

LE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE AU NIGERIA : SON ENSEIGNEMENT ET SES IMPLICATIONS DIDACTIQUES POUR L'ENSEIGNANT DU SECONDAIRE

Alice Bamidele SIMIRE

Department of Arts, Faculty of Education, University of Lagos, Akoka, Lagos,
Nigeria

imsimire@yahoo.fr, +2348180358548

Abstract

Nigeria is a multilingual country with a rich linguistic and cultural diversity; this linguistic wealth could sometimes, render the teaching and learning of a foreign language (French) difficult. It becomes even more difficult without a clear-cut language policy since the teaching of a language depends on its status. A political declaration without an appropriate language planning may hinder the teacher's full comprehension of his responsibility as regards the reality of the usage of that language with its attendant impact on teaching. The study seeks to highlight some selected Lagos state secondary school teachers' opinions on the status of French, its teaching as well the teachers' classroom praxes. The author reminds her readers of teachers' role and the importance of their training programmes in the effectiveness of their teaching methods. Data were elicited from fifty randomly selected Lagos state secondary school teachers and the study is underpinned by Vygotsky's socio-constructivist theory of learning (1978). Findings of this research include teachers' lack of understanding of the existence of a real link between the status of French and their classroom praxes; with many amongst them equating the teaching of French with that of English in Nigeria.

Keywords: status of French; language policy; teaching/learning; didactics of French as Foreign Language; multilingual Context.

Résumé

Le Nigeria est un pays multilingue riche en langues et en cultures dont la diversité rend parfois difficile l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence le français. Cela l'est encore plus lorsque le statut de la langue est entouré d'un flou – déclaration politique sans planification adéquate - qui pourrait priver l'enseignant d'une prise de conscience de sa responsabilité liée à la réalité de son utilisation, réalité qui a un impact direct sur son enseignement. Etant donné que l'enseignement d'une langue dépend de son statut, cette étude se propose de faire la lumière sur le point de vue de quelques enseignants du niveau secondaire de l'Etat de Lagos, au Nigéria, eu égard au statut du français et à son enseignement. L'auteure tente de rappeler aux lecteurs la complexité du rôle de l'enseignant et l'importance de la formation initiale dans l'efficacité de son travail. L'étude est sous-tendue par la théorie du socioconstructivisme de Vygotsky (1978). Cinquante enseignants des écoles secondaires ont permis de recueillir les données nécessaires pour cette étude. L'étude a révélé que le rapport entre le statut du français et les pratiques de classe n'est pas compris par les enseignants qui n'hésitent pas à rapprocher son enseignement à celui de l'anglais.

Mots-clés : Statut du français ; politique linguistique ; enseignement/apprentissage ; didactique du FLE ; contexte multilingue.

Introduction

Il n'est pas facile d'enseigner ou d'apprendre une langue étrangère dans un environnement multilingue où cohabitent plusieurs langues et cultures. De même, l'importance des langues et des cultures dans les coopérations et les négociations entre pays n'est plus à démontrer. La langue française est parlée par plusieurs pays de la sous-région ouest-africaine voisins du Nigeria, pays anglophone. Ce dernier ne peut se passer de ses voisins francophones, au regard des évolutions politiques et socio-économiques de ces dernières années. Les politiques linguistiques permettent de définir les statuts des différentes langues et leurs implications dans l'enseignement ; elles se doivent également de suivre et d'être en adéquation avec les changements qu'impose la société. Toute politique linguistique – ou toute déclaration sur le statut d'une langue - dénuée de mesures d'application n'est qu'un vœu pieux. Tel est le cas du français au Nigeria dont le statut (2^e langue officielle ou langue étrangère) n'est sous-tendu par aucune mesure concrète. Plusieurs auteurs tels que Onumajuru (2004), Mokwenye (2012), Emordi (2013) se sont intéressés au statut du français au Nigeria, statut autour duquel plane un flou dont l'implication didactique mérite qu'on s'y intéresse. Ce manque de précision et de clarté est flagrant auprès d'apprenants et futurs enseignants en formation qui, lorsqu'il s'agit du statut du français au Nigeria aiment se référer, naturellement, au document officiel de la Politique Nationale de l'Education de 2004 qui rappelle le statut de deuxième langue officielle du français.

Cet article permet de jeter un nouveau regard sur le statut de la langue française au Nigeria et son enseignement à travers le point de vue de quelques enseignants des écoles secondaires de l'état de Lagos, au Nigeria, qui font face à la réalité de la classe de langue et non à celle dictée par un statut réel ou hypothétique, dans un environnement multilingue en constante évolution. D'ailleurs, Vigner (12) a montré que la démarche utilisée pour l'enseignement du français doit dépendre du « degré de distance des élèves par rapport au français et à ses lieux d'usage. » A travers la formation initiale, l'enseignant de français doit comprendre et faire sienne l'implication didactique de ce degré de distance.

