



Facteurs motivants pour la lecture des manuels de grammaire en milieu non scolaire : étude de cas des apprenants de l'Université Srinakharinwirot

*Sunporn EIAMMONGKHONSAKUN **

Faculté des Sciences Humaines, Université Srinakharinwirot, Thaïlande

Motivational Factors of Reading Grammar Textbooks outside the Classroom: Case Study of Undergraduate Students at Srinakharinwirot University

*Sunporn Eiammongkhonsakun **

Faculty of Humanities, Srinakharinwirot University, Thailand

Article Info

Research Article

Article History:

Received 24 June 2019

Revised 31 December 2019

Accepted 31 December 2019

Mots Clés :

Grammaire

Manuel

Motivation de la lecture

Keywords:

Grammar

Textbook

Reading motivation

Résumé

Cette recherche a pour but, d'une part de découvrir les facteurs motivants de la lecture des manuels de grammaire française rédigés en thaï en milieu non scolaire, d'autre part de proposer des pistes pour la création de manuels de grammaire correspondant aux intérêts des apprenants-lecteurs. Vingt apprenants universitaires ont été invités à remplir un questionnaire dont les résultats ont été qualitativement analysés. Pour constituer ce questionnaire, nous avons relevé les caractéristiques des manuels du corpus. L'analyse des réponses montrent que les apprenants insistent sur la compréhension en peu de temps des contenus. Ils aimeraient capter en un coup d'œil les informations. Les facteurs motivants sont les dessins, la carte heuristique, les tableaux, les cadres, la formulation brève des explications et les exemples analytiquement expliqués.

Abstract

The purpose of this research was to investigate the motivational factors of reading the French grammar textbooks written in Thai outside the classroom, and to be a guideline for designing grammar books corresponding to the interests of the students. Twenty undergraduate students completed the questionnaires, and the results were qualitatively analyzed. The researcher used the characteristics of the corpus manuals to construct the questionnaire. According to the data analysis, the learners focused on their quick understanding of the content. The motivational factors included drawings, heuristic maps, tables, frames, brief explanations, and analytically explained examples.

* Corresponding author

E-mail address: sunpornswu@gmail.com

1. Introduction

Des manuels pédagogiques de « bonne qualité » constituent un bon commencement de l'apprentissage (Xiaohong, 2010). Aussi avons-nous souhaité mener une étude sur les caractéristiques des manuels pouvant motiver et aussi démotiver les lecteurs. La notion de motivation nous paraît en effet essentielle. Par ailleurs, bien que les connaissances et les compétences grammaticales soient primordiales dans la communication en langue étrangère, la grammaire française semble, pour beaucoup d'apprenants thaïlandais, inintéressante voire démotivante. Cette constatation nous amène à poser cette question de recherche : Quels sont dans les manuels de grammaire française les facteurs pouvant motiver les apprenants thaïlandais à les lire en dehors du cours ? Deux buts sont visés : 1) connaître les facteurs motivants de la lecture des manuels (rédigés en thaï) de grammaire française et 2) proposer des pistes pour la création de manuels de grammaire correspondant aux intérêts des apprenants-lecteurs. Dans la classe, l'enseignant est le protagoniste qui pousse ou qui rend les apprenants actifs en leur demandant d'étudier tels sujets ou de faire tels exercices. Par contre, en dehors de la classe, l'auto-apprentissage est essentiellement à l'initiative de l'apprenant. C'est la raison pour laquelle il est fondamental de déterminer ce qui dans les manuels de grammaire française rédigés en thaï peut motiver les apprenants à les lire en contexte extrascolaire.

2. Motivation de la lecture des manuels

La motivation, processus psychologique, est une force interne et / ou externe qui pousse le sujet à effectuer une action visée. Roussel (2000) explique davantage que l'action ayant pour origine une force motivationnelle intérieure dépend des caractéristiques du sujet-acteur telles que les besoins, les pulsions, l'instinct ainsi que les traits de personnalité. Quant à la force motivationnelle extérieure, celle-ci implique la situation, l'environnement de l'activité ciblée, l'exigence de la tâche, etc. La motivation, selon Rivaleau (2003), est basée sur deux postulats fondamentaux : 1) le sujet-acteur est libre de choisir s'il accomplit l'action ou pas, et 2) l'objectif conscient ou non guide l'action du sujet. En réalité sans prendre en compte des stimulus externes, c'est le sujet même qui décide la réalisation de la tâche. Et il planifie, lui aussi, comment se

diriger pour atteindre le but fixé. Autrement dit, le sujet-acteur est bien central dans toutes les situations. Quant aux chercheurs des théories du choix cognitifs tels que Kanfer, Atkinson, Vroom, ils s'accordent sur l'étude concernant l'orientation et la persistance du comportement adopté par le sujet-acteur et sur le processus motivationnel et les mécanismes qui conduisent à la motivation.

Vallerand et Thill (1993) distinguent quatre conséquences provoquées par la motivation : le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement. Selon Roussel (2000), ces quatre effets sont consécutifs et sont en interrelation l'un à l'autre. Focalisons-nous d'abord sur la première conséquence : le déclenchement. Dans une situation donnée, le sujet vit un moment indéterminé. Il doit décider s'il effectuera l'activité visée ou non. Si la décision est positive, la deuxième conséquence – la direction du comportement – intervient à son tour. C'est à ce moment que le sujet planifie comment il va effectuer la tâche engagée afin d'atteindre le but fixé. C'est une force incitatrice. Ensuite, le niveau des efforts investis dans la tâche démontre l'intensité que le sujet y accorde. Enfin, la persistance du comportement renvoie à la continuité dans le temps pour la réalisation de l'activité. Ces trois dernières étapes peuvent être différentes d'un sujet à un autre. Cela dépend de l'expérience du sujet, de son but et de son niveau de compétence.

La présence de la motivation dépend de deux facteurs : des opinions que le sujet a (1) de ses compétences et de la situation, et 2) des conséquences possibles suite à l'accomplissement de l'action. Plus sa perception est positive, plus la motivation est forte. Selon Herzberg (1971), cité par Rivaleau (2003), pour motiver le sujet-acteur, d'une part l'exigence de la tâche ne doit pas dépasser les compétences du sujet, d'autre part il faut que la tâche présente un intérêt pour le sujet. Par exemple les apprenants devraient ressentir l'utilité des connaissances grammaticales dans les situations communicatives.

Par ailleurs, nous pensons que les forces externes (ex. l'obligation imposée par différents protagonistes et l'attirance due aux composantes des manuels) ont un rôle aussi important que les forces internes (ex. des besoins, des intérêts). En raison de ces différentes sources, le locus de la motivation est soit intrinsèque soit extrinsèque

comme l'illustre le schéma qui présente les éléments mis en jeu dans la lecture des manuels de grammaire.

