

PRESENTATION

Carmen-Ştefania STOEAN

1. **L'histoire** de la pédagogie par objectifs est l'histoire de toute nouvelle théorie qui s'affirme en s'insurgeant contre des pratiques (pédagogiques) anciennes, ne correspondant plus aux exigences des bénéficiaires. Le point de départ le représente le constat de l'échec scolaire dû, en grande partie, à l'hétérogénéité des contenus (disciplines) des programmes scolaires, mais aussi à une démarche pédagogique / didactique qui s'est avérée inadéquate. [3, p.57]

La pédagogie par objectifs se déclare être **une pédagogie des résultats, une pédagogie de la réussite** qui oppose aux pratiques traditionnelles un modèle constitué de plusieurs étapes : définir l'objectif final, décomposer la démarche nécessaire pour l'atteindre en tâches successives et en comportements intermédiaires afin de garantir la réussite. [id.] « La pédagogie par objectifs se présente ainsi comme un ensemble de techniques et de méthodes qui reconstruit l'action pédagogique en remontant des objectifs aux procédures et qui en apprécie la pertinence à partir d'une démarche d'évaluation rigoureuse. » [in id.] Cette pédagogie nouvelle se manifeste dans les années soixante-dix et s'intègre dans un mouvement plus complexe, de démocratisation de l'enseignement, dont les principes ont été favorables à son épanouissement. Sur la base de ces principes :

- l'enseignement doit se présenter comme « un tout éducatif » qui englobe toutes les activités pédagogiques/ didactiques en vue de l'harmonisation du développement de l'apprenant ;
- les disciplines à enseigner doivent s'intégrer dans ce tout éducatif et choisir ces objectifs-là dont l'atteinte leur permettra de contribuer à l'atteinte de l'objectif/ des objectifs final(s) du système d'enseignement ;
- -dans le cadre d'une même discipline, les connaissances à transmettre doivent s'enchaîner les unes aux autres de façon logique : « Le grand point de la didactique , c'est-à-dire de la science d'enseigner, c'est de connaître les connaissances qui doivent précéder, et celles qui doivent suivre, et la manière dont on doit graver dans l'esprit les unes et les autres : la didactique s'interroge donc sur l'ordre et la manière d'un enseignement. » [10, p.19] ;
- la préoccupation fondamentale de l'enseignement doit « porter sur l'aboutissement des apprentissages », c'est-à-dire sur leur réussite et leur efficacité ;
- l'enseignement doit être organisé dans des étapes clairement définies qui fournissent les connaissances déterminées ;
- les performances requises à chaque palier donnent lieu à un contrôle des connaissances [9, p.153] ;
- le traitement des savoirs et des savoir-faire à enseigner revient au système éducatif qui doit élaborer aussi les modes de présentation en classe et l'intégration par les apprenants [10, p.2] ;
- les programmes scolaires doivent refléter les renouvellements enregistrés dans les différents champs du savoir et correspondre aux exigences des pratiques sociales, économiques, culturelles, etc. ;
- le système didactique doit être un système ouvert, recevant de l'extérieur, même si c'est de façon filtrée, déterminations et contraintes. [4, p.63]

Ces prises de position ne pouvaient que rendre plus facile la tâche de la pédagogie par objectifs qui place au centre de l'activité d'enseignement / apprentissage le sujet bénéficiaire, c'est-à-dire **l'apprenant**. Si, dans l'enseignement traditionnel, **l'enseignant** – détenteur des savoirs à transmettre, supérieur par ses connaissances – se trouvait avec **l'élève** - inférieur par son ignorance dans le domaine concerné – dans un rapport de type **dominant – dominé**, dans le système de la pédagogie par objectifs, les deux participants à l'acte éducatif se trouvent dans une **relation égalitaire**, fondement du **contrat d'apprentissage**.

Ce contrat montre que l'apprentissage est une activité accomplie par au moins deux participants, placés sur une position de quasi-égalité. Il « légifère » les engagements pris par chacun des partenaires, et qui doivent être respectés.

