

## Contextualiser le cadre européen commun de référence pour les langues dans les pratiques de classe du français langue étrangère en milieu universitaire Nigérian

**Hassan Yusuf**

Faculty of Arts and Education, Borno State University  
Department of English and Literary Studies  
yuhassan2000@gmail.com

&

**Dr. Iliya John Kim**

Department of French  
Federal University of Lafia  
iliyakim@yahoo.fr

### Resume

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (*Cadre*) et la perspective actionnelle qu'il véhicule ne sont pas perçus au Nigeria comme une nouvelle approche de l'enseignement/apprentissage des langues, mais plutôt comme une méthodologie à vocation Européenne et à prétention universaliste que l'on souhaiterait imposer de l'extérieur. Cette étude, contrairement à ce que l'on pense, cherche à faire voir que le *Cadre* se caractérise plutôt par une grande souplesse qui favorise sa conceptualisation dans les pratiques de classe en mettant l'accent sur ce qui est le plus utile à une réforme de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, dans une perspective actionnelle. L'étude se concentre sur les termes de tâche et de texte en contexte, pour montrer par ses exemples comment la terminologie employée dans le *Cadre* peut apporter un surplus à la réforme de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) en milieu universitaire nigérian.

**Mots-clés :** CECRL, perspective actionnelle, contextualiser, FLE

### Abstract

The Common European Framework of Reference for Languages (Framework) and the action-based oriented approach it conveys are not perceived in Nigeria as a new approach to teaching and learning of languages, but rather as a methodology with European vocation and Universalist pretension that they would like to impose from the outside. This study, on the other hand, seeks to show that the Framework which is rather characterized by a great flexibility that allows it to be contextualized in classroom practices by focusing on what is the most useful for a reform of teaching and learning of foreign languages, in an action-based oriented approach. The study focuses on the terms of task and text in context, to show by its examples how the terminology used in the Framework can bring a surplus to the reform of teaching and learning of French as foreign language (FFL) in Nigerian universities.

**Keywords:** CEFRL, action-based oriented approach, contextualize, FFL

### Introduction

Du temps de grandes idéologies au moment de la guerre froide, tous les grands domaines de l'activité humaine ont été marqués par des tendances, qui se caractérisent par des solutions qui seraient applicables à l'échelle universelle. Cela a abouti à des évolutions des méthodologies qui ont permis de mieux définir les processus de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Elles ont fourni des outils, des concepts et des modèles dont l'enseignant peut se servir dans le but de mettre en place des pratiques cohérentes.

La Méthodologie Audio-Orale (MOA) suivie de la Méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle (MSGAV) des années 40-60, avec leurs impressionnantes scientificités ont ouvert la voie à l'approche communicative (Cuq et Gruca 261, Gaonac'h, 23). Bien que la MAO et la MSGAV aient révolutionné l'enseignement/apprentissage de l'oral, elles n'en restent pas moins rigides pour s'adapter à des contextes de l'enseignement/apprentissage différents. Ainsi, la MAO et la MSGAV exigent l'utilisation exclusive de la langue d'apprentissage en classe, et aucune explication morphosyntaxique ne devrait être donnée, ce qui s'avère chose difficilement applicable dans le contexte plurilingue du milieu universitaire nigérian.

Les écueils émanant de cette rigidité ont manifesté des résultats peut encourageant du processus de l'enseignement/apprentissage, telle que la résistance des cultures traditionnelles, de l'influence de la langue maternelle et celle de lingua franca. Pour ce qui est de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE), il a connu une diversité progressive de ses pratiques au fil de l'évolution de ces méthodologies, tout d'abord interne au MAO, au MSGAV, puis avec l'approche communicative qui dénote une volonté d'ouverture avec son appellation « approche ». Dans la continuité de cette évolution vers une ouverture plus accrue, nous pouvons considérer le *Cadre* comme un aboutissement, puisqu'il est non pas une méthodologie intransigeante mais plutôt un cadre souple. Le *Cadre* encadre puis circonscrit les domaines des activités et permet de penser la didactique du FLE, avec toute une terminologie qui constitue un métalangage commun aux professionnels de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. A l'intérieur du *Cadre*, une diversité des pratiques sont possibles pour une meilleure adaptation à chaque contexte particulier de l'enseignement/apprentissage du FLE.

