

QUELQUES STRATEGIES POUR ABORDER LES PROBLEMES DE STATUT SOCIAL DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU NIVEAU SECONDAIRE

Remigus O. Lemchi

Department of French,
School of Post Graduate Studies,
Imo State University, Owerri
remmylems@yahoo.com

Romanus N. Ogu

Department of Languages,
Federal Polytechnic,
Mubi, Adamawa State
oguromanus@gmail.com

ABSTRACT

The teaching and learning of subjects at the post-primary level is usually at the front burner when discussing formal education. Nowadays, the chain problems associated with teaching at this level often rear its ugly head and this has elicited various comments from Nigerian pedagogists and linguists in their concerted efforts to ameliorate the problems. Even though problems associated with teaching and learning of a language like French are more of linguistics other than social at the level of secondary education and have necessitated concerns, it behoves on this contributor to share in this communication, some experiences and propose some strategies that can ameliorate the problems of social status in the teaching and learning of French language at the post-primary level in Nigeria since for any school related programme to succeed, the process demands assiduous and passionate planning so as to accomplish the envisaged objectives set out by not only the government but also teachers and indeed school establishments. In this article, the concept of social status is examined and an insight on the debut of sociolinguistics would follow while going further to equally examine school sociolinguistics. The rather haphazard condition that Nigerian French secondary school students often entangled themselves into would equally form the fulcrum of this article. Finally, we shall propose some measures to tackle the problems of social status in the teaching and indeed learning of French language at the post-primary level in Nigeria.

RESUME

Dans l'affaire de l'instruction formelle, l'enseignement ou l'apprentissage des matières au niveau secondaire est au centre de l'enjeu. Or, la problématique de l'enseignement à ce niveau surgit à nos jours et cela entraîne des commentaires divers chez les pédagogues ainsi que les linguistes nigériens dans les buts d'en soulager. Même si l'aspect plutôt linguistique qu'au social est à la racine des grands débats de la problématique de l'enseignement de français au niveau secondaire, il nous incombe de partager, dans cette communication, nos expériences et bien sûr quelques stratégies que peuvent améliorer les problèmes de statut social à travers l'enseignement de français au niveau secondaire au Nigéria car pour réussir au programme scolaire quelconque, le processus mérite la planification passionnée et acharnée pour que l'on puisse réaliser les objectifs envisagés par non seulement le gouvernement mais aussi les professeurs et les établissements scolaires. Dans cette communication, nous allons vérifier ce que nous entendons par le statut social et nous allons aussi faire un clin d'œil sur le début de sociolinguistique en passant plus détaillé à la sociolinguistique scolaire. Nous avons affaire aussi, à entre temps, à relever les conditions dites

médiocres que trouvent les apprenants nigériens au niveau secondaire. Nous tenterons en fin, de proposer des stratégies nécessaires pour aborder les problèmes de statut social dans l'enseignement et voire, l'apprentissage du français au secondaire au Nigéria.

INTRODUCTION

Un bon nombre des problèmes au cours de l'enseignement d'une langue étrangère se repose sur celui de la linguistique. Il n'est pas ici question d'en élaborer mais nous aimerons tout de même établir la condition à laquelle les apprenants nigériens se confrontent dans l'apprentissage de français. L'absence d'homogénéité des conditions scolaires envers l'apprentissage de la langue française au niveau secondaire défavorise les facteurs affectifs que peuvent promouvoir l'enseignement efficace. Selon la notion des mentalistes en matières pédagogiques, chaque enfant normal est né avec une capacité innée qui le dispose à un développement langagiers (Chomsky, 1959 dans Adegboke, 1999: 14-28). Quant à Wilkings dans Adegboke (ibid.) de l'école des behavioristes "à partir du moment où l'apprentissage est socialement conditionné, il peut être le même pour tout individu". De ce fait, on peut attendre le même résultat chez les apprenants lorsqu' 'il y a une situation égale. Force est de dire que les facteurs affectifs dont nous avons parlé plus haut comprennent, parmi d'autre, les facilités mises en place par les autorités dans des écoles secondaires au Nigéria. En même temps et malheureusement, l'inégalité socio-économique fait partie de la vie humaine. Cela s'arrive aussi à des écoles secondaires et il touche beaucoup la réussite langagière liée à la matière de l'école aussi bien que celle de la performance à l'école. Notre désir est surtout d'examiner à fond la problématique du statut social vis-à-vis l'apprentissage ou l'enseignement de français au niveau secondaire au Nigéria. Nous espérons aussi de prôner des stratégies ayant les buts de non seulement soulager ces problèmes mais aussi de faciliter le bon processus d'enseigner cette langue au niveau secondaire au Nigéria.

