

La linguistique appliquée et les critères à considérer dans l'élaboration du manuel scolaire pour l'apprentissage du français langue étrangère au Nigéria

Applied linguistics and the criteria to be considered in the development of the textbook for learning French as a foreign language in Nigeria

Boniface Osikwemhe IGBENEGHU
University of Lagos/ Nigeria
boigbeneghu@yahoo.co.uk

Reçu le: 16/08/2022, **Accepté le:** 17/09/2022, **Publié le:** 30/10/ 2022

Résumé :

La tâche de la conception et de l'élaboration d'un manuel scolaire pour l'apprentissage du français langue étrangère revient au linguiste appliqué. Il s'agit de produire des manuels scolaires à l'intention des apprenants du français en contexte exogène. Or, étant donné ce contexte, la réalisation des manuels bien adaptés aux réalités socioculturelles nigérianes, aux réalités interculturelles franco-nigérianes et aux politiques prescrites par le système éducationnel nigérian, entre autres, s'avèrerait nécessaire pour assurer le niveau de l'apprentissage envisagé. La problématique de notre recherche réside dans le fait que face aux erreurs et aux déviations témoignées chez les apprenants nigériens du français dans les domaines grammatical, lexico-sémantique, orthographique à l'écrit, d'une part et phonétique-phonologique à l'oral, d'autre part, même au niveau universitaire, il est évident que la plupart des manuels scolaires en usage au Nigéria ont été conçus sans critères bien explicites et bien définis. L'objectif de cette recherche est donc d'énumérer ce qui sont, à notre avis, les critères nécessaires à considérer par le linguiste appliqué qui se préoccupe par l'élaboration des manuels scolaires à l'intention des apprenants Nigériens. Notre cadre théorique est une fusion de l'approche communicative et de la perspective actionnelle. Notre cadre méthodologique se constitue essentiellement de passer en revue certains de manuels scolaires en usage au Nigéria. Nous avons découvert au moins douze critères qui permettraient une bonne élaboration du manuel scolaire en contexte de français langue étrangère, et peut-être, de français langue seconde.

***Mots clés :** linguiste appliqué, élaboration, critères, manuel scolaire, français langue étrangère*

Abstract:

The task of conceptualising and developing a course material for learning French as a foreign language falls squarely within the purview of the applied linguist. The aim is to produce textbooks for learners of French in an exogenous context. However, given this context, the production of textbooks well adapted to Nigerian socio-cultural realities, to

La linguistique appliquée et les critères à considérer dans l'élaboration du manuel scolaire pour l'apprentissage du français langue étrangère au Nigéria

Franco-Nigerian intercultural realities and to the policies prescribed by the Nigerian educational system, among others, is compelling in order to guarantee the level of learning envisaged. The statement of problem of our research lies in the fact that faced with the errors and deviations witnessed among Nigerian learners of French in the areas of grammar, lexico-semantics, orthography, when writing, on the one hand and in the area of phonetics-phonology when speaking, on the other hand, even at the university level, it is evident that most of the course materials in use in Nigeria were designed without very explicit and well defined criteria. The objective of this research, therefore, is to enumerate what, in our opinion, are the necessary criteria to be considered by the applied linguist who is concerned with the development of course materials for Nigerian learners. Our theoretical framework is a blend of the communicative approach and the action-oriented perspective. Our methodological framework consists essentially of a review or an appraisal of some of the textbooks in use in Nigeria. Our findings consist of at least twelve criteria which would facilitate the writing of a good course material within the context of French as a Foreign Language, and perhaps, of French as a Second Language.

Key words: *applied linguist, development, criteria, course material, French as a Foreign Language.*

Introduction

La fameuse déclaration par le feu Chef de l'Etat Nigérian le 14 Décembre 1996 le Général Sani Abacha que le français changerait de statut d'une simple langue étrangère pour devenir la deuxième langue officielle du Nigeria avait résulté aux changements dans la *National Policy on Education* (la Politique Nationale sur l'Éducation, dorénavant la NPE) 1998 et dans la NPE 2004 concernant l'enseignement du français dans le système scolaire nigérian.

Comme nous avons noté ailleurs, dans la NPE 2004 qui est la plus récente de deux politiques, on a prescrit que le français serait une matière obligatoire dans les classes de Basic 1-6 de l'école primaire et dans les classes de Basic 7-9 correspondant au Junior Secondary School (JSS). Cependant, dans les classes de Senior Secondary School 1-3 (SSS 1-3), le français resterait une matière facultative (Igbeneghu, 2012, pp. 106-107). En plus, il existe beaucoup de Colleges of Education et d'Universités au Nigéria où le français est étudié comme discipline. Ceci implique qu'au niveau de l'enseignement secondaire, le français figure comme l'une des matières pour lesquelles on peut s'inscrire pour le diplôme de Junior Secondary School Certificate (JSSC) décerné en fin de JSS et pour le diplôme de Senior Secondary School Certificate (SSCE) décerné par le West African Examination Council (WAEC) ou le National Examination Council (NECO) en fin du cycle secondaire. Et, au niveau de l'enseignement tertiaire ou

supérieur, il est possible d'obtenir un diplôme en français dans le Nigeria Certificate in Education (NCE) en fin d'études du College of Education. Toujours au niveau supérieur, on peut obtenir un diplôme de Licence (B.A. ou B.Ed. French), de Maîtrise (M.A. French ou M.Ed. French) ou de Doctorat (Ph.D. French) en études françaises dans la plupart des universités au Nigéria.

En Décembre 1991, le Gouvernement Fédéral de Nigéria avait fondé le Village Français du Nigéria à Badagry, Lagos State, dans le but de remédier au problème de taux d'échange trop défavorable qui faisait face aux étudiants nigériens qui désiraient obtenir les devises étrangères nécessaires pour financer leur programme de l'année à l'étrangère en France ou dans les pays avoisinants francophones. Dès lors, le Village Français du Nigéria a assumé la responsabilité d'organiser le programme d'immersion linguistique pour les étudiants de deuxième année dans les Colleges of Education ou de troisième année dans les Universités au Nigéria.