D'un côté, l'enseignant / l'institution scolaire s'engage à :

- faire correspondre les objectifs d'enseignement aux objectifs d'apprentissage des apprenants en formulant des objectifs d'apprentissage précis et communs à l'ensemble des apprenants et des approches pédagogiques qui prennent en compte leurs difficultés ;
- tenir compte , dans l'organisation des contenus d'enseignement, des besoins (linguistiques, communicatifs, culturels, etc.) des apprenants, de leur intérêt pour ces contenus et les aider à construire leurs connaissances et leurs savoir-faire ;
- expliquer, dès le début, le but de l'apprentissage et les objectifs à atteindre avec la place qu'ils occupent dans l'ensemble de l'activité d'enseignement/ apprentissage [11, p.17, 22].

D'un autre côté, l'apprenant s'engage à :

- définir ses propres objectifs d'apprentissage et s'exprimer sur le choix de ces objectifs, suivant l'ordre d'importance des besoins exprimés.
- accomplir les tâches qui lui sont présentées, en mettant à l'œuvre ses capacités de déduction et de découverte, afin de construire son propre savoir.
- participer à l'évaluation de ses progrès et de ses résultats ;
- passer du rôle passif de récepteur de savoirs au rôle actif de concepteur de son propre apprentissage, moyennant la mise en correspondance de son projet personnel avec le projet d'enseignement institutionnel, passage qu' illustre la substitution du terme élève par celui d'apprenant.

2. Pour la pédagogie par objectifs, le processus éducatif est constitué d'une suite d'étapes, hiérarchiquement enchaînées, selon le schéma : finalité → but(s) → objectifs généraux → objectifs spécifiques → réalisation → évaluation.

« La finalité est une affirmation de principes à travers laquelle une société (ou un groupe social) identifie et véhicule ses valeurs. Elle fournit les lignes directrices à un système éducatif et des manières de dire au discours sur l'éducation. » [Hameline, 1979 in 3, p.58]. Elle est le désir que la communauté (ou bien une catégorie de public) formule quant à la nature du / des résultat(s) au(x)quel(s) doit parvenir le système d'enseignement.

Par rapport à la finalité, « un but est un énoncé définissant de manière générale les intentions poursuivies soit par une institution, soit par une organisation, soit par un groupe, soit par un individu, à travers un programme ou une action déterminés de formation. » [id.]

Une même finalité peut être réalisée par l'atteinte de buts différents qui entraînent, évidemment, la mise en place d'objectifs généraux et spécifiques différents. C'est au niveau des buts fixés (à atteindre) que s'opère la différence entre les types d'enseignement constitutifs d'un système éducatif donné. Ainsi, par exemple, une des finalités de l'enseignement du FLE peut être « permettre la communication professionnelle internationale » et le but à atteindre « former des utilisateurs de français spécialisé(s). » Suivant le domaine professionnel concerné, on s'intéressera au français des relations internationales, au français scientifique, économique, etc. avec toutes les sous-divisions que ces langues connaissent. C'est ainsi, d'ailleurs, que s'est constitué le français sur objectifs spécifiques. L'orientation du rapport d'implication entre les différentes étapes du système éducatif prouve que **les buts et les objectifs généraux déterminent les types d'enseignement à dispenser (économique, technique, scientifique, etc.) et le contenu d'une ou de plusieurs disciplines scolaires.** Cela est également prouvé par les références faites – dans la définition des objectifs – aux situations spécifiques de manifestation de la performance visée : les conditions dans lesquelles se manifestera le comportement final ; les situations d'apprentissage ; les activités pédagogiques ; l'aire de la performance ; les circonstances d'une activité ; le support de la performance. [in 2, p.76] Quels que soient les finalités visées et les buts à atteindre fixés, un vrai curriculum doit partir « de l'analyse des besoins (langagiers) du public, qui déterminent les objectifs, conditionnent les contenus d'enseignement et sont censés tenir lieu de motivation » quand la démarche méthodologique fait défaut. [1, p. 319]

Le choix des objectifs conditionnent non seulement la sélection des divers éléments du contenu mais aussi : les critères d'organisation hiérarchique de ces contenus, la rédaction des situations d'apprentissage et des situations d'évaluation.

