

Le nouveau statut du Français au Nigeria : Quels cadres de références ?

Nnenna Nwosu
Carol Opara
University of Lagos



Synergies Africaine Centrale et de l'Ouest n° 4 - 2011
pp. 49-58

Résumé : Le nouveau statut du français comme 'deuxième langue étrangère après l'anglais' est entré en vigueur en 2008, quoique la plupart des parties prenantes, à tort ou à raison, maintiennent le statut de '2^{ème} langue officielle'. Qu'il s'agisse d'un statut officiel (L1/2) ou étranger (L3), ce nouveau contexte concerne en premier lieu les enseignants de cette langue quel que soit le niveau de l'enseignement. Pour les raisons de cette étude, l'accent est mis sur l'enseignement supérieur où la préoccupation majeure, en matière de politique linguistique, est de permettre aux apprenants d'acquérir une compétence en cette langue. En vue de cela, nous, en tant qu'enseignants de cette langue, sommes alors invités à nous poser explicitement la question de la place du français dans l'enseignement supérieur, en particulier pour les étudiants inscrits dans le cursus linguistique. Comment mettre en place une certification des compétences en cette langue ? Quelle politique linguistique pour les universités ? Quelle cohérence dans l'offre de formation et la réalité de pratique des professeurs ? Quelles compétences privilégier ? Les réponses à toutes ces questions font l'objet de cette communication.

Mots-clés : statut, français, deuxième langue, étrangère, politique linguistique, enseignement supérieur.

Abstract: The new status of French as second foreign language after English entered into force in 2008 though most of the parties concerned, right or wrong, have kept the status of second official language. May it be an official status (L1/2) or a foreign one (L3), teachers of this language at any level of teaching, are the first concerned with this new context. For the sake of this study, emphasis is put on higher education where the major interest in the field of linguistic policy is to enable students acquire skills in this language. To achieve this goal, we, teachers of this language have to question ourselves about the place of French in high education, especially for students who have registered in linguistics field. How will it be possible to set up a certification of skills in this language? What linguistic policy for universities? What coherence in the training and the practical reality of teachers? Which skills should be put forward? Answers to all these questions are found in this communication.

Key words: status, French, second language, foreign, linguistic policy, high education.

1. Les principes didactiques

N'importe quel outil de travail implique des conceptions données de l'activité qu'il permet de réaliser. Le contexte de l'enseignement/apprentissage du français au Nigeria n'échappe pas à cette règle. Alors, se concentrer uniquement sur les fautes de grammaire lors de la correction des productions écrites ou orales des apprenants ne jouera en aucun cas un rôle positif dans l'acquisition d'une compétence en cette langue. Voici en guise de rappel, les principes didactiques qui prennent en compte la diversité sociolinguistique de nos apprenants en s'appuyant sur une théorie de l'écriture où toute production écrite est traitée comme un acte de communication. Il existe à ce jour une littérature abondante sur le thème « compétence en langues » et un nombre négligeable d'études préconisant les objectifs à atteindre. En focalisant cette étude sur les apprenants à l'université, cela montre que l'espace universitaire reste une base incontournable de réalisation d'étude comparative, même pour aborder un enseignement commun.

Selon Bernard Py, le bilingue est en principe « un apprenant expérimenté, qui est d'ailleurs confronté à l'altérité linguistique » (ELA n° 108, 1997 : 496). Par conséquent, l'hypothèse actuelle en didactique lui donne le statut d'un « espace potentiellement bilingue », c'est-à-dire que, l'enseignant et l'apprenant se servent simultanément de deux langues.

2. Statut de l'apprenant de français au Nigeria

Les travaux en bilinguisme se multiplient tandis que le plurilinguisme se voit contextualisé et en particulier, dans l'espace Européen. Cette situation est ce que nous appelons un 'plurilinguisme choisi'. Selon F. Grosjean, le bilingue est un individu qui se sert régulièrement de *deux langues* dans la vie de *tous les jours* et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues. Il devient bilingue parce qu'il a *besoin de communiquer* avec le *monde environnant* par l'intermédiaire de deux langues et il reste bilingue tant que ce besoin se fait sentir. Il donne comme exemple un travailleur migrant qui se sert de la langue de son pays d'origine et celle du pays d'immigration, mais qui a une connaissance très différenciée de ces deux langues. (BULAG n° 11, 1984 : 5-6).