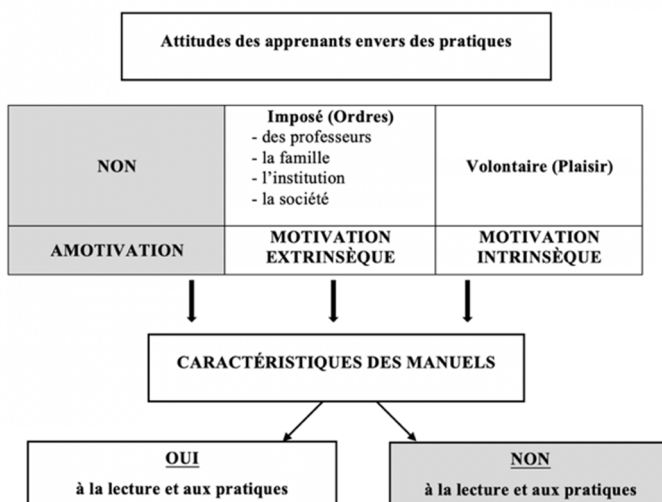


Fig 1 : Éléments mis en jeu dans la lecture des manuels de grammaire

Différentes sources de motivation provoquent une persévérance de niveaux variés. Un haut niveau de motivation peut diminuer à cause de caractéristiques inadéquates aux intérêts des apprenants et vice-versa. Il est possible qu'au début les apprenants ne soient pas du tout motivés à lire ou bien qu'ils y soient « obligés ». Mais dès qu'ils voient les manuels ou bien après avoir commencé à les lire, ils les trouvent intéressants grâce à la présentation et / ou à la qualité des explications, et deviennent ainsi, petit à petit, plus motivés. La situation a donc changé dans le bon sens car grâce à la volonté, la persistance deviendrait plus ferme.

Selon Roussel (2000), les caractéristiques des manuels sont les forces externes qui attirent les apprenants ou les repoussent. Il faudrait tenir compte non seulement du « fond » des manuels (le contenu), mais aussi de leur forme (leur présentation). D'après nous, la présentation n'est pas moins importante que le contenu. Il est important de veiller à ce qu'elle attire l'attention des apprenants et les motive à lire. Indéniablement, c'est la forme qui les « invite » à lire. Viennent ensuite le contenu et les manières d'expliquer, qui, de leur côté, peuvent favoriser, ou non, la continuité de la lecture.

3. Organisation des manuels

De nombreux chercheurs tels que Bishop et Denizot (2016), Riquois (2014), Memaï et Rouag (2014), Xiaohong (2010), Gérard et Roegiers (2009), Verdelhan-Bourgade (2002) ainsi que Seguin (1989) s'accordent sur l'importance des manuels qui favorisent le développement des connaissances langagières.

Selon Choppin cité dans Bishop et Denizot (2016) ainsi que dans Verdelhan-Bourgade (2002), les manuels sont considérés comme les porteurs de savoirs, non seulement de connaissances du monde mais aussi de connaissances méthodologiques. Pour que de telles connaissances se concrétisent chez les apprenants, il faudrait tenir compte des caractéristiques des publics ciblés. Unesco (2008) et Memaï et Rouag (2014) associent deux aspects aux manuels : les normes et les valeurs sociales.

Quant à Gérard et Roegiers (2009), ils distinguent différentes fonctions des manuels. Ces dernières varient selon l'utilisateur, la discipline et le contexte dans lequel on les élabore. De leur point de vue, les fonctions traditionnelles des manuels sont non seulement de transmettre des connaissances mais aussi de faire développer des compétences et d'évaluer des acquis, ce qui s'oppose à ceux destinés aux enseignants.

Pour cette présente recherche, nous nous intéressons notamment aux manuels de référence ou de consultation selon la définition de Seguin (1989). Il s'agit, en effet, de manuels dans lesquels les auteurs présentent un ensemble d'informations dans un domaine de connaissance. Les apprenants peuvent les lire lorsqu'ils souhaitent enrichir leurs connaissances. En conséquence, ils ont pour double fonction de structurer et de guider l'apprentissage.

Passons maintenant aux éléments constitutifs indispensables des manuels. Après avoir étudié notamment Cordier (1999) ainsi que Choppin (1992), Verdelhan-Bourgade (2002) élabore une grille d'analyse qui se divise en quatre éléments : la macro-structure, la micro-structure, les formes discursives et la langue. Les deux autres éléments que nous feront entrer dans notre analyse seront mis en relief. Il s'agira, d'une part, du fond (le contenu) et, d'autre part, de la forme (la forme visuelle et le style de transmission des connaissances).

3.1 Macro-structure

La macro-structure se réfère à l'organisation générale des manuels telle que le découpage, la progression, et à certains de leurs éléments spécifiques (ex. les tableaux de conjugaison, de lexiques, ou d'autres contenus aidant au développement des compétences). Parmi eux, Verdelhan-Bourgade (2002) cite le format, la couverture, le titre, les pages d'ouverture et le sommaire ou la table des matières. Cherchant à identifier les facteurs motivants pour la lecture des manuels, nous nous intéresserons notamment au format qui fait partie de l'aspect de la forme visuelle. Nous partageons en effet l'avis de Verdelhan-Bourgade (2002, p. 39) selon qui « le manuel doit plaire au premier coup d'œil à ses différents destinataires, prescripteurs, enseignants, élèves. » Le format, apparence volumétrique (une « forme visuelle »), est l'un des aspects qui peut attirer ou repousser les lecteurs avant même la lecture. Viennent ensuite, le sommaire ou la table des matières, qui nous présentent en un coup d'œil les informations abordées dans les manuels. Cela touche l'aspect « fond » puisque les lecteurs pourraient découvrir les informations développées dans l'ouvrage.

3.2 Micro-structure

Cette deuxième phase concerne l'organisation de chaque « leçon », c'est-à-dire les rubriques, la mise en page, ainsi que les activités pratiques proposées. D'après Seguin (1989), il faut éviter les énumérations ou les longues listes « sèches » sans explication. En outre, nous rejoignons Verdelhan-Bourgade (2002), notamment sur la question de la mise en page, que nous considérerons comme l'aspect « forme visuelle ». Cet auteur mentionne les couleurs, la typographie, l'iconographie et la maquette. À notre avis, ces éléments sont les premiers critères qui nous motivent à engager l'activité de lecture ou pas ou à acheter ce manuel-là ou pas. Avant toute lecture, ces éléments sont les premiers qui attirent ou repoussent les lecteurs. La maquette définit l'agencement de chaque page et son enchaînement avec les pages attenantes. Le lecteur peut très facilement le remarquer en feuilletant. Beaucoup de manuels sont imprimés en deux couleurs, tandis qu'en raison du prix de fabrication, plus rares sont ceux en quadrichromie. La typographie, quant à elle, détermine la lisibilité des manuels. Elle est composée, entre autres, de la police et de la qualité de l'impression.