L'objectif de ce travail est de donner la parole aux enseignants pour mettre en lumière l'adéquation entre le statut du français selon eux et les pratiques de classe. Pour ce faire, nous présenterons d'abord leurs avis sur le statut du français et son enseignement ; ensuite nous aborderons les activités de classe et les approches (ou méthodologies) qu'ils utilisent suivies de leurs démarches pour l'enseignement de la grammaire et les activités parascolaires pratiquées pour enrichir leurs cours et motiver les apprenants. Finalement seront présentées les implications didactiques du statut du français et l'importance de la formation initiale au vu du nouveau contenu proposé par la Commission Nationale chargée de la supervision des universités nigérianes (National Universities Commission, NUC).

1. Quelques notions essentielles

Présentons quelques notions qui entrent en jeu dans la réalisation de l'étude.

1.1. Politique linguistique et planification linguistique

Le concept de « language policy » a été introduit par Fishman en 1970. Le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (196) définit la politique linguistique comme « l'ensemble des choix d'un État en matière de langue et de culture ». La définition de Cuq et Gruca (22) va dans le même sens en la définissant comme « les choix qu'opèrent les autorités pour réguler les rapports entre une société

et les langues qui la concernent. » Elle s'intéresse surtout aux fonctions jouées par les langues qui cohabitent dans un même environnement et dicte, par ricochet, le choix des méthodologies d'enseignement des langues, des manuels en usage et l'enseignement des éléments de la langue, etc. (Cuq et Gruca, op.cit). Il s'ensuit donc que pour être efficace la didactique des langues ne peut faire fi du rôle, voire du statut de la langue conditionné par la politique linguistique. Toute politique linguistique pertinente et efficace doit être suivie d'une planification linguistique qui est la recherche des moyens nécessaires à la réalisation des objectifs définis par la politique linguistique. On pourrait dire que la politique linguistique est la décision tandis que la planification linguistique est l'application de la décision. Ces deux notions dépendent de l'action de l'Etat. Celle de planification qu'elle soit sur le corpus (les interventions sur la langue elle-même) ou sur le statut (les interventions sur l'utilisation sociale de la langue : le statut, la diffusion, la promotion...) est liée à celle de politique (Chaudenson cité par Cuq et Gruca 24). Ces deux concepts permettent de comprendre et de faire la lumière sur le statut d'une langue.

1.2. Le statut du français au Nigeria

Le Nigeria est un pays multilingue où cohabitent plusieurs langues nationales y compris le pidgin anglo-nigérian. Depuis l'apparition du français au Nigeria durant la période précoloniale avec l'arrivée des missionnaires et son introduction dans le système éducatif en 1959 (E. Onumajuru 80), son importance a oscillé au gré de considérations régionales (Union Africain), sous régionales (CEDEAO) et des différents gouvernements (Babangida et Abacha). En 1996, le discours de feu chef d'Etat nigérian, le général Sani Abacha a promu le français du statut de langue étrangère à celui de 2^e langue officielle. Cette déclaration a permis, sans aucun doute, de rehausser l'image du français au Nigéria ; dans la 4^e édition de la Politique Nationale de l'Education (National Policy on Education 4), il est présenté comme la deuxième langue officielle du Nigeria et est obligatoire au niveau primaire, pendant les trois premières années du secondaire et facultative les trois dernières. Malheureusement, cette décision aussi louable et justifiable soit-elle n'est sous-tendue ni par une politique linguistique ni une planification linguistique. Certains chercheurs (E. Onumajuru, 2004 ; Mokwenye, 2012 ; Emordo, 2013) se sont interrogés sur la faisabilité de cette entreprise et l'attente qui ont suivi ce vœu pieux. Bien qu'il soit préférable de laisser « du temps au temps », vingt-sept ans après le discours d'Abacha, l'on ne peut considérer le français comme une deuxième langue officielle ; une langue officielle selon E. Onumajuru (79) « est une langue en usage simultanée avec une autre dite première langue officielle au sein d'un pays ». Certes, le français est devenu obligatoire à certains niveaux du système éducatif nigérian mais il a gardé son statut de langue étrangère, c'est-à-dire celui d'une langue qui n'est pas présente dans l'environnement immédiat de l'apprenant et dont le degré de *distance* ne peut être comparé à celui de l'anglais. Le chemin qui mènera le français au Nigeria au statut de 2^e langue officielle est long et parsemé d'embûches. G. Simire (23) soutient qu'il s'agit plutôt d'une langue étrangère « privilégiée » étant donné qu'elle est la seule langue étrangère obligatoire aux niveaux primaire et secondaire. Qu'elle soit officielle, seconde ou étrangère, le vrai statut d'une langue dicte son enseignement et le rôle de l'enseignant.