1. Problématique

Il est vrai que le français est toujours une langue étrangère en voie de devenir la deuxième langue officielle. Cependant, force nous est de remarquer que l'on distingue deux catégories d'apprenants dans les universités nigérianes : les vrais débutants qui n'ont jamais eu une expérience préalable du français avant de débiter son apprentissage à l'université et les faux débutants qui consistent en ceux, qui avaient appris le français tout au long de l'enseignement secondaire, grâce à la disponibilité de professeurs de français, ou qui avaient fait le français dans le peu d'établissements pré-universitaires où le français s'apprend, ou qui avaient étudié un peu de français dans les pays avoisinants francophones avant de venir au Nigéria.

Néanmoins, d'après notre expérience de plus de deux décennies de l'enseignement de français dans deux universités fédérales nigérianes, le niveau de perfectionnement de beaucoup d'étudiants en français laisse souvent beaucoup à désirer. Leur performance, à la moyenne, sauf pour certains de ceux qui ont eu une expérience préalable du français, est peu admirable même dans l'année terminale de licence en matière de quatre aptitudes de compétence linguistique notamment l'expression orale, l'expression écrite, la compréhension orale et la compréhension écrite. Voilà ce qui constitue donc la problématique de notre présente recherche.

En conséquence, les deux questions de la présente recherche qui se posent sont à savoir : (i) Pourquoi le niveau de performance de beaucoup d'étudiants au Nigéria en classe de terminale de licence d'études françaises reste-t-il peu désirable par rapport aux quatre aptitudes de compétence linguistique en français ? (ii)

La linguistique appliquée et les critères à considérer dans l'élaboration du manuel scolaire pour l'apprentissage du français langue étrangère au Nigéria

Comment la qualité de l'élaboration du manuel scolaire français, à l'intention de l'apprenant nigérian, pourrait-elle contribuer à combler cette lacune ?

Cependant, il est à noter que le niveau de perfectionnement des apprenants d'une langue est souvent fonction de certains facteurs à savoir, la méthodologie de l'enseignement, la qualité de formation des professeurs/animateurs, la qualité des manuels scolaires, la qualité de supports pédagogiques, la disponibilité de manuels scolaires et de supports pédagogiques, la motivation des professeurs/animateurs, la motivation des élèves, et d'autres variables parascolaires comme l'ambiance, le confort, les activités socioéducatives, entre autres.

2. Objectif de recherche

Dans cette recherche, notre objectif est de focaliser sur l'un de ces facteurs déterminants : la qualité du manuel scolaire. Or, la qualité d'un manuel scolaire dépend principalement de la rigueur de son élaboration. Nous examinons donc les critères qui, à notre estimation, sont indispensables à la réalisation d'un bon manuel scolaire par le linguiste appliqué.

3. Le cadre conceptuel: les spécificités de la linguistique générale et de la linguistique appliquée

De façon générale, la linguistique se définit tout simplement comme les sciences du langage. Suite à la publication en 1916 du *Cours de linguistique générale* de Ferdinand de Saussure, la linguistique est devenue un domaine d'étude scientifique du langage. Selon Ferdinand de Saussure (1916) le langage est une propriété commune à tous les hommes et il consiste en deux composants: la langue et la parole. Dans cette opposition langue-parole, Saussure considère la langue comme étant une partie déterminée et essentielle du langage en ce sens qu'elle est un produit social enregistré passivement par l'individu qui ne peut ni la créer ni la modifier. Ceci parce que c'est un héritage ou un contrat collectif auquel tous les membres de la communauté doivent se soumettre collectivement s'ils veulent communiquer. Dans la conception saussurienne, la langue est un héritage déposé par la pratique de la parole dans les sujets appartenant à une même communauté, c'est à dire une somme d'empreintes déposées dans chaque cerveau de tous les membres de la même communauté linguistique. Saussure définit la parole, pour sa part, comme le composant individuel du langage, c'est-à-dire, un acte de volonté et d'intelligence manifesté par le locuteur qui fait l'usage de la langue.

Cependant, selon Jean Dubois et al. (2002, p. 45) tous les domaines où la linguistique peut offrir des hypothèses sur le langage et des techniques appropriées à l'étude des comportements verbaux, manifestations du sujet, du groupe social ou de l'ethnie, ce sont les véritables « *industries de la langue* » où on a affaire avec la linguistique appliquée. En d'autres termes, la linguistique appliquée (Jean Dubois et al. 2002, p. 45) désigne l'ensemble des recherches qui utilisent les démarches de la linguistique générale pour aborder certains problèmes de la vie courante et professionnelle mettant en jeu le langage, et certaines questions que posent d'autres disciplines. A titre d'exemples, les applications de la linguistique aux recherches pédagogiques constituent un domaine essentiel de la linguistique appliquée qui est la didactique ; la psycholinguistique étudie le fonctionnement et la genèse du langage, et les relations existant entre les faits psychiques et les faits de langue. Cependant, la neurolinguistique étudie la pathologie du langage s'occupant des rapports que les troubles du langage peuvent entretenir avec telle ou telle lésion corticale ou telle ou telle maladie mentale. Pour sa part, la sociolinguistique se donne pour fin d'étudier les relations entre le comportement linguistique et le comportement social: en tant que membre de groupes (classe, famille, club sportif, profession, etc.), un être humain peut avoir une manière particulière d'utiliser la langue. De même, la géographie linguistique peut se donner comme objet de mettre en rapport des variations géographiques et des variations linguistiques. Enfin, l'ethnolinguistique met en rapport la linguistique avec l'ethnographie et l'ethnologie.

Nous pouvons donc résumer notre discussion en disant que celui qui fait de la linguistique son objet d'étude, se dit linguiste et que deux types de linguistes se distinguent: le linguiste général et le linguiste appliqué. D'une part, le linguiste général s'intéresse à examiner les structures de la langue d'une façon générale. Il fournit, après, une théorie ou des théories sur lesquelles il va se fonder pour présenter une description générale ou une grammaire de la langue étudiée. Il cherche à savoir comment les structures linguistiques permettent d'assurer la communication parmi les êtres humains. D'autre part, le linguiste appliqué s'appuie sur les principes fournis par le linguiste général pour travailler sur son domaine de recherche.