Pour une meilleure appropriation, les contenus sont répartis en **cours, partie, séquence, notion, sous-notion**, etc. qui assurent un passage systématique et séquentiel à l'objectif poursuivi. **Les situations d'apprentissage** assurent le cadre nécessaire à la manifestation du comportement à maîtriser poursuivi. **Les situations d'évaluation** permettent la vérification de l'apprentissage successif des différents contenus, constitutifs de l'objectif à atteindre. [in 2, 86 –89]

3. **La configuration des objectifs propres au programme scolaire ou à une discipline, à l'activité d'évaluation ou au choix des méthodes est le résultat d'un travail de classification, de hiérarchisation et de définition des objectifs.** Les **modèles de classification** (les typologies) des objectifs pédagogiques sont nombreux et variés jusqu'à jeter la confusion dans les esprits mais cela n'empêche qu'ils distinguent, tous, deux niveaux de manifestation des objectifs. Le premier niveau est représenté par **les objectifs ayant un degré élevé de généralité**, communs à tous les programmes et disciplines scolaires : les fins, les buts, les objectifs à long terme, les objectifs généraux, les objectifs méthodologiques. Le second niveau est représenté par **les objectifs propres (particuliers)** à une certaine discipline ou à un programme scolaire, à une certaine étape d'instruction ou à une unité délimitée de contenu : les objectifs spécifiques, opérationnels, opérationnalisés, terminaux, intermédiaires, etc. [2, p.17-18].

Le rapport entre les deux niveaux est un rapport de dépendance ou d'implication vu que les objectifs du second niveau sont le résultat d'un processus de dérivation auquel sont soumis les objectifs du premier niveau. Ce processus de dérivation s'appelle **opérationnalisation** (des objectifs) et consiste en la décomposition des objectifs généraux dans des objectifs spécifiques et, ensuite, de ceux-ci dans des activités pédagogiques adéquates. [2, p. 22] L'éclectisme caractéristique de l'activité pédagogique/ didactique ne s'est pas préoccupé d'imposer dans la pratique scolaire une certaine typologie, avec ses qualités et ses insuffisances, mais plutôt des types d'objectifs. Les plus fréquemment rencontrés paraissent être :

L'objectif général défini comme « la formulation la plus générale de ce qui est visé par une séquence plus ou moins longue d'apprentissage scolaire. »

L'objectif spécifié représente « la formulation qui, par son degré moindre de généralité, spécifie un objectif énoncé à un niveau supérieur. » Il précise, en même temps, certaines activités concrètes spécifiques à une situation d'apprentissage donnée.

L'objectif opérationnalisé est « la formulation d'un objectif en terme de comportements observables (ou de classes de comportements observables), selon certaines conditions. » Suivant les étapes d'instruction où ils se réalisent, on en distingue trois types :

L'objectif terminal (final), objectif « opérationnalisé ... que l'auteur de la performance doit maîtriser à la fin de l'unité ou de la séquence d'apprentissage. »

L'objectif intermédiaire, « l'objectif opérationnalisé jugé préalable à la maîtrise d'un objectif terminal à l'intérieur d'une unité d'apprentissage. »

L'objectif prérequis, « l'objectif opérationnalisé terminal, condition nécessaire pour la maîtrise d'un (ou de plusieurs) objectif(s) terminal (aux) ultérieur(s), c'est-à-dire situé plus avant dans le processus et objet d'une (ou de plusieurs) séquence(s) ultérieure(s) d'apprentissage. » [in 2, p.14 –15]

L'opérationnalisation des objectifs aboutit donc à leur **hiérarchisation**.

Le processus dérivatif d'opérationnalisation se réalise dans deux étapes successives, à savoir :

• **la dérivation** qui consiste « dans la délimitation du champ opérationnel où un certain objectif sera réalisé, par la réduction successive des finalités dans des buts, et de ces derniers en objectifs généraux. » [2, p.25]

Des objectifs généraux ainsi obtenus, l'enseignant / éducateur ne retiendra que ceux « correspondant aux situations d'apprentissage où les élèves vont se trouver et aux types de contenu respectifs. » [id., p.26] La sélection des objectifs est accompagnée de « leur organisation dans des modèles qui facilitent leur communication et leur application dans l'opérationnalisation des objectifs spécifiques. » [id., p.32]

• **la spécification** « consiste dans la précision du contenu scolaire concret par lequel un objectif général sera réalisé. » [id., p.35]

La spécification signifie, en fait, **la définition des objectifs spécifiques et la définition des objectifs opérationnalisés.**

Par **définition**, il faut comprendre dans ce cas précis, l'attribution d'un certain contenu à un certain objectif.