1.3. Les implications didactiques de son statut

Comme l'ont souligné d'autres chercheurs (Vigner, 2001 ; G. Simire 2010), Emordi (31) nous rappelle que l'enseignement du français comme langue étrangère est différent de son enseignement comme langue maternelle ou seconde. Lorsqu'une langue est maternelle ou seconde, elle reste présente dans l'environnement immédiat de l'apprenant à des degrés divers. En revanche, souvent et dans le cas qui nous concerne dans cette étude, une langue étrangère n'apparaît dans le quotidien de l'apprenant que lors des cours de langue qui parfois varient entre quarante-cinq et quatre-vingt-dix minutes par semaine selon la disponibilité et la charge horaire de l'enseignement. Dans ce cas, nous abondons dans le sens de Klein (33) pour dire que l'acquisition guidée d'une langue étrangère, c'est-à-dire celle qui se déroule dans la classe de langue, par opposition à l'acquisition non guidée (celle qui se déroule dans l'environnement), devient « ...une tentative pour domestiquer un processus naturel ». La classe de langue est alors l'archétype du cadre formel d'appropriation de la langue, en particulier, de la langue étrangère ; elle remplace l'environnement naturel d'acquisition de la langue étrangère qui est normalement riche en contacts quotidiens et socioculturels. L'enseignant du FLE devient, sans aucun doute l'épine dorsale du processus d'enseignement/apprentissage, processus que la formation initiale doit permettre d'établir en développant chez lui un esprit critique et une plus grande prise de conscience de son rôle, de la spécificité du statut du français et ses implications didactiques. La méthodologie adoptée pour l'enseignement de la langue dont l'objectif d'apprentissage est la communication et les activités de classe dépendent également de son statut. L'enseignant du FLE doit comprendre que son enseignement est diamétralement opposé à celui de l'anglais.

2. Théorie retenue pour l'étude

L'enfant acquiert sa langue maternelle ou seconde dans son environnement immédiat en interaction avec les personnes qui l'entourent. Le répertoire langagier de l'enfant est construit de façon naturelle autour des différentes situations de communication auxquelles il doit faire face. L'environnement reste le lien d'acquisition naturelle de la langue. C'est d'ailleurs cette évidence qui a amené Krashen et Terrell (1983) dans leur livre intitulé : *The Natural Approach, Language Acquisition in the Classroom*, à opérer une différence entre acquisitions et apprentissage d'une langue. Selon eux, l'accès à la langue pourrait se faire de deux manières : en situation naturelle et en situation institutionnelle.

En contexte naturel, l'attention de l'apprenant porte sur le sens de son message, message, sans doute, dicté par ses besoins. En revanche, lorsqu'il est question d'apprentissage des langues, le processus est conscient et l'apprenant s'intéresse plus aux formes de ses messages et moins au sens. Ces deux auteurs (Krashen et Terrell 18) considèrent qu'apprendre une langue c'est connaître les règles, avoir une connaissance consciente des notions grammaticales. Vu sous cet angle, on pourrait dire que la classe de langue étrangère a, sans cesse, et à travers différentes méthodologies (de la méthodologie traditionnelle à l'approche communicative) essayé d'amener dans la classe de langue le contexte naturel d'appropriation de la langue, contexte dans lequel l'*input* proposé aux apprenants est riche.

Dans cette même lignée, la théorie du socio-constructivisme de Vygotsky (1978) sur laquelle est basée cette étude nous rappelle l'importance de la communication et de la dimension sociale dans la construction des connaissances. Pour lui, l'interaction sociale joue un rôle incommensurable dans l'acquisition des

connaissances ; l'interaction avec autrui (adultes, experts ou avec des pairs) permet de créer chez l'enfant les conditions nécessaires pour le processus de développement. De tout ce qui précède, on pourrait dire que dans le cas de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère dont le degré « d'étrangeté » ne peut être comparable à celui d'une langue officielle, l'enseignant doit être conscient de l'énormité de sa tâche dans la mise à la disposition de l'apprenant de moments d'interactions avec l'enseignant ou des pairs- riches en données linguistiques (l'input) et proches de l'environnement naturel. Toutes les ressources qu'offrent les technologies de l'information et de la communication doivent être mises à contribution pour atteindre l'objet de tout apprentissage de langue qu'est la communication.

L'enseignant pourra ainsi privilégier les situations d'apprentissage au cours desquelles l'apprenant joue un rôle actif dans ses interactions avec un expert ou des apprenants d'un niveau plus élevé pour atteindre ce que Vygotski appelle la « zone proximale de développement. » D'où la nécessité de conscientiser les futurs enseignants du FLE pendant leur formation initiale sur leur rôle eu égard à l'enseignement d'une langue qui est non seulement absente de l'environnement immédiat de l'apprenant mais qui cohabitent avec beaucoup d'autres dans un espace multilingue.