LE STATUT SOCIAL, L'APPRENTISSAGE ET LA SOCIOLINGUISTIQUE

La division principalement économique causée surtout par le système économique dite capitalisme joue un rôle non-négligeable d'entraîner le statut social dans une société. Le propos de cette communication n'est pas strictement d'expliquer le champ économique ou sociologique mais c'est plutôt de relever jusqu'à quel point le statut social touche fiévreusement l'enseignement ou l'apprentissage du français étant une langue étrangère. Néanmoins, Stockwell (2002 : 10) quant au statut social, dit:

Most communities have a hierarchy of wealth and power defined in relation to economics and prestige that can be covered by the term "class".

La plupart des communautés au monde ont chacune une hiérarchie de richesse et de pouvoir liée aux économies et au prestige désignés par le terme "classe"
(Nôtre traduction)

Autrement dit, le terme *statut* vaut le mot ‘classe’ qui fait référence à la division parmi les êtres humains selon quelques critères lesquels sont la géographie, l’éducation, l’ethnicité et la race. De toute façon, le ‘Dictionary of Ethics, Theology and Society’ décrit le statut social comme:

Class features as an example of the more general concept of social stratification: the construction of the class world into strata according to one or more social attributes of scarce resources – typically wealth, prestige, power, occupation or rank

Le mot ‘class’ est un exemple du concept plus général appelé stratification sociale et qui aboutit à la construction d’un monde social en division selon un ou plusieurs attributs des ressources rares. Les ressources sont typiquement la richesse, le prestige, le pouvoir, la profession ou la position

(Nôtre traduction)

Nous pouvons inférer de cette définition que c’est, parmi d’autres, la position sociale en général qui détermine le statut social d’un individu car l’argent apporte les biens économiques, une bonne éducation et souvent le pouvoir. D’ici, la question se pose de savoir si le statut social est au sujet à étudier autour de l’apprentissage. En d’autre terme, jusqu’à quel point le statut social d’un individu touche négativement ou positivement son progrès dans la matière quelconque? Pour ne pas nous dissocier de l’apprentissage dans cette présente communication, nous voudrions comprendre ce que c’est l’apprentissage. Selon Kimble (1967:1):

Learning is a relatively permanent change in behavior potentiality that occurs as a result of reinforced practice.

L’apprentissage est relativement un changement permanent possible en comportement qui se produit à cause d’une pratique renforcée

(Nôtre traduction)

En plus, Igbeneghu (1998 : 38-53) nous laisse entendre que :

L’apprentissage se conçoit comme un acte tant conscient qu’inconscient d’acquérir du savoir

De ces définitions, l’on peut remarquer que la transformation psychologique d’un individu est dû à l’apprentissage et cela peut être formel ou informel comme suggère Houston (1977 : 2). Alors que celui-là se tient dans une école donnée, celui-ci se déroule en dehors des établissements scolaires.

Mais en ce qui nous concerne ici, l’apprentissage de la langue suit un ordre systématique depuis la naissance de la linguistique appliquée. Corder (1998 : 10) nous explique que la linguistique appliquée ‘se fonde sur des méthodes applicables aux quelques problèmes pouvant surgir au cours

de planification, d'organisation et d'introduction du programme de l'enseignement langagier''. Il nous est important de souligner ici que l'apprentissage d'une langue implique des facteurs tels que l'aptitude et la personnalité des élèves, leur capacité intellectuelle, leur attitude et/ou leur motivation. Voilà la raison pour laquelle l'on peut solder l'apprentissage à l'enseignement. Outre le fait de l'enseignement étant "transmettre un savoir", l'enseignant doit mettre en place un processus, voire une série des méthodes qui favorise la réalisation des objectifs envisagés.