Puisqu'il existe tant de catégories de linguiste appliqué selon les diverses applications des principes du linguiste général à des domaines différents de vie tels que la pédagogie, la psychologie, la neurologie, la sociologie, l'ethnologie, la version du texte, qui créent les domaines de linguistique appliquée respectifs, à savoir, la didactique, la psycholinguistique, la neurolinguistique, la sociolinguistique, l'ethnolinguistique et la traduction, il s'avère nécessaire de préciser, étant donné que notre sujet de discussion porte sur le manuel scolaire,

que nous nous limitons au linguiste appliqué qui s'intéresse à l'enseignement ou la pédagogie du français et à l'élaboration du manuel scolaire. Il lui revient donc de se fonder sur les théories et les descriptions produites par les linguistes généraux pour élaborer un manuel pédagogique ou scolaire qui pourrait faciliter l'acquisition du français. Le linguiste appliqué pouvant se servir des plusieurs théories différentes, son manuel peut donc se considérer comme une synthèse des théories descriptives diverses. La connaissance de certains de critères pouvant servir de guide est aussi indispensable; ce qui est d'ailleurs notre préoccupation majeure qui souligne le cadre conceptuel de cette présente recherche.

4. Cadre théorique et méthodologique

Une fusion de l'approche communicative et de la perspective actionnelle constitue le cadre théorique de notre recherche. Christian Puren (2006, p. 37) note que l'approche communicative a été lancée en Europe dans les années 1970. C'est, en effet, cette approche communicative qui allait constituer la base du *Cadre européen commun de référence* (désormais CECR) inauguré en 1997. Comme nous l'avons noté ailleurs (Igbeneghu, 2008, p. 31), l'approche communicative est l'enseignement centré sur l'apprenant. Par cette méthode, le maître devient un animateur et l'élève un apprenant. L'apprenant est donc invité à apprendre par lui-même la langue étrangère et en toute autonomie.

Selon Christian Lavenne, Evelyne Bérard, Gilles Breton, Yves Canier et Christine Tagliante (2001, pp. 3-4), les objectifs de l'approche communicative sont centrés sur des compétences de découvrir, de comprendre, de parler, de lire, d'écrire, et de connaître. En bref, on vise à la compréhension orale et écrite aussi bien qu'à l'expression orale et écrite. Également, l'approche communicative repose sur une progression en spirale avec les activités de récurrence, de reprise et d'anticipation. Elle permet donc à l'animateur d'enseigner la totalité de la langue et la civilisation (i.e phonétique, lexicale, syntaxe, morphologie, culture et civilisation) en se fondant sur un extrait ou un dialogue. L'approche communicative permet donc aux apprenants d'acquérir plus rapidement la compétence linguistique orale que la compétence linguistique écrite. D'ailleurs, elle amène l'apprenant à pouvoir réfléchir par lui-même sur diverses situations de dialogue. Cela implique que l'approche communicative privilégie les tâches communicatives comme dans une situation de prise de contact initiale, par exemple, de (se) présenter, demander, informer, etc.

Pour sa part, la perspective actionnelle que préconise le CECR est de type actionnel. Cette préconisation est faite dans le chapitre 2 du CECR (2001, p. 15), à savoir,

« la perspective privilégiée ici est, très généralement aussi de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification »

La citation ci-dessus nous fait savoir que les apprenants en tant que acteurs sociaux devraient accomplir des tâches en contexte social. Pour ce qui concerne les types de tâches envisagées, le CECR (2001, p. 16) dresse une liste que voici :

« Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe »

A partir de cette liste de tâches, il est clair que beaucoup plus de tâches sont impliquées par la perspective actionnelle que par l'approche communicative. Cette distinction nette entre l'approche communicative et la perspective actionnelle a amené Puren (2006, p. 37) à conclure que la perspective actionnelle englobe :

« un agir avec l'autre dans lequel les actes de parole ne sont qu'un moyen. Ainsi `passer une soirée chez de nouveaux amis` va certes impliquer de `se présenter` mais cet acte de parole n'est qu'un moyen au service d'un des objectifs sociaux de la soirée, qui est de `faire connaissance` »

Puren (2006, p. 38) résume les trois idées émergentes de la perspective actionnelle en ces mots :

- i) La communication ne suffit pas pour l'action sociale, et peut même la gêner.
- ii) C'est l'action sociale qui détermine la communication
- iii) C'est l'action commune, et non la simple communication, qui est la condition d'une véritable compréhension de l'Autre.

Par action sociale, Puren se rapporte à « l'action collective à finalité collective ». Cela veut dire le type d'action qui se réalise dans une entreprise de travailleurs ou dans une équipe de joueurs de football ou les membres d'une famille, les membres d'un parti politique, un groupe d'étudiants qui travaillent sur un exposé à présenter en classe ou sur un projet à démontrer en classe (Puren, 2006, p. 38). Puren (2006,

La linguistique appliquée et les critères à considérer dans l'élaboration du manuel scolaire pour l'apprentissage du français langue étrangère au Nigéria

p. 39) fait aussi la distinction entre « *l'agir d'usage* » et « *l'agir d'apprentissage* ». Pour « *l'agir d'usage* (ou social) », il réserve le terme « action » tandis que pour « *l'agir d'apprentissage* (ou scolaire) », il utilise le terme « tâche ».

Pour ce qui est du rapport entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, nous sommes d'avis qu'il faudrait parler, à la lumière de la notion de la grammaire universelle ou des universaux du langage, des points de divergence et de convergence, contrairement aux linguistes appliqués comme Christian Puren, Évelyne Rosen, Jean-Jacques Richer, etc, qui ont plutôt parlé des points de rupture et de continuité. En effet, nous dirions qu'il existe quelques points de divergence et de convergence entre l'approche communicative et la perspective actionnelle.

Paradoxalement, Christian Puren (2013, p. 2) lui-même fait allusion aux points de divergence quand il résume la distinction entre l'approche communicative et la perspective actionnelle en deux ruptures : (1) le « passage d'une idéologie *individualiste* dans l'approche communicative à la prise en compte prioritaire dans la perspective actionnelle de la dimension *collective* » ; (2) le « passage de l'approche *interculturelle* dans l'approche communicative à une approche *co-culturelle* dans l'approche communicative ». Dans une autre étude, Christian Puren (2011, p. 5) ajoute que ces ruptures manifestent sous forme de nombreuses problématiques telles que l'authenticité, la simulation, l'autonomie, la communication, l'interaction, le culturel ou encore la formation des enseignants.

