UNIVERSITÉ DU BURUNDI
GRENIER DU SAVOIR DU BURUNDI
Dépôt institutionnel officiel
https://repository.ub.edu.bi

Contribution de la didactisation du texte littéraire francophone burundais dans l'amélioration de la compétence lexicale : étude menée en deuxième année langues du lycée municipal Kamenge

Niyokwizera, Melchisédeck

2023-12
UB, IPA
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/352

Document téléchargé depuis le **Grenier du Savoir du Burundi** — https://repository.ub.edu.bi

UNIVERSITÉ DU BURUNDI

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

MASTER CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

CONTRIBUTION DE LA DIDACTISATION DU TEXTE LITTÉRAIRE FRANCOPHONE BURUNDAIS DANS L'AMÉLIORATION DE LA COMPÉTENCE LEXICALE : ÉTUDE MENÉE EN DEUXIÈME ANNÉE LANGUES DU LYCÉE MUNICIPAL KAMENGE

Par

Melchisédeck NIYOKWIZERA

Sous la direction de :

Pr Rémy NDIKUMAGENGE

Mémoire présenté et défendu publiquement en vue de l'obtention du Diplôme de Master en **Didactique du Français Langue Étrangère**

Bujumbura, décembre 2023

Contribution de la didactisation du texte littéraire francophone burundais dans l'amélioration de la compétence lexicale : Étude menée en deuxième année Langues du Lycée Municipal Kamenge

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY

Président : Pr Rémy NSENGIYUMVA

Assesseur : Dr Rosalie BIKORINDAGARA

Rapporteur : Pr Rémy NDIKUMAGENGE

DÉDICACE

À notre père, toi qui as guidé nos premiers pas vers l'école ;

À notre regrettée mère, toi qui as fané sans avoir fini d'éclore ;

À notre très chère épouse, toi qui as toujours prié pour nous ;

À nos fils **Héritier Céleste** et **Alain Crépin** ;

À notre fille **Sainte Abiella** ;

À nos frères et sœurs ;

À nos amis et connaissances ;

À tous ceux qui se contentent d'exploiter leur patrimoine.

REMERCIEMENTS

Si ce travail est à terme, c'est grâce à la conjugaison des efforts de plus d'une personne auxquelles nous voudrions exprimer notre profonde gratitude.

En premier lieu, nos sentiments de reconnaissance s'adressent d'abord à **Pr Rémy Ndikumagenge** qui, malgré ses multiples préoccupations, a accepté de diriger notre travail. Sa disponibilité, ses explications, ses conseils et surtout sa rigueur scientifique nous ont été bénéfiques à plus d'un titre. Ensuite, nous adressons nos vifs remerciements à la direction du Lycée Municipal Kamenge pour nous avoir autorisé de mener notre enquête à cet établissement.

En deuxième lieu, nous pensons à tous ceux qui ont participé à notre formation dès l'école primaire jusqu'à ce jour où nous présentons les résultats de ce travail. Ils ont tout fait de leur mieux pour que nous arrivions à ce stade.

En troisième lieu, nos profonds sentiments vont à l'endroit de nos parents qui, malgré les conditions difficiles, ont fourni tous leurs efforts en subvenant à nos études qui, au bout du compte, aboutissent à ce travail.

En quatrième position, nous ne pouvons pas nous passer de notre très chère épouse qui a toujours été à notre côté en nous complétant dans bien de tâches.

En cinquième lieu, nous remercions vivement la famille de l'**Honorable Côme Manirakiza** qui nous a soutenu financièrement dans la réalisation de ce modeste travail.

Enfin, que toute personne qui, de près ou de loin, a contribué à la réalisation de ce travail trouve ici le fruit de ses efforts.

Melchisédeck NIYOKWIZERA

RÉSUMÉ

Cette étude teste la contribution de la didactisation du support produit par un auteur de la même communauté culturelle que l'apprenant burundais dans l'amélioration la compétence lexicale. Pour y parvenir, elle établit, d'abord, les insuffisances du support en usage pour enseigner/apprendre le vocabulaire au PF telles que présenter un contenu non familier aux apprenants et un vocabulaire non compréhensible ainsi que la difficulté de réemploi de ce vocabulaire qui en résulte. Pour pallier ces insuffisances, elle propose, ensuite, le texte littéraire francophone burundais pour compléter le support usuel. Dans ce cadre, cinq extraits de textes d'auteurs francophones burundais ont été soumis à l'expérience en classe réelle de FLE et les apprenants en ont exprimé leur appréciation positive à travers un questionnaire d'enquête. En effet, les résultats de l'expérimentation prouvent que le support proposé est efficace parce qu'il présente un contenu qui est familier aux apprenants et un vocabulaire qui est compréhensible avec la possibilité de le réemployer facilement. Ainsi, l'usage de ce support pour enseigner/apprendre le vocabulaire du français est à encourager puisqu'il présente un contenu qui motive les apprenants.

Mots-clés : Contribution, didactisation, support, texte littéraire, compétence lexicale.

ABSTRACT

This study tests the contribution of the didactization of the textbook produced by an author from the same cultural community as the Burundian learner in improving lexical competence. To achieve this, it first establishes the inadequacies of the textbooks to teach/learn vocabulary in Post-basic school such as presenting unfamiliar content to learners and non-intelligible vocabulary as well as the resulting difficulty of reusing this vocabulary. To compensate for these shortcomings, it then offers literary texts produced by French-speaking Burundian authors to complete the usual textbooks. In this context, five extracts from texts produced by French-speaking Burundian authors submitted to the real French classroom experience and the learners expressed their positive appreciation through a survey questionnaire. Indeed, the results of the experiment prove that the suggested textbook is effective because it presents content that is familiar to learners and vocabulary that is understandable with the possibility of easily being reused. Thus, the use of such textbook to teach/learn French vocabulary should be encouraged since it presents content that motivate learners.

Keywords: Contribution, didactization, textbook, literary text, lexical competence.

TABLE DES MATIÈRES

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY i
DÉDICACE ii
REMERCIEMENTS iii
RÉSUMÉ iv
ABSTRACT iv
TABLE DES MATIÈRES v
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS ix
LISTE DES TABLEAUX x
AVANT-PROPOS xi
INTRODUCTION GÉNÉRALE 1
1. Cadre du sujet 1
2. Choix, motivation et intérêt du sujet 2
3. Délimitation du sujet 6
4. Problématique et hypothèses de recherche 6
5. Objectifs de recherche 8
6. Méthodologie de recherche 8
7. Articulations du travail 9
CHAPITRE I : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE 11
1.1. Élucidation des concepts-clés 11
1.1.1. Didactisation 11
1.1.2. Texte littéraire francophone burundais 13
1.1.2.1. Texte littéraire Vs Texte non littéraire 13
1.1.2.2. Texte littéraire francophone 16
1.1.3. Compétence lexicale 17
1.1.3.1. Notion de compétence 17
1.1.3.2. Notion de lexique 18
1.1.3.2.1. Lexique Vs Vocabulaire 18
1.1.3.2.2. Mot Vs Unité lexicale 20
1.1.3.3. De la compétence lexicale à la compétence linguistique 21
1.2. Intérêt du texte littéraire dans le développement de la compétence lexicale 23
1.2.1. Atouts du texte littéraire dans l'enseignement/apprentissage d'une langue et de son vocabulaire 23

1.2.2. Texte littéraire francophone burundais : atout dans l'enseignement/apprentissage du vocabulaire français aux apprenants burundais 25
1.3. Quelques approches d'enseignement/apprentissage du vocabulaire 26
1.3.1. Approche linguistique 27
1.3.2. Approche socioculturelle 27
1.3.3. Approche référentielle 29
1.3.4. Approche discursive 29
1.3.5. Approche stratégique 30
1.4. Notions indispensables dans l'enseignement/apprentissage du vocabulaire 31
1.4.1. Champ lexical 31
1.4.2. Champ sémantique 32
1.4.2.1. Synonymie 32
1.4.2.2. Homonymie 32
1.4.2.3. Antonymie 33
1.4.2.4. Paronymie 33
1.4.2.5. Hyponymie et hyperonymie 34
1.4.3. Dénotation et connotation 34
1.4.4. Polysémie 35
1.5. État des lieux de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire au PF 36
1.5.1. Objectifs définis 36
1.5.2. Nombre de leçons de vocabulaire 36
1.5.3. Méthodologie et activités préconisées 37
1.5.4. Support prévu 38
1.5.4.1. Documents déclencheurs 38
1.5.4.2. Supports d'exercices en guise d'activités d'enseignement/apprentissage 39
CHAPITRE II : ENQUÊTE ET EXPÉRIMENTATION : MÉTHODOLOGIE UTILISÉE 41
2.1. Circonscription du terrain d'enquête et d'expérimentation 41
2.2. Population d'enquête 42
2.3. Méthodes de collecte des données de l'enquête et de l'expérimentation 42
2. 3.1. Enquête par questionnaire 43
2. 3.2. Expérimentation 44
2. 3.3. Analyse documentaire 45

2.4. Outils de recueil des données....46
2.4.1. Questionnaires d'enquête 1 et 2....46
2.4.2. Corpus d'extraits de textes collectés et didactisés....48
2.4.3. Fiches de préparation des leçons d'expérimentation....49
2.5. Mode d'analyse des données de l'enquête et de l'expérimentation....56
CHAPITRE III : PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES DE L'ENQUÊTE ET RÉSULTATS OBTENUS....57
3.1. Attitude des apprenants face à une leçon de vocabulaire....57
3.1.1. Motivation des apprenants lors des leçons de vocabulaire....57
3.1.2. Place du vocabulaire français par rapport aux autres aspects de cette langue....58
3.1.3. Enrichissement en lexiques variés par les apprenants grâce aux leçons de vocabulaire programmées....60
3.2. Qualités du support en usage pour enseigner/apprendre le vocabulaire français....61
3.2.1. Types de supports employés par les enseignants lors des leçons de vocabulaire....61
3.2.2. Supports préférés par les apprenants lors de l'acquisition du vocabulaire....63
3.2.3. Familiarité, aux apprenants, des contenus du support usuel pour apprendre le vocabulaire....64
3.2.4. Accès des apprenants au vocabulaire français contenu dans le support en usage....65
3.2.5. Réemploi, par les apprenants, du vocabulaire acquis à l'aide du support en usage....66
CHAPITRE IV : EXPÉRIMENTATION DE SUPPORTS COMPLÉMENTAIRES PROPOSÉS : PRÉSENTATION, INTERPRÉTATION DES DONNÉES ET RÉSULTATS OBTENUS....69
4.1. Expérimentation des supports complémentaires proposés....69
4.1.1. Leçon 1 : Vocabulaire : Les mots et expressions servant à exprimer le chagrin....69
4.1.2. Leçon 2 : Vocabulaire : Les mots et expressions liés à la protection....71
4.1.3. Leçon 3 : Vocabulaire : Les mots et expressions associés à l'institution d'ubushingantahe....73
4.1.4. Leçon 4 : Vocabulaire : Les mots et expressions associés à l'enthousiasme à la burundaise....75
4.1.5. Leçon 5 : Vocabulaire : Les mots et expressions associés à la misère....77
4.2. Appréciation des supports complémentaires proposés, selon les apprenants, pour enseigner/apprendre le vocabulaire français....79
4.2.1. Avis des apprenants sur le caractère familier avec les contenus des supports complémentaires proposés pour enseigner/apprendre le vocabulaire....79