Cette définition est loin de décrire la situation d'un apprenant nigérian du français dont le répertoire verbal dépasse celui de son homologue européen dans le cas où le premier se sert de plus de 3 langues au quotidien parmi lesquelles ne figure pas le français ! La prise en compte des données psycho-socio-biographiques de l'apprenant d'une langue étrangère apparaît dans les travaux européens actuels sur le bilinguisme et l'acquisition/apprentissage des langues, non plus comme une évidence de pure forme, mais comme une nécessité impliquant un renouvellement méthodologique. Ici intervient cette communication - comment situer le français dans le curriculum actuel? Comment procéder à un renouvellement de notre méthodologie? Et en particulier, comment évaluer les types de texte accessibles aux apprenants du FLE ? (textes narratif, argumentatif et descriptif).

3. Evaluation des productions écrites des apprenants

Entre les deux principales catégories d'évaluation (*évaluation formative et sommative*), l'accent est mis sur la première. S'opposant à une simple correction de l'enseignant,

l'évaluation formative met l'analyse et le traitement des problèmes d'écriture au centre du processus d'apprentissage. Ainsi, l'élaboration et l'utilisation de critères d'évaluation par les apprenants et l'enseignant donnent à ces deux des prises tangibles sur les savoirs à construire et leur permettent de se représenter ce qu'il faut apprendre et apprendre à faire aussi bien que de constater ce qui est acquis. Une sorte de balisage concret de la conduite des apprentissages.

Dans cette communication, nous nous sommes appuyées sur les travaux de Jean Michel ADAM afin d'assembler des critères qui permettent de construire la notion de type de textes. Il s'agit des textes du type narratif, argumentatif et descriptif. En s'appuyant sur les références européennes, voici dans ce qui suit le classement des niveaux de compétence selon le CECR¹ et les niveaux correspondants en anglais. Cela pour aider les enseignants universitaires de français à construire un modèle d'évaluation qui correspondra aux exigences des niveaux du CECR, et pour ainsi répondre aux besoins des apprenants au Nigeria.

Les niveaux utilisés sont les six niveaux principaux :

- A1 (*Breakthrough*) : Niveau introductif ou découverte
- A2 (*Waystage*) : Niveau intermédiaire ou de survie
- B1 (*Threshold*) : Niveau seuil
- B2 (*Vantage*) : Niveau avancé ou utilisateur indépendant
- C1 (Effective Operational Proficiency) : Niveau autonome
- C2 (*Mastery*): Maîtrise.

La préoccupation majeure étant les deux derniers niveaux- C1 et C2, voyons ensuite les contenus d'enseignement ainsi que les épreuves pour les niveaux concernés. Prenons par exemple les questions suivantes portant sur l'épreuve de 'demande d'admission préalable' (DAP).

Question 1

« Prenez connaissance des tableaux de données ci-dessous. Faites un commentaire en 220 mots (une marge de plus ou moins 10% est tolérée).

Votre commentaire doit s'articuler en deux temps :

1. Une synthèse des éléments qui vous sont présentés;
2. Une conclusion personnelle portant sur les informations essentielles que vous avez dégagées dans le point 1.

Utilisateurs d'internet dans le monde

Régions	N° d'usagers	Evolution (de 2000 à 2005)
Afrique	12 937 100	+186.6%
Asie	266 742 420	+133.4%
Europe	230 923 361	+124.0%
Moyen orient	17 325 900	+227.8%
Amérique du nord	218 400 380	+102.0%
Amérique latine/caraïbe	55 279 770	+205.9%
Océanie	15 838 216	+107.9%

Source : INSEE 2005

Question 2

« Lisez les deux affirmations suivantes. Choisissez-en une et une seule. Prenez position pour ou contre cette opinion et justifiez votre choix, en 400 mots environ (une marge de plus ou moins 10% est tolérée). Votre argumentation devra obligatoirement prendre en compte la situation existant dans votre pays d'origine ou de résidence.