Dans le cas des objectifs spécifiques – qui sont autant de sous-divisions des objectifs généraux – il s'agit d'établir d'abord leur hiérarchie et de trouver, par la suite, dans le contenu général à enseigner/apprendre ce segment qui correspond à chaque objectif, c'est-à-dire qui permet sa réalisation. Le choix opéré dans le contenu général de la discipline doit tenir compte de « la capacité représentative » du contenu par rapport à l'objectif spécifique considéré, vu qu'un même objectif général peut se faire concrétiser de

manières très différentes. [2, p.36] S'impose donc le choix de ce contenu-là qui peut contribuer le plus pertinemment et aux moindres coûts à l'atteinte de l'objectif et qui lui assure la validité dans l'ensemble des objectifs spécifiques. Il s'agit de trois niveaux de validité auxquels les objectifs doivent satisfaire pour être pris en considération :

- a. **validité de contenu** qui se rapporte à la **cohérence interne** : les objectifs spécifiques sont-ils bien chacun des spécifications de l'objectif général fixé (et non pas d'un autre) ?; et à l'**exhaustivité** : les objectifs spécifiques explorent-ils bien l'objectif général dans son ensemble ?
- b. **validité de construction** : les règles de dérivation employées pour spécifier les objectifs sont-elles adéquates ?(et d'abord quelles sont-elles ?).
- c. **validité empirique** : y a-t-il possibilité d'établir un rapport adéquat entre capacités définies par les objectifs spécifiés et celles sous-jacentes à d'autres situations ? [Ketele, 1975 in 2, p.36-37]

Pour les objectifs opérationnalisés, la définition signifie l'établissement des activités pédagogiques / didactiques concrètes, correspondantes à chaque étape de l'apprentissage, censées permettre l'atteinte des objectifs spécifiques. Il s'agit donc de trouver et de donner forme aux moyens concrets de réalisation des objectifs.

Il est bien évident que, pour définir les objectifs , l'enseignant doit avoir clairement présents à l'esprit d'un côté le domaine comportemental de référence visé – cognitif, affectif, psycho-moteur – et, d'un autre côté ce qu'il veut obtenir des apprenants, ce que ceux-ci devront savoir à l'issue d'une période d'apprentissage donnée [6, p.111] partant de ce que les apprenants savent ou sont déjà capables de faire. La définition des objectifs représentent la désignation des comportements attendus de la part des apprenants en termes de **performance** et de **compétence**.

Si la **performance** réunit les comportements nécessaires et adéquats à la réalisation d'une tâche spécifique à une séquence d'apprentissage, la **compétence** se constitue de l'ensemble des comportements disponibles et transférables d'une situation à l'autre. Le degré de compétence est, à notre avis, l'expression virtuelle de la liberté de réflexion, de la puissance créative et de la disponibilité adaptative de l'apprenant, aux différents niveaux cognitif, affectif, psycho-moteur.

4. La mise en forme des objectifs. Une fois les objectifs inventoriés, hiérarchisés et opérationnalisés, il reste encore à l'enseignant deux autres étapes à franchir avant le passage à l'activité didactique effective.

Nous avons appelé la première étape la **mise en forme des objectifs**. Il s'agit d'un travail difficile à mener à bonne fin car il réclame de l'enseignant non seulement une bonne maîtrise du contenu de la discipline, une bonne connaissance des apprenants et la maîtrise d'une technique de travail mais aussi un certain pouvoir d'anticipation et de créativité , et ce travail c'est l'**élaboration du projet didactique**.

Technique de travail et document institutionnel à la fois, le projet didactique représente la mise en correspondance , pour chaque moment d'une séquence d'apprentissage, de plusieurs éléments, à savoir : les objectifs cognitifs et affectifs à atteindre – le contenu qui leur correspond – les stratégies (tâches et situations d'apprentissage) adéquates – les formes de l'évaluation formative censées vérifier le degré d'atteinte de l'objectif et, par cela, le niveau de performance des apprenants. La lecture du projet sur l'horizontale nous permet de comprendre ce que vont faire l'enseignant et les apprenants pour atteindre un objectif ponctuel (spécifique) et de nous rendre compte du rapport d'implication entre les éléments mentionnés et de leur degré d'adéquation réciproque. La lecture sur la verticale met en évidence la cohérence de la démarche et le degré d'exhaustivité de l'analyse de l'objectif général poursuivi. On l'a déjà dit, l'atteinte des objectifs fixés signifie l'appropriation par l'apprenant de certains comportements, c'est-à-dire d'une série d'actes qu'il sera capable d'effectuer dans des circonstances déterminées. Pour nommer ces comportements, on emploie des verbes d'action du type : identifier, nommer, décrire, présenter, extraire, etc. Ce sont des verbes qui indiquent des activités concrètes que l'apprenant sera capable d'accomplir à la fin de l'apprentissage. Dans le projet didactique, les objectifs cognitifs seront désignés à l'aide de ces verbes, à la différence des objectifs affectifs pour lesquels on emploie des verbes dénotant des attitudes de pensée, de sentiment ou de volonté.