4.2.2. Compréhension des contenus véhiculés par les supports complémentaires proposés pour enseigner/apprendre le vocabulaire 81

4.2.3. Réemploi du vocabulaire acquis à l'aide des supports complémentaires proposés.....82

4.2.4. Adaptabilité des supports complémentaires proposés pour enseigner/apprendre le vocabulaire français 84

CONCLUSION GÉNÉRALE.....86

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....88

ANNEXES 93

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

P.F. : Post-fondamental

DLADL : Département de Linguistique Appliquée et de Didactique des Langues

E.N.S. : École Normale Supérieure

F.L.E : Français Langue Étrangère

DFLE : Didactique du Français Langue Étrangère

CSE : Cahier des Supports-Élèves

MEESRS : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

EUB : Éditions de l'Université de Bruxelles

PUF : Presses Universitaires de France

PUG : Presses Universitaires de Grenoble

E.S.F. : Édition Sociale Française

AIRDF : Association Internationale de Recherche en Didactique du Français

EDICEF : Éditions Classiques d'Expression Française

p. : À la page telle.

pp. : De la page telle à la page telle.

et al. : et autres

etc. : *et cætera* (et ainsi de suite)

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n°1 : État de la motivation des apprenants par le vocabulaire 57

Tableau n°2 : Place du vocabulaire français par rapport aux autres aspects du français 58

Tableau n°3 : Enrichissement en lexiques variés selon les apprenants 60

Tableau n°4 : Types de supports employés pour enseigner/apprendre le vocabulaire 62

Tableau n°5 : Supports préférés par les apprenants lors de l'acquisition du vocabulaire 63

Tableau n°6 : Degré de familiarité, aux apprenants, des contenus du support en usage pour enseigner/apprendre le vocabulaire français 65

Tableau n°7 : Accès des apprenants au vocabulaire contenu dans les supports en usage 66

Tableau n°8 : Capacité de réemploi, par les apprenants, du vocabulaire appris à l'aide du support en usage 67

Tableau n°9 : Degré de familiarité, aux apprenants, des contenus des supports proposés pour enseigner/apprendre le vocabulaire du français 80

Tableau n°10 : Compréhension du vocabulaire à acquérir à l'aide des supports complémentaires proposés 81

Tableau n°11 : Réemploi, par les apprenants, du vocabulaire appris à l'aide des supports complémentaires proposés 83

AVANT-PROPOS

L'idée de ce travail a germé de nos propres constats, lors de nos enseignements, que les lauréats du post-fondamental éprouvent des difficultés à trouver le vocabulaire adéquat pour exprimer leurs idées à l'oral comme à l'écrit.

Le fait que les lauréats du post-fondamental manifestent la carence lexicale en français nous a permis de penser que les supports prévus pour enseigner/apprendre le vocabulaire seraient lacunaires. En effet, comme ces supports sont issus des aires culturelles étrangères à l'apprenant burundais, la compréhension du vocabulaire qui les constitue est loin d'être promettant.

Il fallait alors tester la contribution des supports produits à partir des textes d'auteurs appartenant à la même communauté culturelle que l'apprenant burundais. Dans ce sens, cette étude expérimente les extraits de textes de la littérature francophone burundaise comme supports complémentaires proposés pour explorer leurs apports dans l'acquisition du vocabulaire français par les apprenants burundais.

Cette étude a été possible grâce aux précieux et judicieux conseils que nous avons trouvés en la personne de Pr Rémy Ndikumagenge du début au bout de notre recherche.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

1. Cadre du sujet

Au Burundi, la politique linguistique reconnait comme langues officielles, en plus du kirundi langue maternelle, le français et l'anglais qui sont des langues étrangères. Cela est consigné dans la *Loi n°1/31 du 3 novembre 2014 portant statut des langues au Burundi*, en son article cinq, alinéa premier, où il est stipulé que « les langues officielles utilisées au Burundi sont le Kirundi, le Français et l'Anglais. » De cela, il y a lieu de supposer que les trois langues sont utilisées, actuellement[1], au même titre dans différentes institutions.

Or, si nous jetons un regard sur les différents écrits officiels produits dans bien de services de la vie du pays, nous constatons que rares sont les documents rédigés en anglais et en kirundi. Cela nous fait alors remarquer que seul le français occupe une place de choix, car il est quasiment omniprésent dans différents domaines. Par exemple, dans le système éducatif burundais, le français est une langue enseignée et d'enseignement. En effet, tous les cours enseignés au Burundi, excepté ceux portant sur des langues autres que le français, sont dispensés en français à partir du troisième cycle de l'école fondamentale. À cela s'ajoute que le français est une matière enseignée depuis le fondamental jusqu'à l'enseignement supérieur.

Eu égard à cette place qu'occupe le français dans les milieux intellectuels du pays, les chercheurs en cette langue en général et les didacticiens en particulier ne peuvent pas manquer à s'y investir pour contribuer à l'amélioration de son enseignement/apprentissage, en cherchant les moyens d'outiller les apprenants sur toutes ses facettes. Les contributions proposées par les chercheurs en didactique du français sont, en général, de nature à éclairer les concepteurs de programmes sur les besoins réels des enseignants et des apprenants pour un enseignement/apprentissage efficace de cette langue. Dans cette perspective, plusieurs études ont été menées et des résultats issus d'elles ne cessent de se diffuser avec l'intérêt de redynamiser l'enseignement/apprentissage de cette langue d'une grande utilité dans les différents services du pays.

[1] Dans les dispositions transitoires, l'article 17 de cette loi donne un délai de trois ans, à compter de la date de sa promulgation, pour se conformer à ses dispositions. Or, parmi ces dernières, l'article 9 précise que « le Kirundi, le Français et l'Anglais sont les langues de la législation, de la justice et de l'administration au Burundi. » Ce qui suppose que les trois langues devraient, en principe, s'employer actuellement au même titre dans divers secteurs de la vie du pays, car le délai donné pour s'y conformer a pris fin en novembre 2017.

Cependant, malgré les efforts déployés par les uns et les autres dans ce domaine, il s'observe encore des lacunes en matière de la maîtrise du français par les élèves burundais. Parmi les causes de cet état de fait, il y a lieu de retenir, entre autres, le manque criant d'enseignants suffisamment qualifiés pour aborder la matière du français, l'insuffisance du matériel didactique, le désintérêt des apprenants dû au constat du chômage dont sont victimes leurs aînés, la tendance à reléguer à l'arrière-plan les langues en général au détriment des sciences pures et des métiers, etc.

Certes, même si ces facteurs précités seraient à l'origine du niveau bas des apprenants en français, la part des supports en usage pour enseigner/apprendre certaines leçons n'est pas non plus à négliger. En effet, certains supports ont été choisis dans des aires culturelles différentes de celle de l'apprenant burundais. Cette situation fait alors que ces supports soient difficilement compréhensibles et, par conséquent, moins garants de la réussite des leçons dont ils supportent les activités. C'est pourquoi, outre les leçons permettant à l'apprenant d'explorer d'autres mondes que le sien, dont le choix du support évoquant des réalités d'ailleurs est une condition, d'autres devraient être supportées par des documents dont le contenu est familier aux apprenants. C'est dans ce cadre qu'une étude visant à expérimenter l'efficacité de supports complémentaires d'enseignement/apprentissage du français reste toujours la bienvenue pour faire face à certains obstacles à l'acquisition de cette langue.

2. Choix, motivation et intérêt du sujet

Dans notre recherche, nous comptons contribuer à l'amélioration de supports d'enseignement/apprentissage du français au Burundi. L'idée d'une telle détermination n'a pas germé d'un simple hasard. Elle est née plutôt de nos propres constats, lors de nos enseignements, d'abord au cycle post-fondamental comme enseignant de français, puis à l'École Normale Supérieure (ENS) en tant qu'enseignant des cours d'expressions orale et écrite en français. L'expérience que nous avons eue de ces deux terrains de travail nous a révélé des réalités dont a jailli notre sujet de recherche. Sans tarder sur le cas du post-fondamental, signalons que celui des premières années de l'ENS, où certains des lauréats de ce cycle précédent sont orientés, est plus qu'intéressant.

En effet, en situation de communication tant orale qu'écrite en français, les étudiants qui fréquentent les premières années des établissements d'enseignement supérieur dont l'ENS éprouvent des difficultés à trouver, dans leurs stocks lexicaux, le vocabulaire pour exprimer

leurs idées. Ces étudiants, confrontés à des situations d'interaction, manifestent leur volonté de s'exprimer, de communiquer leurs sentiments sans succès. Cela ne va alors sans témoigner que durant leur cursus, l'apprentissage du lexique en vue de son appropriation, « complexe et évolutive » selon Renée Léon (1998 : 81), a connu des failles. Or, dans l'apprentissage de n'importe quelle langue, qu'elle soit maternelle ou étrangère, l'acquisition du vocabulaire est le point de départ de sa maîtrise. En effet, comme le stipule Rémy Ndikumagenge (2022 : 88), « l'importance de la compétence lexicale dans la maîtrise d'une langue n'est plus à démontrer.» Cela avait aussi été constaté, un peu avant, par Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2017 : 363) qui révèlent que « les spécialistes sont dans l'ensemble d'accord pour dire qu'au moins au début le vocabulaire est plus important que la syntaxe dans la communication.» Le constat de ces auteurs justifie cette réflexion de Protais Nisubire (2013 : 83) estimant que la communication verbale ne peut pas avoir lieu si l'on ne pense pas d'emblée à l'étude des mots de la langue. Il s'y exprime ainsi :

> On apprend les mots pour communiquer, envoyer et recevoir des messages. Les messages étant infiniment variés, l'apprenant ne peut choisir, parmi l'avalanche d'unités lexicales, que celles qui lui sont nécessaires dans telle ou telle situation. Autrement dit, les mots dont il n'a pas besoin ne tombent pas dans l'oubli, mais sont emmagasinés dans la mémoire à long terme.

De ce qui précède, les mots sont indispensables pour que la communication verbale puisse se réaliser. Leur apprentissage précède celui de leur association pour former des énoncés. C'est ainsi que leur manque chez les lauréats du post-fondamental constitue un défi pour eux lors de l'expression tant orale qu'écrite en français.

Partant de ce constat que les apprenants burundais fréquentent les institutions d'enseignement supérieur sans bagage lexical suffisant en français, nous avons pensé que la façon dont l'enseignement/apprentissage du vocabulaire est abordé au post-fondamental mériterait d'être améliorée. En effet, ce cycle de formation constitue le pont qui relie le fondamental et le supérieur. En conséquence, parcourir ce niveau et le terminer sans compétence lexicale suffisante en français s'interprète comme échec de l'apprentissage de cette langue.