Costa cité par Gildas, affirme qu'au moment de l'élaboration du *Cadre*, l'Europe voyait la fin de la Guerre Froid et une réunification se profilait à l'horizon, à plus ou moins brève échéance. Il fallait donc que le *Cadre* rende compte de la diversité des pratiques de l'enseignement/apprentissage des langues, notamment entre les pays de l'Est et ceux de l'Ouest du continent (130). Ce respect de culture d'enseignement/apprentissage différents est donc constitutif de l'élaboration du *Cadre*. Néanmoins, avant d'affirmer que les apports du *Cadre* peuvent être intégrés dans la politique linguistique de *National University Commission* (NUC), nous devons nous poser la question de savoir si la perspective actionnelle préconisée par le *Cadre* répond au besoin des universités nigérianes.

### **La perspective actionnelle selon le *cadre***

Cuq affirme que le *Cadre* est un document de référence élaboré à l'initiative du Conseil d'Europe, destiné à faciliter les échanges entre les professionnels de l'E/A des langues, et à assister chacun dans sa réflexion et dans sa prise de décision dans son domaine d'intervention (36). Le *Cadre* est souple puisqu'il se prête à des usages dans d'autres contextes que ceux des pays européens. Il est ouvert, dynamique et évolutif, dans la mesure où il peut être complété et nuancé selon les usages. Le *Cadre* est non dogmatique étant donné qu'il semble ne pas être rattaché à une théorie précise, et peut être adapté à des pratiques de classe du système éducatif dans lequel il est choisi. Bien qu'il s'avère souple, il comprend tout de même une option méthodologique forte qu'il nous faut définir avant de penser à l'adapter au contexte universitaire nigérian.

Des termes-clés ont été retenus lors du recueil des données : *perspective actionnelle*, *approche actionnelle*, *Cadre*. Ce choix a été motivé par le fait que *perspective actionnelle* et *approche actionnelle* constituent les deux expressions en usage sur la question et le *Cadre* représente le document de référence sur le sujet. Pour le contexte de notre étude, nous retenons « *la perspective actionnelle* » qui nous semble plus apte à permettre une réelle ouverture que le terme « *approche* ». Pour nous, le *Cadre* tente d'apporter une réponse à une question centrale en didactique des langues : comment réconcilier la langue d'apprentissage vue en classe, et la langue d'usage que les apprenants seront amenés à utiliser à l'extérieur de la classe. Par rapport à cette angle de réflexion, la perspective actionnelle vise donc à ce que la distance entre la langue d'apprentissage et celle d'usage soit réduite (et non pas inexistante).

Selon (Margaret 3), les auteurs du *Cadre* indiquent que la perspective actionnelle considère avant tout : « l'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variées et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. » (*Cadre* 15).

Cela tombe sous le sens que la perspective actionnelle induit l'utilisation active de la langue dans une optique de communication avec l'objectif, à terme, l'intégration dans une communauté pour y devenir un acteur social à part entier. Selon les dires des auteurs du *Cadre*, le *Cadre* ne revendique aucune théorie sous-jacente au niveau méthodologique puisque « à l'heure actuelle, il n'y a pas de consensus fondé sur une recherche assez solide en ce qui concerne cette question, pour que le *Cadre* lui-même se fonde sur une quelconque théorie de l'apprentissage. » (*Cadre* 108). Le *Cadre* se veut donc « non dogmatique »: il n'est rattaché d'aucune manière irrévocable et exclusive à des théories ou pratiques concurrentes de la linguistique ou des sciences de l'éducation (*Cadre* 14).

Après une première lecture, ce passage peut sembler obscur car il comporte des termes qui semblent nouveau dans le contexte de l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire nigérian. Il mériterait donc des explications plus approfondies. Ces termes sont notamment développés dans les chapitres 4, 5 et 7 du *Cadre*. Ainsi dans le *Guide* pour les utilisateurs, Jones recense une vingtaine de termes qui forment une terminologie de base. « Dans tout débat, toutes discussion sur l'enseignement et l'apprentissage des langues, la terminologie revêt une importance capitale. » (120). Comprendre ces termes permettrait aux didacticiens nigériens du FLE de comparer plus efficacement leurs pratiques pédagogiques par un dialogue riche et inventif.