Le milieu que trouvent les apprenants nigériens de français au niveau secondaire est divers car l'on ne peut pas divorcer des problèmes pédagogiques de leur contexte social. Nombreux sont des articles qui ont élaboré aux éclats, des problèmes plutôt linguistiques chez les apprenants nigériens français. Mais rares sont ceux qui ont traité des entraves de statut social qui freinent l'apprentissage d'une langue étrangère comme le français. A part le fait que le Nigéria est un pays anglophone là où l'anglais est la langue officielle et celle d'instruction aux écoles différentes, les élèves parlent déjà leur langue maternelle comme l'yorouba, l'igbo, l'houssa, ijaw, efik, edo; pour n'en citer que ceci. Cette image plurilinguistique entraîne une anicroche dont parle Kwofie (1978:25). De sa part, Richard (1975:20-29) appelle cette situation langagière "l'absence de certains phonèmes indispensables dans leur L1 (langue maternelle) et ils vont transmettre ceux qui y sont à leur L2 (langue officielle nigérienne).

De nos jours, l'aspect sociolinguistique a surgi pendant les années 60 et puis sur la sociolinguistique scolaire suivant les débats sur l'échec scolaire. Inaugurée d'abord en Angleterre avec les travaux de Basil Bernstein, la sociolinguistique scolaire allait faire son début en France dans les années 70, d'où vient son véritable fondateur du champ de la sociolinguistique scolaire, Bautier (1995).

La complexité des pratiques langagières qui est tout à fait des pratiques sociales, donne naissance aux aspects cognitifs et affectifs de comprendre comment le rapport au langage et les productions qui en résultent peuvent aider ou gêner la construction des savoirs et des réponses aux demandes scolaires. Ayant une coloration plutôt idéologique que scientifique, il était difficilement acceptable de supposer après 1968 que les enfants de milieux populaires se trouvent en quelque sorte "handicapés" par rapport aux autres enfants du fait des modalités langagières de leur éducation qui ne permettent ni les mêmes appropriations des savoirs, ni les mêmes façons de répondre aux exigences scolaires que celles des enfants de milieu favorisé" Bautier (ibid). Abbot (2001 :1-32) nous laisse aussi lire que :

Research on the effect of per pupil expenditures on children's performance is equivocal ...but most evidence suggest that higher expenditures improve children's test scores by at least a little, which could in turn increase their educational attainment

La recherché sur l'effet de la dépense scolaire par élèves dans leur performance est équivoque mais, la plupart des évidences montrent qu'il y a des notes un peu élevées quand il y a plus de dépenses et ceci augmente leur réussite éducationnelle
(Nôtre traduction)

Dans son analyse en matière de la classe sociale par rapport aux notes en linguistiques, Milroy (1980) trouvait un écart dans la performance entre le groupe de classe élevée et celui de la classe moins élevée ou souvent appelée le milieu défavorisé.

S'il en est ainsi, l'importance de l'apprentissage des langues étrangères a suscité le développement des plusieurs méthodes de l'enseignement. Dans notre contexte de travail, il est pertinent de penser à un système moins cher pour que l'on puisse réaliser les objectifs de rendre efficace l'apprentissage de français au niveau secondaire en tenant compte l'âge des élèves au niveau secondaire .

DES REMEDES AUX PROBLEMES DE STATUT SOCIAL DANS L'APPRENTISSAGE DE FRANÇAIS AU NIVEAU SECONDAIRE

Il est évident jusqu'ici d'affirmer l'existence des problèmes plutôt socio-économiques que linguistiques comme nous avons signalé plus haut. A notre avis, l'inégalité du milieu scolaire causée par le statut social et quelque fois le manque des facilités ne favorise pas l'enseignement efficace et voire l'apprentissage profond des élèves mais nous essayerons quand même, d'énumérer certaines stratégies que peuvent soulager les entraves.

a. Vers une motivation à l'apprentissage stratégique du français écrit

Un bon nombre de théorie pédagogique a généralement vu le jour dans l'effort acharné d'améliorer les problèmes rencontrés par les apprenants des langues étrangères au cours de l'apprentissage. Tout d'abord, un texte à écrire doit pencher sur différents thèmes que l'on écrit : un fait part, des notes, une histoire, un rapport, un épistolaire et d'autres écritures ayant des rapports scripturaux. Un processus d'écriture doit être adaptable à l'exigence situationnelle. Pour laisser alors efficace une rédaction, 'le scripteur doit faire appel aux processus cognitifs' (Laditan, 2005: 29-39. Ceci nous amène aux opérations de planification que fournissent Hayes et Flower à savoir :

- Dans une première étape, il s'agit de la conception qui consiste à retrouver dans la mémoire à long terme des informations adéquates.
- La deuxième étape concerne la tâche d'ordonner le texte pour aboutir à une présentation des éléments recueillis.
- La troisième consiste à mettre en texte ses éléments suivants de l'hierarchie selon le scripteur.