Pour pallier ce défi, nous voulons procéder à une expérimentation de supports constitués d'extraits de textes produits par des Burundais pour enseigner le vocabulaire de la langue française à ce niveau. En optant pour ce choix, nous nous sommes inspiré des autres recherches similaires déjà réalisées dans ce domaine. Sans être exhaustif, soulignons qu'à titre d'exemple, les travaux de Rémy Ndikumagenge (2010 et 2015) recommandaient

l'intégration, dans les manuels de français, des supports d'enseignement/apprentissage relevant du patrimoine culturel de l'apprenant comme le conte burundais traduit. Dans la même logique, Jérôme Hakizimana (2021) lui a emboîté le pas en montrant que l'intégration des fables burundaises dans le manuel de français au post-fondamental pourrait favoriser l'apprentissage du français, par le fait qu'elles véhiculent la culture de l'apprenant burundais.

Cependant, les deux chercheurs s'étant focalisés sur les textes relevant de la littérature burundaise traditionnelle, il n'y a, à notre connaissance, aucune recherche qui s'est déjà menée sur l'emploi du support littéraire produit, hors traduction, par un Burundais, en langue française. C'est pourquoi, abondant dans cette voie tracée par ces chercheurs et, en remontant à la source des acquisitions langagières pour revenir sur la matière qui précède dans l'apprentissage de la langue-le vocabulaire-, nous pensons qu'il serait intéressant d'envisager une étude expérimentale d'un support textuel littéraire culturellement burundais et non traduit. Cette étude établirait l'efficacité des extraits de textes de la littérature francophone burundaise comme supports d'enseignement/apprentissage du lexique français au niveau du post-fondamental au Burundi.

Si nous avons choisi d'expérimenter le support de « texte », c'est qu'il est le plus recommandé, nous y reviendrons plus loin, dans l'enseignement/apprentissage de la langue en général et de son vocabulaire en particulier. Protais Nisubire (2013 : 79) le conçoit comme un « support central des leçons proposées par les manuels » et « un outil destiné à exercer l'apprenant à la pratique de la langue, en particulier celle du vocabulaire » et cela, « tout au long de l'enseignement, tant primaire que secondaire. » Ce qui le rend omniprésent, lors de l'acquisition d'une langue, à tous les niveaux du système éducatif.

Et si nous n'avons opté que pour le texte littéraire francophone burundais pour explorer ses apports dans l'acquisition du lexique français, nous sommes parti du postulat selon lequel ce texte véhicule l'idéologie de la langue maternelle de l'apprenant burundais, le kirundi. Cela se trouve justifié par le fait qu'il est produit par un Burundais natif car, si nous en croyons Musanji Ngalasso-Mwatha (2008 : 11), « l'écriture en langue seconde, par la création ou par la traduction, révèle inévitablement l'imaginaire qui habite la langue première de l'auteur.» Donc, sous cet aspect, un tel support ne sera que le miroir français dans lequel se verra l'apprenant burundais. Il s'agira, en effet, de l'idéologie ou de la culture burundaise qui sera présentée devant cet apprenant dans une langue de l'Autre. Et cela facilitera, à notre avis, la

compréhension et l'intégration, dans son patrimoine lexical, des éléments lexicaux français l'ayant matérialisée.

Ce qui précède est aussi, dans cet ordre d'idées, l'avis de Protais Nisubire (2013 : 130) qui trouve que « l'enseignant mettra à la disposition des apprenants des documents aussi riches que variés : articles de presse, textes littéraires, bandes dessinées, chansons et publicités produits au sein de l'espace francophone » lors de l'enseignement/apprentissage du français.

Néanmoins, à ce niveau du post-fondamental, l'apprentissage de l'interculturel est aussi plus qu'important pour permettre aux apprenants d'entrer en contact avec des cultures autres que les leurs. Or, pour y parvenir, le texte littéraire est selon Raymond Mbassi Atéba (2019 : 12), « le support qui médiatise davantage les représentations culturelles d'un pays donné et promeut, du coup, la rencontre de l'altérité. » Ceci épouse également cette réflexion de Jean-Marc Defays (2014 : 19) pour qui, l'apprentissage d'une langue étrangère suppose, sans nul doute, la rencontre de l'Autre et de sa culture que l'apprenant confronte à la sienne. Il en dit ceci :

> (…) l'apprentissage d'une langue étrangère est d'abord une opportunité, celle de vivre une expérience individuelle unique qui engage toute la personnalité et qui permet de se renouveler, de se multiplier en découvrant d'autres personnes, d'autres manières de voir le monde et d'y vivre, en jouant avec les mots qui le disent et le façonnent, et en se libérant des limites de sa propre langue et de sa propre culture.

Autrement dit, cette rencontre de l'Autre conduit, pour le sujet apprenant, tel que nous le font remarquer Rémy Ndikumagenge et Fulgence Manirambona (2018 : 71), à une remise en question de soi et une connaissance des langues et des cultures multiples. D'après ces chercheurs, « cette remise en question de soi et cette connaissance des langues et cultures diversifiées ouvrent vers autrui dans le sens où elles rendent plus aisé l'accès à la connaissance de l'autre. » Cela fait que l'apprenant soit doté de plusieurs cultures lui permettant d'entrer en contact, avec aisance, avec le peuple du monde autre que le sien.

Ainsi, pour prendre en charge cet apprentissage de l'interculturel, nous tenons à préciser que le support textuel littéraire que nous envisageons serait employé en complément à celui qui est en vigueur et à des fins de contribution dans l'acquisition du vocabulaire qui est une affaire de toute la vie. Francis Grossmann (2005 : 215) épouse cette idée en révélant que « si l'essentiel de la syntaxe est rapidement acquis par l'enfant, il n'en va pas de même du

vocabulaire dont l'acquisition se poursuit toute la vie.» Pour ainsi dire, l'intégration du support que nous envisageons dans le manuel de français langue étrangère du post-fondamental pallierait, à quelques degrés, les insuffisances de celui en usage lors de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire.

3. Délimitation du sujet

Notre recherche consiste en une expérimentation d'un support textuel littéraire produit au Burundi, par un Burundais. L'expérimentation de ce support concerne les leçons de vocabulaire dans le but d'explorer son apport dans l'amélioration de la compétence lexicale des apprenants du post-fondamental. Cette compétence lexicale leur servira dans leurs productions orale et écrite.

Les textes littéraires francophones burundais jusqu'alors produits appartenant à différents genres littéraires, nous comptons didactiser, parmi ces derniers, le genre romanesque quoique, selon Juvénal Ngorwanubusa (2013 : 211), de tous les genres littéraires, « c'est plutôt le roman qui représente le maillon faible du filet littéraire burundais. » Dans ce cadre, cinq extraits de textes choisis à différents auteurs vont constituer des supports qui feront l'objet de l'expérimentation en classe réelle de FLE au cycle post-fondamental.

Aussi, ne pouvant pas mener cette expérience dans toutes les années post-fondamentales des établissements du pays encore moins de la mairie, nous limiterons notre recherche en deuxième année post-fondamentale, section langues du Lycée Municipal Kamenge en Mairie de Bujumbura. C'est ainsi que nous avons opté pour le sujet que nous avons intitulé, après des éclaircissements de notre directeur de mémoire, « **Contribution de la didactisation du texte littéraire francophone burundais dans l'amélioration de la compétence lexicale : Étude menée en deuxième année Langues du Lycée Municipal Kamenge** ».

4. Problématique et hypothèses de recherche

Sur base de nos observations faites sur le comportement langagier affiché par les étudiants des premières années de baccalauréat quand ils s'expriment à l'oral comme à l'écrit, il apparait qu'ils ont du mal à avoir un vocabulaire leur servant à exprimer des idées. L'expression de ces étudiants témoigne bien d'une carence lexicale à tel point que certains d'entre eux arrivent même à passer plus d'une minute sans s'exprimer malgré leur désir d'extérioriser leurs idées. Des fois, ils tendent à se servir de leur langue maternelle, le

kirundi, pour s'exprimer. Par exemple, lors des présentations des travaux de groupes à propos des sujets faisant objet d'exposés et de débats, certains de ces étudiants ne parviennent pas à formuler des phrases « complètes » à cause du manque de vocabulaire de manière spontanée.

Cette situation, présente à propos d'une langue d'enseignement et, encore plus, au niveau supérieur, paraît comme un défi et oblige à porter un regard rétrospectif sur la façon dont est abordé le vocabulaire au niveau précédent, celui du post-fondamental. Cette problématique fait surgir une multitude de questions que d'aucuns peut se poser dont les suivantes : Qu'est-ce qui serait à l'origine de la carence lexicale en français observée aux apprenants qui ont terminé le cycle post-fondamental au Burundi ? Cette question centrale appelle trois autres, qui sont spécifiques et que nous formulons comme suit :

1° Quel est, dans le manuel de français langue étrangère au post-fondamental, le type de support mis à la disposition de l'enseignant pour exploiter le contenu des leçons de vocabulaire ?

2° Que dire de la manière dont il est accessible de façon à ne pas laisser indifférents les apprenants qui s'en servent pour améliorer leur connaissance lexicale ?

3° Quelle serait la contribution des supports développant la thématique de l'environnement des apprenants dans l'amélioration de leur compétence lexicale ?

Dans notre recherche, nous partirons de l'hypothèse générale selon laquelle le manque de vocabulaire du français chez les lauréats du post-fondamental serait en partie associé, outre les pratiques de classe, à la façon dont est planifié son enseignement dans les manuels mis au service des enseignants et des enseignés. De cette hypothèse générale, il en découle les hypothèses spécifiques suivantes :

1° Les supports proposés dans les manuels de français pour l'acquisition du vocabulaire seraient inaccessibles aux apprenants de par leurs contenus, qui ne sont pas de nature à les intéresser, ce qui ne va pas sans impacter le résultat attendu.

2° Cette inaccessibilité, due en partie au caractère étranger de ces supports, ferait que les apprenants n'en tirent pas profit pour accroître leur niveau de compétence lexicale.

3° Pour pallier ce défi, des supports intégrant la culture des apprenants, comme les extraits de textes de la littérature francophone burundaise, contribueraient à l'amélioration de leur

compétence lexicale. Cette hypothèse, nous la partageons avec Cristelle Cavalla *et al*. (2009 : 34) qui stipulent que l'enseignement du lexique s'appuie sur des documents qui suscitent la motivation des apprenants par la culture qu'ils véhiculent. Ils en disent ceci :

> L'enseignant doit toutefois chercher les centres d'intérêt de ses apprenants afin de travailler sur des documents susceptibles de répondre à leur motivation. L'enseignement du lexique fait partie des savoirs qui aident à véhiculer une culture, ce qui peut aider à trouver des sujets variés et pertinents pour tous les âges, tous les besoins et toutes les attentes des apprenants.

De ce qui précède, les documents suscitant la motivation des apprenants sont ceux efficaces dans l'enseignement/apprentissage du lexique.

5. Objectifs de recherche

L'objectif de tout projet de recherche, ainsi que le précisent Sophie Boutillier *et al*. (2009 : 83), est de « s'en tenir au questionnement de départ, circonscrit par une orientation soigneusement définie, afin de garantir l'équilibre des dimensions théoriques et empiriques du sujet. » Ainsi, ayant déjà constaté que le manque de vocabulaire en français chez les lauréats du post-fondamental est une évidence, nous nous proposons de contribuer pour pallier ce défi.