### **Est-ce la perspective actionnelle répond-elle au besoin du français au Nigeria ?**

D'après les affirmations d'Obanya, l'option du français dans la politique linguistique nigérienne est déterminée par des facteurs variables historiques, politiques, sociolinguistiques, éducatifs (1). Cette politique linguistique orienté vers le plurilinguisme est relatée au modèle rationaliste où le français courtois l'anglais comme discipline. (Musibau 2002) souligne que, tant de travaux de recherches ont largement discuté sur les intrigues des politiques linguistiques qui ont culminé cette décision du statut du Français au Nigeria (Ajiboye, 2005, 2010, Ade Ojo, 1998, 2006; Edung, 2009 ; Igboanusi, 2008 ; Simire, 2000; Onumajuru, 2004; Ariole, 2010 ; Oyebamiji, Opeoluwa Dorcas, 2020). Ainsi, des ouvrages de références (Fore-runners of French in Nigeria, Nouvel Horizon, Companion to French grammar. Common errors in French, des œuvres de la littérature nigérienne d'expression française pour ne citer que ceux-ci) ont été répandu dans les quatre coins des universités nigérienne. Ces référentiels forment un tout d'une grande cohérence interne mais sont-elles adaptées au contexte socio-culturel de la société nigérienne actuelle, marquée par une tendance d'ouverture toujours plus grande à l'international, et par des besoins accrus en personnes sachant communiquer et agir avec les étrangers ? Comme le souligne (Puren 392), « le véritable moteur du changement méthodologique [...] (est) bien l'apparition de nouveaux besoins sociaux. ».

Alors, est-ce qu'on peut considérer que les changements intervenus au Nigeria depuis le revu du curriculum *Benchmark Minimum Academic Standards* (BMAS) en 2014, puis *Core Curriculum and Minimum Academic Standards for the Nigerian University System* (CCMAS) en 2022 se traduisent par des nouveaux besoins sociaux qui demanderaient donc un enrichissement méthodologique ? L'ampleur des transformations du secteur éducatif au Nigeria depuis ces vingt dernières années nous le fait penser. Et l'analyse des ouvrages référentiels et du CCMAS nous laisse douter qu'ils puissent répondre efficacement à ces nouveaux besoins sociaux, qui se caractérisent par un flux de communication interminable. Si ces référentiels traitent de manière approfondie les aspects linguistiques, culturels et littéraires de la compétence de communication, les aspects de la compétence pragmatiques qui recouvrent l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue sont négligés, avec des textes dialogués artificiels très éloignés de la réalité, de la langue d'usage, et des textes écrits dont on ne fait pas ressortir la structure communicationnelle.

En somme, la langue d'apprentissage, en cours de français, ne prépare suffisamment pas à l'utilisation prépondérante de la langue à l'extérieur de classe. Donc, la disparité entre la langue d'apprentissage et la langue d'usage reste maximale. Est-ce un problème? Pas forcément, cela dépend de l'objectif que se fixe le système universitaire nigérienne. Selon CCMAS *Arts*, l'objectif de l'étude du français vise à produire des diplômés multilingues de haut niveau bien positionnés pour remplir leurs rôles (en français) en tant que membre dignes de la communauté humaine (394). Mais si l'objectif prioritaire est de former des étudiants qui soient capables de communiquer, d'agir, d'interagir et d'accomplir des

tâches à l'intérieure d'un domaine d'action particulier (socio-culturel, professionnel), donc, il est temps de revoir la réforme qui s'avère plutôt à prédominance d'étude littéraire sur les aspects d'entrepreneurial de la vie social.

Nous constatons dans la section 1 No 10 de *National Policy on Education 1998*, que les professionnels de la didactique du FLE au Nigeria ont bien pris en compte le besoin de capacités de communication langagières utilisables dans des circonstances de la vie socio-culturelle et politico-linguistique à l'intérieur d'un domaine professionnel, et ont notamment mis l'accent sur le terme de savoir-faire. Le BMAS a été remanié et on y sent une grande orientation vers des vocations plutôt littéraires. Enfin, bon nombre d'études menées dans le domaine du FLE, depuis cette dernière décennie, témoignent du besoin d'évolution des pratiques de classe ressenti par des nombreux professionnels. Nous pouvons supposer, malgré les réflexions de ces acteurs du FLE en milieu universitaire nigériane que la prépondérance du domaine littéraire persiste dans la réforme du CCMAS. Dans cette optique, nous pouvons affirmer que le *Cadre* peut apporter, d'une certaine manière, une contribution constructive, si non évolutive et précieuse.

