

Les techniques de classe

Ruxandra CONSTANTINESCU-ȘTEFĂNEL¹

Abstract

The article focuses on class techniques for teaching general and business language. After defining exercises, activities and tasks, the author reviews some methodological propositions and presents several classifications of activities. The aim is to offer teachers as many options as possible thus facilitating their task.

Keywords: class techniques, business language, exercise, activity, task

Selon Cuq et Gruca, les techniques de classe sont “un ensemble de techniques (de pratiques) à mettre en œuvre dans des situations préalablement objectives en vue d’obtenir un certain résultat.”[3 : 403]

En lignes générales, les « situations préalablement objectives » sont soit des situations d’apprentissage, soit des situations d’évaluation.

Les résultats envisagés peuvent être regroupés en quatre catégories [1 : 169-170] :

- l’accès au sens ;
- la reformulation créative, qui vise à l’appropriation du matériel nouveau ;
- la conceptualisation et la conscientisation, qui porte sur l’acquisition de mécanismes concernant le code linguistique et la dimension formelle du langage ;
- évaluation institutionnelle, par l’enseignant ou par l’apprenant lui-même.

Définitions

Le terme « techniques de classe » englobe trois catégories, qui, selon Bouchard cité par Cuq et Gruca [3 : 404] seraient « les exercices (travail sur la correction linguistique), les activités (travail sur l’efficacité communicative simulée) et les tâches (travail sur l’efficacité de textes produits en situations réelles et évalués socialement) ».

Les exercices sont caractérisés par le peu de liberté accordée au sujet pour leur réalisation et par des possibilités fortes de réitération. Ils sont apparus au début du XIXe siècle et étaient destinés à l’apprentissage de la grammaire et de l’orthographe. A l’époque du béhaviorisme et du structuralisme, « les exercices

¹ Académie d’Etudes Economiques de Bucarest, ruxandra_c@yahoo.com

structuraux » étaient utilisés pour créer des automatismes, mais aussi comme outils d'application et de vérification de la leçon. Enfin, le constructivisme a favorisé l'apparition des exercices de conceptualisation « conçus comme la proposition d'hypothèses et leur confrontation à un modèle linguistique et communicatif. » [3 : 405]

Selon Pendanx, il y a cinq sens du terme « activité » :

- Premièrement, il y a les processus mentaux ou opérations cognitives à l'œuvre dans toute activité mentale : perception, analogie, comparaison, discrimination, mémorisation, catégorisation, élaboration et vérification d'hypothèses, etc.
- Deuxièmement, il y a les différentes activités langagières où se réalise la pratique d'une langue par ses locuteurs natifs.
- Troisièmement, au cours de l'apprentissage naturel ou institutionnel d'une langue étrangère, les processus mentaux se réalisent sur le matériau de la langue cible et donnent lieu à des activités de traitement langagier.
- Quatrièmement, l'enseignant propose en classe des activités qui mettent en jeu des opérations spécifiques de traitement langagier qui se différencient des précédentes par le fait qu'elles sont réalisées dans une situation d'enseignement et ont pour but explicite l'apprentissage.
- Dernièrement, les apprenants perçoivent les activités de classe moins comme des processus que comme des produits ou des supports (une publicité, une chanson, une lettre, etc) [6 : 61-62]

En d'autres mots, les activités de classe mettent en œuvre des processus mentaux (acception 1) pour la réalisation d'activités langagières (acception 2) sur le matériau d'une langue étrangère (acception 3) réalisés en situation d'apprentissage en classe (acception 4) sur des supports spécifiques (acception 5).

Parmi ces activités, une place particulière est occupée par les activités communicatives qui se caractérisent par les traits suivants :

- elles transmettent de l'information ;
- elles impliquent un choix de ce qui est dit et de la manière de le dire ;
- elles entraînent une rétroaction. [7 : 37]

Le Cadre européen commun de référence pour les langues définit la tâche comme « l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. » [8 : 121] Les tâches sont communicatives dans la mesure où elles exigent des apprenants qu'ils en comprennent, négocient et expriment le sens afin d'atteindre un but communicatif. [9 : 122].