Dans cette optique, notre objectif principal est de montrer la valeur ajoutée de la didactisation d'un support textuel littéraire produit dans une langue étrangère par un auteur appartenant à la même communauté culturelle que l'apprenant. Pour y parvenir, nous cherchons, d'abord, à montrer les lacunes du support jusqu'alors conçu pour enseigner/apprendre le lexique. Ensuite, nous voulons expérimenter l'efficacité du support complémentaire que nous proposons pour enseigner/apprendre le vocabulaire. Enfin, nous voulons prouver que le vocabulaire acquis à l'aide de ce support peut être facilement réutilisé dans divers contextes par les apprenants, en situation de communication orale ou écrite, ce qui témoignera de leur compétence lexicale améliorée.

6. Méthodologie de recherche

Au cours de cette recherche, nous commencerons par nous ressourcer dans les travaux scientifiques ayant traité des sujets similaires au nôtre, qu'il s'agisse des articles, des mémoires, des ouvrages scientifiques du même domaine ou des thèses de doctorat, pour constituer la partie théorique de notre travail.

Ensuite, nous établirons l'état des lieux de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire français tel qu'il est planifié dans le manuel en usage au post-fondamental. Cette étape nous permettra de nous rendre compte des manquements qu'accuse le support usuel pour l'acquisition de ce vocabulaire.

Puis, comme il s'agit de vérifier l'efficacité d'un support jusqu'alors étranger du manuel de français en vigueur au post-fondamental, nous établirons un corpus d'extraits de textes d'auteurs francophones burundais. Le choix de ce corpus tiendra compte de certains facteurs comme la thématique développée, la nature du lexique à enseigner, la variation des auteurs, etc. pour susciter la motivation des apprenants. En procédant de cette manière, nous nous inspirons des recherches faites par Fabienne Desmons *et al* (2005 : 49) pour qui, « l'enseignant doit porter une attention toute particulière au choix des textes qu'il propose aux apprenants en terme socioculturel et qu'il doit préparer l'apprenant à recevoir le texte par une présentation de la situation dans laquelle celui-ci a été émis. » De ce fait, nous présenterons les extraits que nous aurons fait compléter d'éléments indispensables pour faciliter leur compréhension par les apprenants.

En outre, nous allons constituer deux questionnaires d'enquête. Le premier sera administré aux apprenants à enquêter avant l'expérimentation. Il aura pour objet, la récolte des idées sur l'efficacité ou non du support en usage pour enseigner/apprendre le vocabulaire au post-fondamental. Quant au deuxième questionnaire d'enquête, il sera adressé aux apprenants après l'expérimentation. Il permettra de recueillir les avis des apprenants sur les apports des supports complémentaires proposés pour pallier les manquements de celui qui est usuel.

L'expérimentation qui va précéder notre deuxième enquête est celle du corpus de textes constitués et elle se déroulera en séances de français de deuxième année post-fondamentale, section Langues de l'école qui constituera notre terrain de recherche. Cette expérimentation sera enfin suivie par la présentation et la discussion des résultats des enquêtes et de l'expérimentation.

7. Articulations du travail

Notre travail s'établit sur quatre chapitres. Dans le premier chapitre que nous intitulons « Cadre conceptuel et théorique », nous comptons faire un contour discursif des concepts clés et de la théorie de l'enseignement/apprentissage du lexique par le biais d'un texte littéraire. Ici, nous nous attèlerons à montrer la spécificité du texte littéraire, en général, et du texte

littéraire rédigé en se servant du matériau culturel de l'apprenant, en particulier, au service de son acquisition du vocabulaire en français.

Dans le deuxième chapitre que nous intitulons « Enquête et expérimentation : méthodologie utilisée », nous présenterons brièvement les méthodes, les outils et les étapes méthodologiques qui nous permettront de mener à bon port l'enquête sur le terrain et l'expérimentation du support dont il est question.

Puis, le troisième chapitre est intitulé « Présentation et interprétation des données de l'enquête et résultats obtenus. » Dans ce chapitre, ce sont les données recueillies à travers le premier questionnaire d'enquête qui seront traitées.

Enfin, au cours du quatrième et dernier chapitre intitulé « Expérimentation de supports complémentaires proposés : présentation, interprétation des données et résultats obtenus », il sera question de présenter et discuter les résultats apportés par l'expérimentation des supports complémentaires proposés pour enseigner/apprendre le vocabulaire. Cette discussion va porter, d'abord, sur les données issues des travaux des apprenants après les séances d'expérimentation. Ensuite, ce sont les avis des apprenants sur les apports desdits supports recueillis à travers le deuxième questionnaire d'enquête qui seront traités.

CHAPITRE I : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous tâchons, d'abord, de clarifier les concepts-clés qui pourraient se poser en obstacle à la lecture compréhensible de notre travail. Ensuite, nous montrons l'intérêt du support textuel littéraire francophone burundais dans l'enseignement/apprentissage de la langue française en général et de son lexique en particulier. Puis, nous passons en revue les éléments indispensables à aborder pour une meilleure acquisition du vocabulaire français. Enfin, nous établissons l'état des lieux de l'enseignement/apprentissage de ce vocabulaire en section Langues au post-fondamental, tout en interrogeant l'efficacité du support en usage pour l'aborder.

1.1. Élucidation des concepts-clés

Dans ce volet, nous nous proposons d'éclaircir les concepts de base de notre sujet de recherche. Dans cette logique, nous explicitons les concepts de didactisation, de texte littéraire francophone burundais et de compétence lexicale.

1.1.1. Didactisation

Le concept de « didactisation » est un nom dérivé, par l'opération de suffixation, du verbe « didactiser ». Celui-ci donne lieu au concept « didactique » qui s'emploie comme nom et comme adjectif. Selon Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau (2002 : 182), « dans son emploi adjectival, le terme "didactique" caractérise généralement un objet qui vise à instruire : un ouvrage, un film, une émission, voire un ton ou une intonation. » Sans plonger dans les détails en passant par l'éventail définitoire proposé par différents chercheurs sur ce concept, ce passage que nous lisons chez Claude Simard *et al.* (2019 : 15) semble nous indiquer, le mieux, sur ce qu'est la didactique dans tous ses aspects :

> La didactique peut être considérée à la fois comme une discipline de recherche et une discipline d'intervention. En tant que discipline de recherche, elle tient essentiellement une posture descriptive ou explicative. Elle examine les contenus et les démarches d'enseignement qui ont cours dans l'institution scolaire et tente d'éclairer le phénomène de transposition des savoirs savants ou des pratiques sociales en savoirs scolaires. Elle explore les conditions et les processus d'acquisition de tel ou tel objet d'étude, en repérant les obstacles que les apprenants doivent surmonter en tentant de dévoiler leurs conceptions et leurs façons de raisonner. Elle se penche sur les modes d'évaluation des capacités langagières. Elle analyse le rôle de la langue dans les diverses matières scolaires. Toutes ces analyses fournissent les données de base sur

> lesquelles peut prendre forme la partie plus pratique du travail des didacticiens, celle de la mise en œuvre d'interventions didactiques.

Dans ce passage, nous remarquons que la didactique s'enquiert, d'un côté, de l'état des lieux des situations d'enseignement/apprentissage pour établir des théories y relatives. De l'autre côté, elle intervient pour orienter les pratiques d'enseignement/apprentissage. Dans ce sens, elle contribue dans la planification des enseignements ; en définissant les objectifs à atteindre, en proposant les stratégies d'enseignement et les procédés d'évaluation, en mettant en place les outils et les supports pédagogiques adaptés, etc.

La mise en application de tout ce dispositif constitue la didactisation. Ce concept est défini dans un Dictionnaire français en ligne (2008), cité par Rémy Ndikumagenge (2015 : 13), comme le « fait de rendre didactique, approprié à l'enseignement, à la pédagogie.» En outre, selon Marie-Hélène Bouillier-Oudot et Yves Lenoir (2006 : 322), « on entend par didactisation, toute opération consistant à gérer la difficulté d'une tâche pour permettre à des apprenants une entrée progressive dans sa maîtrise. » Cette conception de la didactisation se penche plus sur l'adaptation des tâches à donner aux apprenants que sur celle du support sur lequel elles portent lors de l'enseignement/apprentissage. Or, tout document à l'état brut, qu'il s'agisse de textes, d'images, de vidéos, etc., doit être adapté pour servir de support d'activités d'enseignement/apprentissage. Dans ce sens, Jean-Pierre Cuq (2003 : 71) définit la didactisation comme « l'opération consistant à transformer ou à exploiter un document langagier brut pour en faire un objet d'enseignement » tout en ajoutant que « ce processus implique généralement une analyse prédidactique, d'essence linguistique, pour identifier ce qui peut être utile d'enseigner. »

Ce concept de « didactisation », tel que défini par Jean-Pierre Cuq, équivaut à ce qu'Abdelkader Rabhi (2002 : 485) appelle la « transposition didactique ». Pour lui, « la transposition didactique est le processus qui permettrait de rendre un savoir savant, qui n'est pas destiné auparavant à l'enseignement, en un savoir enseigné en classe. » Autrement dit, en termes plus clairs, cette transposition didactique est, selon Françoise Raynal et Alain Rieunier (2007 : 110), « l'activité qui consiste à transformer le "savoir savant" en "savoir à enseigner", lequel est encore différent du "savoir enseigné", lui-même différent du "savoir appris".» En effet, le savoir savant est, en ce qui nous concerne, celui véhiculé par l'œuvre littéraire francophone burundaise à son état brut ; le savoir enseigné étant celui véhiculé par l'extrait de texte de cette œuvre soumis à des apprenants en situation d'enseignement/apprentissage.

Le savoir appris, quant à lui, est ce que les apprenants arrivent à s'approprier réellement par rapport au savoir leur enseigné.

Ainsi, ce savoir savant, contenu dans une œuvre littéraire francophone burundaise, ne peut atteindre la dernière étape, celle du savoir appris par chaque apprenant que par la didactisation. Ce savoir savant, étant véhiculé par un document dit authentique[2], les deux doivent subir cette transformation prédidactique avant qu'ils ne soient adressés aux apprenants. C'est dans le sillage de cette transformation prédidactique que les didacticiens du DLADL (1999), cités par Rémy Ndikumagenge (2015 : 13), conçoivent « des documents authentiques qui ont été adaptés ou remaniés à des fins pédagogiques » comme des documents didactisés.

Ainsi, parmi les documents bruts susceptibles d'être didactisés figurent les textes extraits d'œuvres littéraires. Puisque ceux faisant objet de notre recherche sont extraits d'œuvres de la littérature francophone burundaise, il s'avère important de caractériser le texte littéraire francophone burundais.

1.1.2. Texte littéraire francophone burundais

Avant d'expliciter les particularités d'un texte littéraire francophone en général et de celui burundais en particulier, il importe de distinguer un texte littéraire de celui qui ne l'est pas.