3. Méthodologie de l'étude

La population de l'étude est constituée d'enseignants des écoles secondaires publiques et privées de l'état de Lagos, au Nigeria, membres de l'Association à but non lucratif : *la famille française*, qui organise parfois des rencontres avec les enseignants de français autour de divers thèmes. L'échantillon de l'étude comprend cinquante enseignants choisis au hasard parmi lesquels nous avons : quarante-deux femmes et huit hommes dont la tranche d'âge se situe entre vingt-six et quarante-sept ans. L'instrument de collecte de données utilisé est le questionnaire qui a permis de recueillir des données relatives à leurs avis sur le statut du français au Nigeria, son enseignement, les activités et les approches qu'ils utilisent. Les résultats de l'enquête sont présentés dans les pages qui suivent.

4. Résultats de l'étude

4.1. Le statut du français au Nigeria et son enseignement

4.1.1. Le statut du français selon les enquêtés et la source de cette information.

Le statut du français selon les enseignants		
Statut	Nombres des enseignants	Pourcentage
Langue étrangère	34	68%
Langue seconde	12	24%

Langue officielle	04	8%
Total	50	100%
Source de l'information		
Statut	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Appris pendant les études	27	54%
Appris pendant la formation continue	14	28%
Ce que l'on dit	02	4%
Autres	03	6%
Sans réponse	4	8%
Total	50	100%

Tableau 1: le statut du français

On s'aperçoit que le français est langue étrangère pour 68% des enquêtes, langue seconde pour 24%, langue officielle pour 8% d'entre eux. On pourrait dire que la majorité des enseignants interrogés sont d'accord sur le fait que le français est une langue étrangère au Nigeria. Nous avons également cherché à savoir quelle est la source de cette information pour en déduire le rôle qu'ont joué les formations initiales et continues. La majorité des enseignants (54%), bien que pas très élevée, ont eu leurs informations sur le statut du français au Nigeria grâce à leur formation initiale et d'autres (28%) à travers les formations continues. La formation initiale reste une base et une source essentielle sur laquelle viennent se greffer d'autres données nécessaires à la profession d'enseignant.

4.1.2. Rapport statut – enseignement

Même importance que l'anglais dans l'enseignement		
Réponse	Nombre d'enseignants	Pourcentage
D'accord	44	88%
Pas d'accord	06	12%
Je ne sais pas	00	0%
Total	50	100%
Le statut du français a un rapport avec son enseignement		

Réponse	Nombre d'enseignants	Pourcentage
D'accord	30	60%
Pas d'accord	07	14%
Je ne sais pas	13	26%
Total	50	100%
Même enseignement que l'enseignement de l'anglais		
Réponse	Nombre d'enseignants	Pourcentage
D'accord	27	54%
Pas d'accord	22	44%
Je ne sais pas	01	2%
Total	50	100%

Tableau 2: Rapport statut – enseignement

Le tableau ci-dessus montre que quatre-vingt-huit pourcent (88%) des enseignants interrogés pensent que le français doit avoir la même importance que l'anglais au Nigeria. Ces résultats sont bien compréhensibles car le premier instinct de l'enseignant ici est de valoriser sa matière même s'il est évident qu'en termes d'utilité, l'anglais a plus d'importance au Nigeria que le français. De plus, soixante pourcent (60%) des enseignants soutiennent l'idée qu'il existe un rapport entre le statut du français et son enseignement, quatorze pourcent (14%) sont d'avis contraire et vingt-six pourcent (26%) ne se sont pas prononcés sur la question. À la question de savoir si le français doit être enseigné de la même manière que l'anglais, cinquante-quatre pourcent (54%) des enseignants sont d'accord alors que quarante-quatre pourcent (44%) ne le sont pas. On s'aperçoit également à travers le tableau 2 que bien qu'un grand nombre d'enseignants (60%) pensent que le statut du français a un rapport avec son enseignement, cinquante-quatre pourcent (54%) d'entre eux pensent qu'il doit être enseigné de la même manière que l'on enseigne l'anglais. Cela revient à dire que la plupart des enseignants ne sont pas conscients de la différence qu'il y a entre le statut du français et de l'anglais ; c'est le statut qui détermine la pédagogie adaptée à l'enseignement de chacune des langues en question.

4.2. Les activités de classe et les approches utilisées par les enseignants

4.2.1. Statut et activités de classe

Existence de rapport entre activités de classe et statut de langue selon les enseignants		
Réponse	Nombres des enseignants	Pourcentage

D'accord	26	52%
Pas d'accord	14	28%
Je ne sais pas	10	20%
Total	50	100%
Activités utilisées par les enseignants en classe		
Activités	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Jeux et jeu de rôle	14	28%
Poésie	14	28%
Image	06	12%
Audio-visuel	13	26%
Chanson	03	6%
Total	50	100%

Tableau 3 : Statut et activités de classe

Le tableau 3 présente les activités de classe utilisées par les enseignants et leur avis sur le rapport entre celles-ci et le statut de la langue. Cinquante-deux pourcent (52%) des enseignants sont d'avis que du statut de la langue dépendent les activités proposées par l'enseignant ; pour 28% d'entre eux, il n'y a pas de relation entre le statut de la langue enseignée et les activités de classe et vingt pourcent (20%) n'en aucune idée. Il s'ensuit qu'un nombre assez important d'enseignants, c'est-à-dire quarante-huit pourcent (48%) ne voient aucun lien entre le statut et les activités de classe.