Dans son cours sur la didactique des langues étrangères, Cos ceanu donne plusieurs exemples de tâches :

- ✓ les tâches créatives (écriture créative) ;
 - ✓ la résolution de problèmes (mots croisés) ;
 - ✓ les échanges verbaux courants ;
 - ✓ interpréter des rôles (dans une pièce de théâtre) ;
 - ✓ participer à un débat, en vue d'une prise de décision ;
 - ✓ présenter un exposé (un projet) ;
 - ✓ prendre un message, répondre à un message (par téléphone, e-mail, etc.) ;
 - ✓ remplir un formulaire ;
 - ✓ la lecture d'un rapport suivie d'une discussion ;
 - ✓ la lecture d'un prospectus/mode d'emploi en vue de la mise en fonction d'un appareil, en sollicitant éventuellement l'aide de quelqu'un ;
 - ✓ préparer par écrit et donner une conférence ;
 - ✓ la traduction (non officielle) pour un ami, un hôte de l'étranger.
- [2 : 132, c'est nous qui traduisons]

Cet article portera sur les activités de classe (quatrième acception de Pendax) réalisées en situation d'apprentissage.

Composantes et fonctions

Selon certains auteurs, les activités de classe peuvent être conçues comme la combinatoire de plusieurs composantes.

Pendax en dégage trois qui « permettent de rendre compte de l'activité effectivement réalisée par l'apprenant. » [6 : 65] :

- le contenu d'apprentissage que celui-ci va s'approprier ;
- le traitement langagier qu'il va effectuer et
- l'ensemble des moyens qu'il a à sa disposition pour mener à bien ce travail.

Boyer et al., en présentent plusieurs qu'ils regroupent en internes et externes [1 : 154] :

- ❖ les composantes internes : l'objectif de l'activité (savoir ou savoir-faire visé), le contenu ou la matière linguistique, le support de départ, le support de travail (qui est parfois différent du support de départ), l'activité d'apprentissage mobilisée en priorité, la consigne de travail, la dynamique de la classe, le « produit fini » à obtenir et la relation entre la langue étrangère et la langue maternelle ou d'autres langues connues des apprenants :
- ❖ les composantes externes : la progression, la relation avec les capacités scolaires de l'élève, la relation avec l'évaluation.

Pendanx considère que les activités de classe remplissent plusieurs fonctions [6 : 69] :

- une fonction de découverte-exploration (sensibilisation à de nouvelles significations, à des valeurs communicatives inconnues de l'apprenant, à des informations culturelles inédites pour lui) ;
- une fonction de structuration (structuration du nouveau contenu langagier, conceptualisation d'emplois divers de formes linguistiques, repérage de l'organisation textuelle) ;
- une fonction d'entraînement (entraînement au repérage des formes et des sens, mémorisation, automatisation) ;
- une fonction d'évaluation, pour aider l'apprenant à faire le point sur son apprentissage.

Une même activité peut remplir différentes fonctions selon les relations qu'elle entretient avec les autres activités d'une unité d'enseignement. Pendax donne l'exemple de l'exercice à trous et du jeu de rôle. Le premier remplit d'habitude une fonction d'entraînement mais, placé au début de l'unité didactique, il a une fonction de découverte-exploration, contribuant à sensibiliser l'apprenant aux différentes valeurs d'une même forme. Le second est d'habitude utilisé comme activité d'entraînement, mais peut aussi servir à la structuration de la communication et à l'évaluation. [6 : 69]

Propositions méthodologiques

Certains auteurs font des propositions méthodologiques afin que les activités de classe atteignent leur but, à savoir celui d'accroître le savoir (vocabulaire, grammaire) ou le savoir-faire (écouter, parler, lire, écrire) des apprenants.

Ainsi, Pendax [6 : 113-122) prodigue des conseils pour améliorer la production et l'expression orale des apprenants. A son avois, l'enseignant doit :

- créer les conditions favorables à la prise de parole, par l'empathie, l'humour, la variété de voix, etc. ;
- motiver la parole des apprenants ;
- proposer différents types d'activités de production ;
- utiliser la situation d'apprentissage comme situation de communication en classe ;
- donner la priorité au sens dans le passage de l'automatisation à l'expression ;
- guider l'expression ;
- donner une place à l'improvisation et à l'initiative ;
- apporter une aide à la mémorisation ;
- travailler sur des compétences intégrées orales et écrites.