1.1.2.1. Texte littéraire Vs Texte non littéraire

Le texte littéraire présente ses caractéristiques qui le distinguent de celui non littéraire si nous en croyons différents chercheurs qui s'y sont intéressés. À travers leurs idées, il apparaît que, bien qu'ils convergent sur certains traits, les critères de définition d'un texte littéraire pour le différencier de celui non littéraire semblent varier, à bien des égards, d'un chercheur à l'autre.

Selon Gérard Genette (1991 : 20), « un texte littéraire est un écrit qui est avant tout esthétique et qui emploie parfaitement les subtilités d'une langue au niveau de l'orthographe ; de la grammaire mais également des effets de style, de l'emploi d'images, de métaphore ou autres.» Ce critère d'esthétique a été également remarqué par Daniel Bergez (2010 : 18) pour qui « l'appartenance d'un texte à l'ensemble "littérature" est déterminée par un critère esthétique intrinsèque-on l'appellera "littérarité"- (…) elle tient à une tradition, soit un critère

[2] Un document authentique est celui dont la conception n'était pas au départ à visée didactique mais qui le devient par cet emploi.

culturel extrinsèque. » Cette littérarité[3], présente exclusivement dans un texte littéraire, le caractérise comme tel et le distingue d'autres types de textes dits non littéraires. C'est, ipso facto, l'élément sans lequel un texte ne peut pas être qualifié de littéraire.

C'est dans ce même ordre d'idées que Gustave Lanson (1985), cité par Nadine Toursel et Jacques Vassevière (2010 : 22-23), renchérit qu'une œuvre littéraire n'est pas un simple document. Pour lui, elle ne l'est que par rapport à l'esthétique qui le distingue d'autres documents :

> Une œuvre littéraire ne peut valoir que d'une seule façon, non pas encore comme observation scientifique, mais comme document historique. Tragédies et comédies classiques, drames et romans contemporains ne sont que de témoignages. Ils nous renseignent sur les mœurs, les croyances de l'humanité, sur les moments divers de la civilisation, tout juste comme un contrat par-devant notaire ou un livre de comptes. La forme littéraire, évidemment, n'est de rien ici.

De ce qui précède, force est de constater qu'une œuvre littéraire ne se limite pas à la simple représentation du monde par les mots, mais que ces derniers doivent créer un effet de surprise et d'émotion en raison de leur beauté. Cette caractéristique, aussi présente dans le texte littéraire francophone burundais, paraît comme un atout en ce sens qu'elle crée la motivation chez les apprenants qui s'en servent pour apprendre la langue française.

Aussi, une œuvre littéraire digne de ce nom doit, en principe, se priver de toute scientificité liée au caractère réel de son contenu au profit de l'imaginaire. C'est ce qu'affirme Pierre Macherey (1996 : 80-81) qui trouve qu'un texte littéraire est inséparable de la fiction. En effet, cet auteur distingue l'illusion, caractéristique du langage ordinaire et la fiction, représentation déterminée que l'œuvre littéraire donne de cette illusion. Ainsi, selon cet auteur, « la fiction c'est l'illusion déterminée : l'essence du texte littéraire est dans l'institution d'une telle détermination (…) Pour savoir ce que c'est un texte littéraire, il faudra donc se demander à partir de quel centre nouveau se fait le travail de la fiction. » Cette fiction, qui matérialise l'illusion du langage ordinaire, est une autre caractéristique d'un texte purement et proprement littéraire à l'instar de celui francophone burundais. Ce qui sous-entend que chaque lecteur comprend une œuvre littéraire de sa propre manière, car celle-là

[3] Roman Jakobson, dans son *Essais de linguistique générale* publié en 1963 à Paris par les éditions de Minuit, définit la littérarité comme étant « ce qui fait d'une œuvre donnée une œuvre littéraire. »

peut se prêter à des lectures plurielles qui, en conséquence, aboutissent à une pluralité d'interprétations.

L'idée qu'une œuvre littéraire reproduit indirectement le réel est renchérie par Pierre Bourdieu (1992 : 58-60). Selon cet auteur, même si l'art littéraire doit dégager l'essence de la réalité, l'œuvre littéraire qui en résulte ne reproduit pas directement le réel. En effet, d'après lui, « l'effet de réel » est « cette forme très particulière de croyance que la fiction littéraire produit à travers une référence déniée au réel désigné qui permet de savoir tout en refusant de savoir ce qu'il en est vraiment. » et assure « l'émergence du réel le plus profond .» Cette réflexion de Pierre Bourdieu, qui nie à toute œuvre littéraire la reproduction directe de la réalité, corrobore cette pensée de Victor Hugo (1827) cité par Nadine Toursel et Jacques Vassevière (2010 : 50) pour qui, l'art littéraire ne reproduit pas directement la nature. Ainsi, pour ce penseur, « on doit donc reconnaître, sous peine de l'absurde, que le domaine de l'art et celui de la nature sont parfaitement distincts. La nature et l'art sont deux choses, sans quoi l'une ou l'autre n'existerait pas. » De cette réflexion, il en résulte que l'art, ici la littérature, n'existerait pas sans la nature dont elle s'inspire. Cependant, cette inspiration ne doit pas calquer la nature sans la modifier pour en créer un effet de plaisir et de surprise, ce qui constitue la littérarité de l'œuvre.

Pour conclure ce point, de ces quelques approches de définitions que nous venons de présenter, il nous semble que toutes convergent sur certains critères tout en se distanciant sur d'autres. Concrètement, le critère d'esthétique, associé à celui de littérarité, se retrouve chez presque tous les auteurs que nous avons consultés et constitue le critère essentiel de définition d'un texte littéraire. Celui-ci se singularise, si nous en croyons Yvan Jablonka (2014 : 38), par « la forme, l'imagination, la polysémie, la voix singulière, l'institutionnalisation et la recherche du vrai. » qui lui sont propres et le distinguent d'un texte non littéraire. Ainsi, nous appuyant sur ces différentes contributions des penseurs, nous pouvons nous résumer avec Michel Riffaterre (1979 : 9) que « le texte littéraire est construit de manière à contrôler son propre décodage, c'est-à-dire que ses propres composantes n'ont pas le même système de probabilité d'occurrence que dans la communication ordinaire. »

Cette communication ordinaire est le propre d'un texte non littéraire. Celui-ci est pour Daniel Bergez (2010 : 22), un texte qui n'a pas de littérarité caractérisant un texte littéraire par excellence. Selon lui, « "la littérarité" singularise le texte littéraire en l'inscrivant dans le

champ, et en l'excluant par-là même de toutes les autres productions linguistiques, marquées par les valeurs d'échange et un usage instrumental. » Cette singularité du texte littéraire liée à sa littérarité admet comme non littéraire toute production textuelle qui en est exempte.

Ainsi, un texte non littéraire donne tout simplement des informations, rapporte des faits, commente des idées, explique des processus, décrit des procédés, etc. mais sans aucun effet de littérarité, l'essentiel étant de respecter les règles d'écriture pour une bonne lisibilité. Il s'en suit qu'un tel texte, exempt de littérarité, renvoie directement au réel et ne suscite pas d'imagination pour être interprété. Cela est justifié par le fait qu'il n'est pas doté d'un matériau véritablement esthétique. C'est un texte destiné à être consommé une fois pour toute et son interprétation semble la même pour tout lecteur.

Nous venons d'étayer les caractéristiques d'un texte littéraire pour le différencier de celui non littéraire. Pour ce qui suit, nous montrons les particularités d'une production littéraire francophone dont fait partie le texte littéraire francophone burundais qui fait l'objet d'expérimentation dans notre recherche.

1.1.2.2. Texte littéraire francophone

Le texte littéraire étant clairement explicité au point précédent, l'adjectif « francophone » lui ajouté pour le qualifier lui donne une autre orientation qu'il importe de clarifier avant de parler de celui burundais.

L'adjectif « francophone » qualifie tout ce qui est en rapport avec la « francophonie ». Anne-Rosine Delbart (2005 : 55) précise que dès son invention en 1880 par le géographe français d'origine belge, ce terme avait à l'origine « une double acception linguistique et géographique, désignant l'ensemble des peuples qui parlent français et, parallèlement, l'ensemble des territoires où le français est parlé. » L'évolution de la notion a, par la suite, connu une allure importante et elle s'est retrouvée intéressée par plusieurs domaines de connaissances scientifiques. Cela est le constat de Jean-Marc Moura (2007 : 37) qui note que « la notion relève de multiples approches scientifiques, où s'entremêlent sociolinguistique, sociologie, géographie humaine, histoire, sciences politiques et sciences de l'information et de la communication, de sorte que le seul point de vue linguistique est difficile à adopter. » Par ailleurs, c'est ce dernier aspect qui est concerné par notre étude. Dans ce cadre, le même auteur trouve qu' « un pays, une région francophones sont des territoires où le français a statut de langue officielle. » Ce statut figure parmi les statuts occupés par le français au

Burundi. En conséquence, les œuvres littéraires produites en cette langue, par des Burundais au Burundi, sont francophones.

Ainsi, le texte littéraire francophone burundais est celui produit en langue française par un auteur burundais. Ce texte véhicule l'idéologie de la langue maternelle-le kirundi-en matériau linguistique français. Ceci parce que, comme le souligne Jacques Chevrier (2002 : 14), les œuvres des écrivains francophones produites ces dernières années sont, pour la plupart, « indissociables non seulement de l'imaginaire de leurs auteurs, mais également des sociétés et des types de discours idéologiques proférés au sein des sociétés où elles ont vu le jour. » Dans ce sens, le texte littéraire francophone burundais est celui indissociable, d'un côté, de l'idéologie de son auteur qui est Burundais et de l'autre côté, de la société burundaise et du type de discours idéologique qui y est proféré.

Ce texte littéraire francophone burundais, étant donné qu'il véhicule l'idéologie et la culture burundaises en langue française, paraît être un bon support dans l'enseignement/apprentissage du lexique de cette langue par un apprenant burundais de cette conjoncture idéologico-culturelle. En effet, comme le font remarquer Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2017 : 368), « c'est le rapprochement entre lexique et culture qui paraît être aujourd'hui la piste la plus prometteuse. » Ainsi, aborder le lexique français à travers un support textuel littéraire idéologiquement et culturellement burundais paraît, pour un apprenant burundais, la voie la plus probante dans l'amélioration de la compétence lexicale que nous rendons claire au point suivant.

1.1.3. Compétence lexicale

Avant d'aborder la notion de compétence lexicale dans ses relations hiérarchiques avec la compétence linguistique et celle de communication, nous explicitons d'abord la notion de compétence puis celle de lexique.

1.1.3.1. Notion de compétence

D'une manière générale, selon le Conseil de l'Europe (2001 : 15), « les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir. » Cette conception de la notion de compétence ne se distancie pas de celle prônée par Léopold Paquay *et al*. (2002 : 23). Pour ces derniers, la compétence est « un ensemble intégré de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permet, face à une catégorie de situations, de s'adapter,

de résoudre des problèmes et de réaliser des projets. » Dans ce sens, la compétence désigne les connaissances dont dispose un individu ainsi que la capacité de les utiliser pour faire face à des situations-problèmes de la vie courante. Donc, chaque fois qu'un problème surgit, le sujet n'a qu'à mobiliser ces connaissances pour le résoudre. Il s'en suit qu'un individu compétent est celui doté de ces connaissances, bien sûr dans un domaine particulier, ainsi que des capacités à les utiliser pour résoudre tous les problèmes qui s'y rapportent.