Attention : votre argumentation devra comporter une introduction, un développement logique et une conclusion.

Sujet 1 : vie sociale

Le rôle de la femme dans la société n'a pas évolué depuis 20 ans

Sujet 2 : Sciences

La manipulation des gènes sur les êtres vivants n'est pas un problème si elle est correctement contrôlée.

On aura bel et bien montré les niveaux de compétence selon qu'il a été décrit par les pédagogues et didacticiens européens. Alors, quoi faire pour assurer que les étudiants du français aux niveaux correspondant au DALF C1 et C2 puissent acquérir les compétences envisagées? Sommes-nous sûrs que les étudiants nigériens au niveau universitaire, ou ceux possédant le diplôme de Licence, puissent réussir à cet examen de DALF ?

4. Certification des compétences en langue française au Nigeria

Un certificat est une attestation, un diplôme qui prouve la réussite d'un examen. Pour des raisons de cette communication, le certificat n'est pas prioritaire, mais la validité ou qualité de ce certificat. Nos homologues européens ont décrit les savoirs attendus chez un apprenant pour tous les niveaux de compétence - *apprendre, enseigner, évaluer*. Deux objectifs principaux ont présidé à l'élaboration de ce cadre :

- **Encourager les praticiens** dans le domaine des langues vivantes, quels qu'ils soient, y compris les apprenants, à se poser un certain nombre de questions, et notamment :

- Que faisons-nous exactement lors d'un échange oral ou écrit avec autrui ?
- Qu'est-ce qui nous permet d'agir ainsi ?
- Quelle part d'apprentissage cela nécessite-t-il lorsque nous essayons d'utiliser une nouvelle langue ?
- Comment fixons-nous nos objectifs et marquons-nous notre progrès entre l'ignorance totale et la maîtrise effective de la langue étrangère ?
- Comment s'effectue l'apprentissage de la langue ?

- **Faciliter les échanges d'informations entre les praticiens et les apprenants** afin que les premiers puissent dire aux seconds ce qu'ils attendent d'eux en termes d'apprentissage et comment ils essaieront de les aider.

« Le cadre n'est ni un manuel ni un référentiel de langues. Le **cadre** est un outil conçu pour répondre à l'objectif général du Conseil de l'Europe qui est de « parvenir à une plus grande unité parmi ses membres » et d'atteindre ce but par l'» adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel «. L'objectif est d'abord politique : asseoir la stabilité européenne en luttant contre « la xénophobie » et veiller au bon fonctionnement de la démocratie. Les langues et les cultures peuvent y contribuer par une meilleure connaissance des autres..., c'est un outil de promotion du plurilinguisme ».

Les concepteurs de ce cadre ont été clairs en ce qui concerne l'appropriation de ces éléments. Ils disent ne pas dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. En accord avec ces principes fondamentaux, le Conseil a fondé leur action sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant. Ce qui suppose de répondre à des questions telles que :

- Qu'est-ce que l'apprenant aura besoin de faire avec la langue ?
- Qu'a-t-il besoin d'apprendre pour être capable d'utiliser la langue à ces fins ?
- Qu'est-ce qui le pousse à vouloir apprendre ?
- Qui est-il (âge, sexe, milieu social et niveau d'instruction) ?
- Quels sont le savoir, le savoir-faire et l'expérience de l'enseignant auquel il a à faire ?
- Dans quelle mesure a-t-il accès à des manuels, des ouvrages de référence (grammaires, dictionnaires, etc.), des moyens audiovisuels et informatiques (matériel et didacticiels) ?
- Combien de temps peut-il, désire-t-il ou est-il capable de consacrer à l'apprentissage d'une langue ?

La question à laquelle cette communication répond est - **quel est l'objectif de l'enseignement/apprentissage du français au niveau supérieur au Nigeria ?** Puis, après avoir trouvé la réponse à cette question, on procède à la présentation d'un cadre qui répond à des sept questionnements énumérés ci-avant dans le but de nous aider à nous fixer des objectifs sous-jacents pour ainsi construire un pont vers la maîtrise effective de la langue étrangère au Nigeria.