### **Est-ce c'est nécessaire de contextualiser le cadre ?**

Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, les méthodologies universalistes et prescriptives qui se sont succédées prenaient peu en compte les contextes locaux, avec pour évidence des insuffisances notoires et un rejet de ses pratiques. En revanche, pour le *Cadre* le contexte d'utilisation est primordial bien qu'il soit considéré comme une norme européenne qu'il faudrait appliquer telle quelle. Suivant cette angle d'analyse, Coste affirme que; « comme instrument de référence, le Cadre a été construit de façon souple, tourné vers la contextualisation, [...] dans son principe et dans sa construction même » (44). Pourtant, il souligne que « c'est plutôt l'inverse qui s'est souvent produit : le Cadre a été perçu comme une norme européenne, quasiment comme une prescription ou une injonction, à laquelle il conviendrait que les différents contextes, bon gré mal gré, se conforment. » (45).

Par rapport à cette réflexion précédente, le *Cadre* pourrait être rejeté au nom de la spécificité du contexte de l'enseignement/apprentissage du FLE au Nigeria. Par contre, son caractère souple et adaptatif est bien essentiel, ce qui coupera les institutions universitaires nigérianes d'un outil de réflexion valorisant si non précieux. Certes. On ne peut ignorer le caractère souple arborescent du *Cadre* dont on peut adapter le contenu à des conditions différentes. C'est la raison pour laquelle nous mettons l'accent sur sa contextualisation.

Dans le contexte du Nigeria, caractérisé, d'une part, par une proximité socio-culturelle d'avec ses voisins francophones et d'autre part, par un intérêt politico-économique d'avec le monde extérieur et une distance géostratégique d'avec la France, il est donc nécessaire de contextualiser le *Cadre*. Dans cette perspective, il ne s'agit non pas seulement d'ajuster le contexte nigérian au *Cadre*, mais aussi d'adapter le *Cadre* au contexte nigérian. La terminologie qui découlerait de cette appropriation du *Cadre* permettrait le développement de la didactique du français en milieu universitaire nigériane.

La contextualisation du *Cadre* dans nos pratiques de classe se doit de faire paraître ces axes. Le refus de changement du contexte pour l'adapter au *Cadre* et son interprétation erronés sont aisément compréhensibles dans notre contexte nigérian, car la plupart de nos intellectuels le font tomber dans les travers des méthodologies universalistes. Mais (Coste 49), met en garde contre cette pensée inverse, qui serait de ne pas faire évoluer les pratiques de classe au Nigeria. Ainsi pour lui « la contextualisation du Cadre, de quelque mode qu'elle soit, n'a de sens que si elle s'inscrit dans un projet de changement, d'évolution, c'est-à-dire si elle ne se ramène pas à un simple ré-étiquetage de l'existant » (50).

### **La notion de tâche au cœur de la problématique d'adaptation du cadre au Nigeria**

Est définie comme tâche toute visée *actionnelle* que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé (*Cadre* 16). Selon le *Cadre* la nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières ; elles peuvent être créatives (la peinture, l'écriture créative), fondées sur

des habiletés (le bricolage), de résolution de problèmes (puzzles, mots croisés), d'échanges courants mais aussi telles que l'interprétation d'un rôle dans une pièce, la participation à une discussion, la présentation d'un exposé, un projet, la lecture d'un message et les réponses à y apporter (courrier électronique par exemple), etc. Une tâche peut être tout à fait simple ou, au contraire, extrêmement complexe. Le nombre d'étapes ou de tâches intermédiaires peut être plus ou moins grand et, en conséquence, la définition des limites d'une tâche donnée risque de s'avérer difficile (*Cadre* 120). Cette conception de tâche défini par le *Cadre* correspond parfaitement à la définition de (Nunan 19) : « *Task: a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form* », cite par (Puren 3). Dans cette ligne de raisonnement, Nunan et Willis cité par Cuq, considèrent que concevoir une tâche implique la prise en compte de six paramètres : les objectifs, les supports, les activités, les rôles (de l'enseignant et des apprenants), le dispositif, et le résultat de la tâche (50).

L'appellation « *perspective actionnelle* » ou « *approche actionnelle* » sont tout à fait valables, mais aujourd'hui l'acception de ce qu'est l'actionnel semble avoir pris le dessus. L'actionnel est alors synonyme d'« *approche par tâche* », une tâche selon Bouchard, 1989 ; cité par (Cuq et Gruca 2002) est « un travail sur l'efficacité de textes produits en situation réelle et évaluer socialement ». Pour Gildas, l'actionnel n'est plus la réduction de la distance entre la langue d'apprentissage et la langue d'usage, mais plutôt l'abolition de cette distance : la langue d'apprentissage est fonction de la langue d'usage (134). Si cette acception est sans doute un moteur d'enrichissement des pratiques en contexte européen, il convient de s'interroger sur son application par tâche au contexte nigérian.