Par exemple, en situation de communication, la compétence est l'ensemble de savoirs linguistiques permettant à l'individu de maîtriser le contenu des phrases de sa langue, en production comme en réception. Ce qui revient à dire qu'un individu compétent sur le plan communicatif est celui capable de construire et de comprendre, sans difficultés, des énoncés pour bien communiquer en une langue donnée.

Plus spécifiquement, selon Jean Dubois *et al*. (1973 : 103), « la compétence d'un sujet parlant français explique la possibilité qu'il a de construire, de reconnaître et de comprendre les phrases ambiguës, de produire des phrases nouvelles. » Cette compétence permet au locuteur français, dans une moindre mesure, de produire des phrases correctes ; mais aussi de comprendre celles produites par d'autres locuteurs dans n'importe quelle circonstance de communication. Or, pour que ces deux tâches soient accomplies avec aisance, il importe que soient d'abord maîtrisés les éléments indispensables pour formuler des phrases. Ces éléments constituent le lexique que nous explicitons au point suivant.

1.1.3.2. Notion de lexique

Le concept de lexique peut, pour des lecteurs non avisés, causer des ambiguïtés. En effet, il peut être pris, à tort et à travers, pour vocabulaire, mot, unité lexicale, etc. C'est dans ce sens qu'il importe de distinguer, tout en nuançant, ces différentes notions qui lui sont connexes.

1.1.3.2.1. Lexique Vs Vocabulaire

Les deux notions-lexique et vocabulaire-, employées quelquefois comme synonymes, ont pourtant des sens différents. Dans le dictionnaire *Encyclopédie française* (1974 : 7100), le sens de ces deux concepts est nuancé comme suit :

> Le lexique est l'ensemble des unités-notamment des mots-dont toute une communauté peut disposer pour communiquer par la langue ; quant au vocabulaire, c'est l'ensemble des termes

> effectivement utilisés dans une circonstance donnée, par une certaine personne. Ainsi, le lexique est un ensemble virtuel, le vocabulaire un ensemble réalisé *hic et nunc*.

De par cette nuance de sens, il apparaît que le lexique est un ensemble large à l'intérieur duquel se situe le vocabulaire. Autrement dit, le lexique est le réservoir de tous les mots susceptibles d'être utilisés pour communiquer en une langue donnée alors que le vocabulaire est constitué de mots en usage par un locuteur dans une situation de communication réelle. Cette nuance de sens du lexique et du vocabulaire est aussi le constat d'Aïno Niklas-Salminen (1997 : 27). Cet auteur définit le lexique comme étant « l'ensemble des mots qu'une langue met à la disposition des locuteurs » alors que « le vocabulaire est, pour sa part, souvent envisagé comme l'ensemble des mots utilisés par un locuteur donné dans une réalisation orale ou écrite. » Pour expliciter cette nuance de sens entre ces deux concepts, le même auteur (1997 : 27) ajoute que « le lexique est une réalité de la langue à laquelle on ne peut accéder que par la connaissance des vocabulaires particuliers qui sont une réalité du discours. » En termes plus clairs, le lexique appartient à la langue tandis que le vocabulaire appartient au discours. Et comme nous le savons, le discours est propre à une personne qui le produit et la langue à toute une communauté linguistique qui s'en sert.

Ainsi, cette appartenance du lexique à la langue et du vocabulaire au discours évoquée au passage précédent, c'est ce qui a fait constater Robert Galisson et Daniel Coste (1976 : 317) que « le couple lexique/vocabulaire relève assez exactement des oppositions langue/parole (terminologie de F. de Saussure) et langue/discours (terminologie de G. Guillaume) : lexique renvoyant à la langue et vocabulaire au discours. » Donc, chaque locuteur, pour réaliser son discours à bon escient, dispose d'un vocabulaire dans son stock lexical. Ce constat a permis à ces auteurs précédents (1997 : 317) d'affirmer l'existence du lexique d'un locuteur, qui s'insère dans le lexique d'une langue de la communauté linguistique à laquelle il appartient. En effet, pour eux, « le lexique d'un locuteur se définit comme l'ensemble des vocables qu'il utilise ou pourrait utiliser en discours ; le vocabulaire de ce locuteur est donc une partie du lexique tout entier, un sous-ensemble de cet ensemble, un échantillon de cette population. » Ce lexique d'un locuteur correspond, selon Treville et Duquette (1996) cités par Rémy Ndikumagenge (2022 : 89), au vocabulaire actif en opposition au vocabulaire passif. Selon eux, « le vocabulaire actif correspond aux unités linguistiques connues et employées très souvent par le locuteur » alors que « le vocabulaire passif correspond aux termes dont le locuteur connaît la définition mais qu'il n'utilise pratiquement pas. » Et le vocabulaire d'un

locuteur combine le lexique de celui-ci, c'est-à-dire son vocabulaire actif, et le vocabulaire passif. En d'autres termes, le vocabulaire d'un locuteur est constitué de mots de son bagage lexical, c'est-à-dire les unités lexicales employées, à employer ou maîtrisées tout simplement sans aucune probabilité de les employer. C'est ce bagage lexical que tout apprenant de langue est appelé à améliorer en vue d'accroître son niveau de compétence lexicale.

En fin de compte, le vocabulaire est constitué par les mots maîtrisés par un individu, en situation de destinateur ou de destinataire, alors que le lexique englobe toutes les unités lexicales d'une langue. Dominic Anctil et Orphélie Tremblay (2020 : 2) le clarifient comme suit :

> Le terme vocabulaire désigne l'ensemble des mots maîtrisés par un individu (en réception ou en production), ou encore l'ensemble des mots d'un texte ; en ce sens, le vocabulaire représente un sous-ensemble du lexique. Le terme lexique désigne quant à lui l'ensemble des unités lexicales d'une langue, ce qui dépasse la seule notion de « mot ».

De ce qui précède, le vocabulaire est constitué par les mots dont l'emploi est maîtrisé par un individu, et cela, en individualité. Cet individu doit faire preuve de cette maîtrise tant sur le plan de la production que sur celui de la réception. Le lexique, lui, réfère aux unités lexicales d'une langue au-delà des mots du vocabulaire d'un individu. Cette notion d' « unité lexicale » pour le lexique, en parallèle à celle de « mot » pour le vocabulaire, constitue, encore plus, une confusion de terminologie qu'il importe de nuancer.

1.1.3.2.2. Mot Vs Unité lexicale

Dans une moindre mesure, le concept de « mot » est employé, à tort et à travers, pour celui d'« unité lexicale ». En effet, comme le souligne Fabienne Cusin-Berche (2003 : 51), « le terme générique adopté pour désigner ce qui se trouve entre le morphème et le syntagme est le mot. » Cela fait sous-entendre que l'unité lexicale est considérée comme le mot. Par contre, cette désignation suscite des ambiguïtés. En fait, cette même auteure (2003 : 52) constate qu' « il est possible d'en déduire que les mots sont soit des unités lexicales soit des unités grammaticales (…) ou à contrario que les mots sont à la fois des unités lexicales et des unités grammaticales, ce qui revient à dire que tout mot relève du lexique et de la grammaire.» Or, les unités grammaticales n'ont pas de sens en elles-mêmes indépendamment de leur emploi dans des énoncés comme les unités lexicales. En d'autres termes, les unités lexicales jouissent d'une autonomie sémantique, ce qui n'est pas le cas pour les unités grammaticales.

Ce qui précède est le constat de Cristelle Cavalla *et al*. (2009 : 12). Pour eux, lorsqu'il faut parler d'unités lexicales, « il s'agit d'unités préconstruites autonomes, généralement munies d'un sens et servant à construire des énoncés. » Dans ce sens, l'unité lexicale est celle dont le sens ne dépend nullement pas de son emploi. Une fois employée dans un énoncé, elle peut garder son sens premier ou revêtir celui que lui donne le contexte de l'énoncé.

Ainsi, en raison de son autonomie sémantique en dehors de tout emploi dans un énoncé, nous optons, pour le reste de notre travail, pour l'unité lexicale que pour le mot. Ceci, pour la juste raison que, si nous en croyons Fabienne Cusin- Berche (2003 : 55), « l'unité lexicale(…) correspond au mot et sert de point de départ à l'observation de l'emploi (voire des emplois) ; elle n'a donc qu'un statut instrumental. » Cette prise de position intervient pour éviter de tomber dans le piège de considération d'éléments non porteurs de sens en dehors de leur emploi ; même si les unités lexicales à aborder en vue de faire accroître le niveau de compétence lexicale chez les apprenants du post-fondamental seront appréhendés étant contextualisés dans des extraits de textes littéraires. Ce qui leur permettra d'évoluer de la compétence lexicale à celle linguistique.

1.1.3.3. De la compétence lexicale à la compétence linguistique

La compétence lexicale est celle liée à la capacité d'un locuteur à mobiliser les savoirs lexicaux en vue de satisfaire au besoin de communication. Pour qu'elle soit réalisable, cette compétence lexicale exige incontestablement deux éléments ; d'un côté, la connaissance d'un bon nombre d'éléments lexicaux, de l'autre côté, la capacité à se servir de ces ressources lexicales en situation de communication. En parlant de cette compétence lexicale, le Conseil de l'Europe (2001 : 87) précise qu' « il s'agit de la connaissance et de la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose d'éléments lexicaux et d'éléments grammaticaux.» Cette définition de la compétence lexicale fait ressortir, d'une part, deux aspects de cette notion, celui de la connaissance et celui de la capacité et d'autre part, deux composantes, celui d'éléments lexicaux et celui d'éléments grammaticaux. Cela sous-entend que la compétence lexicale d'un locuteur s'articule autour de sa capacité à se servir de ses connaissances axées sur la maîtrise d'éléments lexicaux et d'éléments grammaticaux pour comprendre ou produire des énoncés.

La compétence lexicale étant un sous-ensemble de la compétence linguistique, le sujet apprenant doit faire évoluer, au sein de cette compétence linguistique, cette compétence

lexicale parallèlement à d'autres de ses composantes. Ces dernières ont été énumérées par le Conseil de l'Europe (2001 : 17) comme suit :

> La compétence linguistique est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations.

Cette définition de la compétence linguistique fait ressortir clairement ses composantes dont l'ensemble dénote la connaissance d'éléments linguistiques ainsi que l'aptitude à s'en servir pour communiquer oralement et par écrit. Ces composantes linguistiques, à commencer par celle lexicale, sont à être maîtrisées par un locuteur d'une langue pour parvenir à une compétence linguistique escomptée. En d'autres termes, bien qu'elle soit la première à être développée, la compétence lexicale ne peut pas connaître une progression normale si elle ne va pas de pair avec d'autres compétences dans la même catégorie linguistique.