Ce tableau révèle également les différentes activités dont font usage les enseignants : les jeux et jeux de rôles (28%), la poésie (28%), les documents audio-visuels (26%), les images (12%), et les chansons (6%). Lorsqu'elles sont précédées d'une bonne méthodologie, les activités de jeux et jeux de rôles, l'utilisation de documents audio-visuels sont pour l'apprenant des opportunités qui lui permettent de renforcer ses acquis. La poésie quant à elle est une activité de mémorisation et de répétition qui n'encourage pas l'apprenant à communiquer. De même, les chansons doivent être didactisées par l'enseignant pour qu'elles soient profitable pour l'apprenant.

4.2.2. *Approches (ou méthodologies) utilisées par les enseignants*

Nous avons cherché à savoir quelles approches utilisent les enseignants pour enseigner le français à leurs apprenants.

Approche	Nombre d'enseignants	Pourcentage
-----------------	-----------------------------	--------------------

Traditionnelle	02	4%
Audio-orale	05	10%
Audio-visuelle	07	14%
Communicative	22	44%
Actionnelle	06	12%
Autres	01	2%
Total	50	100%

Tableau 4: approches utilisées par les enseignants

L'approche communicative arrive en tête de la liste des approches choisies par les enseignants (44%), suivie des approches audiovisuelles (14%), actionnelle (12%) et audio-orale (10%). L'approche ou la méthodologie recommandée par le Conseil chargé de l'élaboration de programme d'enseignement (Nigerian Education Research and Development Council, NERDC) est de type communicatif ; cela explique peut-être la raison pour laquelle le choix des enseignants s'est porté plus sur cette approche. Dans le but de nous enquêter davantage sur l'approche utilisée en classe, nous nous sommes intéressée à leur enseignement de la grammaire qui selon Besse (22) fait partie des critères essentiels dans la typologie des méthodes.

4.3. L'enseignement de la grammaire et les activités hors classe

4.3.1. L'enseignement de la grammaire

Le tableau ci-dessous révèle les pratiques des enseignants interrogés sur l'enseignement de la grammaire.

Enseignement de la grammaire		
Option	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Un texte et les règles ensuite	10	20%
Je donne des règles et les exercices	27	54%
Les règles et ensuite un texte	4	8%
Pas de règle du tout	1	2%
Pas de texte du tout	8	16%
Total	50	100%

Tableau 5 : enseignement de la grammaire par les enseignants

Le tableau ci-dessus révèle que pour enseigner la grammaire, cinquante-quatre pourcent des enseignants (54%) interrogés donnent des règles de grammaire aux apprenants et ensuite des exercices, vingt pourcent (20%), un texte suivi de règles et seize pourcent (16 %) d'entre eux n'utilisent pas de texte du tout. En général, lorsque les enseignants ne font pas du tout usage de texte pour enseigner un point de grammaire, ils ont plus tendance à se concentrer sur les règles grammaticales qui, parfois, ne permettent pas d'offrir à l'apprenant la langue en contexte. La réponse donnée par la majorité des enseignants (54%) sur leur méthode d'enseignement de la grammaire est en contradiction avec l'approche utilisée par la majorité d'entre eux (44%) en 2.2.

Il s'ensuit que la démarche utilisée par ces enseignants pour enseigner la grammaire (morpho-syntaxe) est de type explicite et cadre mieux avec l'approche traditionnelle. Il semble que les enseignants ne comprennent pas que la démarche de l'enseignement de la grammaire et l'approche adoptée vont de pair.

4.3.2. *Les activités hors classe*

Lorsqu'il s'agit de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, les activités pratiquées : jeux, sports, excursions, club français, etc., sont autant d'activités qui permettent de renforcer les acquis et de motiver les apprenants. Trente-six pourcent (36%) des enseignants interrogés reconnaissent qu'ils utilisent des activités parascolaires pour encourager les apprenants. Certains d'entre eux ont mentionné certaines activités à savoir les débats, les excursions, les activités des cercles français, la visite de l'environnement de l'école et l'identification de divers objets. À l'inverse, cinquante-quatre pourcent (54%) des enseignants ne pratiquent pas d'activités en dehors de la classe avec les apprenants.

5. **Implications didactiques du statut du français et l'importance de la formation initiale**

Du statut de la langue dépend son enseignement ou plutôt le rôle de l'enseignant dans un environnement multilingue.

