonction de définir de manière stricte des contenus d'enseignement à valeur universelle mais qu'ils sont à considérer comme des points de référence qui intègrent une certaine flexibilité. Pour les DNR relatives au français, celle-ci se manifeste par le fait :

- qu'on n'y distingue pas systématiquement les éléments à reconnaître (comprendre, identifier) des éléments à produire (à l'oral et/ou à l'écrit) par les apprenants/ utilisateurs ;
- qu'on y utilise des inventaires ouverts ou peu spécifiés, en particulier pour les notions spécifiques : par exemple, on indique qu'à tel niveau, les apprenants sont supposés maîtriser des *noms de couleurs* mais ceux-ci ne sont pas précisés (seul figure dans l'inventaire un nom de catégorie de mots) ;
- qu'on peut y regrouper des niveaux, ce qui augmente les choix possibles : on peut ainsi prendre la décision de ne pas distinguer deux niveaux en A pour les descripteurs de type morphosyntaxique, en l'absence de données fiables sur les interlangues d'apprenants « débutants » provenant des recherches en acquisition ;
- qu'on y en utilise des catégorisations non universalistes pour désigner les actes de langage et les genres de discours, car ceux-ci varient « culturellement » d'une communauté de communication à une autre (par ex. la distinction discuter/bavarder en français). Cette prise en compte de la variabilité ethnolinguistique est particulièrement nécessaire pour décrire la politesse verbale ;
- qu'on ne perd pas de vue que les « niveaux » (à l'exception sans doute du début de l'appropriation A1) ne sont que des repères abstraits, réifiés par les certifications, en ce qu'il n'existe probablement que fort peu d'apprenants/utilisateurs dont, à un moment, donné la maîtrise soit identique, quelle que soit la compétence considérée. De même que le répertoire des langues d'un locuteur ne comprend pas des langues maîtrisées au même degré, de même chaque degré de maîtrise est lui-même composite.

Les DNR ainsi conçues semblent être de nature à constituer des points de référence : ils permettent, à partir des caractéristiques linguistiques spécifiques aux genres discursifs constituant le répertoire visé, d'identifier les éléments linguistiques à choisir/privilégier pour des activités de systématisation à un moment donné de la formation.

Pour une refondation des activités grammaticales, le moment semble venu de clarifier les rapports et les limitations mutuelles des savoirs sur l'acquisition des langues, des descriptions scientifiques des langues et des savoirs professionnels,

comme les représentations ordinaires de l'acquisition telles qu'elles se construisent dans l'expérience de l'enseignement, la « grammaire ordinaire » mobilisée ou créée par les enseignants ou leur expérience contrastive, dans une perspective plurilingue.

Notes

¹ Comme cette conférence reprend des thèmes que j'ai déjà évoqués ailleurs dans d'autres occasions, cet article qui en rend compte se fonde largement sur des textes déjà publiés ou à paraître.

² www.coe.int et (2001) Didier, Paris.

³ En gras dans l'original.

⁴ CECR, p.110.

⁵ Développée, par exemple, par M. H. Long, J. N. Norris ou D. Nunan dès les années 80.

⁶ Voir Beacco J.-C. (2007) : *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, col. Langues et didactique, Didier, Paris.

⁷ CECR p. 48.

⁸ Voir par exemple, les formes des certifications DELF et DALF.

⁹ d'après le CECR p. 16-17.

¹⁰ d'après le CECR p. 17-18 et p. 86-101.

¹¹ En considérant que les *composantes des compétences* sont elles-mêmes des *compétences*.

¹² C'est-à-dire de la « méthodologie communicative » non définie de manière réductrice par : oral, document authentique, déclencheur, acte de parole, grammaire implicite ...

¹³ Le CECR utilise aussi *processus* p. 89.

¹⁴ Ces termes décrivent *l'organisation grammaticale* pour le CECR.

¹⁵ Voir Costanzo E. (2003) : *L'éducation linguistique (educazione linguistica) en Italie : une expérience pour l'Europe ?*, Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

¹⁶ Comme Beacco J.-C. & Porquier R. (2007) : *Niveau A1 pour le français*, Didier, Paris.

¹⁷ Ouvrage déjà cité.

¹⁸ Voir les travaux de M. Pienemann, dont Pienemann, M. (1998): *Language Processing and Second Language development. Processability Theory*, Benjamins, Amsterdam.

Bibliographie

Beacco, J.-C. (dir.). 1983. « Enseigner la langue, enseigner les langues ». In : *Le français dans le monde*, n° 177.

Beacco, J.-C. 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Col. Langues et didactique, Paris : Didier.

Beacco, J.-C., Lepage S., Porquier R. & Riba P. 2008. *Niveau A2 pour le français*. Paris : Didier.

Beacco, J.-C. & Porquier R. 2006. *Niveau A1 pour le français*. Paris : Didier.

Ellis, R. 2003. *Task based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.

Roulet, E. 1980. *Langue maternelle et langue secondes. Vers une pédagogie intégrée*. Col. LAL, Paris : Hatier-Crédif.