5. Objectifs de l'enseignement/apprentissage du français au Nigeria

Si la didactique a pour objet d'assurer qu'il n'y ait pas de rupture absolue entre les objets d'enseignement et le quotidien de l'apprenant, voyons le tableau suivant énumérant le contenu d'enseignement du français au niveau supérieur.

La première année, il y a douze modules dont deux unités portant sur l'expression écrite, ensuite onze modules en deuxième année, dont la littérature française, sans mention de l'expression écrite; en troisième année on a treize modules portant sur la phonétique et la traduction sans mention de l'écrit. Finalement, en quatrième année, deuxième semestre, il y a le fameux « mémoire de Licence » auquel on attribue 4 unités de valeurs. Les six objectifs selon qu'ils ont été décrits dans la brochure de NUC sont traduits ainsi :

- Ce module permettra aux étudiants d'acquérir des compétences en expression écrite et l'accent est mis sur les textes du type narratif et descriptif
- De traiter les formules avancées pour réussir l'exposé et le texte du type argumentatif sont aussi traitées pour aider les étudiants à se familiariser avec des registres thématiques appropriés
- D'aider les étudiants à maîtriser l'écriture des formes complexes pour réussir l'écrit à travers les structures linguistique et sémantique des textes en français
- De familiariser les étudiants avec les courants littéraires en Afrique ainsi que les œuvres littéraires africaines d'expression française
- De comprendre la littérature orale en mettant l'accent sur la théorie littéraire des œuvres du monde francophone
- De pouvoir rédiger en français un mémoire d'une longueur de 3 500 à 5 000 mots sur un thème original en rapport avec les études françaises.

Source: NUC approved minimum academic standards in arts for Nigerian universities (1989: 75-79)

6. Présentation d'un Cadre de Référence pour l'évaluation de l'écrit en Français au Nigeria (CREEF)²

Deux traits semblent caractériser la compétence d'un côté, les savoir-faire et les acquis de l'apprenant et l'application des pratiques scolaires et extra scolaires, de l'autre. L'autre caractère fondamentalement inégal des objectifs à atteindre et le degré d'implication de l'ensemble du corps professoral dans le parcours des apprenants. Mais la performance/compétence, à l'instar d'autres notions didactiques, ne se réduit pas à une logique simple de savoir-faire ou de capacité. Elle semble contribuer à redéfinir les enjeux scolaires en offrant de nouvelles perspectives aux enseignants/apprenants. Ces derniers pourraient donc s'appropriier la langue cible à travers leur performance/compétence. Nous proposons à tout enseignant de français au Nigeria, avant de corriger une copie de composition écrite par un étudiant, d'avoir devant lui une grille ou fiche d'évaluation qui comportera les critères repartis en trois grandes compétences - *la présentation*, *la compétence pragmatique* et *la compétence linguistique*. Ce sont des critères qui déterminent le contenu de l'enseignement de ces types d'écrit et ils sont une indication d'un enseignement efficace. Voici dans ce qui suit un exemple des grilles conçues pour guider les enseignants nigériens du français dans l'évaluation des textes du type narratif, argumentatif et descriptif.

Texte narratif

CRITERES		INDICATEURS	REMARQUES
Présentation	1a	Les accents sont mis correctement	
	b	Le texte est découpé en paragraphes :	
	c	Il y a des majuscules après les points	
	d	Emploi de formes non-personnelles pour le conte(le/la, les) emploi de 'je' pour un récit de vie	
Compétence pragmatique	2	Il s'agit d'un récit et le texte sépare : a. un état initial, b. un état d'actions et c. une situation finale	
	3	La progression du récit est marquée par : les organisateurs : temporels- <i>puis, après</i> , etc.; les b. marqueurs d'intégration linéaire - <i>d'abord, ensuite, enfin, alors, etc.</i> c. les connecteurs- <i>donc, parce que, cependant, quand, quand-même, car, etc.</i>	
	4	L'emploi des temps verbaux est satisfaisant: a. passé composé b. imparfait c. présent de narration d. passé simple	
	5	La description est marquée par les déictiques (organisateur spatiaux): <i>à côté, ici, là, là-bas, en haut, plus loin, au milieu, dedans, dehors, derrière, etc</i>	
	6	Les verbes d'état sont employés pour la description : <i>être, devenir, rester, demeurer, sembler, paraître, avoir l'air</i>	
	7	Les verbes d'action sont employés dans l'intrigue (état d'action)	
	8	Le message est globalement compréhensible	

Le nouveau statut du Français au Nigeria : Quels cadres de références ?