Par ailleurs, les photos et les dessins font partie de l'iconographie. Pour Seguin (1989), les illustrations présentées dans les manuels devraient être distinguées de celles trouvées dans les livres non-scolaires. Dans le premier cas, les images auraient des objectifs précis qui aident les apprenants-lecteurs à mieux comprendre les contenus, tandis que les illustrations des livres non-scolaires auraient un but purement esthétique. Seguin (1989) remarque cependant que si le schéma et le dessin simplifié facilitent la compréhension, leur répétition excessive peut aussi baisser le niveau d'attention des apprenants-lecteurs. Quant à nous, il nous semble qu'un bon équilibre d'illustrations dites « scolaires » et d'illustrations dites « esthétiques » pourrait activer favorablement l'affectivité des apprenants en créant une atmosphère relativement « ludique ».

3.3 Formes discursives

Les formes discursives couvrent par exemple les activités pratiques, les informations et les explications, les consignes, les tableaux et les schémas. Cette phase renvoie, pour nous, à la « forme », plus précisément au choix du style de transmission des connaissances, une fois définies les caractéristiques physiques ou la forme visuelle. Des formes discursives appropriées à un public d'apprenants pourraient entretenir l'envie de s'engager dans la lecture d'un manuel. D'ailleurs, les formes discursives sont étroitement dépendantes du concept adopté pour l'enseignement des sujets ciblés.

Pour l'appropriation en dehors du cours, la contrainte principale de cette situation par rapport à l'apprentissage dans la classe est l'absence de l'enseignant. Par conséquent, il manque le protagoniste qui conseille, explique aux apprenants, et les fait réfléchir et interagir. Il n'y a que la formulation phrastique et littérale de l'auteur de l'ouvrage. Il est donc essentiel que ce dernier réfléchisse bien à la façon d'expliquer les contenus aux apprenants-lecteurs qui ne peuvent pas poser de questions si l'explication n'est pas assez claire pour eux.

En outre, nous partageons l'avis de Roegiers (2003), qui insiste sur le fait que les exemples donnés devraient être contextualisés. De notre point de vue, les formes discursives employées dans chaque manuel pourrait stimuler ces types d'analyse particulièrement dans l'explication des exemples quels que soient les mots ou les

phrases. Les apprenants pourraient ainsi mieux comprendre comment les règles grammaticales préalablement présentées interviennent ou sont appliquées dans de telles situations pratiques. Ils comprennent donc mieux la fonction des règles grammaticales dans des contextes précis. Sinon, les exemples ne sont que l'« illustration » des formes tandis que leur rôle / leur fonction ne serait pas saisi.

3.4 Langue

La langue est un outil employé pour transmettre des connaissances. Nous partageons ce point de vue avec Pu, Lu et Yu (2005) : les manuels rédigés en langue maternelle sont plus adaptés au public d'apprenants. D'après nous, les manuels rédigés en langue 1 (L1) sont mieux appropriés aux apprenants puisque les auteurs et les apprenants-lecteurs partagent un certain nombre de connaissances en L1, des expériences d'apprentissage, des difficultés propres à chaque culture ainsi que des réflexions lors de la découverte de nouvelles règles grammaticales en langue cible. Selon nous, une explication au sujet d'une langue étrangère sera mieux saisie si la langue de l'explication est bien maîtrisée notamment pour les débutants, comme par exemple, lorsqu'on utilise la langue thaïe pour expliquer la grammaire française. Ainsi, les apprenants pourront-ils suivre l'explication au lieu de se préoccuper des difficultés de la compréhension de la langue.

Par ailleurs, d'après Verdelhan-Bourgade (2002), l'appropriation des connaissances est une activité abstraite qui ne peut être réellement réalisée que grâce au métalangage spécifique de la discipline étudiée, en l'occurrence celui de la langue française dans notre cas d'étude. Or, d'après notre expérience, pour un apprenant thaïlandais, le métalangage en thaï est moins compréhensible que celui en français. En effet, l'appropriation de sa langue maternelle ayant été d'une certaine façon « automatique », l'apprenant y aura prêté moins d'attention. Aussi serait-il intéressant que les manuels présentent le métalangage à la fois en thaï et en français.

4. Méthodologie

4.1 Étapes

Le schéma ci-dessous présente les quatre étapes de la méthodologie de cette recherche.



Fig 2 : Étape de la recherche

Du fait que nous nous intéressons particulièrement aux caractéristiques des manuels de grammaire, nous faisons d'abord l'analyse interne ou l'étude des caractéristiques d'un manuel, étape recommandée par Puren (2001). Dans notre précédente recherche (Eiammongkhonsakun, 2018), nous avons identifié certaines caractéristiques qui nous paraissent intéressantes à étudier maintenant d'une manière plus approfondie. Nous nous intéresserons à la fois à la forme (la présentation graphique des manuels) et au fond (le contenu). Ensuite, nous sélectionnerons certaines caractéristiques afin de créer les questionnaires qui serviront à une analyse externe. Après avoir recueilli les données, nous les analyserons et discuterons des résultats, afin de répondre à l'un des deux objectifs principaux de notre recherche : identifier les facteurs motivants de la lecture.

4.2 Population d'enquête

Bien que nous employons un questionnaire de recueil de données généralement distribué à un vaste public, nous n'avons contacté que 20 apprenants volontaires au cours de l'année universitaire 2018. Ce nombre limité se justifie d'une part par notre volonté d'analyser qualitativement les données. Les apprenants doivent répondre aux questions ouvertes dont le nombre est relativement nombreux. D'autre part, notre

contrat de recherche ne dure qu'un an : il serait ainsi impossible de terminer celle-ci à temps si nous recueillions un trop grand nombre de données.

La population d'enquête se compose de 3 hommes et de 17 femmes entre 20 et 22 ans. Nous les nommons à partir d'ici AP 1 - AP 20. Ils ont commencé à apprendre le français au lycée. Donc, à l'université, ils approfondissent leurs connaissances du français. Leurs connaissances sont au niveau B1 selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001). Ils ont tous la nationalité thaïlandaise. Donc, leur langue maternelle est le thaï. Le français est pour eux la deuxième langue étrangère après l'anglais. Ils ont choisi le français comme matière majeure à l'université Srinakharinwirot. Pendant quatre ans, ils apprennent la grammaire, l'expression orale et écrite, la compréhension orale et écrite, la littérature française ainsi que le français sur objectifs spécifiques (FOS).