Pour sa part, Évelyne Rosen (2009, pp. 8-9) fait une comparaison systématique de l'approche communicative et de la perspective actionnelle sur six points différents (public ciblé, objectif ciblé, activités privilégiées, principes de base, arrière-plan théorique et évaluation) sur lesquels apparaissent certaines oppositions fondamentales telles que « sensibilisation à la réalité de la communication exolingue » *versus* « sensibilisation à une éducation plurilingue et pluriculturelle » (public ciblé), « parler avec l'autre » *versus* « agir avec l'autre (objectif ciblé), ou encore « importance accordée à l'autonomie individuelle » *versus* « importance accordée à l'action sociale, à la prise de responsabilités au sein du groupe » (arrière-plan théorique).

Pour ce qui concerne les points de convergence, nous sommes d'avis que la perspective actionnelle n'est qu'un simple prolongement de l'approche communicative parce que les deux privilégient une communication bidirectionnelle entre l'animateur et l'apprenant. En deuxième lieu, l'approche communicative et la perspective actionnelle favorisent l'acquisition des quatre compétences langagières (notamment l'expression orale, l'expression écrite, la

compréhension orale et la compréhension écrite) d'une part, et de la culture, de la civilisation et de la littérature, d'autre part. Or, ces compétences constituent le bagage cognitif, le savoir et le savoir-faire primordial pour tout apprenant du français langue étrangère (FLE) au Nigéria.

Cependant, la justification du choix de notre cadre théorique de la présente recherche réside dans les propos du CECR (2001, p. 11) à savoir :

« L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent »

Cette citation résume, en bref, les idéales de la grammaire universelle élaborée par Noam Chomsky qui vise les universaux du langage sous-tendus par une organisation corticale identique car comme le fait remarquer Chomsky lui-même dans sa *Préface* à Jean-Yves Pollock (1997) ; toutes les langues, affirme-t-il, sont coulées dans le même moule, toutes les propriétés complexes du son et du sens ne variant que superficiellement d'une langue à l'autre.

Notre cadre méthodologique de recherche se fonde sur l'analyse systématique de certains manuels scolaires en usage au Nigéria à travers les niveaux scolaires : primaire, secondaire et universitaire/tertiaire dans le but de faire le bilan de ce qui est essentiel à la présente étude.

5. Travaux antérieurs

Dans une étude sur l'élaboration du manuel scolaire, Roger Seguin (1989, pp. 5-7) propose que la rénovation des programmes d'enseignement soit précédée de deux années de l'élaboration des manuscrits des manuels pour permettre la fidèle description des objectifs et des contenus des programmes. Il note que, dans certains pays, les Instituts de recherche pédagogique sont chargés de cette élaboration mais que leur personnel n'a pas assez souvent toutes les compétences exigées. Il suggère donc que ces Instituts puissent néanmoins faire des recommandations lorsque l'élaboration est confiée aux auteurs indépendants et qu'ils puissent par la suite évaluer la qualité des manuscrits produits, aussi bien que leur adéquation par rapport aux objectifs fixés pour les programmes d'enseignement.

En plus, Seguin (1989, p. 14) identifie trois options actuelles pour l'élaboration du manuel, à savoir, (i) la conception originale du manuel (ii) l'adaptation de manuels

La linguistique appliquée et les critères à considérer dans l'élaboration du manuel scolaire pour l'apprentissage du français langue étrangère au Nigéria

indigènes ou étrangers (iii) la traduction de manuels provenant d'autres pays et appropriés pour une utilisation locale. Nous croyons que les remarques et les suggestions de Seguin sont pratiques. Cependant, il n'a pas parlé des critères à considérer dans l'élaboration du manuel scolaire.

Carole Brugeilles et Sylvie Cromer (2008) ont travaillé sur un guide méthodologique destiné aux auteurs des manuels scolaires. Leur étude cherche à promouvoir le critère de l'égalité entre les sexes dans les manuels scolaires. Selon Brugeilles et Cromer (2008, p. 16),

« l'impératif des droits humains implique non seulement de contrôler l'absence de préjugés et de discriminations, qui sont des violations des droits de l'homme, mais aussi explicitement de promouvoir les droits de l'homme et de veiller à produire des représentations qui favorisent l'égalité entre les êtres humains »

Nous croyons que le critère d'égalité est très cher, donc est à considérer dans l'élaboration du manuel scolaire en vue d'assurer le respect des droits humains. Nous revenons à ce critère ci-après.

Hwang Sheue-Shya (2010, pp. 47-59) remarque dans ses réflexions sur l'élaboration du manuel scolaire que les manuels élaborés en France renferment des inconvénients pour les usagers à l'étranger. En premier lieu, les ouvrages de France sont unilingues. Cependant, on sait que pour les vrais débutants, le recours à la langue maternelle est quasi-indispensable dans l'enseignement du FLE. En deuxième lieu, l'usage de ce genre de manuels par les autodidactes est pratiquement impossible. En troisième lieu, il existe le manque de point de vue interculturel dans la conception, voire, dans l'élaboration de ce genre de manuels. A notre avis, nous croyons que les remarques de Sheue-Shya sont véridiques et qu'elles s'appliquent à notre situation de FLE au Nigéria.

6. Quels sont les critères qui pourraient assurer l'élaboration d'un bon manuel scolaire ?

En premier lieu, le linguiste appliqué devrait se guider par le choix du public auquel il compterait destiner le manuel. Le terme « public » revêt deux perspectives : le contexte et l'âge. Par contexte, il faudrait poser les questions : s'agit-il des apprenants dans le contexte du français langue maternelle (FLM), du français langue seconde (FLS) ou du français langue étrangère (FLE) ? Est-il

question des apprenants débutants, intermédiaires ou avancés ? Les apprenants sont-ils membres de certains groupes professionnels pour lequel il faudrait offrir le français sur objectifs spécifiques (FOS) qui prennent en considération les diversités professionnelles ? La raison en est que l'on ne peut pas proposer le même manuel à tous ces groupes différents étant donné que leurs aprioris linguistiques ne sont pas pareils. Ceci explique pourquoi Emmanuel N. Kwofie (1985, p. 34) dit :

« Il n'est pas logique d'employer les mêmes méthodes pour enseigner le français à un petit ivoirien de six ans et à un petit Français du même âge. Le premier ne connaît très souvent que quelques mots d'une langue qu'il emploie pour ainsi dire jamais, le second parle couramment français et ne connaît pas d'autre langue. Il faut donc que le premier apprenne une langue qu'il ne connaît pas, qui lui est étrangère »