Tout ceci entraîne la motivation à bien écrire une rédaction. A ce niveau scolaire, l'élève se confrontera à des contraintes de base qui sont la syntaxe, l'orthographe et le lexique. Quoi qu'il en soit, le contenu du cours doit être vivant pour susciter l'intérêt des élèves au secondaire. Comme l'avait dit Mbanefo (1993:44-55) 'un support pédagogique vaut la peine dans la mesure où il facilite l'accès aux compétences et provoque la motivation'. C'est d'ici que l'on commence à penser aux documents authentiques comme support pédagogique dans la tâche de pédagogisation du français langue étrangère. Pour y arriver à trouver ou bien à choisir les documents authentiques, il faut d'abord analyser des situations qui seront un moteur pour motiver les apprenants.

b. L'apport des jeux écrits

Tout effort dans l'apprentissage du français langue étrangère doit être déployé à pallier des difficultés chez les apprenants à cause de ce que Folorunso (1999:40-50) a appelé "facteurs intrinsèques de la langue" et "facteurs extrinsèques" émanant d'une autre langue déjà apprise, en l'occurrence l'anglais. Et en tenant compte de l'âge des apprenants en tant qu'adolescents aux écoles secondaires, l'inclusion des jeux écrits est bénéfique pour susciter leur intérêt. Cela sert à faire vivant une classe de français. Dans son analyse du livre "La France en Direct", Henri Boyer et Michelle Rivera (1979:137) mettent l'accent sur des raisons pertinentes pour justifier l'utilisation d'un document authentique portant sur ce qu'ils ont appelé "les jeux écrits". Selon eux :

Le jeu en soi est rarement défavorable psychologiquement, dans la mesure où il modifie les rapports habituels de classe entre l'enseignant et l'enseigné, et modifie également, les rapports de l'enseigne à la matière qu'il étudie. Le jeu est synonyme de plaisir et de participation.

Même si tel document vise aux jeux tout en apprenant, il s'avère "complémentaires" pour la classe de langue et nous ne prétendons pas qu'il puisse remplacer les textes. De ce fait, l'inclusion des jeux écrits dans la méthode d'une classe de français joue un rôle de tremplin de motivation et d'études non-négligeables: ils font l'appel à l'esprit de compétition des adolescents. Par le fait que cette démarche a une valeur psychologique et motivationnelle en situation scolaire, il est prôné d'inclure "les jeux du type de collage, pochages, puzzles, mises en ordres divers, portant des mots, des syntagmes, des phrases entières, ou des poèmes, paragraphe ou récits" (Henri Boyer et Michelle Rivera, *ibid.*). Nous citerons, comme un exemple des jeux écrits en puzzles, celui donné par les deux auteurs tire du recueil de textes de lectures de la méthode *C'est le Printemps*. C'est le jeu de lecture au niveau d'un texte.

Consigne: Organisez comme vous voulez, ces messages pour obtenir un texte (ou plusieurs) qui ait un sens :

Mieux c'est	Mieux ça tourne
Plus vous jetez	Mieux ça va
Plus vous travaillez	plus vous achetez
Plus vous jetez	plus vous achetez

c. Stratégie à l'initiation des compétences d'écoute des apprenants

Les compétences d'écoute des élèves au niveau secondaire se développent suivant un plan d'une étape à l'autre. Tout d'abord, une façon séduisante doit être incorporée au niveau secondaire dans la méthode par l'enseignant compte tenu du niveau des apprenants et le fait que la qualité de l'expression orale dépend à celle de l'acquisition auditive. Puisque les élèves à ce niveau sont phonétiquement sourdes à de nouveaux sons, il est commode, selon Mbanefo, 'de procéder par imprégnation'. C'est-à-dire, 'faire écouter de courtes séries d'enregistrement en français spontané pour assurer une prise directe des faits de parole'. Au commencement, il est interdit aux élèves de se dissocier de la compréhension du message pour accorder la tâche de reconditionnement des élèves compte tenu du fait des langues maternelles et l'anglais pouvant causer les obstacles. Mbanefo (1999:151-161) cite comme les exemples le / y/ et les voyelles nasales comme étant problématiques et propose à l'enseignant de veiller à ce que les apprenants évitent la diphtongaison de /y/ et la dénasalisation des voyelles nasales. Pour la dernière, le /v/ anglais peut être opposé à la diphtongaison de / y / en présentant 'des séries de deux ou trois mots faisant figurer un mot anglais à ne pas confondre avec le voisin français'. C'est à l'apprenant d'identifier, durant l'écoute, le numéro qui correspond à un mot anglais qu'il connaît déjà. Elle (Mbanefo) nous fournit l'exemple pour renforcer l'apport de ce procédé:

1	2	3
Vu	vous	view
Fut	few	fous
Du	dew	doux
Su	sous	sue (to court)
New	nous	nu

En ce qui concerne la dénasalisation du / ~ /, l'opposition du féminin au masculin des adjectifs terminant par de voyelles nasales est usitée. Exemple:

Masculin	Féminin
Bon	bonne
Bons	bonnes
/ bɔ̃ /	/ bɔn /
J'aime ces bonbons-	Ils sont bons
J'aime ces bananes-	Elles sont bonnes
J'aime ce gâteau-	Il est bon
J'aime ce chocolat-	Il est bon
J'aime cette orange-	Elle est bonne
J'aime ce garçon-	Il est bon
J'aime cette fille-	Elle est bonne

Comme nous pouvons voir au-dessus, ce procédé est aussi praticable que convenable dans la mesure où une pratique usuelle se déroule dans les enregistrements.

d. L'atout des activités ludiques en classe française

L'une des tendances contemporaines dans l'apprentissage des langues étrangères est la participation de l'apprenant lui-même dans la méthode car le statut de l'apprenant a profondément changé (Ajiboye: 1993). Nous pensons donc que cette affirmation favorise l'inclusion des activités ludiques dans la classe du FLE compte tenu du de leur âge. Les activités ludiques se voient comme "toutes activités relative au jeu", c'est-à-dire des activités physiques ou intellectuelles non imposées et gratuites auxquelles on s'adonne pour divertir, pour en tirer plaisir". L'intégration du jeu dans la classe du FLE sert à motiver les apprenants d'apprendre vivement la langue tout en jouant. L'atout de jeu dans la classe du FLE est non-négligeable à moins que la classe soit moins peuplée. Il ne faut pas que le professeur se retrouve devant 30 ou dans certains cas, 40 pour l'usage de jeu au cours de l'apprentissage. Néanmoins, le jeu dans la méthode de FLE facilite le développement de l'apprenant de bien saisir cours. En guise des exemples, l'enseignant peut présenter des chansons en prenant quelques unes bien connues au pays et traduit cela en français. Il peut également dire aux élèves de réciter certains poèmes ayant des gestes. Tout ceci permet à créer une classe vivante et motive les élèves décalés. Selon Winnicot (dans Okafor, P. 1995) "c'est sur la base du jeu que s'édifie toute existence expérimentale de l'homme". C'est-à-dire ce qui fait rire/s'amuser nourrit le cœur de l'homme et l'envoie à l'oubli des problèmes journaliers. Il reste au professeur chevronné de bien préparer son cours de telle sorte qu'il ait l'ambiance convenable car une fois un jeu est utilisé en classe de langue, quelques élèves, se mettent en désordre – ce qui est pédagogiquement nuisible.

CONCLUSION

Il n'est point besoin de dire que les langues maternelles pouvant être à l'origine des phénomènes linguistiques des élèves ont la valeur de l'interférence qui décale aussi l'apprentissage du FLE. Nous estimons que les entraves plutôt socio-économiques que linguistiques relevées en haut jouent un rôle frappant surtout chez les défavorisés. Néanmoins, l'attitude décourageante de certains directeurs/directrices des établissements scolaires risque de "tuer" l'enseignement et l'apprentissage de la langue française. Nous constatons aux éclats, le placement de français à l'arrière plan académique puisqu'ils ne voient aucune importance de la langue française. Dans la majorité des cas, ce sont les matières scientifiques qui figurent dans le programme scolaire. Aux écoles publiques, c'est pire là où le français n'est jamais prioritaire. Cela se voit clairement dans le nombre des professeurs français qui y travaillent et bien sûr les élèves qui passent les épreuves françaises de WASSCE. Quoiqu'il en fasse, nous sommes en faveur des motivations fondamentales aux apprenants car la plupart d'entre eux ignorent l'importance de la langue française au Nigéria. C'est donc, la tâche de la "communauté française" au Nigéria d'aller plus loin de promouvoir la langue. Ils peuvent collaborer avec les autorités scolaires et celles de gouvernement d'organiser des stages pour les futurs enseignants. Aussi, peuvent-ils mettre en place les concours et les excursions aux besoins des élèves aux francophones.