4.3 Questionnaire

Les traits caractéristiques des manuels sont relevés afin de former le questionnaire qui se comporte de trois parties divisées en 10 sous-rubriques. Elles sont catégorisées en forme (forme visuelle - FV et transmission des connaissances - TC) et fond (FD) ainsi : format (FV), types de papier (FV), couleurs de l'impression (FV), images illustratives (FV), vue globale de la mise en page (FV), contenu (FD), exercices (TC), présentation des exemples (FV), éléments constitutants de la page (FV), et explication (TC). Pour chaque exemple d'éléments de la forme visuelle, les apprenants doivent décider si de tels éléments les motivent à lire les manuels et aussi justifier leur décision.

En ce qui concerne le fond, la table des matières des six manuels de corpus est présentée aux apprenants enquêtés. Ces derniers peuvent non seulement voir l'ensemble du contenu mais aussi voir la façon d'organiser le contenu dans les manuels. Concernant la transmission des connaissances (les exercices), les questions portent sur l'emplacement des exercices, sur leur type (questions à trous, exercices d'appariement, expression écrite et questions à choix multiple), ainsi que sur la place de leur correction. Quant aux explications, nous sélectionnons des sujets communément introduits dans des manuels de corpus : 1) nom, 2) article : article indéfini, article défini et article partitif, 3) pronom : pronom complément d'objet direct, pronom complément d'objet

indirect et pronom relatif ainsi que 4) adjectif. Les apprenants sont invités à lire ces sujets, puis à dire s'ils aiment ou non la manière d'expliquer les contenus et pourquoi.

5. Analyse

Cette partie est divisée en trois grandes parties : 1) contenu, 2) exercices et 3) présentation subdivisée encore en deux phases : forme visuelle et style de transmission des connaissances pour répondre au premier objectif. Les facteurs qui motivent les apprenants à lire des manuels seront ainsi mis en relief.

5.1 Contenu

Tous les apprenants apprécient les manuels qui présentent tous les sujets de base de la grammaire. 45% disent que grâce à cette complétude, ils n'ont pas besoin d'avoir d'autres manuels. AP 3 et AP 16 expliquent ainsi : « Je deviens plus motivé lorsqu'il y a tout dans un seul manuel. Je suis, en effet, sûr de trouver ce dont j'ai besoin sans recourir à d'autres manuels. » et « Il est plus pratique de ne pas devoir chercher les explications dans plusieurs manuels. » Selon nous, il est aussi intéressant d'en lire d'autres. Cela permet de découvrir différents exemples et différentes manières d'explications. Des détails qui ne sont pas expliqués dans un manuel pourraient être abordés dans un autre.

Après avoir étudié la table des matières de six manuels de corpus, la moitié des apprenants préfèrent le manuel qui leur propose les huit parties de discours (huit chapitres) : nom, déterminant, adjectif, pronom, verbe, adjectif, préposition et conjonction. Le regroupement des contenus aide à organiser les idées plus précisément, à distinguer les mots de différents types et à mettre en relation des mots du même type. Par ailleurs, AP 2 propose qu'il y ait quelques exemples de mots dans la table des matières parce que cela permettrait de visionner globalement les sujets et aiderait à mieux se situer dans le sujet étudié.

20% des apprenants apprécient la variété de sujets telle qu'elle est présentée dans un des manuels du corpus : Première partie : *Vocabulaire français* (22 chapitres) et Deuxième partie : *Conversation quotidienne* (18 chapitres). Chaque chapitre contient un seul sujet. À notre avis, le nom de la première partie ne correspond pas aux sujets

présentés et peuvent créer des confusions car, en réalité, elle comporte non seulement des connaissances lexicales mais aussi des connaissances grammaticales. En ce qui concerne l'organisation des informations du même manuel, l'ordre des sujets est très confus : nous remarquons l'alternance entre les connaissances grammaticales et lexicales. Du fait de ce manque de regroupement des sujets, il est difficile d'organiser les idées selon les différentes catégories des mots.

Un autre manuel divisé en quatre unités : 1) *Salut ! la langue française*, 2) *Salut ! la France*, 3) *Salut ! la grammaire* et 4) *Les éléments essentiels de la langue française*, est apprécié par 15% des apprenants. La troisième et la quatrième sont subdivisées encore en un certain nombre de « parties »¹. Ce qui distingue ce manuel de celui qui précède est que sans recourir aux détails, la section de la grammaire est assez bien organisée. Elle se compose de sept « parties » dont les sept grands sujets grammaticaux : *Les articles*, *Les noms*, *Les adjectifs*, *Les verbes*, *Les adverbess*, *Les phrases* et *L'emploi des temps*. Néanmoins, certains apprenants regrettent l'incomplétude des contenus.

10% des apprenants sont pour les manuels qui préservent la formalité, c'est-à-dire un langage relativement soutenu, une mise en page classique sans images ou dessins décoratifs. Par ailleurs, nous remarquons à nouveau ce problème : l'organisation des sujets. Enfin, aucun n'est numéroté et aucun regroupement n'est réalisé. Comment peut-on retrouver rapidement le sujet qu'on souhaite réviser sans les lire de A à Z ?

5.2 Exercices

À cette question, « Les exercices pratiques sont-ils un facteur motivant à la lecture des manuels de grammaire ? », tout le monde répond de façon positive. La plupart des apprenants pensent que c'est une façon d'évaluer la compréhension ainsi que de reconnaître leur niveau acquis. En outre, les pratiques répétitives permettent de s'entraîner à mieux comprendre les règles grammaticales. AP 16 est conscient de l'importance de la mise en contexte des connaissances grammaticales : « Les exercices me permettent de m'entraîner à appliquer les connaissances acquises dans les

¹ Terme utilisé par l'auteur

situations précises. » Cela est bon signe : le but de l'apprentissage de la grammaire n'est pas de mémoriser les règles mais d'être capable d'exploiter efficacement les connaissances dans différentes situations communicatives.

95% des apprenants préfèrent que les exercices soient situés à la fin de chaque chapitre. Selon eux, les pratiques après la lecture favorisent non seulement une bonne compréhension mais aussi une bonne mémoire à long terme. Du point de vue d'AP 20, la mémoire à court terme (les « connaissances » retenues juste après la lecture des manuels) pourrait se transformer en mémoire à long terme (les connaissances acquises suite aux pratiques consistant à appliquer les connaissances dans différentes situations) grâce aux exercices répétitifs. En outre, s'il reste encore des points peu clairs, on pourrait tout de suite recourir aux explications. Quant au reste des apprenants, ils insistent sur la révision de l'ensemble des manuels. C'est une évaluation sommative qui a pour but de reconnaître les connaissances et les compétences acquises à la fin du cours.

De plus, nous demandons également les avis sur quatre types d'exercices. Ils sont mis en ordre de préférence ainsi : les questions à trous (95%), les exercices d'appariement (80%), l'expression écrite (75%) et les questions à choix multiple (65%). D'après les apprenants, chaque type a son intérêt. D'abord, malgré la difficulté de se rappeler des formes ou des mots, les questions à trous leur permettent les pratiques d'analyse. C'est ce qui le distingue des questions à choix multiple pour lesquelles on ne sélectionne qu'un des choix proposés.