Harmer présente des propositions méthodologiques pour le développement des compétences réceptives et productives. A son avis, l'enseignant doit [5 : 205-206 et 252-253] :

- enseigner d'avance des éléments du vocabulaire et, dans le cas de la production, aider les apprenants à formuler des phrases et des questions qui pourraient leur être utiles dans le déroulement de l'activité ;
- choisir des sujets intéressants et stimuler l'intérêt des apprenants pour les sujets choisis ;
- activer les connaissances du monde qui permettent aux apprenants de comprendre ou de produire le texte ;
- varier les sujets et les genres.

En plus, pour la production, le professeur doit :

- planifier des activités au cours desquelles les apprenants pourront utiliser les connaissances de langue acquises auparavant ;
- fournir les informations nécessaires à la réalisation de la tâche.

Penny Ur fait des suggestions pour l'enseignement de la prononciation et du vocabulaire et des propositions méthodologiques pour l'enseignement de la grammaire et des quatre compétences.

Selon elle, l'enseignement de la prononciation devrait se concentrer sur les sons de la langue, le rythme et l'intonation. [8 : 47]

Dans la présentation du nouveau vocabulaire, l'enseignant pourrait choisir l'un des moyens suivants : une brève définition du mot, une description détaillée des mots du même champ lexical, des hyponymes, synonymes et antonymes, une illustration (image, objet), une démonstration (mime), la traduction. Les mots doivent être présentés en contexte, insérés dans une histoire ou dans une proposition. Des expressions contenant les mots respectifs doivent aussi être fournies. [8 : 63]

Une bonne présentation de la grammaire doit inclure les formes écrites et orales, si elles sont différentes, et leur sens. L'enseignant devrait fournir beaucoup d'exemples contextualisés et s'assurer de leur compréhension à l'aide, à la rigueur, des matériaux visuels. L'enseignant devra décider, en fonction de sa classe, s'il utilisera plus ou moins de terminologie grammaticale, s'il donnera des explications dans la langue cible ou dans la langue des apprenants, s'il fera des comparaisons avec la langue maternelle des apprenants. De toute façon, ses explications doivent être claires et pas trop détaillées. C'est toujours en fonction des apprenants que l'enseignant choisira de présenter des règles de grammaire explicites ou aidera les élèves à les découvrir eux-mêmes. L'auteur estime que les apprenants plus âgés ou plus analytiques préfèrent les règles explicites. [8 : 82]

Comme le but des activités de compréhension orale est de rendre les apprenants capables à fonctionner efficacement dans des situations réelles

d'écoute, l'enseignant doit les entraîner pour ce type d'activités. Penny Ur déconseille l'écoute des textes lus à haute voix qui ne présentent pas les caractéristiques du parler naturel. Par ailleurs, elle considère que l'écoute des textes qui simulent des situations réelles est plus motivante et plus intéressante. L'écoute du parler informel est aussi conseillée. Les apprenants doivent être habitués à saisir le sens général sans comprendre chaque mot. Pour ce faire, ils doivent réaliser des activités d'écoute sélective. Comme dans la vie réelle un texte parlé est rarement répété, les apprenants doivent réussir à saisir le sens dans une première écoute. Pour faciliter leur tâche, l'enseignant devra choisir des textes redondants et pas trop longs. [8 : 105-108]

Les problèmes majeurs auxquels on se heurte dans la réalisation des activités d'expression orale sont l'inhibition, les apprenants qui n'ont rien à dire, leur participation réduite et inégale et l'emploi de la langue maternelle. Pour résoudre ces problèmes, Penny Ur propose les solutions suivantes :

- ✦ organiser des activités de groupe qui donnent aux apprenants l'occasion de parler plus que dans les cas où ils ne doivent s'adresser qu'au professeur ;
- ✦ adapter le niveau de langue requis au niveau de langue des apprenants, les activités devant être réalisables à l'aide d'un vocabulaire facile à mémoriser et à produire, à la rigueur, le vocabulaire requis pourrait être répété avant le début de l'activité ;
- ✦ choisir des sujets qui éveillent l'intérêt des apprenants ;
- ✦ transmettre aux groupes des consignes précises du type « tout le monde doit parler » et les faire surveiller par un autre apprenant qui devra s'assurer que les participants n'emploient pas leur langue maternelle au cours de l'activité. [8 : 121-122]