5.1. *Le rôle de l'enseignant*

Comme nous l'avons montré plus haut, avec toutes les bonnes intentions du gouvernement nigérian de faire du français une 2e langue officielle, aucune mesure pratique n'a été prise. L'anglais reste la seule langue officielle. Toute déclaration ou décision prise par le gouvernement n'a qu'une valeur symbolique qui ne reflète aucune réalité : celle du quotidien et celle de l'enseignant de FLE face à la réalité de la classe. Se plaire à répéter, sans cesse, comme le font d'aucuns, que le français est la 2e langue officielle du Nigéria n'est qu'un leurre qui prive l'enseignant de la prise de conscience de sa responsabilité et de la richesse de son enseignement. Le français étant absent de l'environnement de l'apprenant, il doit mettre à sa disposition les données (*input, intake, output*) et les activités propices pour son apprentissage ; ainsi, la classe remplace l'environnement naturel. Attardons-nous un moment sur ces notions.

5.1.1. *La notion d'input (entrée)*

Pour Gass et Selinker cités par Wong et Simard (60), l'input est « ...l'information produite dans la langue cible à laquelle l'apprenant est exposée. » (Py et Porquier 44) abondent dans le même sens et le définissent comme « l'exposition langagière de l'apprenant ». Ces deux définitions mettent l'accent sur l'exposition à la

langue et montrent qu'il n'y a pas d'acquisition/apprentissage sans exposition à la langue. Dans une situation d'acquisition guidée, c'est-à-dire celle qui se déroule en classe de FLE, la richesse et la diversité des données linguistiques, situationnelles et culturelles à partir desquelles l'apprenant apprend la langue dépendent de l'enseignant.

5.1.2. *La notion d'intake (la saisie)*

Le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (218) définit l'*intake* comme étant « ...le processus d'analyse et d'intégration des données dans le système de connaissance de l'apprenant ». Cette définition montre que l'exposition à la langue n'est possible qu'à travers un processus d'analyse et d'intégration de nouvelles données. Wong et Simard (op.cit.) apporte plus d'éclaircissement en la comparant à l'*input*: « l'*input* est le langage présent dans l'environnement tandis que la saisie correspond à l'élément sur lequel s'est focalisé l'attention de l'apprenant ». Cette définition montre que l'*intake* est ce qui est retenu et n'est pas égal à l'*input*, et que l'apprenant doit s'engager dans un travail de sélection des données auxquelles il est exposé.

5.1.3. *La notion de d'output (sortie)*

Pour Noyau (76) la sortie est « la totalité des utilisations observables de la langue cible par l'apprenant : production, compréhension, intuition ». On ne peut parler de sortie que lorsque l'apprenant utilise la langue cible dans ses activités de productions, de compréhension, etc. Dans la classe de langue, l'enseignant peut proposer des activités se rapportant à la compréhension et à l'intuition.

Les notions d'entrée, de saisie et de sortie révèlent bien qu'en classe de FLE, le rôle de l'enseignant dans la mise à la disposition de l'apprenant de données linguistiques et situationnelles riches ne peut être sous-estimé. L'enseignant du FLE doit également comprendre les tenants et les aboutissants du contenu du curriculum qu'il utilise ; d'où la nécessité de développer l'esprit critique et réflexif chez les futurs enseignants et de diversifier le contenu de la formation initiale en fonction des évolutions de la société.

5.2. **L'importance de la formation initiale enrichie par le nouveau contenu proposé par la NUC**

La Commission Nationale Chargée de la supervision des universités (National Universities Commission, NUC) propose de nouveaux contenus de formation (*Core Curriculum and Minimum Academic Standard for the Nigerian University System, CCMAS*) aux universités. Elle donne aux départements la possibilité d'avoir une contribution de 30 % sur leurs contenus de formation. Les suggestions ci-dessous présentées permettraient d'enrichir la formation initiale des futurs enseignants.

5.2.1. *Le développement de l'esprit critique et de la réflexivité chez l'enseignant*

Dans un monde en mutation constante où les technologies de l'information et de la communication et la mondialisation dictent nos relations avec autrui, les individus doivent sans cesse développer de nouvelles compétences pour s'adapter. L'information n'est limitée ni par le temps ni par l'espace. Dans ce monde virtuel où circulent toutes sortes d'informations, l'enseignant de FLE a besoin d'esprit critique et d'une attitude réflexive pour jouer efficacement son rôle dans la transmission de connaissance. Dans cette profusion d'information, il ne peut se passer des nombreuses ressources qu'offre

l'internet ; il a donc besoin d'avoir l'esprit critique que Nazé (3) présente en ces termes : « Il s'agit ici de douter, [...] d'évaluer les arguments, d'exiger des preuves, de garder l'esprit ouvert, de réfléchir par soi-même pour forger ses propres opinions et prendre ses propres décisions. » L'esprit critique amène l'individu à s'interroger et à comprendre le monde qui l'entoure; l'enseignant pourra prendre du recul par rapport à ses croyances, ses valeurs, son système de savoir pour fonder ses décisions sur des faits. Dans le cadre de cette étude, l'esprit critique permet à l'enseignant de s'interroger par exemple sur la dichotomie, l'idée de la déclaration du français comme deuxième langue officielle au Nigeria et la réalité de son enseignement en classe - reflet de son utilité.