Quant aux exercices d'appariement, les apprenants mentionnent trois intérêts. Ce genre de pratique leur permet de mémoriser différentes choses en même temps (différentes propositions), de s'entraîner à trouver la / les relation(s) entre deux propositions ainsi que d'exercer des compétences d'analyse, de comparaison et de distinction. Par ailleurs, pour certains apprenants, cela incite à être plus attentif puisqu'une faute provoque d'autres fautes.

Passons maintenant aux exercices d'expression écrite. Les points positifs cités sont le développement des compétences d'expression écrite particulièrement les compétences grammaticales et syntaxiques. Quelques apprenants disent que c'est une activité pour laquelle ils sont libres de s'exprimer. Selon AP 16, cette pratique est, d'une

certaine manière, la révision de toutes les connaissances acquises car pour former une phrase, on doit se référer à différents domaines de connaissances non seulement linguistiques mais aussi extralinguistiques comme les connaissances culturelles. 25% des apprenants n'aiment pas la pratique de l'expression écrite parce qu'ils ne sont pas sûrs si leurs réponses sont correctes. La correction exige, en effet, des personnes « maîtrisant bien » le français.

Ensuite, l'enquête sur des questions à choix multiple reçoit des réponses assez étonnantes. Nous avons obtenu le moins d'avis favorable (65%). Les justifications sont assez diverses. Certains regrettent de pouvoir deviner les réponses sans exercer ni les compétences d'analyse ni les connaissances concernées. AP 17 pense devenir moins actif à cause des choix proposés. Il est possible de deviner la réponse grâce à la familiarité de certaines parties du texte sans autre réflexion. De plus, si l'on devine, une réponse correcte ne peut pas être considérée comme le résultat d'une bonne compréhension. Néanmoins, AP 16 dit qu'en raison de cette familiarité, il doivent réfléchir encore plus. D'après certains autres, vu la présence des choix, ils ont à analyser encore plus sérieusement et comparer les choix. En outre, des choix différents peuvent leur rappeler les différentes leçons préalablement apprises.

En ce qui concerne la place de la correction des exercices, 55% des apprenants souhaitent que cela soit à la fin de chaque leçon, 45% à la fin des manuels, et 5% à la fin de chaque question. Ils préfèrent que la correction soit loin des questions car ils risquent de tricher et de regarder la correction avant de trouver la solution eux-mêmes.

5.3 Présentation

Nous distinguons la présentation sous forme visuelle du style de transmission des connaissances. La première contient le format, la mise en page et l'illustration. La seconde, quant à elle, présentera les facteurs qui entretiennent la lecture.

5.3.1 Forme visuelle

Format

90% des apprenants enquêtés s'accordent sur l'influence de la taille des manuels sur la décision de la lecture. Ceux qui font partie des 10% pensent que la

motivation de la lecture dépend plutôt du type de papier, du contenu et des couleurs. La majorité préfèrent la taille plus petite que le A4 (21 cm. x 29.7 cm.) parce qu'ils peuvent apporter le manuel facilement partout et surtout parce qu'ils ne dérangent personne quand ils lisent dans les endroits publics. En outre, le manuel il doit avoir assez d'espace pour qu'ils puissent noter leurs remarques. AP 10 et 16, pour leur part, disent que de grands manuels les découragent car cela donne l'impression qu'il y a trop de choses à apprendre.

Mise en page

L'enquête sur la mise en page est divisée en deux phases : la vision globale et les différentes composantes d'une page. Pour la première, deux exemples de dispositions différentes sont proposés à l'appréciation des apprenants : 1) un texte linéaire avec une numérotation et un tableau de remarques et 2) deux petits paragraphes avec des tableaux dessinés et des dessins de fonction esthétique et explicative. Le résultat montre que 90% des apprenants préfèrent le deuxième exemple. Pour eux, cette mise en page pourrait d'une part attirer l'attention grâce aux dessins et à la quadrichromie, d'autre part les aider à comprendre les informations et à retenir les leçons en temps limité grâce aux tableaux qui favorisent l'encadrement des idées. Ils sont plus motivés à lire parce que le texte est court. L'ambiance scolaire est bien atténuée. Ce que les autres 10% des apprenants reprochent à ce type de mise en page, c'est le manque d'indications de lecture. Ils disent ne pas savoir par quelle partie il faut commencer à lire. D'après nous, ces apprenants prennent l'habitude de lire de gauche à droite et de haut en bas sans autre réflexion.

Pour la seconde phase, les composantes de la mise en page, les apprenants sont invités à observer 14 manières de disposer une page. Ce tableau présente la liste des éléments et leur pourcentage de préférence.

Tableau 1 :

Pourcentage de préférence des éléments constituant d'une page

Éléments constituant d'une page	Pourcentage de préférence (%)
1. Cartes heuristiques présentant la conclusion	100
2. Cadres dessinés	95
3. Tableaux dessinés	95
4. Numérotation en différents cadres	90
5. Numérotation en petits paragraphes	85
6. Cartes heuristiques explicatives	80
7. Intervalle entre les petits paragraphes et les tableaux	80
8. Tableaux classiques	75
9. Cadres classiques	75
10. Caractères de la même taille entre de gros titres et des explications	25
11. Texte écrit linéaire	25
12. Division des explications par une ligne	15
13. Lignes de différentes couleurs dans les tableaux	10
14. Titres non numérotés	5

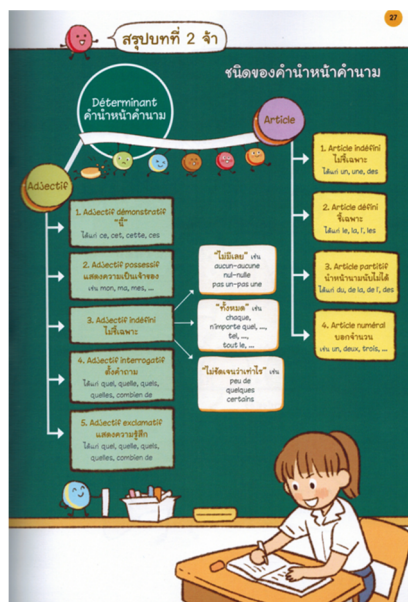


Fig 3 : Conclusion sous la forme d'une carte heuristique

Tous les apprenants souhaitent avoir la conclusion de chaque leçon sous la forme d'une carte heuristique. Grâce à sa présence, ils ne sont pas obligés de faire une relecture lors de la révision. AP 5 donne cette opinion très intéressante : « La lecture de cette carte me permet de reconnaître le niveau de compréhension. Si je n'ai pas compris la leçon, la carte heuristique pourra me démontrer la relation entre différents propos. » La relation entre les différents propos est d'une certaine manière illustrée dans la carte heuristique tandis que le texte de conclusion est linéaire. C'est le lecteur même qui doit relever ou se créer les liens entre les propos.