Pour améliorer les compétences de lecture de ses apprenants, l'enseignant devra faire en sorte que ceux-ci réussissent leur lecture en choisissant des textes simplifiés et en leur accordant un temps suffisant pour le lire. Avant la lecture, l'enseignant éveillera l'intérêt des apprenants, en leur demandant d'imaginer ce que celui-ci peut contenir ou de deviner les réponses à certaines questions concernant le thème du texte posées au préalable. Les activités et les textes doivent être intéressants, le genre et le contexte connus. Comme dans le cas de l'écoute, les apprenants seront encouragés à saisir le sens général sans comprendre chaque mot. Pour ce faire, on pratiquera la lecture sélective et on leur demandera de se concentrer sur un nombre limité d'informations. Les textes et les tâches proposés seront variés pour qu'ils s'entraînent à des formes variées de lecture. [8 : 149]

Comme dans le cas des autres compétences, les activités de production écrite doivent être motivantes, stimulantes et intéressantes pour les apprenants. Leur niveau doit être approprié au niveau des apprenants, ni trop faciles, ni trop

difficiles, ni enfantines, ni trop complexes. Elles doivent répondre aux besoins des apprenants et être préparées d'avance. Enfin, l'enseignant même doit aimer l'activité et éprouver le désir de la réaliser. [8, p.164]

Typologie des activités

La littérature de spécialité offre plusieurs typologies des activités de classe dressées selon des critères différents.

Cuq et Gruca proposent une typologie qui a « l'avantage de dresser un inventaire d'activités plus propices à développer certaines compétences en fonction d'objectifs précis ou selon d'autres critères à définir par l'enseignant. » [3 : 406]

Les activités plus appropriées pour la compréhension sont :

- ✓ les questionnaires de plusieurs types : à réponses ouvertes, à choix multiple, comportant des questions fermées, orientées ou guidées ;
- ✓ les exercices de réparation de texte ou les textes lacunaires : le texte à trous ou le texte à closure ;
- ✓ les exercices de reconstitution de texte ou les puzzles de phrases, de paragraphes ou d'éléments textuels portant sur un ou deux textes ;
- ✓ les exercices de mise en relation ;
- ✓ les activités d'analyse et de synthèse : le résumé, le compte rendu, la synthèse de documents, l'explication et le commentaire de texte.

[3 : 404-411]

Les activités plus appropriées pour l'expression écrite sont :

- la modification de texte par réduction ou par amplification ;
- les exercices de réparation de texte : inventer le début, la fin ou le cœur d'un texte ;
- la matrice de texte, à savoir des canevas répondant à des contraintes textuelles précises ;
- les activités de remise en discours ou en texte qui proposent une réorganisation globale du texte et une reconversion de ses éléments à la suite d'un changement de genre ou de type de texte ou de point de vue.

[3 : 412-4126]

Les deux dernières catégories d'activités envisagées par Cuq et Gruca dans leur typologie sont les activités ludiques (jeux linguistiques, de créativité, culturels ou dérivés du théâtre comme le jeu de rôle ou la simulation) et la simulation globale, l'activité la plus complète qui sollicite les compétences orales et écrites des apprenants. [3 : 416-419]

Tagliante réalise « une typologie non-exhaustive des activités communicatives » [7 : 47] qui comprend :

- les activités de production orale : recherches d'énoncés d'après un support image et production d'énoncés dans un jeu de rôle, dans une

simulation, dans une résolution de problèmes logiques et à partir de bruitages ;