La seconde étape est la **communication des objectifs aux apprenants**. L'enseignant doit expliquer aux apprenants le choix des objectifs, leur contenu et les résultats auxquels l'atteinte des objectifs va aboutir. Il est également obligé de présenter les activités didactiques dans lesquelles les apprenants seront impliqués et ce qu'ils doivent faire au cours de ces activités pour arriver aux résultats escomptés. Finalement, l'enseignant leur expliquera ce qu'il veut vérifier à la fin de la séquence , en quoi consiste donc l'évaluation et quel est le degré de performance considéré satisfaisant. L'avantage de cette seconde étape est de sécuriser l'apprenant. Dès qu'il saura ce qu'on attend de lui, ce qu'il doit faire au cours d'une activité didactique concrète et quels sont les paramètres de son évaluation, il pourra mobiliser ses capacités, ses acquis précédents et ses énergies et trouvera dans son travail une motivation objective et subjective à la fois.

En principe, l'enseignant élabore un projet didactique pour **une séquence d'apprentissage** dont la dimension temporelle est fixée suivant la complexité de l'objectif général à atteindre, les capacités dont les apprenants disposent, nécessaires à l'atteinte des objectifs et le degré de difficulté que présente l'acquisition des nouveaux comportements.

5. Ces éléments sont à prendre en considération au moment où l'enseignant décidera **des techniques d'enseignement** à employer. L'adéquation des techniques aux objectifs et aux activités programmées est indispensable à la réussite de la séquence d'apprentissage. L'emploi d'une technique inadéquate peut provoquer l'échec de la séquence : le(s) objectif(s) n'est / ne sont pas atteints ou bien les résultats témoignent d'un degré de performance moindre que celui escompté. Chaque échec renvoie à une révision de la démarche, à la reprise du travail sur les objectifs non-atteints.

6. La pédagogie par objectifs présente autant d'avantages que d'inconvénients.

Du côté des avantages on peut mentionner :

- la possibilité d'employer le modèle des objectifs dans différents domaines de l'activité enseignante, à partir de l'élaboration des programmes scolaires et jusqu'à l'élaboration des outils et supports didactiques ;
- le devoir de l'enseignant de bien connaître le contenu de la discipline à enseigner, de savoir en extraire les éléments essentiels à apprendre et d'en assurer un échelonnement équilibré sur toute la période d'enseignement / apprentissage ;
- la nécessité d'une planification rigoureuse de chaque étape d'enseignement / apprentissage avec les constituants caractéristiques, qui donne à l'enseignant une image claire de ce qu'il a à faire dans une période déterminée ;

- le devoir de l'enseignant de s'intéresser davantage aux particularités des apprenants en fonction desquelles il est obligé d'organiser son activité.

Du côté des inconvénients, on remarque :

- la diversité des typologies et des critères d'opérationnalisation, qui n'est pas soutenue par des preuves de leur pertinence respective, rend difficile le choix à effectuer par l'enseignant. Et cela, parce que les contraintes de l'activité didactique ne lui permettent pas de transformer la salle de classe dans un espace d'expérimentation et de validation d'un modèle ou d'un autre ;
- par conséquent, l'application du modèle des objectifs reste sporadique et a plutôt la valeur d'une expérimentation que les caractéristiques d'une activité permanente ;
- la difficulté de constituer l'ensemble des objectifs généraux pour une discipline, surtout s'il s'agit des disciplines de la classe des humanités ;
- la difficulté d'établir, par le choix des objectifs, un équilibre entre la performance qui se manifeste dans l'immédiat et la compétence, applicable à long terme et dans des situations différentes de celle où elle a été acquise ;
- la difficulté de formuler avec précision le comportement observable propre à un objectif spécifique, en accord avec l'objectif général et avec le contenu à enseigner ;
- le morcellement des contenus, exigé par les divisions successives des objectifs, risque de détruire l'enchaînement logique des savoirs et l'image d'ensemble qu'il faut pourtant se former sur le contenu d'une discipline et, en fait, sur la discipline en tant que telle ;
- le travail préliminaire requis par une séquence d'apprentissage, y compris l'élaboration du projet didactique, demande bien du temps et ne peut pas être effectué par un seul individu. Le travail en équipe est obligatoire mais difficile à réaliser car chaque enseignant doit tenir compte des particularités de sa classe. En échange, au niveau de l'organisation générale de l'activité enseignante, le travail en équipe serait plus que nécessaire.