Nous avons dans le contexte nigérian, relevé des difficultés difficilement surmontables, telle que les occasions d'utiliser en situation réelle la langue française sont rares et difficiles à mettre en œuvre pour les enseignants nigériens. Ceci est suivi d'un changement drastique des pratiques de classe. La possibilité d'appliquer l'approche actionnelle par tâche au contexte nigérian semble vraisemblablement improbable. L'interprétation étroite de l'actionnel enlève au *Cadre* sa souplesse qui permet son adaptation au contexte nigérian. Soutenir cette interprétation, c'est retomber dans le travers des méthodologies universalistes, qui impose de l'extérieur des solutions soit disant applicables à tous les contextes.

Pour Coste « On a peut-être trop facilement considéré que la référence à un modèle actionnel de l'usage et de l'apprentissage des langues impliquerait un recours exclusif à une pédagogie de la tâche communicationnelle trop étroitement définie » (51). Allant dans ce sens, nous reprendrons la notion de tâche la moins étroite qui permet de respecter davantage les particularités du contexte nigérian. C'est celle classée en trois catégories par (Rosen 2010) :

1. Les tâches de pré-communication pédagogique constituées d'exercices spécifiquement axés sur la manipulation décontextualisée des formes ;
2. Les tâches « pédagogiques communicatives » (que l'on connaît bien depuis l'approche communicative) dans lesquelles les apprenants s'engagent dans un « faire-semblant accepté volontairement » pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible ;
3. Les tâches « proches de la vie réelle » choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe ou du contexte d'apprentissage (par exemple lire un mode d'emploi ou prendre des notes pendant un cours magistral).

Par rapport à cette définition, nous nous rendons compte que l'E/A du FLE au Nigeria se base essentiellement sur ces troisièmes types de tâches. Celles-ci visent à manipuler la langue sans référence au contexte d'utilisation, ce qui permet de développer la compétence linguistique des apprenants mais pas la compétence pragmatique. Quant au *Cadre*, il invite à réfléchir à la place des tâches de communication pédagogique, et surtout à la place des tâches « proches de la vie réelle », qui sont celles qui donnent son sens à l'actionnel, car elles sont utiles pour penser à réduire la distance entre la langue d'apprentissage et celle d'usage.

### La notion de texte selon le *cadre* et son apport

Le *Cadre* cité par (Yarosan 278) définit le « texte » comme « toute séquence discursive orale ou écrite que les usagers/apprenants reçoivent, produisent ou échangent. En conséquence, il ne saurait y avoir acte de communication langagière sans texte. Les activités langagières et leur processus sont tous analysés et classés en fonction de la relation de l'utilisateur/apprenant et de tout (tous) interlocuteur(s) au texte, que celui-ci soit considéré comme objet fini ou comme visée, comme objectif ou comme produit en cours d'élaboration » (75). Cette notion de texte dans le *Cadre* s'avère plus large, alors que dans son sens quotidien il se comprend comme un texte écrit.

Pour Devitt « Le texte et le tâche sont liés par le fait que, pour être effectuées, de nombreuses tâches obligent à produire ou à recevoir des textes » (101). Les textes auxquels les apprenants sont confrontés les préparent plus ou moins directement à un usage réel de la langue. L'accomplissement de tâches proches de la vie réelle en classe nécessite des textes qui soient proches des textes authentiques : des documents adaptés.

D'après Gildas, la notion de texte se comprend mieux lorsqu'elle est opposée aux termes de « mot » et de « phrase ». Ainsi, un mot isolé comme « *Bravo !* » ou une phrase isolée (*vas-y !*) ne constituent pas une unité de communication, sauf exception. La communication se fait par l'intermédiaire de textes, qui se présentent comme une succession de mots et de phrases, soit alternée (dialogues, échange de lettres ou d'emails), soit ininterrompue (majorité des textes écrits mais aussi exposés oraux, etc.) (135). Il est donc, possible de faire émerger des régularités au-delà de la phrase pour ces différents types de textes.

L'oral est considéré comme un moyen d'échange et se distingue de l'écrit, donc il se caractérise par l'interaction d'une manière répétitive. Selon le *Cadre*, pour agir socialement, deux personnes ou plus échangent en vue d'un résultat. Ces personnes suivent des schémas d'interaction qui peuvent être différents d'une culture à l'autre (99), et en particulier entre la culture francophone et celle nigériane. Gildas affirme que ces schémas d'interaction peuvent par exemple être travaillés en classe en réception par des tâches qui mettent en évidence la structure de ces textes oraux, et en production par l'injonction à suivre un canevas précis (135).