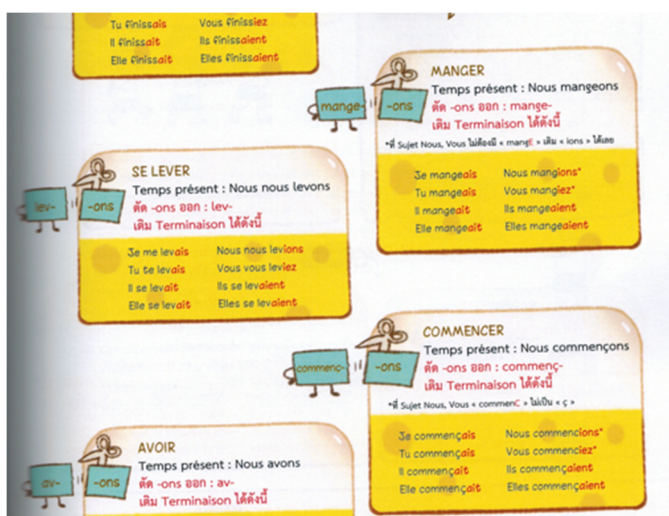


Fig 4 : Cadres dessinés

ประโยคในตำราเรียน	ประโยคกับ Y / EN	คำอธิบายเพิ่มเติม
1. Je vois à Paris. (ฉันไปปารีส)	J'y vois.	<ul style="list-style-type: none"> กริยาคือ « vois » กระจ่ายตามประธาน Je โครงสร้าง V. aller à + สถานที่ กริยาตามด้วย Préposition « à » หลัง Préposition เป็นส่วนขยายสถานที่ เมื่อใช้ « y » เมื่อแทนด้วย Pronom คำนำหน้าที่ถูกแทนและ Préposition คือ <u>ไม่ปรากฏ</u> ในประโยค « y » วางไว้หน้ากริยาที่มีเป็นกรรม
2. Il aime Paris. (เขาชอบปารีส)	-	<ul style="list-style-type: none"> กริยาคือ « aime » กระจ่ายตามประธาน Il แม้ว่า « Paris » จะเป็นสถานที่แต่กริยาไม่มี Préposition ตามมา Paris จึงไม่สามารถแทนด้วย « Y หรือ EN » ได้ « Paris » เป็นกรรมตรง ใช้ Pronom COD แทน เพราะโครงสร้าง V. aimer Rb V. aimer quelque chose หรือ V. aimer quelqu'un เมื่อแทนแล้วได้ « Je l'aime. »
		<ul style="list-style-type: none"> กริยาคือ « habitons » กระจ่ายตาม Nous โครงสร้าง V. habiter + Préposition + สถานที่ หลังคำกริยามี Préposition « en » ตามด้วยสถานที่

Fig 5 : Tableau dessiné

L'aspect ludique et esthétique des cadres dessinés et des tableaux dessinés crée l'envie de lire. Les couleurs variées catégorisent différentes rubriques d'explications. En conséquence, les apprenants peuvent facilement mettre en relation les différentes parties. Par ailleurs, AP 2 dit « Grâce aux dessins, j'ai une meilleure attitude envers la lecture des manuels de grammaire. » Cela confirme l'utilité de cette technique. La motivation intrinsèque se développe chez les apprenants. Quant à la numérotation en différents cadres, cette technique assure l'ordre chronologique de la lecture. AP 7 s'exprime « Avec cette technique (la numérotation), je suis sûr de lire chaque partie jusqu'à la fin. Je ne dois pas réfléchir si la partie qui suit est la fin de ce que je suis en train de lire ou le début de la nouvelle partie. »

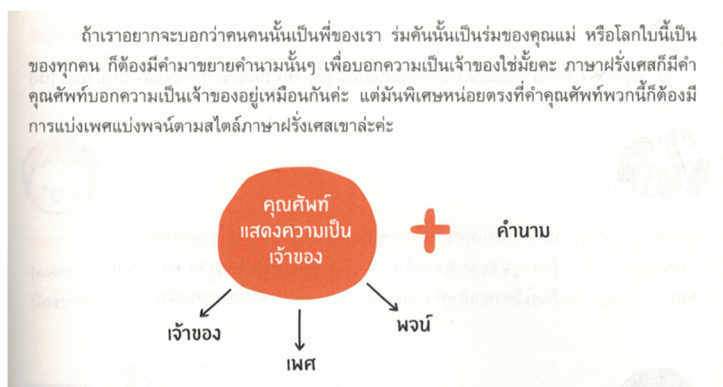


Fig 6 : Carte heuristique explicative

L'encadrement et les tableaux aident les apprenants à diminuer les charges cognitives impliquées pour comprendre les explications et aussi pour mémoriser les règles. Les apprenants peuvent choisir les parties qui les intéressent ou qu'ils souhaitent réellement étudier. Ils ne sont pas obligés de tout lire comme si c'était un texte linéaire. Ensuite, les apprenants apprécient l'insertion de tableaux et de cartes heuristiques entre les courts paragraphes. Cela leur permet de mieux se concentrer sur les explications. La carte heuristique explicative² facilite la distinction et la mémorisation des séries d'explications ainsi que la mémorisation des explications elles-mêmes.

Passons à la numérotation en petits paragraphes. 85% des apprenants apprécient cette technique parce que, d'une part, il y a l'indication des ordres chronologiques, et que, d'autre part, les textes écrits sont courts. AP 15 dit : « Pour moi, cela ressemble à la carte heuristique. On peut voir globalement les explications ainsi que la relation entre chaque partie. » AP 5 pense que grâce à la numérotation, il peut mieux organiser ses idées. Cela confirme que les apprenants ont besoin d'un guidage pour leur lecture.

²

Il est à préciser que la carte heuristique dans ce cas a bien principalement un rôle explicatif des connaissances, ce qui est divergent de la carte heuristique créée pour la conclusion. Celle-ci consiste en une présentation globale de toute l'unité tandis que la carte heuristique explicative cible une seule partie de l'unité.