Aussi, la maîtrise de la compétence linguistique ne suffit pas à elle seule pour affirmer que la compétence lexicale a été parfaitement maîtrisée. Il importe, en effet, que la compétence linguistique soit combinée avec d'autres compétences requises pour parvenir à la compétence finale, celle de communication, laquelle justifiera la réussite de la compétence initiale, c'est-à-dire celle lexicale.

Cette convocation des domaines clés de la compétence linguistique, mais aussi ceux de l'univers non linguistique pour justifier la maîtrise de la compétence lexicale, tient de la complexité de cette dernière. En effet, comme le fait remarquer Protais Nisubire (2009 : 20), « la compétence lexicale se définit non seulement par le réseau de relations que le vocabulaire entretient avec les autres disciplines de la langue, mais aussi par son interaction avec la culture, les discours, la communication et la réalité extralinguistique. » Cette relation que la compétence lexicale entretient avec les autres domaines de connaissances, jusqu'à solliciter ceux non linguistiques, prouve sa part importante pour arriver à la compétence finale, celle de communication.

Ainsi, pour une bonne amélioration de la compétence lexicale en classe de français, le support textuel, surtout littéraire, paraît le meilleur plus que d'autres en raison des raisons que nous explicitons au point suivant.

1.2. Intérêt du texte littéraire dans le développement de la compétence lexicale

De tous les supports d'enseignement/apprentissage de la langue, le support textuel littéraire figure parmi les meilleurs selon différents chercheurs en didactique des langues. Sans nier l'importance d'autres types de supports, ces chercheurs se sont intéressés sur la plus-value du texte littéraire dans l'enseignement/apprentissage d'une langue en général et de son vocabulaire en particulier.

1.2.1. Atouts du texte littéraire dans l'enseignement/apprentissage d'une langue et de son vocabulaire

En enseignant/apprenant une langue, bien sûr à certains niveaux requis, il est quasiment impossible de se passer du texte littéraire. Cela est fondé sur le fait que ce dernier, avant qu'il ne soit adressé au public lecteur, passe devant des lecteurs expérimentés pour sa consécration. C'est dans cette logique que Peytard (1988), cité par Rémy Ndikumagenge et Fulgence Manirambona (2018 : 70), le conçoit comme « un laboratoire langagier où la langue est si instamment sollicitée et travaillée que c'est en lui qu'elle révèle et exhibe le plus précisément ses structures et ses fonctionnements. » Dans ce sens, le texte littéraire revêt un emploi soigné de la langue plus que d'autres documents susceptibles d'être au service de son enseignement/apprentissage, comme ceux fabriqués par exemple.

De même, le support textuel littéraire requiert de la richesse et de l'universalité et se montre, de ce fait, promettant dans l'enseignement/apprentissage de la langue par rapport à d'autres types de supports, par le fait qu'il met en jeu la langue, la culture et la société comme nous le fait remarquer Jean-Marc Defays (2014 : 12) en ces termes :

> Par sa richesse, sa complexité, son originalité, éventuellement son indétermination et ses paradoxes, le texte littéraire-qui, dans le même mouvement, met en scène, en jeu et en cause la langue, la culture, la société… et la littérature elle-même-a une vocation pédagogique fondamentale et universelle, par son contenu et par sa forme, dimension que l'on ne trouve pas développée à un tel point dans d'autres discours.

De par ce passage, il est remarquable que le texte littéraire jouit d'un caractère particulièrement important dans l'enseignement/apprentissage de la langue. Cette prééminence du texte littéraire sur les autres supports découle du fait que celui-ci touche divers aspects dont la langue elle-même, en plus de la culture qu'elle véhicule ; de la société dans laquelle elle est d'usage, etc.

Ainsi, le texte littéraire, étant efficace dans l'enseignement/apprentissage d'une langue en général, celui de son vocabulaire revêt, de son côté, un intérêt particulièrement attachant. En effet, l'usage du vocabulaire, dans un corpus phrastique, textuel littéraire ou non, est contextualisé. Cet emploi du vocabulaire fait que celui-ci soit bien compris lors de son enseignement ou de son apprentissage. À ce propos, Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2017 : 367) font remarquer qu' « il convient de ne jamais enseigner un mot isolément mais toujours en contexte. » En effet, partir du contexte dans lequel le mot est employé pour l'enseigner ou l'apprendre paraît la piste la plus prometteuse si nous en croyons Protais Nisubire (2003 : 21) :

> En effet, l'utilisation du contexte participe à la désambiguïsation synonymique, antonymique, hyper-hyponymique, homonymique et polysémique. Elle permet également de présenter les différentes acceptions d'une unité lexicale de manière à faire percevoir l'unité et la cohérence du polysème, de s'approprier le fonctionnement de la polysémie paradigmatique et syntagmatique, d'explorer les techniques de définition, de rechercher les champs lexicaux et sémantiques, de produire des textes variés tels que les devinettes, les sketches, les comptines et les dialogues mettant en œuvre tel ou tel trait de sens.

Dans ce passage, il sied de remarquer que le vocabulaire employé dans un texte littéraire est en contexte. Cette situation d'emploi lexical, soumise à des apprenants au cours l'apprentissage de la langue, devient féconde quand il s'agit d'exploiter le vocabulaire dans ses différents emplois. Ce qui permet de découvrir les sens d'emploi des unités lexicales en plus de leurs significations stables.

Cette nécessité d'aborder le lexique en contexte, en vue de son efficacité, a été également la recommandation de D. Le Pesant et M. Mathieu Colas (1998). Ces derniers, cités par Fabienne Cusin-Berche (2003 : 51), soutiennent qu'il ne faut pas envisager l'enseignement/apprentissage du lexique en dehors du contexte. En voici ce qu'ils en disent :

> Les unités lexicales ne peuvent être appréhendées comme des entités isolées, closes sur elles-mêmes, elles doivent au contraire être définies en termes d'emplois dans le cadre des phrases où elles apparaissent.

À travers ce passage, il est à constater qu'aborder le lexique, en se passant du contexte, ne peut pas être promettant. D'où il est indispensable d'envisager son acquisition contextualisée, tant dans le support de son enseignement/apprentissage que dans les activités à proposer aux

apprenants. Ce qui donne le primat au support textuel, surtout littéraire, sur les autres types de support.

Somme toutes, nous pouvons affirmer avec Protais Nisubire (2013 : 83) que le texte littéraire constitue un support indéniable dans l'enseignement/apprentissage du lexique, en ce sens qu'il « fournit un certain nombre de renseignements formels et sémantiques, indique dans quels sens, avec quelles formes et dans quels contextes tel mot peut être employé.» Cette particularité du texte littéraire, qui lui confie la notoriété de supporter l'apprentissage du lexique de la langue, pourrait se révéler comme une valeur ajoutée lorsqu'il s'agit de se servir du texte littéraire francophone burundais, pour les mêmes fins, à des apprenants burundais.

1.2.2. Texte littéraire francophone burundais : atout dans l'enseignement/apprentissage du vocabulaire français aux apprenants burundais

Lorsqu'il s'agit de planifier l'enseignement/apprentissage du vocabulaire français dans les pays où cette langue est apprise comme une langue étrangère, il s'avère nécessaire de recourir à des supports qui évoquent les réalités du vécu quotidien des apprenants. C'est, du moins, ce que constatait déjà Juvénal Ngorwanubusa en 2013 (2013 : 48), sur le pas franchi par certains pays francophones, en ce qui est du choix de supports d'enseignement/apprentissage du français en général et de son vocabulaire en particulier :

> Ailleurs, quand les concepteurs de programmes consentent à accorder un espace à l'enseignement de la littérature, ils préconisent que la littérature française soit supprimée en partie pour laisser la place à la littérature négro-africaine et que l'étude du vocabulaire devra privilégier les réalités africaines(…).

De ce qui précède, pour mieux enseigner/apprendre le vocabulaire du français en pays où cette langue est étrangère, il importe de s'appuyer sur le support parlant des réalités de ces pays. En effet, pour le cas du Burundi, ces réalités concernent la culture burundaise, ce qui permet à l'apprenant burundais d'entrer dans la langue française à travers ces réalités culturelles burundaises qu'elle véhicule par ses mots. C'est ce que nous font remarquer Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2017 : 368). Comme ces auteurs le soulignent, « en effet, de même qu'on entre spontanément dans une langue étrangère par les mots, on peut aussi entrer par eux dans sa culture. » Or, cette culture est, pour le cas de l'apprenant burundais se servant du texte littéraire francophone burundais, la culture burundaise bien que le matériau linguistique qui la véhicule soit français. Ceci est justifié par le fait qu'il existe, selon

Musanji Ngalasso-Mwatha (2008 : 13), « le rapport très complexe de l'écrivain francophone aussi bien à la langue d'écriture qu'à la langue identitaire. » Ce rapport de l'écrivain francophone burundais à sa langue maternelle, le kirundi, fait que cette dernière bruit, sous divers aspects, dans sa langue de travail, celle française.

Ainsi, pour enseigner/apprendre le vocabulaire français au Burundi, il serait judicieux d'opter pour un support produit par un Burundais et véhiculant les réalités burundaises. En effet, ce type de support textuel remplit toutes les conditions définies par le Conseil de l'Europe (2001 : 126), en ce qui est du choix de textes à employer en situation d'enseignement/apprentissage de la langue :

> Lors du choix d'un texte à utiliser avec un apprenant ou un groupe d'apprenants donnés, il faut considérer des facteurs tels que la complexité linguistique, le type de texte, la structure discursive, la présentation matérielle, la longueur du texte et son intérêt pour l'apprenant.

En tenant compte de ces facteurs, nous constatons que l'extrait de texte de la littérature francophone burundaise est bien adapté pour supporter l'acquisition de la langue française en général et de son vocabulaire en particulier. En effet, selon le niveau des apprenants du post-fondamental auxquels nous avons affaire, la complexité linguistique est relative. Aussi, le type de texte choisi, celui romanesque, est adapté aux leçons de vocabulaire sur lesquelles nous fondons notre recherche. Sa structure discursive et sa présentation matérielle sont d'une grande importance puisqu'il s'agit d'aborder des leçons portant sur les unités lexicales et leur association dans des énoncés. Quant à la longueur du texte à choisir, celui-là doit être courte en fonction de la nature des leçons dont ils supportent la dispense, celles de vocabulaire. Dans ces conditions, un tel support revêt un grand intérêt pour les apprenants du post-fondamental quand ils s'en servent pour apprendre la langue française.

Ainsi, pour aborder ce support, il sied de recourir à des approches adaptées à cette fin. Pour ce qui suit, nous montrons, sans être exhaustifs, quelques unes des approches d'enseignement/apprentissage du vocabulaire.

1.3. Quelques approches d'enseignement/apprentissage du vocabulaire

Pour aborder l'enseignement d'un aspect d'une langue, il est indispensable d'opter pour l'une des approches. Dans ce qui suit, nous présentons des approches proposées par Protais Nisubire (2003 : 21-26) pour faciliter le développement de la compétence lexicale des

apprenants en français. Ces approches sont celles linguistique, socioculturelle, référentielle, discursive et stratégique.