Par méthode, E.N. Kwofie parle du contexte de l'enseignement : le français langue seconde pour l'ivoirien et le français langue maternelle pour le Français. Ce critère de contexte est annoncé par Annie Monnerie-Goarin et Evelyne Sirejois dans l'*Avant-propos* de *Champion 1 pour le DELF* (1999, p. 2) où elles spécifient que la méthode « s'adresse à des grands adolescents et adultes faux débutants en français. Cette méthode permet à l'apprenant de communiquer dans des situations de vie quotidienne à l'oral et à l'écrit ». C'est ce public envisagé qui fait que l'accent est mis sur la progression à partir de la compétence orale à la compétence écrite dans le manuel à travers ses seize dossiers comportant trois séquences. Car selon les deux auteures toujours dans l'*Avant-propos* (1999, p. 2):

« la première séquence, à dominante `oral`, la deuxième séquence, à dominante `écrit`, la troisième séquence de chaque dossier permet de travailler les compétences de compréhension et de production écrites et orales. Les supports utilisés pour la compréhension reprennent les points grammaticaux et lexicaux des premières séquences »

Dans le contexte du français sur objectifs spécifiques (FOS), le Department of European Languages and Integration Studies de l'University of Lagos a élaboré *Apprenons le français. Let's learn French* comme manuel destiné aux étudiants d'autres disciplines à l'Université telles que la Faculté de Lettres, la Faculté de Sciences d'environnement, la Faculté de Gestion, la Faculté de Droit, la Faculté des Sciences et la Faculté de Sciences sociales. L'accent est mis dans ce contexte sur l'apprentissage de la grammaire de base et l'apprentissage du lexique ou de la terminologie propre à chaque discipline ou profession. De fait, dans la *Préface* à l'édition révisée (2008) le rédacteur en chef, S. Ade Ojo affirme que le manuel est conçu dans le but de :

“make the learning of the French language to be purposeful, rewarding and responsive to the needs of the non-French major students who take courses in

La linguistique appliquée et les critères à considérer dans l'élaboration du manuel scolaire pour l'apprentissage du français langue étrangère au Nigéria

French in our Faculties of Arts, Environmental Sciences, Business Administration, Law, Science and Social Sciences”

(faire en sorte que l'apprentissage de la langue française soit ciblé, valorisant et adapté aux besoins des étudiants pour lesquels le français n'est pas leur spécialité et qui suivent des cours en français dans nos facultés de lettres, de sciences de l'environnement, de gestion, de droit, de sciences et de sciences sociales.) (c'est notre traduction)

L'âge de l'apprenant est la deuxième partie du critère du public. L'on ne saurait proposer, par exemple, le même manuel pour les enfants que pour les adolescents et pour les grands adolescents ou adultes même si le thème à élaborer est le même parce que ces derniers sont plus avancés mentalement et sont plus disposés à comprendre que ces premiers. Le linguiste appliqué se fera plus facilement comprendre aux petits apprenants s'il prend en considération leurs expériences puérides et leurs activités ludiques dans la rédaction de son manuel scolaire. A titre d'exemple, dans l'*Avant-propos* de *Taxi 1*, les auteurs affirment qu'ils présentent « une méthode pour adultes et grands adolescents ». Puis, à la page de couverture postérieure, les auteurs spécifient que le manuel « couvre le Niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues. La méthode permet de se préparer à l'épreuve A1 du DELF 1^{er} degré ». Ce Niveau A1 de DELF correspond à l'année préliminaire des études françaises à l'université ou au College of Education au Nigéria peuplée, à la moyenne, par les adultes et grands adolescents.

De fait, le manuel qui est le plus recommandé au Nigéria pour les apprenants dans l'année préliminaire des études françaises à l'Université et au College of Education est *Studio 100 niveau 1 et 2*. Les auteurs annoncent dans l'*Avant-propos* de *Studio 100 niveau 1* que l'âge des usagers est « un public d'adultes ou de grands adolescents. » Concernant le niveau de compétence désirée, les auteurs déclarent que *Studio 100 niveau 1* « permet en 100 heures d'amener l'élève à un niveau de compétence linguistique équivalant à l'unité A1 du DELF, ou à tout autre examen de même niveau correspondant au premier niveau du Cadre européen commun de référence. » Et, à la page de couverture postérieure de *Studio 100 niveau 2*, les auteurs expliquent que « *Studio 100, niveau 2, utilisé à la suite de Studio 100 niveau 1, permet en 100 heures de préparer les élèves au Niveau A2 du DELF et au Niveau B1 du Cadre européen commun de référence* »

Avec les Niveaux A1 et A2 du DELF envisagés pour ce public d'adultes et de grands adolescents, les compétences langagières à acquérir sont énormes pendant une période de 200 heures d'apprentissage ; ce qui se justifie par la maturation physiques et mentales des élèves. A titre d'exemple, les auteurs réclament dans l'*Avant-propos* que :

« Studio 100 propose à l'apprenant d'évoluer dans une progression en spirale. Studio 100 est construit sur le principe de tâches à accomplir, quelle que soit la compétence visée : compréhension et expression, orale et écrite, approche interculturelle.... Les activités de Studio 100 mettent très rapidement en jeu plusieurs compétences en passant de l'oral à l'écrit, de la compréhension à la production, ce qui correspond à la réalité du monde professionnel, scolaire et individuelle moins en moins monotâches et la fréquentation de nouvelles sources d'informations où se mêlent sans cesse l'oral, l'écrit et le visuel »

En plus, dans l'*Avant-propos* de *Studio 100 niveau 2*, les auteurs expliquent que :

« Studio 100 niveau 2, tout en enrichissant les objectifs présentés dans le niveau 1, propose un travail qui conduit progressivement l'élève vers la maîtrise de différents types de discours A ce niveau, l'accent est mis sur les savoir-faire langagiers qui permettent d'exprimer des relations temporelles et des relations logiques, d'argumenter et d'interpréter les paroles de l'interlocuteur »

A partir de citations présentées ci-dessus, nous remarquons, en premier lieu, que l'énormité des compétences à acquérir en fin de l'usage de *Studio 100 niveaux 1 et 2* est bien témoignée. En second lieu, ces compétences s'inscrivent bien dans le critère du public.