L'absence de numérotation démotivent le plus les lecteurs. Ce sont les éléments qui reçoivent le moins d'avis favorables. Les apprenants expliquent qu'ils se perdent très facilement dans leur lecture. Manque de distinction des sections, ils peuvent se perdre dans la relation entre les explications transmises. En outre, la linéarité fatigue les yeux puisque la lecture exige encore plus de concentration.

des abats	เด ชานา (ฮานา)	เครื่องในสัตว์ (พวกหัวใจ ตับ ลิ้น ฯลฯ)
des algues	เด อัลก (อัลก)	สาหร่าย
le boudin	เลอ บู เด็ง	ไส้กรอกที่มีเลือดหมูเป็นส่วนประกอบ เยอะๆ สีส้มๆ (แห้ว)
la cervelle	เลอ แชค แวล	สมอง
la crête de coq	ลา แคร็ต เดอ ก็อก	หงอนไก่!!
des cuisses de grenouille	เด กวิส เดอ เกรอ นูย	ขาบ
l'escargot	แลส การ์ด โก	หอยทาก
le gésier	เลอ เม ซิ เย	เครื่องในสัตว์ปีก
le steak tartare	เลอ สเตค ตาค์ตาค์	เนื้อบด (ดิบ)...
des tripes	เด ทริป	กระเพาะ
la viande de cheval	ลา วิ ญองด์ เดอ เชอ วาล	เนื้อม้า!!

Fig 7 : Liste du vocabulaire dans des tableaux

Quant aux lignes de différentes couleurs, les apprenants regrettent les couleurs noires et blanches. Pour eux, au lieu d'aider à retenir les informations, cette technique ralentit la lecture car elle perturbe la concentration. Il faudrait mieux varier les couleurs. AP 20 dit « Généralement, on retient mieux ce qui est mis en couleur foncée alors j'ai peur de ne pas faire attention aux parties dont le fond est blanc. Je manque donc une partie. »

Illustration

Tous les apprenants enquêtés s'accordent sur le fait que l'illustration influence leur décision de la lecture. Pour eux, l'illustration attirent l'attention et leur permet de se détendre un peu des tensions de la lecture. Par ailleurs, elle facilite les processus cognitifs pour, d'une part, comprendre les leçons et pour, d'autre part, retenir les explications. AP 5 explique que lors d'une nouvelle révision, dès qu'il voit les images, il

peut se rappeler de l'explication sans avoir à relire tout le texte. Par conséquent, un autre intérêt de l'illustration est une économie de temps. AP 4 et 15 tiennent compte des niveaux scolaires des lecteurs : pour eux, les images devraient avoir un rôle pédagogique puisque les images décoratives sont mieux adaptées aux enfants. De plus, pour AP 5, 13 et 15, le nombre d'images illustratives doit être dans un rapport proportionné avec le texte écrit : un trop grand nombre peut perturber leur concentration.

Présentation des exemples

Pour la plupart des apprenants, les exemples sont considérés comme « l'illustration » des règles grammaticales qui les aident à mieux comprendre la fonction ainsi que la signification des règles dans les situations. Les exemples doivent être variés : faciles et difficiles. Ce tableau présente différentes techniques de présentation des exemples et leur pourcentage de préférence.

Tableau 2 :

Pourcentage de préférence des techniques de présentation des exemples

Techniques de la présentation des exemples	Pourcentage de préférence (%)
1. Exemples dans le tableau dessiné	95
2. Image + traduction en thaï + mots en français + transcription (en thaï)	90
3. Liste	85
4. Chaque exemple encadré	75
5. Ligne entre les exemples	75
6. Carte heuristique	65
7. Tableau explicatif	65
8. Images et mots en français	60
9. Structure phrastique encadrée	55
10. Liste du vocabulaire dans les tableaux	50
11. Exemples insérés dans l'explication	40

Selon les apprenants, les colonnes et les lignes les aident à mieux repérer les exemples. Ceux qui préfèrent la séparation des exemples par une ligne se justifient par la facilité de reconnaître le regroupement des contenus et par l'interligne assez

spacieuse. Le trait esthétique présenté par le dessin et les couleurs diminue aussi l'impression du discours pédagogique qui leur semble ennuyeux voire difficile. Quant à la carte heuristique, en un coup d'œil, ils peuvent capter toutes les informations présentées. Et les flèches peuvent guider l'ordre de la lecture.

Certains disent que la mise en cadre, le soulignement et les caractères gras sont des façons de mettre en relief les informations. Grâce à cela, les lecteurs font plus attention à de telles parties. La mise en cadre des structures phrastiques permet de distinguer plus clairement chaque fonction des composantes de la phrase. AP 8 fait cette remarque : « Dans un cadre, il ne devrait pas y avoir plusieurs phrases parce que cela perturbe l'attention. »

Plusieurs personnes préfèrent les tableaux qui leur permettent de distinguer différentes sections des explications. En outre, les images et les dessins colorés qui aident à repérer facilement le sens des mots sans consulter les dictionnaires pourraient également attirer et entretenir l'attention. Toutefois, d'après nous, ceci se limite à un certain nombre de mots : le sens abstrait est difficile à illustrer. L'espace blanc entre les lignes et entre les sections est aussi exigé. La « bonne » mise en page permet non seulement la mémorisation mais aussi une pause dans la lecture.

Les opinions sur la liste paradigmatique des mots ou des phrases sont divisées en deux groupes. L'un l'apprécie parce qu'il est facile de distinguer chaque exemple. De son côté, AP 19 reproche à cette forme de liste d'être moins claire que le tableau. Un autre critique des interlignes trop serrés. En conséquence, sans la mise en relief des exemples, il est difficile de s'en rappeler. Ce qu'il faut éviter, c'est l'insertion des exemples dans l'explication linéaire. Selon les apprenants, ce style de présentation est ennuyeux et non attirant. En un coup d'œil, il est impossible de repérer les exemples. On est obligé de tout lire.

5.3.2 Style de transmission des connaissances

Selon les apprenants, le discours pédagogique devrait être varié et bref. Le langage devrait être adapté au public destiné. Cela confirme l'une des hypothèses de notre étude : les explications en langue thaï par des Thaïlandais sembleraient mieux appropriées au public d'apprenants thaïlandais. Après avoir étudié les données, voici la synthèse analytique des facteurs motivants de la lecture des manuels de grammaire.

En se focalisant sur la manière d'expliquer les informations, le langage devrait être assez soutenu : le langage familier, comme un ami qui explique à un ami, n'est pas du tout apprécié. Les apprenants-lecteurs sont motivés quand l'explication est claire et facile à comprendre sans les opinions personnelles de l'auteur. Donc, la numérotation est bien pratique pour cela. En outre, d'autres éléments permettant une « bonne » compréhension sont les explications analytiques des exemples. Par ailleurs, les apprenants préfèrent les explications brèves mais compréhensibles. La conversation entre des personnages imaginés dans le texte avec les lecteurs pourrait aussi attirer l'attention des apprenants. En parallèle l'explication, les recommandations, les exceptions et les remarques sont également exigées.

Les apprenants insistent beaucoup sur la catégorisation des contenus, par exemple, le regroupement des sujets selon les parties du discours. Les explications comparatives sur les plans sémantique et fonctionnel sont également appréciées. Par ailleurs, la comparaison avec la langue anglaise est appréciée par certains. Certains d'autres pensent, au contraire, que c'est inutile et que cela peut créer des confusions.