En didactique du FLE, la notion de typologie de texte est encore peu rependue. Donc, nous nous inspirons des travaux de Camenisch, Serge (2008) pour dresser une typologie de huit types de texte auxquels correspondent des genres de textes différents :

1. **Argumentatif** : Le texte argumentatif sert à convaincre, persuader, influencer, défendre une opinion (genre : affiche de sollicitation, publicité, critique, éditorial, analyse littéraire, dissertation, essai, lettre au rédacteur, discours politique, sermon etc.).
2. **Conversationnel discursif** : La fonction de ce type de texte est : d'échanger et interagir à l'oral, de transposer à l'écrit de propos entendus, de faire avancer l'action dans un texte et aider à caractériser les personnages (genre : interaction orale quotidienne, échange de questions et de réponses, pièce de théâtre, bande dessinée, saynète, improvisations, dramatisation, interview, entretien, film, conversation sur le vif ou téléphoniques, clavardage, twitter, blogue et media social, jeu de rôle, dialogue entre personnages etc.).
3. **Descriptif** : Le texte descriptif sert à donner des caractéristiques d'un être, d'une chose, d'un lieu, d'un personnage, d'un sentiment (genre : portrait, publicité, annonce, fiche d'info, documentaire, ouvrages scientifiques, itinéraire, note de cours, diagramme etc.).
4. **Explicatif** : le texte explicatif sert à expliquer, informer, faire comprendre, enseigner ou instruire, mettre en évidence les causes d'un problème et les solutions possibles, apporter un certain réalisme dans une histoire ou un récit (genre : reportage, compte rendu, manuel scolaire, encyclopédie, article scientifique, page web etc.).
5. **Informatif** : La fonction de ce type de texte est : d'informer ; de servir d'outil de consultation, d'appui ou d'aide-mémoire (genre : abécédaire, recueil de lettres ou de mots illustrés, dictionnaires visuel et usuel, liste de synonymes, carte géographique, annuaire, glossaire, table des matières, imagier, mur de mots, référentiel grammaticale, atlas, légende, lexique, horaire illustré etc.).

6. **Injonctif ou prescriptif** : La fonction de ce type de texte est : d'inciter à agir ou à se comporter d'une façon précise, d'ordonner, de donner des instructions, de conseiller, de guider et d'orienter, de faire comprendre, d'enseigner ou d'instruire (genre : recette, mode d'emploi, consigne, marche à suivre, règles de jeu, slogan, routine de classe, invitations, plan de travail, critère de réalisation d'une tâche, itinéraire etc.).
7. **Narrative** : Le texte narratif sert à raconter une histoire ou des événements imaginaires, réels ou documentaires (genre : récit d'aventure, historique ou fantastique, roman, discours, conte, fable, nouvelle, mémoires, légende ou mythe, reportage, fait divers etc.).
8. **Rhétorique ou Poétique**: le texte rhétorique sert à exprimer des sentiments et des émotions ; jouer avec la langue ; créer des images. (genre : poème en prose ; calligramme ; vire-langage ; devinette ; sonnet ; proverbe ; diction ; ode ; chanson etc.).

Cette typologie de texte est un instrument pédagogique qui permet d'attirer l'attention des étudiants sur certaines régularités structurelles des textes et sur les caractéristiques linguistiques et discursives communes à des nombreux textes. Cependant, il existe peu de textes qui soient d'un seul type, qui soient homogènes sur le plan de leur composition. Ce fait devrait faciliter une intégration des types de texte dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Nigeria, qui tend jusqu'aujourd'hui à mettre l'accent sur la forme plus que sur le sens. Le texte s'oppose au discours, notion plus pragmatique qui réunit texte et contexte.

### **Le texte dans le contexte éducatif nigérian**

Dans le contexte éducatif nigérian, la plupart de référentiels de français publiés commencent par une partie appelée « texte », mais se confondent, dans la plupart de cas, avec le texte au sens du *Cadre*. Ils se présentent sous la forme de documents fabriqués qui visent avant tout à faire apparaître du vocabulaire et des points de grammaire. Mais ces textes préparent peu à la compétence de communication. Ils n'ont pas d'objectifs communicatifs précis que d'exposer les étudiants à des mots nouveaux et des points de grammaire. Du fait de cette artificialité, l'utilité de ces textes pour un travail sur la compétence à communiquer langagièrement semble très limitée. Ils ne permettent pas une exposition des apprenants à des textes qu'ils pourraient imiter car ils ne sont pas exemplaires d'un français vivant et actuel. En somme, la langue utilisée dans ces textes d'apprentissage est réellement éloignée de la langue d'usage.