De plus, l'attitude réflexive de l'enseignant le conduit à porter, quotidiennement, d'abord, un regard sur son travail, son contexte et « les conditions concrètes et locales de son exercice » (Perrenoud cité par Blanchard 3). L'enseignant réflexif réfléchit sans cesse à sa pratique dans le but de trouver des solutions adaptées à son contexte. C'est également cet état d'esprit qui pousse l'enseignant du FLE à trouver une solution, par exemple, au problème de manque d'électricité, voire de la gestion de grand-groupe qui pourrait le rendre moins efficace dans la réalisation de son travail. Ainsi, comme le souligne Perrenoud cité par Blanchard (op.cit.) un enseignant réflexif ne peut se contenter « de ce qu'il a appris en formation initiale ». Bref, il doit sans cesse trouver des solutions aux problèmes qui se posent à lui. Hormis l'esprit critique et la réflexivité, le futur enseignant de FLE doit également avoir des connaissances de la culture de la langue qu'il va enseigner.

5.2.2. *Le futur enseignant du FLE face à la culture et à l'interculturel*

La culture englobe « les genres de vie, les mœurs, les valeurs, les caractéristiques et l'organisation des sociétés humaines... » (Beacco 23). C'est bien, ce qui fait la différence entre les peuples et c'est bien elle qui sert de critère ou de repère lorsque l'on juge par exemple le comportement d'autrui. La langue et la culture sont indissociables; l'enseignant du FLE ne peut faire abstraction de cet élément crucial qui donne à la langue tout son sens. Mentionnons par exemple, l'emploi des pronoms personnels « tu » et « vous » en français pour remplacer « you » en anglais selon les contextes qui se présentent. De même, face à l'enseignement des salutations, il ne pourra s'empêcher, pendant un court moment, de s'engager dans des explications culturelles et de découverte de la diversité culturelle de l'environnement d'enseignement/apprentissage. D'où l'importance de l'interculturel qui « suppose l'échange entre les différentes cultures, l'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels » (*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* 136). A travers ses pratiques de classe, l'enseignant amène l'apprenant à s'enrichir de la culture de l'autre et à découvrir ou redécouvrir par là même sa propre culture dans un jeu de regards croisés comme le soulignent Bertocchini et Costanzo (148). L'approche interculturelle s'avère nécessaire pour l'enseignement de FLE dans un environnement où cohabitent plusieurs langues et où les divisions religieuses et ethniques constituent le terreau sur lequel germe tout conflit latent. Mentionnons au passage que le curriculum du secondaire est très pauvre en contenu culturel. A. Simire (418), dans son article intitulé *language teachers' cultural and intercultural competence: a tool for the discovery of African culture* a fait une démonstration de l'application de cette approche au niveau secondaire. Il est bien connu que bon nombre de jeunes africains ignorent leurs cultures. L'interculturel ouvre non seulement une porte sur la culture de l'autre mais cette approche met également en avant

l'environnement culturel de l'apprenant tout en promouvant l'altérité et la tolérance. La formation initiale de l'enseignant de FLE au Nigéria doit établir les bases de cet enseignement de la langue et de sa culture, culture dont l'objectif à travers l'interculturel, est d'enrichir également l'apprenant de sa propre culture dans un environnement où règnent une domination des cultures occidentales.

De même, dans le nouveau contenu de formation (*Core Curriculum and Minimum Academic Standard for the Nigerian University System*, CCMAS 468), les départements de français sont encouragés à proposer divers domaines de spécialités aux futurs enseignants du FLE.

5.2.3. *Le futur enseignant de FLE face au Français sur Objectifs Spécifiques*

La communication demeure l'objectif premier de tout apprentissage de langue, qu'elle soit officielle, étrangère ou seconde. Lorsqu'une langue est enseignée comme une langue étrangère, la raison d'être ou l'objectif de son apprentissage constitue également un facteur de motivation. En général, il existe deux situations lorsque l'on parle de l'enseignement d'une langue : celle de son enseignement à des élèves des écoles primaires et secondaire et dont l'objectif est formatif ; il s'agit du Français à Orientation Générale (FOG); et celle de l'enseignement qui répond à des demandes spécifiques de professionnels ou autres qui ont des besoins langagiers précis de communication en langue cible; dans ce cas, on parle de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) (Eurin Balmet et Henao de Legge 51).