Plusieurs exemples : mots ou phrases sont bien accueillis pour que les lecteurs puissent apprendre la fonction dans différents contextes. Par ailleurs, ils devraient être accompagnés par des explications : l'auteur devrait montrer aux lecteurs par quels points ces exemples correspondent à l'explication théorique préalablement présentée. Enfin, à la fin de chaque chapitre ou leçon, la conclusion est demandée pour qu'on voie, dans l'ensemble, la relation entre chaque composante.

6. Conclusion

Nous profitons de cette partie pour répondre au deuxième objectif de la recherche : proposer des pistes pour la création de manuels de grammaire. Après avoir étudié les données, nous constatons que les manuels qui motivent les apprenants-lecteurs à lire devraient avoir deux caractères principaux : attirants et compréhensibles en peu de temps. Les pistes sont de deux types, comme nous l'avons préalablement mentionné : fond et forme.

En ce qui concerne le fond, tous les sujets représentant les connaissances de base devraient être présentés en étant regroupés, par exemple divisés en huit parties

de discours : nom, article, adjectif, pronom, verbe, adverbe, préposition et conjonction. Abordons maintenant le style de la transmission des connaissances et la manière dont il faudrait exposer les explications. Les sujets devraient être expliqués d'une manière brève dans une langue relativement soutenue. Il est important que l'auteur n'ajoute aucune opinion personnelle. En outre, pour faciliter la lecture, il devrait y avoir des indications comme la numérotation. Les explications devraient être nécessairement accompagnées par des exemples nécessitant, à leur tour, des explications pour que les apprenants-lecteurs puissent créer des liens entre les explications théoriques (les contenus présentés) et leur application dans des contextes précis (les exercices). Autrement dit, l'auteur donne des explications en analysant les situations. Par ailleurs, la variété des exercices est aussi un impératif. C'est une façon de permettre une meilleure évaluation du niveau de compréhension. La meilleure position des corrections serait à la fin de chaque leçon.

Quant à la forme, celle-ci est le facteur qui influence en premier les lecteurs. Il faudrait ainsi y faire très attention en tenant compte des caractéristiques du public ciblé, particulièrement l'âge, afin qu'on organise de façon appropriée les éléments dans la mise en page. D'abord, le format le plus souhaitable est un format légèrement inférieur au format A4. Les caractères ne devraient pas être trop petits et dans une page il faudrait qu'il y ait un peu d'espace blanc pour des notes. Les éléments motivants constitutifs des manuels sont les couleurs, les dessins, les tableaux et les cartes heuristiques. La fonction commune de ces éléments (sauf les dessins) dans la lecture des manuels est, en effet, la division des contenus en différentes sections. Cette division est vue par les apprenants comme une pause. Elle favorise également la mémorisation. En un coup d'œil, les lecteurs pourraient capter non seulement les informations mais aussi repérer rapidement les relations entre elles. Dans tous les cas, il devrait être facile de repérer les mots-clés afin d'éviter la relecture de A à Z. Ce qui pourrait faciliter ce processus est la mise en caractère gras ainsi que les couleurs. Par ailleurs, un autre élément souvent mentionné par les apprenants est les dessins. Ces derniers ont deux fonctions distinctes : une fonction esthétique et une fonction pédagogique. Vu l'âge de notre public, la deuxième devrait être davantage accentuée. Pour les apprenants, les dessins atténuent l'aspect scolaire dont le préjugé est souvent négatif.

Enfin, un autre élément à ne pas négliger, c'est la conclusion. Une technique qui plaît beaucoup aux apprenants est la carte heuristique. Cet élément combine généralement tous les aspects qu'apprécient les apprenants : la division des informations, des images, des explications brèves, des repérages faciles, et surtout une représentation des relations entre toutes les informations abordées.

Références bibliographiques

- Bishop, M. -F., & Denizot, N. (2016). Explorer les manuels de français. *Le français aujourd'hui*, 194, 5-14.
- Choppin, A. (1992). *Les Manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris: Hachette.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Cordier, C. (1999). *Essai de caractérisation du discours du manuel de français langue seconde et étrangère. Parcours à travers les manuels utilisés au Canada (1970-1995), repérage et description de leurs éléments constitutifs* (thèse de doctorat). Université Paul Valéry, Montpellier.
- Eiammongkhonsakun, S. (2018). Caractéristiques des manuels parascolaires de grammaire du français langue étrangère créés par des auteurs thaïlandais. *Damrong Journal of the Faculty of Archaeology Silpakorn University*, 17(2), 163-184.
- Gérard, F. -M., & Roegiers, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre*. Bruxelles-Paris: De Boeck Université.
- Memaï, A., & Rouag, A. (2017). Le manuel scolaire : Au-delà de l'outil pédagogique, l'objet politico-social. *Éducation et socialisation*, 43. Retiré de <https://journals.openedition.org/edso/2014>; DOI:10.400/edso.2014
- Pu, Z., Lu, J., & Xu, X. (2005). Survol historique des manuels de français en Chine. *Synergies du GERFLiNT : Langues, Cultures et didactique Le français en Chine*, 1, 72-79.

- Puren, C. (2001). Outils et méthodologie d'analyse des manuels de langue. L'exemple des procédures d'enseignement/apprentissage de la grammaire. Article paru dans un cédérom de formation des enseignants des langues, réalisé dans le cadre d'un Programme de Coopération Européenne Socrates 1998-2001, « ILIAD, International Languages In- service at a Distance », Retiré de www.cilt.org.uk/iliad.
- Riquois, E. (2014). Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE. *Éducation*, 129-142. Retiré de <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01066557>
- Rivaleau, C. (2003). *Les théories de la motivation*. Retiré de <https://www.cadredesante.com/spip/profession/management/Les-theories-de-la-motivation>
- Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis*. Bruxelles: De Boeck.
- Roussel, P. (2000). *La motivation au travail – concept et théories*. Retiré de http://www.academia.edu/6785330/LA_MOTIVATION_AU_TRAVAIL_-CONCEPT_ET_THEORIES
- Seguin, R. (1989). *L'élaboration des manuels scolaires : Guide méthodologique*. Retiré de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086964_fre
- Unesco. (2008). *Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaire ? Guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire*. Paris: UNESCO.
- Vallerand, R. -J., & Thill, E. -E. (1993). Introduction au concept de motivation. In Vallerand, R.-J. & Thill, E.-E. (Eds.). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Québec: Editions études vivantes-Vigot.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). Le manuel comme discours de scolarisation. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 125, 37-52.
- Xiaohong, M. (2010). Pour un manuel de français de qualité. *Synergie Chine*, 5, 61-69.