A part ceux-là, nous pouvons souvent constater aucune mise en page particulière. Les questions de compréhension du texte portent sur des points de détail de la compréhension sans passer par une approche globale et sans faire émerger la structure du texte. Il n'y a pas, dans la plupart du temps, de mise en évidence de différent type de texte dans un document, par exemple le narratif, le discursif et le conversationnel, avec une utilisation particulière de la langue pour chaque moment. Là encore, ces textes étudiés en classe se distancent de ceux que les étudiants peuvent être confrontés dans la vie quotidienne. Cela explique que les étudiants sont capables de comprendre une gamme de mots isolés d'un texte, mais pas le message véhiculé du texte. Cela est dû à la manière dont les textes sont uniquement abordés par le mot et des listes de vocabulaire que par la phrase ou le texte dans son ensemble.

La question de proposer des textes authentiques ne date pas d'aujourd'hui, mais quelle aide peut nous apporter la perspective actionnelle pour y répondre ? La perspective actionnelle est certainement promise à un bel avenir, puisqu'elle est aussi l'approche naturelle dans les classes plurilingues où la langue est apprise pour réaliser une action sociale, à savoir l'enseignement/apprentissage d'une ou de plusieurs aspects de la langue. Donc, un compromis peut être trouvé vis-à-vis la proposition par CCMAS *Arts* de 30% de matières à élaborer. Ceci par rapport aux besoins particuliers de nos universitaires.

L'approche actionnelle s'avère aussi la plus adéquate pour exploiter la potentialité de nos pratiques de classe, qui est de mettre l'apprenant directement en contact avec une masse de textes authentiques en FLE. Pour savoir quels textes rechercher, lesquels sélectionner et quelles réécritures effectuer, ils doivent en effet impérativement savoir ce qu'ils doivent faire. Alors que jusqu'à présent, l'agir scolaire

était instrumentalisé au service des documents à prétention littéraire, désormais se sont à l'inverse les documents qui sont instrumentalisés au service de l'agit social.

### Conclusion

Evidemment, il ne s'agit pas du tout de soutenir dans cette étude que la perspective actionnelle véhiculée par le *Cadre* devrait remplacer désormais les méthodologies qui la précède. Le *Cadre* n'est essentiellement qu'un outil de réflexions destiné à aider à la planification de programmes, de cours et d'examens en partant de ce que les utilisateurs/apprenants ont besoin de savoir-*faire* avec le langage. Ce but a été de nouveau souligné dans le Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour l'enseignement plurilingue et interculturel. Car au-delà de l'émergence de la perspective actionnelle, et bien ce qui a changé ces dernières années, c'est notre conception du changement social lui-même. Nous sommes en effet passés de la recherche des meilleures réponses dans l'absolu et d'une conception du progrès par substitution aux nouvelles questions posées par les environnements de nos institutions à une conception du progrès par addition (réforme du CCMAS).

Si l'on se fie aux dires de Yaroson; progresser pour un enseignant c'est être capable, face à la multitude de problèmes contextuels qui se posent à lui, non pas de mettre en œuvre telle ou elle nouvelle solution réputée meilleure en abandonnant les solutions anciennes, mais au contraire de mettre en œuvre un plus grand nombre de solutions différentes. Ce qui suppose d'être en mesure de se poser un maximum de questions, et c'est là, contrairement à la *méthodologie* (qui cherche les réponses aux problèmes), la fonction même de la *didactique* (qui « problématise », c'est-à-dire qui construit des ensembles complexes de questions) (288).

De la même veine, la question en didactique du FLE n'est plus de mettre en œuvre telle ou telle méthodologie, mais de sélectionner, d'articuler et de combiner les unes et les autres en fonction du besoin et de la variabilité de nos environnements institutionnels. Une part de cette responsabilité revient certes à NUC dans sa définition du CCMAS *Arts*, mais de toute évidence la plus grande part de la prise en compte de la variété revient aux enseignants pour des raisons pragmatiques de pertinence et d'efficacité. Ce sont seuls les enseignants qui sont en mesure de connaître en temps réel les pratiques de classe dans leurs complexités. Considérant la réforme de CCMAS *Arts*, il est temps désormais de passer des orientations décidées par toute logique hiérarchique et bureaucratique à la perspective d'une action collective d'innovation dans nos instances universitaires nigérianes.