Un autre critère pertinent à l'élaboration du manuel que nous avons passablement mentionné plus haut, est l'assurance des droits humains et de l'égalité entre les sexes, sans préjugés et stéréotypes sociaux. Dans son étude sur les sociétés traditionnelles en Océanie au début du 20^e siècle, l'anthropologue Margaret Mead, citée dans Brugeilles et Cromer (2008, p. 26) affirme que :

« chez une tribu des Philippines, il est convenu qu'aucun homme n'est capable de garder un secret; pour les Manus, seuls les hommes sont censés aimer jouer avec les petits enfants ; les Toda considèrent que presque tous les travaux domestiques revêtent un caractère trop sacré pour être confiés aux femmes »

Brugeilles et Cromer (2008, p. 26) ajoute que, dans de nombreuses sociétés contemporaines, les assertions de l'anthropologue Margaret Mead pourraient être renversées car, selon elles, « *les femmes sont considérées comme plus bavardes que les hommes, on leur prête une faculté de maternage naturelle, elles sont aussi jugées plus aptes à prendre en charge les travaux domestiques* » Par exemple, au Nigéria, les femmes sont considérées comme plus bavardes que les hommes, comme plus adaptées aux soins maternel et de ménage. Cependant, il faudrait, à mon avis, réduire les stéréotypes, ou, si possible, les supprimer totalement dans l'élaboration du manuel scolaire. Il faudrait y privilégier le critère d'égalité entre les sexes dénuée de préjugés sociaux ou sexistes, pour ce qui concerne la mise en scène des personnages masculins et féminins, la représentation en nombre de

La linguistique appliquée et les critères à considérer dans l'élaboration du manuel scolaire pour l'apprentissage du français langue étrangère au Nigéria

personnages de deux sexes, et la féminisation des désignations, par exemple, la présidente, la docteure, la chirurgienne, l'auteure, la professeure, etc.

Un autre critère est l'objectif prévu pour l'élaboration du manuel scolaire. La composition du manuel est fonction des aspects linguistiques que le linguiste appliqué s'intéresse à privilégier. Or, la langue se manifeste à l'oral et à l'écrit. Le linguiste appliqué s'intéresse-t-il à l'oral ou à l'écrit, ou bien, aux deux codes à la fois ? Voilà la question qui va déterminer le choix des domaines linguistiques à traiter dans le manuel. Si le linguiste s'intéresse à l'oral, l'accent sera mis sur la phonétique et la phonologie, sous forme de l'expression orale et de la compréhension orale dans son manuel. Si, au contraire, il s'intéresse mieux à l'écrit, il mettra l'accent sur la morphosyntaxe, la composition, la sémantique et la dictée sous forme de l'expression écrite et de la compréhension écrite. Au cas où il s'intéressera aux deux codes – l'oral et l'écrit- il se préoccupera dans son manuel de tous ces domaines linguistiques à la fois. Par exemple, à la page de couverture postérieure de *France-Afrique 1* par J. de Grandsaigne (1979), l'auteur indique que:

« The main objective of this revised edition of France-Afrique is that it should be consistent with new trends in the educational policies of most Anglophone African countries with regard to the teaching of French at secondary level;...presented in a new form which concentrates in understanding, speaking and reading French.

(l'objectif principal de cette édition révisée de France-Afrique est qu'elle doit être cohérente avec les nouveaux développements des politiques d'éducation de la plupart des pays africains anglophones au sujet de l'enseignement du français au niveau secondaire...présentée sous une nouvelle forme qui met l'accent sur la compréhension, l'expression orale et la lecture des textes en français).(c'est notre traduction)

Pour *New Practical French 2* par S.A.M. Pratt et O. Bhêly-Quénum (1972), les auteurs remarquent, à la page de couverture postérieure, que leurs manuels sont préparés en cinq tomes dont les trois premiers mettent l'accent sur l'oral et les deux derniers l'écrit. Dans leurs propres mots, ils disent: « *In Books 1, 2 and 3, special emphasis is placed on oral teaching while in Books 4 and 5, more attention is paid to written work and preparation for examinations* ».

Pour sa part, Aduke Adebayo dans *Textes et Travaux Progressifs de compréhension française* (2006) annonce dans la *Préface* qu'elle s'intéresse principalement au code écrit. Elle justifie sa priorité dans les mots suivants :

« Ce livre est destiné aux étudiants de l'Université et du College of Education à partir de la deuxième année d'études. Au cours des années, nous avons constaté que le plus grand problème de l'étudiant nigérian de français

est le manque de compétence de compréhension, c'est à dire l'incompréhension du texte français.Ce livre a donc pour but d'entraîner le lecteur à la lecture, à la compréhension de textes et par la suite à l'expression orale et écrite »

A notre avis, il s'agit ici d'aider l'apprenant à appréhender son incompetence en matière de sa compréhension de texte écrit en français – le code écrit – qu'Adebayo identifie comme un défi pour beaucoup d'apprenants nigériens. Ceci explique pourquoi elle sélectionne dans son manuel les textes extraits de livres des auteurs français de renommée à partir desquels elle présente à l'intention de l'apprenant, des travaux sur le vocabulaire, sur la compréhension, sur la grammaire, sur la composition orale/écrite et sur l'expression orale/écrite.

Le critère de fonder un manuel scolaire sur une théorie linguistique est aussi pertinente. Comme nous l'avons déjà dit plus haut, la linguistique générale se préoccupe par la formulation des théories ou des principes linguistiques et que le linguiste appliqué s'appuie sur ces théories ou principes pour accomplir sa tâche. Cela veut dire que l'orientation théorique du linguiste appliqué joue un rôle prépondérant dans la sélection, dans la préparation et dans la présentation des thèmes dans le manuel. Certaines des orientations théoriques qui jouent un rôle dans l'élaboration des manuels scolaires sont la grammaire traditionnelle qui privilégie les parties des discours ou les catégories grammaticales notamment l'article, le nom, le pronom, l'adjectif, le verbe, l'adverbe, la conjonction, la préposition et l'interjection ; la grammaire structurale qui privilégie beaucoup d'exercices structuraux et la notion de sujet-prédicat ; la grammaire générative qui donne la priorité à la progression systématique commençant par le syntagme nominal (SN) (ou le syntagme déterminant (SD)) et ses satellites avant d'aborder le syntagme verbal (SV) et ses satellites, pour en citer que trois. Cependant, ces jours-ci, on trouve que l'approche communicative et sa perspective actionnelle sont des orientations didactiques qui prédominent dans l'élaboration des manuels scolaires.