Compétence linguistique : Orthographe Lexique	9	Il y a peu de fautes d'usage (savoir orthographier) du système graphique de la langue cible		
	10	Le vocabulaire utilisé maîtrise le niveau de langue (il n'y a pas de termes familiers)		
Morphologie	11	Absence de traces de la langue anglaise (calques, interférences...)		
	12	Accord de pronoms possessifs est satisfaisant (le mien, le sien, etc)		
	13	L'emploi des articles est satisfaisant		
	14	Accord sujet - verbe est satisfaisant (en genre et en nombre y compris pour le participe passé du verbe)		
	15	Emploi des prépositions est satisfaisant (à, après, au, avant, contre, dans, de, derrière, devant, etc.)		

Texte argumentatif

CRITERES		INDICATEURS	REMARQUES	
Présentation	1a	Les accents sont mis correctement		
	b	Le texte est découpé en paragraphes :		
	c	Il y a des majuscules après les points		
	d	Emploi de la 1 ^{ère} /2 ^{ème} personne du singulier/pluriel		
Compétence pragmatique	2	Il s'agit d'un texte argumentatif et le texte sépare : a.une phase de prémisses b.un développement c. une conclusion		
	3	Les arguments sont enchaînés par des connecteurs logiques : <i>d'abord, d'une part, d'autre part, lorsque, puisque, par ailleurs, etc.</i>		
	4	L'emploi des temps verbaux est satisfaisant: a. présent b.passé composé c.futur d.impératif e.infinif		
	5	Le texte est organisé par rapport au moment de l'énonciation: en ce moment là, à l'heure actuelle, aujourd'hui, de nos jours, etc.		
	6	Les verbes d'opinion sont employés pour l'argumentation : croire, penser, souhaiter, préférer, estimer, etc.		
	7	L'emploi de verbe impersonnel 'falloir' et le verbe transitif 'convaincre'		
	8	L'utilisation partielle des exemples, questions ou la rhétorique		
	Compétence linguistique : Orthographe Lexique	9	Il y a peu de fautes d'usage (savoir orthographier) du système graphique de la langue cible	
10		Le vocabulaire utilisé maîtrise le niveau de langue (il n'y a pas de termes familiers)		
Morphologie	11	Absence de traces de la langue anglaise (calques, interférences...)		
	12	Accord de pronoms possessifs est satisfaisant (le mien, le sien, etc)		
	13	L'emploi des articles est satisfaisant		
	14	Accord sujet - verbe est satisfaisant (en genre et en nombre y compris pour le participe passé du verbe)		
	15	Emploi des prépositions est satisfaisant (à, après, au, avant, contre, dans, de, derrière, devant, etc.)		

Texte descriptif

CRITERES		INDICATEURS	REMARQUES	
Présentation	1a	Les accents sont mis correctement		
	b	Le texte est découpé en paragraphes :		
	c	Il y a des majuscules après les points		
	d	La consigne est respectée. Emploi de la 2 ^{ème} personne du pluriel, formes non personnelles - le/la, les,etc.		
Compétence pragmatique	2	Il s'agit d'un récit descriptif et comporte : a. une phase d'ancrage- thème, de quoi on parle b phase d'aspectualisation -qualités, propriétés c. phase de mise en relation-emploi de métonymie ex. le nez rond, bâton en fer d. phase d'enchassement -emploi des métaphores		
	3	La progression du récit est marquée par : l'emploi de métaphores, l'emploi de métonymie les connecteurs conclusifs : en somme, enfin l'emploi des adjectifs et adverbes		
	4	L'emploi des temps verbaux est satisfaisant: imparfait- allait, était, avait, plus que parfait - avait mangé, avait pris		
	5	La description est marquée par les déictiques (organisateur spatiaux) : ici, là, là-bas, en haut, plus loin, au milieu, dedans, dehors, derrière, etc		
	6	Les verbes d'état sont employés pour la description : être, devenir, rester, demeurer, sembler, paraître, avoir l'air		
	7	L'emploi de : ce, ces, les, à la place de la 3 ^{ème} personne du singulier/pluriel		
	Compétence linguistique : Orthographe Lexique	8	Il y a peu de fautes d'usage (savoir orthographe) du système graphique de la langue cible	
9		Le vocabulaire utilisé maîtrise le niveau de langue (il n'y a pas de termes familiers)		
Morphologie	10	Absence de traces de la langue anglaise (calques, interférences...)		
	11	Accord de pronoms possessifs est satisfaisant (le mien, le sien, etc)		
	12	L'emploi des articles est satisfaisant		
	13	Accord sujet - verbe est satisfaisant (en genre et en nombre y compris pour le participe passé)		
	15	Emploi des prépositions est satisfaisant (à, après, au, avant, contre, dans, de, derrière, devant, etc.)		