- les activités de compréhension globale, détaillée ou de l'implicite d'un texte écrit et la compréhension de détails d'un document audio ;
- les activités lexicales : retrouver des mots appartenant à un certain domaine dans un corpus de mots, chasser l'intrus dans un corpus de phrases ou de termes, les questionnaires à choix multiple proposant différents équivalents ou pour chercher un intrus ; une liste de mots isolés parmi lesquels il faut distinguer les termes familiers, des exercices formels, des exercices d'appariement ou de classement, des devinettes, des petits récits où l'on aura changé certains mots pour les rendre plus amusants ;
- les activités ludiques ;
- les activités de grammaire : des exercices structuraux, des exercices de classement et d'appariement, des exercices de transformation, des questionnaires à choix multiples, des exercices lacunaires, des exercices de reconnaissance et des exercices lacunaires en situation ;
- les activités de production écrite : l'écriture d'un message sur un post-it, la reconstitution de message, la rédaction d'une carte postale ou d'une lettre de vacances, la réponse à des sollicitations publicitaires, la rédaction d'une suite ou d'une amorce de récit, la production de messages personnels, le récit de rêves, la présentation d'une personnalité, la rédaction d'articles de journaux, la rédaction de questions à poser ;
- les activités centrées sur des objectifs multiples, c'est-à-dire les activités de négociation (remue-ménages, sélection qualitative) et les projets (faire un roman-photo, organiser un débat ou une table ronde, réaliser une lettre vidéo, réaliser une enquête et des interviews, réaliser le journal télévisé de l'établissement). [7 : 47-58]

Penny Ur ne propose pas une typologie proprement dite, mais des listes d'activités de :

- vocabulaire : pour la présentation du vocabulaire - le remue-méninge autour d'une idée, l'identification de mots connus dans un texte nouveau ; pour l'évaluation du vocabulaire – exercices à choix multiple ou d'appariement, chasser l'intrus, écrire des phrases, dictée, dictée traduction, exercices lacunaires, traduction et des phrases à compléter [8 : 68-73] ;
- grammaire : découverte des règles, production de structures grammaticales ou de phrases à partir de consignes très strictes,

formation de phrases et composition de textes en utilisant une structure donnée [8 : 84] ;

- compréhension orale : écouter des anecdotes ou des chansons et regarder des films, des pièces de théâtre ou la vidéo sans consignes précises (le langage non-verbal des apprenants démontrant la compréhension), des réponses courtes (dessiner à partir d'instructions orales, cocher, vrai/faux, trouver les erreurs, exercices de closure, deviner des définitions, repérage et écrémage) [8 : 113] ;
- expression orale : décrire des images, trouver les différences entre les images, trouver des caractéristiques communes, établir une liste d'achats, résoudre un problème, réciter un dialogue appris par cœur, jouer dans une pièce de théâtre, participer à des simulations, des jeux de rôles, des débats [8 : 128-134] ;
- compréhension écrite : répondre à des questions qui demandent à paraphraser ou à interpréter le texte, trouver une information dans le texte, comparer des questions sur le texte, fournir un titre, résumer, continuer, préfacer le texte, texte lacunaire, trouver des erreurs dans le texte, comparer deux textes différents sur le même sujet, discuter la manière de répondre à une lettre, dessiner une illustration au texte, colorer, marquer une carte, dresser une liste des événements ou des objets décrits dans le texte, remplir un tableau ou réaliser une diagramme [8 : 144-146] ;
- expression écrite : écrire un compte rendu ou la critique d'un livre, écrire des instructions, rédiger une narration, décrire une occasion où l'on a été déçu, surpris, etc., décrire un paysage, une personne réelle ou imaginaire, écrire une lettre ou répondre à une lettre, présenter les changements que l'on voudrait faire dans son pays, dans sa ville ou dans son école, écrire un article de journal, décrire son école idéale, présenter par écrit un graphique ou un diagramme, écouter une chanson et présenter l'intrigue et l'atmosphère du film dont est tirée la chanson. [8 : 165]

Dans son livre sur l'enseignement de la langue des affaires, Frendo ne dresse pas une typologie, mais suggère des activités de production orale et écrite appropriées à ce genre de public.

Toutes les activités de production orale qu'il propose sont des jeux de rôle ou des simulations des situations de communication d'affaires : la réception à l'ambassade pour discuter dans le but de créer des relations (« small talk »), raconter une expérience personnelle à partir d'une image pour apprendre à entretenir ses partenaires d'affaires, parler au téléphone et prendre ou laisser des messages, faire des présentations, participer à des réunions, réaliser des

négociations commerciales. Le but de ces trois dernières activités n'est pas seulement linguistique, l'enseignant devant aussi développer d'autres compétences liées au paraverbal et au non-verbal, à la préparation des situations, aux comportements et aux compétences de négociation. [4 : 62-79]