BIBLIOGRAPHIE

- Adegboku, D. (2002): ‘‘L’apprentissage du français au Nigéria et la question de l’âge’’ in The French Language and Cultures, Proceedings of the Lagos State University Conference of NUFTA, pp 39-44.
- Adegboku, D. (2003): ‘‘L’apprenant nigérian face au lexique et à l’orthographe du français’’ in The Impact of Globalisation and Information Technology on French Studies, 6th NUFTA Conference, University of Port Harcourt, pp 9-13.
- Adeniyi, E.(1995): ‘‘Problème de l’utilisation de l’adjectif chez les apprenants nigériens’’ in Interférence dans l’apprentissage du français au Nigeria, SIPF acte publiée par Le Village Français du Nigéria, Signal Educational Services, Ibadan, pp 25-39.
- Ajiboye, T. (1993): Les tendances contemporaines dans la pédagogie du FLE’’ in La Revue nigérienne d’Etudes françaises RENEF, juillet à août, 1993, pp 6-19.
- Alisah, B. (1999): Exercice Pratique de Dictée: A Guide for Teachers and Students, S. Asekome and Co. Zaria.
- Balogun, T. (2001): Quelques applications de la linguistique à l’enseignement du français langue étrangère, l’Université d’Ilorin, Nigéria (Mémoire de Maîtrise présenté au Département de Français, décembre 2001).
- Bautier, E. (1995): Pratique langagière, Pratique Sociale – de la Sociolinguistique à la Sociologie de Langage, l’harmattan, Paris.
- Bello, R. (1999): ‘‘Social aspects of language: Sociolinguistics’’ in Language and Communication—An Introductory Text, vol 1, 1999, pp 122-144.
- Boyer, H. et Michelle, R. (1979): Introduction à la Didactique de Français Langue Etrangère, CLE International, Paris.
- Byram, M. (1989): Cultural Studies in Foreign Language Education, Multilingual Matters Ltd., Philadelphia.
- Chomsky, N. (1971): Aspects de la Théorie Syntaxique, Edition de Seuil, Paris.
- Cocula, B et Peyroulet, C. (1989): Didactique de l’expression de la théorie à la pratique, Librairie de la Grave, Paris.
- Corder, P. (1993): Introducing Applied Linguistics, Penguin, England.

- Coupland et al (2001): Social Linguistics and Social Theory, Longman, New York.
- Hartman, R. (1988): Communicative Language Testing, Exeter Linguistic Series, England.
- Igbeneghu, B. ‘‘L’accord en français: Problème d’apprentissage et d’usage pour l’apprenant nigérian’’ in RENEF, Vol 1, No 06, août 1998, pp 38-53.
- Kimble, G. (1967) in Houston, J. (1977): The Fundamentals of Language and Memory, Harcourt Brace Jovanavich College Publishers.
- Kwofie, E. (1995): ‘‘l’interférence linguistique dans une classe de français’’ in L’interférence dans l’apprentissage du français au Nigéria, SIPF Acte publiées par Le Village Français du Nigeria, Signal Educational Services, Ibadan, pp 95-106.
- Laditan, O. (2005): ‘‘L’exploration de nouvelles pédagogies d’écriture pour une meilleure réussite de la pratique écrite dans les classes de FLE’’ in La revue d’études françaises des enseignants et chercheurs du village, Vol 1, janvier 2005, pp 29-39.
- Mbanefo, E. (1995): ‘‘L’enseignement de la prononciation du français standard : Quelques stratégies ?’’ in Interférence dans l’apprentissage du français au Nigéria, SIPF, Signal Educational Services, Ibadan, pp 151-161.
- Okafor, P. (1995): L’acquisition du vocabulaire français: Quelles approches pédagogiques?’’ in Interférence dans l’apprentissage du français au Nigéria, SIPF, Signal Educational Services, Ibadan, pp 162-173.
- Richie, M. et Bhatia, T. (1996): Handbook of Second Language Acquisition, Academic Press, New York.
- Simire, G. (2002): ‘‘Comment motiver les apprenants de français au Nigéria?’’ in Ilorin Journal of Language and literature, Vol 1, No 5, September, 2001, pp 64-71.
- Stockwell, P. (2002): Sociolinguistics: A resource book for students, Routledge, London.
- Tijani, M. (1998): ‘‘Pour l’inclusion des activités ludiques dans nos classes de FLE’’ in RENEF, Vol 1, No 06, août 1998, pp 54-64.