### References

- Ajiboye, Tunde. “*Le français comme 2ème langue officielle au Nigeria ? Oui, mais...*” in Tunde AJIBOYE (dir.): “*Linguistique et Applications pédagogiques \_ Regards sur le Français Langue Étrangère*”. Ibadan, Clean Slate Books, pp. 91 – 104. ARIOLE, V. C. (2010). «La planification linguistique dans un milieu
- Ajiboye, Tunde. “*Nigeria and the Foreign Language Question*”. Ibadan, Caltop Publications, (2005).
- Ariole, V. C. “*La planification linguistique dans un milieu multilingue*” in Tunde AJIBOYE (dir.): “*Linguistique et Applications pédagogiques \_ Regards sur le Français Langue Étrangère*”. Ibadan, Clean Slate Books, pp. 11 – 21, (2010).
- Camenisch, Annie, and Serge Petit. "Apprendre à écrire par les mathématiques." *Actes du colloque international De la France au Québec: L'Écriture dans tous ses états. Poitiers, France. Available at <http://espe.univ-poitiers.fr/apprentissage-et-enseignement-de-la-langue-ecrite-1156331>. kjsp.* (2008).
- Core course “*Core Curriculum and Minimum Academic Standards (CCMAS Arts)*”, 2022, [www.nuc.edu.ng](http://www.nuc.edu.ng), consulté le 09 juin 2023.
- Coste, D. “Contextualiser les utilisations du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues”. In : Rapport de F. Goulier : *Forum Intergouvernemental sur les politiques linguistiques*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, (2007).
- Cuq, JJ. P. G., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* : Grenoble, Presses universitaire de Grenoble, (2005).



- Devitt, S. “*Guide à l’usage des enseignants et des apprenants*” In : Conseil de l’Europe, *Guide pour les utilisateurs*. Strasbourg, Division des Politiques Linguistiques, (2002), 83-115.
- Edung, M. “*Le français de spécialité aux universités nigérianes pour la coopération technique*”: Une approche pratique.” *AGORA: Journal of Foreign Language Studies* 3 (2009): 1-20.
- Gaonac’ H, D. “*Théories d’apprentissage et acquisition d’une langue étrangère*”. Paris : Didier, (2006).
- <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2004c/> consulté le 10 juin 2023
- Igboanusi, Herbert, and Martin Pütz. “*The Future of French in Nigeria's Language Policies*.” *Journal of multilingual and multicultural development* 29.3 (2008): 235-259.
- Margaret Bento, “*Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l’enseignement des langues en France*”», *Éducation et didactique* [En ligne], 7-1 | 2013, mis en ligne le 31 janvier 2015, consulté le 05 juillet 2023. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1404> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1404>
- Musibau, O. A., “*Observations sur le français au Nigeria : contact avec le pôle véhiculaire et le pôle grégaire*”, *Revue du CAMES*, Vol. 00 (0), (2014).
- Nunan, David. “*Designing Tasks for the Communicative Classroom*”. Cambridge: Cambridge University Press, (1989).
- Obanya, P. “*How Do Nigerian French Teacher React to the Current French Syllabus*”, (1974)
- Ojo, S. Ade. “*Towards the Implementation of the New Government Policy on French: The Role of All Stake-holders*”. Discours prononcé lors de la 2e conférence de French Alumni Association of Nigeria, 22 – 23 octobre, Arewa House, Kaduna (1998).
- Onumajuru, E. M. “*Le français 2ème langue officielle au Nigeria, farce ou réalité*” in *RANEUF*, vol.1 No 1, pp. 79 – 91, (2004).
- Oyebamiji, Opeoluwa Dorcas. “*Étude Descriptive et Comparative du Programme de Français au Nigeria et en Saskatchewan*”. The University of Regina (Canada), 2020.
- Puren Christian, “*Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle*”». *Les Langues modernes*, n° 3 Paris, (2002).
- Rosen, E., “*Le Cadre européen commun de référence pour les langues*”. Paris : Clé International, (2010).
- Simire, G. O. “*Le français: d’une langue étrangère vers une langue seconde au Nigeria*” in Ugbologo C. & P. Alo (eds.): “*Issues in Language and Communication in Nigeria in Honour of Prof. E. Kwofie*”. Lagos, Sam Orient, pp. 170 – 190, (2000).
- Yaroson, Samaila. “*Réflexion sur le cadre Européen Commun de Référence (CECR) et des Propos pour son implication dans l’apprentissage/enseignement du FLE dans les universités nigérianes*”. *NUFJOL* 3. 1. (2011) 275-291.