Par contre, pour les activités d'écriture, il propose des rédactions, ainsi que des exercices. Après avoir insisté sur la présentation de la structure des textes écrits (cohérence et cohésion) et sur leur contexte (public, but, réponse), il présente quelques activités pour l'introduction à l'écriture d'affaires :

- ✘ les mots croisés réalisés par deux étudiants. Chacun avec sa propre grille incomplète ;
- ✘ corriger un e-mail et remplir les trous d'un e-mail de réponse ;
- ✘ adapter des documents authentiques : remplir des trous, remettre un texte en ordre, faire correspondre des moitiés de phrases, rédiger la réponse à une lettre selon les consignes du chef, changer le style d'une lettre, corriger des erreurs, résumer, répondre à des questions de compréhension, trouver le temps des verbes écrits à l'infinitif, présenter oralement le contenu d'un document. [4 : 82-87]

Les types de documents d'affaires qu'il envisage sont : les lettres, les contrats, les rapports, les CV, l'ordre du jour et le compte rendu, écrire pour Internet.

Pour l'apprentissage de la correspondance commerciale, il recommande les activités suivantes :

- demander aux apprenants de décrire la fonction de chaque paragraphe et d'identifier les mots clés ;
- compléter des mots et des phrases dans des textes lacunaires ;
- réécrire une lettre lue sans regarder le modèle (exercice à faire en binôme) ;
- répondre à une lettre. [4 : 89]

La rédaction d'un contrat étant trop difficile et exigeant d'autres compétences à part celles strictement linguistiques, Frendo se résume à des exercices à trous et du type vrai/faux pour familiariser les apprenants avec ce genre de texte. [4 : 91]

Quant au rapport, il n'en propose pas la rédaction, mais uniquement des exercices à trous, des résumés, la comparaison entre divers rapports authentiques et la présentation orale d'un rapport écrit. [4 : 91-92]

Au lieu de rédiger des CV, les apprenants devront seulement présenter leurs accomplissements à partir de certains mots donnés à connotation positive. [4 : 92]

Enfin, ils devront rédiger des ordres du jour, des compte rendus de réunion simulées et réaliser des sites Internet présentant une société réelle ou inventée ou leur propre classe. [4 : 93-94]

A notre avis, à part le contrat, les apprenants devraient s'entraîner à rédiger tous les autres documents d'affaires, y compris le rapport, le CV et la lettre de motivation. La difficulté de la tâche de rédaction sera bien entendu adaptée à leur niveau. Pour le contrat, à part les exercices suggérés par Frendo, nous proposerions des traductions et des versions, étant donné que, dans leur vie professionnelle, les apprenants seront amenés à effectuer de telles tâches.

Les activités mentionnées ci-dessus ne sont que quelques exemples des techniques que l'on peut mettre en œuvre dans une classe de langue. Il revient à l'enseignant de décider lesquelles choisir en fonction de ses objectifs et de ses apprenants. Cette idée est très bien rendue par Cuq et Gruca dans le passage suivant : « Ce répertoire, qui n'a pas de prétention d'être exhaustif, présente des activités mères que l'on peut croiser, détourner, complexifier, etc., afin de les adapter au niveau de la classe, aux marques particulières du support et aux fonctions assignées à l'exercice. » [3 : 406]. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous avons présenté toutes ces typologies : pour fournir au lecteur enseignant un choix ample qui l'aidera dans son activité pratique.

Référence

1. Boyer, H. ; Bretzbach-Rivera, M.; Pندانx, M., 2001, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Clé International, Paris
2. Cosaceanu, A., 2003, *Didactica limbilor străine. Reconstruc ia disciplinar* , Editura Universit ii din Bucure ti
3. Cuq, J.P. ; Gruca, 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble
4. Frendo, E., 2007, *Teach Business English*, Longman, London
5. Harmer, J. (2001, *The Practice of English Language Teaching*, Pearson Education Limited
6. Pندانx, M., 1998, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette, Paris
7. Tagliante, C., 2001, *La classe de langue*, Clé International, Paris
8. Ur, P., 2000, *A Course in Language Teaching*, Cambridge University Press
9. *** Conseil de l'Europe - "Un Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer", 2000, Strasbourg