Au vu de ce qui précède, pour être utile et répondre aux besoins de divers publics, la formation initiale du futur enseignant de français doit l'armer à l'élaboration et à l'enseignement de programmes de FOS (CCMAS op.cit.). Au niveau secondaire, surtout au lycée (Senior Secondary School), il pourrait lui permettre de motiver les apprenants en leur présentant parfois une langue et des activités qui sont le reflet de leur centre d'intérêt et de ce qu'ils font dans d'autres matières. Parfois, le manque de motivation chez les apprenants découle du fait qu'ils ne voient aucun lien entre la langue apprise et les autres matières au programme. L'enseignant de FLE, à travers ses activités et les documents qu'il utilise doit pouvoir montrer aux apprenants l'utilité de la langue qu'il enseigne. Il serait également apte à enseigner le français à d'autres publics ayant des besoins plus spécifiques ; cela augmenterait ses chances et son accès au marché du travail. Heureusement, comme nous l'avons dit plus haut, dans le document officiel (CCMAS), émanant de la Commission chargée de la supervision des universités nigérianes (National Universities Commission), relatif aux nouveaux programmes, les universités peuvent désormais proposer divers domaines de spécialités aux futurs enseignants de français. Rappelons au passage que les écoles bilingues préfèrent embaucher des enseignants de français capables de naviguer dans divers domaines spécifiques (les sciences, les mathématiques sans être mathématicien, l'art plastique, le théâtre, etc.).

Conclusion

Cette étude révèle le point de vue des enseignants nigériens de la langue française sur le statut du français et son enseignement dans un environnement multilingue comme celui du Nigeria. Les activités de classe et les approches utilisées par les enseignants ont été mises en exergue. Elle a également montré que bien qu'une majorité des enseignants admettent que le français a un statut de langue étrangère, ils sont d'avis que son enseignement doit être similaire à l'enseignement de l'anglais,

langue officielle. De même, les résultats de l'étude montrent que même si les enseignants affirment utiliser l'approche communicative dans l'enseignement du français – ce qui est d'ailleurs recommandé par le syllabus des écoles secondaires – leur démarche quant à l'enseignement de la grammaire infirme leurs réponses. Sans vouloir nier l'importance de la formation continue, la formation initiale des enseignants doit se concentrer davantage sur la didactique du FLE sans toutefois négliger la maîtrise de la langue. Le nouveau contenu de formation des enseignants de français proposé par la Commission nationale chargée de la supervision des universités contribue également à son enrichissement. Comme prolongement à cette étude, une recherche plus approfondie sur l'efficacité des activités et tâches utilisées par les enseignants dans le développement de la compétence communicative des apprenants s'avère nécessaire.

Œuvres citées

- Beacco, Jean-Claude. *Les dimensions culturelles des enseignements de langues*. Paris : Hachette. 2000. Print.
- Besse, Henry. *Méthodes et Pratiques des manuels de langue*. Paris : Crédif Didié. 2007. Print.
- Blanchard, Serge « P., Perrenoud. Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*. 31/1. (2002) : 1 – 4. Web. 2/04/2023.
- Cuq, Jean Pierre (coord.). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International. 2003. Print.
- Emordi, Fred. «The teaching of French in Nigeria: the journey so far ». *RANEUF* 11 (2013): 1 – 47. Print.
- Eurin Balmet, Simone et Henao de Legge, Martine. *Pratique du français scientifique*, Vanves : Hachette FLE. 1992. Print.
- Klein, Wolfgang. *L'acquisition de langue étrangère*. Paris : Armand Colin Editeur. 1989. Print.
- Krashen, Stephen et Terrell Tracy. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. New Jersey: Almany Press. 1983. Print.
- Mokwenye, Cyril. « French in Nigeria for International Relations: Our Role As University French Teachers”. *RANEUF* 1. 9 (2012): 2 – 17 Print.
- National Policy on Education*, 4th Edition, (2004).
- National Universities Commission. *Core Curriculum and Minimum Academic Standards for the Nigerian University System (CCMAS)*. Education 2022. 448 – 475. Print.
- Nazé, Yaël. *Initiation à l'esprit critique ou comment ne pas s'en laisser conter!*. Liège : Réjouissances. 2019. Web.
- Noyau, Collette. « Etudier l'acquisition d'une langue non maternelle en milieu naturel ». *Langage* 57 (1980) : 73-87. Print.
- Onumajuru, Emeka. Le Français 2^e langue officielle an Nigeria : farce ou réalités ? *RANEUF* 1.1 (2004) : 79 – 91. Print.
- Simire, Alice. « Language teachers' cultural and intercultural competence: a tool for the discovery of African culture ». *Langues, Cultures, Sociétés. Hommage an professeur Médard Dominique BADA*. Meryt – Ptah Pasashatou: Amiens (France). (2020) : 407 – 422. Print.
- Simire, Gregory. « Le français an Nigeria : une langue seconde ou étrangère ? » *Applied Social Dimensions of language use and teaching in West Africa (A festchrift*

- in honor of Professor Tunde Ajiboye*). University of Cape Coast, Ghana. (2010): 15 – 27. Print.
- Vigner, Gérard. *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : CLE International. 2001. Print.
- Vigotsky, Lev. *Pensée et Langage*. (trad. Françoise Sève), Paris : ADAGP. 1997. Print.
- Wong, Wynne et Simard, Daphnée. « La saisie, cette grande oubliée ! Acquisition et Interaction en langue étrangère. » *AILE* 14 (2000) : 59 – 85. Print.
- Bertocchini, Paola et Costanzo, Edwidge. *Manuel d'autoformation*. Paris : Hachette. 2008. Print.