Le critère de sélection est également pertinent au linguiste qui élabore un manuel. Deux formes de sélection se distinguent : la sélection thématique-stylistique et la sélection lexicale. Par sélection thématique-stylistique, il est question de sélectionner les thèmes à traiter et le style de les mieux présenter. Comme il sera impossible d'incorporer tous les thèmes qui plaisent au linguiste appliqué dans un seul tome, la notion de pertinence lui s'avèrera nécessaire pour réaliser l'objectif pédagogique qu'il se fixe. Un bon exemple de la notion de sélection thématique-stylistique se trouve dans *Grammaire progressive du français : Niveau avancé*, manuel réalisé par Michèle Boularès et Jean-Louis Frérot (Paris, Clé international, 1997). Comme l'objectif de leur ouvrage est de « rendre vivant et stimulant l'apprentissage de la grammaire », Boularès et Frérot (1997, p.3) présentent, pour

La linguistique appliquée et les critères à considérer dans l'élaboration du manuel scolaire pour l'apprentissage du français langue étrangère au Nigéria

ce qui concerne la sélection thématique, 27 chapitres portant sur les sujets grammaticaux variés avec exercices, et huit bilans consistant en exercices complémentaires. Selon les deux auteurs (1997, pp. 3-4), il se trouve aussi, dans leur manuel « *des exemples nombreux et pertinents pour renforcer les règles de grammaire* » et « *vingt pages d'annexes (qui) constituent un outil précieux pour l'apprenant : des tableaux de conjugaison, de concordance de temps, des listes regroupant les verbes selon leur construction avec les prépositions 'à' et 'de', constructions mises en contexte.* » Concernant la sélection stylistique, selon Boularès et Frérot (1997, p. 3), la présentation du livre est de cette façon : « *sur la page de gauche, la leçon de grammaire proprement dite; sur la page de droite, des exercices d'entraînement ; (puis) des exercices complémentaires apparaissent dans les bilans. Ils ont une valeur d'évaluation formative.* »

Cependant, par sélection lexicale, il s'agit de sélectionner les items lexicaux ou le vocabulaire tout en s'ancrant sur le principe d'usuel et de fréquence. Cela veut dire qu'il faut déployer les mots et les expressions qui sont usuels ou d'ordre fréquent pour accoutumer les apprenants au français d'usage courant. Par exemple, le passé subjonctif est omis dans *Voix et images de France* parce qu'il est rarement utilisé soit à l'oral soit à l'écrit dans le français quotidien. (P.D. Strevens, 1965, p. 35) De même, il se pourrait que le mot "emprisonner" soit plus fréquent, selon l'usage courant, que le mot « incarcérer ». On attendrait donc au linguiste appliqué de faire usage des termes fréquemment utilisés et d'usage courant.

En outre, le critère de l'interculturel est à considérer dans la rédaction du manuel. Etant donné les variations géographiques et socioculturelles dans le monde entier, il s'avère nécessaire de privilégier, dans le manuel, les noms propres et les noms géographiques qui reflètent l'ensemble de réalités de l'écologie, du climat, de la flore et de la faune des apprenants. Par exemple, il vaudrait mieux que le manuel destiné aux apprenants nigériens comprenne les noms propres tels que Ade, Bola, Moussa, Hawawu, Eze, Chukwu, Osilama, Oshiogwe, Ejiro ; les noms géographiques nigériens comme Abuja, Lagos, Ibadan, Kaduna, Benin, Warri, Enugu, aussi bien que les noms écologiques nigériens comme la saison de pluie, la saison sècheresse, la brousse, la forêt, le fougou, l'eba, le garri, la pâte, le panier, la pirogue, le riz-au-gras, le vin de palme, le manioc, le kounou, le touwo shinkafa, etc, pour établir un rapprochement psychologique entre les apprenants nigériens et le manuel à étudier.

Le linguiste qui rédige un manuel pour l'enseignement en contexte exogène doit prévoir le problème de l'interférence linguistique venant de toutes les langues qui sont à la disposition de l'étudiant dans l'espace linguistique nigérien. Nous savons

que l'analyse contrastive est le moyen par lequel on pourra faire le contraste des langues en question. Pourtant, il sera, certes, impossible d'intégrer tous les détails répertoriés au sujet des points de divergence de toutes les langues nigérianes d'une part, et le français, d'autre part dans un manuel scolaire. Pour remédier à cette difficulté, il sera mieux de concentrer sur les langues majeures nigérianes, à savoir, les langues haoussa, igbo et yorouba dans l'activité contrastive.

Cependant, un autre critère à considérer dans la conception du manuel scolaire est l'existence ou autrement du rapprochement génétique entre la langue de provenance et la langue cible. Les langues européennes comme l'espagnol et le portugais sont si rapprochées au français qu'il s'avère peu nécessaire pour le linguiste qui élabore un manuel de français à l'intention des locuteurs espagnols et portugais d'élaborer à fond certains aspects du lexique, de la morphosyntaxe et même de la phonologie de français.

Le choix de la variété de langue à utiliser dans le manuel est un autre critère très cher au linguiste. La langue française dispose des variétés que Henri Bauche dans *Le langage populaire* (1947), cité dans Kwofie (1985, p. 22) catégorise en deux groupes : (1) le français écrit, correct, classique, littéraire, officiel ou académique. (2) le français parlé, vulgaire ou populaire. Il en est de même des linguistes comme Jean-Louis Calvet, R. Mauny, Lanly, Pierre Alexandre et Kwofie qui ont identifié deux variétés de français en usage en Afrique. : (1) le français métropolitain, central ou standard (2) le français cagayous, petit-nègre, tiraillé ou africain. (Kwofie, 1985, pp. 4-18). Dans l'enseignement du français, la variété souvent recommandée est le français standard parce que c'est la norme des gens cultivés en France. Et c'est la variété que nous proposons au linguiste appliqué sans pourtant oublier de mentionner qu'il pourrait intégrer dans le manuel les mots populaires dans les situations informelles, par exemple, *il est sympa, un gars, un restau, un bouquin, ne te fais pas de soucis, mais dis-moi*, etc, pour entretenir une ambiance interculturelle.

En plus, il est nécessaire pour le linguiste de tenir compte de la performance linguistique de professeurs qui se serviront du manuel. Ceci permettra au linguiste de savoir simplifier les concepts dans le manuel. Il est, certes peu probable que tous les professeurs aient un même niveau de performance. Toutefois, le linguiste pourrait se fonder sur le niveau approximatif de formation des professeurs dans un milieu ou une communauté linguistique. Nous savons, par exemple, qu'au Nigéria, le diplôme en français du College of Education est le niveau minimal exigé pour les professeurs de français dans l'enseignement primaire ou secondaire.