En faisant le point, nous sommes d'avis que le modèle des objectifs pédagogiques pourrait avoir plusieurs chances s'il y avait une conception générale de l'enseignement fondée sur la pédagogie par objectifs. Dans ce cas, il y aurait un partage des responsabilités à différents niveaux, de sorte que l'enseignant ne serait plus chargé que de l'élaboration du / des projet(s) didactique(s) propres aux différentes séquences d'apprentissage.

7. La pédagogie par objectifs a été valorisée surtout dans les différents types de l'enseignement préuniversitaire. L'enseignement académique a, sinon ignoré, du moins négligé cette variante d'organisation du processus d'enseignement / apprentissage pour une raison très simple : l'intérêt général pour la didactique diminue – à tort à notre avis – au niveau académique. Dans un enseignement construit autour de valeurs intellectuelles et scientifiques individuelles et fondé sur les règles établies par ces individualités, l'utilité et l'efficacité de la pédagogie par objectifs – si réduites qu'elles soient – seront difficilement reconnues et acceptées, vu que cela entraînerait un changement des habitudes didactiques. Peut-être qu'une vision plus pragmatique de l'enseignement académique et une conscience plus poussée de l'altérité ouvriraient la voie à des changements où le modèle des objectifs aurait son rôle à jouer.

8. **La didactique des langues** commence à s'intéresser à la pédagogie par objectifs au moment où l'échec des méthodes traditionnelles impose un changement de cap et la prise en compte – dans la programmation didactique et méthodologique – de l'autre, c'est-à-dire de l'apprenant, avec ses besoins (langagiers, communicatifs, culturels) concrets et ses centres d'intérêts clairement définis. Le modèle des objectifs devient encore plus utile lors du développement de l'enseignement sur objectifs spécifiques, c'est-à-dire de l'enseignement des langues spécialisées. Entre la pédagogie par objectifs et la didactique moderne des langues il y a au moins un point commun qui justifierait leur rapprochement : l'une et l'autre s'intéressent à l'acquisition des savoirs sous formes de comportements à maîtriser. En effet, l'apprentissage d'une langue signifie la maîtrise d'un « ensemble de possibilités de comportements qui, chaque fois qu'ils s'actualisent, sont induits par le besoin ou le désir de communiquer.. » [7, p.28]

Le présent volume est consacré précisément à la fortune de la pédagogie par objectifs dans le champ de la didactique des langues et aux résultats obtenus, suite à l'application des principes de cette orientation pédagogique à l'enseignement / apprentissage des langues.

REFERENCES

1. Baylon Ch., Mignot X. – *La communication*, Nathan, Paris, 1994
2. Birzea C. – *Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques*, PUF, Paris, 1979
3. Caputo H. – *Les objectifs d'apprentissage*, in **BNP**, nos. 18 –19, février 2000, Centre Culturel Français, Cluj – Napoca, p.57-64
4. Cornu I., Vergnioux A. – *La didactique en questions*, Hachette, Paris, 1992
5. Coste D. – *Langue et curriculum* in **Méthodes et méthodologies**, no spécial du FDM, 1995, p.79 – 93
6. Courtillon J. – *L'unité didactique* in **Méthodes et méthodologies**, no spécial du FDM, 1995, p.109 – 120
7. Descotes et al. – *Le projet pédagogique en français. Séquences et modules au lycée*, Bertrand – Lacoste, 1993
8. Kahn G. – *Différentes approches pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques* in **Méthodes et méthodologies**, no spécial du FDM, 1995, p.144 – 152
9. Niang G. – *Français langue seconde recherche méthode adéquate* in **Méthodes et méthodologies**, no spécial du FDM, 1995, p.153 –166
10. Simard Cl. – *Eléments de didactique du français langue première*, De Boercke, Montréal, 1997
11. Tagliante Ch. – *La classe de langue*, Clé International, Paris, 2001