Conclusion

A ce jour en didactique, la méthodologie pour l'enseignement des formes en FLE est plutôt complexe. On peut se demander, de façon générale, quel a été l'impact des approches communicatives et des approches antérieures à celles-ci sur l'enseignement des structures langagières en FLE ? Les contenus des outils, comme les manuels et les grammaires, ont-ils évolué ? Et, sur le plan des pratiques, par quels moyens didactiques l'enseignant transmet les constituants linguistiques de la compétence langagière. Telles sont les questions soulevées par NWOSU N (2008 p.2-6)

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est le fruit de plusieurs années de recherche linguistique menée par des experts des Etats membres du Conseil de l'Europe. Publié en 2001, il constitue une approche totalement nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et, surtout, il fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats. En ce sens, il est susceptible de favoriser la mobilité éducative et professionnelle. Voilà pourquoi on s'est appuyée sur ce projet pour concevoir le nôtre. Ces grilles pour l'évaluation des écrits des apprenants nigériens ne prétendent à l'exhaustivité. Des spécialistes en langue et des enseignants sont invités, s'ils souhaitent décrire un domaine spécialisé, à pousser plus loin le détail de la présente classification et créer de nouvelles sous-catégories. Quant aux exemples, ils sont donnés à titre de suggestions. Finalement, les réactions sur ces grilles sont les bienvenues et devront nous être communiquées afin que les informations reçues soient prises en compte pour la révision de ce cadre avant son adoption au Nigeria.

Bibliographie

Adam, J. M., 2001. *Les textes : Types et prototypes. Récit, description, argumentation et dialogue*. Paris : Nathan.

Adam, J. M., 1994. *Le texte narratif*. Paris : Nathan.

Adam, J. M. et Revaz F., 1996. *L'analyse des récits*, Paris : Seuil.

Conseil de l'Europe, 1991. *Rapport du Symposium sur la transparence et la cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certification, (Rüschlikon 1991)*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Nwosu, N., 2008. *La compétence narrative en FLE : analyse des textes produits à partir d'un conte traditionnel nigérian par les apprenants au Village français du Nigeria*. Thèse de doctorat, Strasbourg : Université Marc Bloch.

Nwosu, N., 2003. *L'emploi des organisateurs temporels dans un texte narratif: analyse d'un conte traditionnel nigérian en igbo et en français*. Mémoire de DEA, Besançon : Université de Franche-Comté.

Nwosu, N., 2002. *Les problèmes des apprenants Nigériens à l'écrit*. Mémoire de Maîtrise, Besançon : Université de Franche-Comté.

Porcher L., Huart M. et Mariet F., 1982. *Adaptation de « Un niveau-seuil » pour des contextes scolaires. Guide d'emploi*, Paris : Hatier.

Springer, C., 2004. *Plurilinguisme et compétences : décrire, entraîner et certifier*, Synthèse de l'activité de recherche HDR. Strasbourg : Université Marc Bloch, 2004.

Webliographie

<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun> (consulté le 2 février 2010).

Notes

¹ Cadre européen commun de référence.

² Attention ! Ceci est une proposition et devra être critiquée pour ainsi apporter des modifications positives.