La linguistique appliquée et les critères à considérer dans l'élaboration du manuel scolaire pour l'apprentissage du français langue étrangère au Nigéria

Enfin, avant d'aller à la maison de publication, le linguiste appliqué doit se réfléchir sur certaines considérations économiques: ce manuel coutera-t-il trop cher aussi pour l'enseignant et pour l'étudiant ? Le cout d'impression sera-t-il trop énorme pour le linguiste appliqué? Le manuel se désigne-t-il pour combien d'années scolaires ? Sera-t-il possible de tirer un volume suffisant de ce manuel face aux moyens financiers du linguiste appliqué ? L'aide financière lui sera-t-il disponible pour publier le manuel en grande quantité ? Quel type de papier, quel épaisseur de papier, quel type de dessins, quel choix de couleur, etc, lui seront plus rentables ? Ces questions, entre autres, vont déterminer le succès ou l'échec de la publication du manuel.

Conclusion

L'élaboration d'un bon manuel scolaire n'est jamais fait par hasard. Le manuel scolaire étant un moyen d'accéder à l'alphabetisation par la vulgarisation de savoir et de savoir-faire, il faudrait bien soigner sa préparation. Pour réussir dans cette tâche édifiante et créative, certains critères qui entrent en jeu ont fait, plus haut, l'objet de notre recherche et d'un examen critique. Ceci dans le but de répondre suffisamment aux deux questions de recherche que nous avons énumérées dans la section consacrée à la *Problématique* de la présente étude.

Sans prétendre que cette liste soit exhaustive, nous avons découvert que les critères comme le public envisagé, l'assurance de droits humains et d'égalité en matière de sexualité, l'objectif prévu, la fondation sur une théorie linguistique, la sélection thématique-stylistique, la sélection lexicale, l'inclusion de l'interculturel, la considération du phénomène d'interférence linguistique, la considération du rapprochement génétique (ou son absence) entre la langue de provenance et la langue cible, le choix de variété de langue à privilégier, la prise en compte de la performance linguistique de professeurs qui vont utiliser le manuel et les aprioris économiques méritent certes l'attention du linguiste appliqué qui se donne pour vocation l'élaboration du manuel scolaire qui, en premier lieu, contribuerait à améliorer la performance des apprenants par rapport aux quatre aptitudes de compétence linguistique en français. Par extension, ce manuel scolaire qui en résulte, permettrait, certes, un apprentissage aisé/pratique du français langue étrangère au Nigéria, et peut-être, en contexte de français langue seconde en Afrique.

Références bibliographiques

Adebayo, A. (2006). *Textes et travaux progressifs de compréhension française*.

Ibadan : Graduke Publication.

Bauche, H. (1947). *Le langage populaire*. Paris : Payot.

Boularès, M. & Frérot, J-L. (1997). *Grammaire progressive du français : Niveau avancé*. Paris: Clé International.

Brugeilles, C. & Cromer, S. (2008). *Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires ? : guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire*. Paris: UNESCO.

Capelle, G. & Menand, R. (2003). *Taxi 1 : Méthode de français*. Paris: Hachette.

Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes (2001). *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.

Department of European Languages (2008). *Apprenons le français. Let's learn French*.

Lagos: Unilag Press.

Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J-B., & Mével, J-P. (2002).

Dictionnaire de linguistique. Paris: Larousse-Bordas/VUEF.

Federal Republic of Nigeria (1998) *National Policy on Education*. Lagos: NERDC

Press.

Federal Republic of Nigeria (2004) *National Policy on Education*. Lagos: NERDC

Press.

Grandsaigne, J, de (1979). *France-Afrique 1*. London and Basingstoke: Macmillan Education.

Igbeneghu, B.O. (2008). Du français langue étrangère facultative au français deuxième

langue officielle au Nigéria: étude linguistique de quelques problèmes

La linguistique appliquée et les critères à considérer dans l'élaboration du manuel scolaire pour l'apprentissage du français langue étrangère au Nigéria

d'apprentissage du français pour le sujet étsàkò. *La revue d'études françaises des enseignants et chercheurs du Village. (REFECV)*. A Journal of the Nigeria

French Language Village, Badagry, Lagos State, 1(2), 22-42.

Kwofie, E.N. (1985). *French Language Teaching in Africa: Issues in Applied Linguistics*.

Lagos: Lagos University Press.

Lavenne, C., Bérard, E., Breton, G., Canier, Y., Tagliante, C. (2001). *Studio 100 : Méthode de français. Niveau 1*. Paris: Didier.

Lavenne, C., Bérard, E., Breton, G., Canier, Y., Tagliante, C. (2002). *Studio 100 : Méthode de français. Niveau 2*. Paris: Didier.

Monnerie-Goarin, A. & Sirejois, E. (1999). *Champion 1 pour le DELF : Méthode de*

français. Paris: Clé International.

Pollock, J-Y. (1997). *Introduction au programme minimaliste de la grammaire générative*. Paris: Presses Universitaires de France.

Pratt, S.A.M. & Bhêly-Quénum, O. (1972). *New Practical French 2*. London: Longman.

Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français Dans Le Monde*, (347), 37-40.

Puren, C. (2011). Mises au point de/sur la perspective actionnelle.

En ligne: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011e/>.

Puren, C. (2013). De l'approche communicative à la perspective actionnelle : deux ruptures décisives. *Rencontre Français Langue Etrangère (FLE), Lima, 31 mai 2013*.

Conférence 9h15-10h30.

En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2013h/>.

Rosen, E., (2009). La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe

de langue. In Évelyne Rosen (Ed.) *Le Français Dans Le Monde. Recherches et Applications*, No. 45. Janvier 2009. (pp. 6-14). Paris : Clé International-FIPF.

Saussure, F. de (1916) *Cours de linguistique générale*. Glasgow: Foulana.

Stevens, P.D. (1965). *Papers in Language and Language Teaching*. London: Oxford University Press.

Seguin, R. (1989). *L`élaboration des manuels scolaires : guide méthodologique*. Paris: UNESCO.

Sheue-Shya, H. (2010). Réflexions sur l`élaboration d`un manuel: L`exemple d`un manuel de composition niveau débutant. *Synergies Chine*, (5), 47-59.