1.3.1. Approche linguistique

Dans l'enseignement/apprentissage du vocabulaire d'une langue, l'approche linguistique consiste à explorer les domaines linguistiques clés qui contribuent à son appréhension. En effet, selon Protais Nisubire (2003 : 20), « les unités lexicales constituent les pivots autour desquels s'organisent des données phonographiques, morphologiques, syntaxiques et sémantiques qui conditionnent leur intégration dans le discours. » C'est ainsi que la morphologie lexicale, les problèmes de sens et les considérations lexico-sémantiques s'inscrivent au cœur des préoccupations de l'enseignant pendant les leçons de vocabulaire.

Concernant le domaine de la morphologie lexicale, Protais Nisubire (2003 : 21) propose que « l'enseignant choisisse des familles de situations de parole et d'écriture associées à l'observation et à l'analyse des phénomènes de formation lexicale, élabore une gamme d'activités de recherche, de découverte et de production (…) » pour permettre aux apprenants de s'approprier des unités lexicales abordées dans ses différentes facettes.

En ce qui est des problèmes d'ordre sémantique, le même auteur (2003 : 21) fait constater qu'ils « ne peuvent trouver de solutions efficaces que dans l'exploitation des associations ou regroupements contextuels. » Ce qui fait que l'emploi d'extraits de textes littéraires soit en partie une solution à ce défi.

S'agissant des considérations lexico-syntaxiques, J. Pioche (1993), cité par Protais Nisubire (2003 : 21), trouve que « pour rendre compte du comportement syntaxique d'une unité lexicale, l'alliance lexique-syntaxe constitue un procédé très efficace. » Cela explique que l'unité lexicale doit être abordée étant contextualisée dans des phrases correctes. Or, la construction de ces dernières est l'objet de la syntaxe. D'où le caractère inséparable du lexique et de la syntaxe en enseignant/apprenant le lexique.

1.3.2. Approche socioculturelle

L'approche socioculturelle dans l'enseignement/apprentissage du vocabulaire d'une langue tient compte du fait que cette dernière est inséparable de la culture. Or, celle-ci est propre à chaque société linguistique, ce qui fait que les mots de la langue véhiculent la culture de la société qui s'en sert dans les communications quotidiennes.

Dans ces conditions, l'enseignant de vocabulaire d'une langue doit, dans ses activités, envisager cette dimension socioculturelle. En effet, comme le propose Protais Nisubire (2003 : 21), l'enseignant doit amener l'apprenant à comprendre « les expressions imagées, le bestiaire et l'inanimé culturels, l'association automatique d'un lieu à un produit spécifique, les attitudes, comportements et coutumes évoqués par l'unité lexicale » qui constituent des culturèmes[4].

Ainsi, en vue de leur appropriation par les apprenants, Protais Nisubire (2003 : 21) propose des activités à envisager à cette fin. Ces dernières consistent, entre autres, en « thématisation, classification, déduction, complétion, substitution, recomposition, recherche d'équivalences entre la langue maternelle et le français langue seconde, traduction, comparaison, mise en situation, mobilisation, pragmatisation, définition, etc.»

Pour illustrer ces activités, disons que la thématisation consiste à identifier les grands thèmes de l'extrait en vue de cerner la thématique générale tandis que la classification intervient pour grouper les unités lexicales à l'intérieur de chaque thème mais aussi en fonction de leurs caractéristiques morphologiques. La déduction est l'opération consistant à expliciter le sens de l'expression imagée en fonction de la réalité culturelle évoquée. Quant à la substitution, elle consiste à chercher dans le patrimoine culturel des équivalents plus ou moins proches de l'expression abordée. Concernant la recomposition, elle permet d'entraîner les apprenants à exprimer la même réalité culturelle évoquée en d'autres mots. La traduction renvoie à l'équivalence du culturème à une même réalité dans d'autres langues dont celle maternelle. La mise en situation et la pragmatisation, elles, correspondent au réemploi de l'expression culturelle en phrases ou textes corrects.

Ainsi, ces différentes activités permettent aux apprenants de développer l'emploi du lexique socioculturel, ce qui garantit en conséquence, l'accroissement de leur bagage lexical. Cependant, en plus de ce lexique socioculturel, les apprenants ont aussi besoin de découvrir à quels éléments du monde renvoient toutes les unités lexicales abordées. D'où la nécessité de recourir à l'approche référentielle.

[4] Les culturèmes sont des éléments dont la signification est spécifique à une culture.

1.3.3. Approche référentielle

Afin de promouvoir le développement escompté de la compétence lexicale, il est aussi incontournable de prendre en compte la fonction référentielle du discours. Celle-ci consiste en ce que l'information donnée dans un discours réfère à une réalité du monde extralinguistique. D'où le recours, pour l'enseignant, à l'approche référentielle dans l'enseignement du vocabulaire.

Dans cette logique, l'approche référentielle, ainsi que le précise Protais Nisubire (2003 : 23), « se base sur la notion opératoire de référence, mécanisme linguistique par lequel une unité lexicale désigne un objet du monde extralinguistique réel ou imaginaire. » C'est ainsi que l'enseignant doit dépasser la simple conception de l'unité lexicale dans un discours pour aider les apprenants à découvrir ce à quoi elle réfère dans le monde qui les entoure.

Dans cette perspective, en termes d'activités que l'enseignant devra proposer aux apprenants dans le cadre de l'approche référentielle, Protais Nisubire (2003 : 23) propose qu' « individuellement ou en sous-groupes, à partir d'un échantillon de textes, les apprenants identifient le référent, déterminent son cadre de référence et essaient d'en rapporter le maximum possible d'informations puisées dans leur propre expérience du monde, (…) » Cela facilitera les apprenants à lier, en situation de communication réelle, le lexique acquis à ce qu'il désigne dans le monde extralinguistique. Ce qui témoignera de leur compétence lexicale améliorée.

1.3.4. Approche discursive

Dans l'enseignement/apprentissage du vocabulaire en situation contextualisée, les discours sont inséparables des mots dont ils sont formés. Dans cette perspective, l'enseignant de français langue étrangère doit envisager l'approche qui traite de l'intégration des mots au discours, au même titre que l'approche linguistique sous son volet syntaxique qui concerne l'intégration des mots dans des phrases. Cette approche est discursive.

Ainsi, l'approche discursive, comme le précise Protais Nisubire (2003 : 22), « vise la connaissance et l'appropriation des différents types de discours, de leur organisation cohérente et cohésive en fonction des paramètres de la situation de communication. » Dans ce sens, l'apprenant de français langue étrangère doit être entrainé, au-delà de la maîtrise des unités lexicales, à la façon dont celles-ci sont ou peuvent être intégrées dans des discours.

Par ailleurs, étant donné que ces différents types de discours sont exploités profondément dans d'autres leçons de français, Protais Nisubire (2003 : 23) précise que lors des leçons de vocabulaire, « il ne s'agit guère d'enseigner les typologies de discours, mais de s'en servir pour élaborer des activités de compréhension et de production. » Cela veut dire que lors de l'enseignement du vocabulaire, l'enseignant ne focalisera point ses enseignements sur ces typologies discursives. Ces dernières serviront plutôt de modèle dans la compréhension et la production des apprenants. Dans ce sens, les activités à leur proposer seront de nature à les préparer à manifester leur compétence lexicale, en rédigeant des textes dont les aspects discursifs s'apparentent à ceux des textes ayant supporté les activités d'enseignement/apprentissage du lexique abordé.

1.3.5. Approche stratégique

En situation de communication surtout orale, les apprenants peuvent avoir la difficulté de repérer, très spontanément, le vocabulaire à utiliser pour exprimer leurs idées. Dans ce cas, l'approche stratégique se veut la meilleure. Cette dernière consiste, selon Protais Nisubire (2003 : 24), en une mise en place d' « une batterie d'activités et de stratégies de compensation verbales et non verbales. » pour remédier à ce défi, en apparence de carence lexicale.

Parmi les stratégies à utiliser pour faire face à cette difficulté, Protais Nisubire (2003 : 24) propose la technique de reformulation. Celle-ci a « de particulier et d'original qu'elle se présente comme une reduplication fidèle du contenu par un jeu de manipulation des moyens linguistiques. » Ce qui fait que l'apprenant ayant été entrainé dans le sillage de cette approche, au lieu qu'il se taise devant les difficultés de blocage communicatif, saura plutôt comment manipuler le code linguistique avant que le mot approprié ne lui vienne à l'esprit.

Ainsi, cette technique de reformulation est au service tant de l'apprenant que de l'enseignant. À ce propos, Cicurel (1983), cité par Protais Nisubire (2003 : 24), fait remarquer que « reformuler est autant le fait de l'apprenant qui teste ses hypothèses ou ses potentialités de compréhension, que de l'enseignant qui vise à élucider, à définir, à commenter, à exemplifier, à expliquer, à expliciter des notions que les apprenants ne comprennent pas facilement. » Autrement dit, l'apprenant a besoin de cette approche quand il s'exprime oralement, tandis que son enseignant en a besoin pour se faire comprendre en expliquant la matière. Dans ce

cas, l'enseignant de français doit, lors des leçons de vocabulaire, exploiter cette technique de reformulation.

Concrètement, l'enseignant peut, comme nous le propose Protais Nisubire (2003 : 24), « recourir à des formules d'équivalence, de marqueurs lexicaux qui servent à expliciter le sens d'un mot ou d'un énoncé, assurent le transfert sémantique et lient les contenus de signification, sans pour autant se confondre avec la répétition pure et simple. » Ici, l'enseignant est appelé à expliciter le sens de ces marqueurs d'équivalence et leur rôle dans la liaison des unités lexicales où la première est prise comme étant explicitée par la deuxième.

En somme, ces quelques approches d'enseignement/apprentissage du lexique, une fois exploitées convenablement, permettent aux enseignants d'aider les apprenants à s'enrichir en lexique varié. Pour que cet objectif soit atteint, les notions suivantes doivent être visées par tout enseignant de vocabulaire.

1.4. Notions indispensables dans l'enseignement/apprentissage du vocabulaire

À ce point, nous montrons, de façon très lapidaire, les éléments sans lesquels il ne peut pas y avoir l'acquisition du vocabulaire. Principalement, les notions de champ lexical et sémantique, de dénotation et connotation et de polysémie doivent jouer le rôle sans précédent.

1.4.1. Champ lexical

Selon Denis Labouret et André Meunier (1996 : 18), « un champ lexical est un ensemble de termes qui se rapportent à un même domaine de sens, et forment un réseau qui donne au texte sa cohérence. » Dans ce cas, en cas d'emploi du support textuel pour aborder le vocabulaire d'une langue, le champ lexical constitue une clé. Il permet, en effet, d'identifier tous les mots du même domaine de sens en vue de découvrir le thème dominant.

Par exemple, selon Félix-Nicodème Bikoi *et al.* (1998 : 190), dans un texte où le thème dominant est le « sommeil », le champ lexical y relatif est constitué par des mots comme « endormi, étendus, dormeurs, sommeillaient, repos. » Dans ce sens, un enseignant de FLE qui se sert d'un support textuel littéraire pour enseigner le vocabulaire ne peut pas se passer de cette notion. Pour mieux l'aborder, parmi les activités d'enseignement/apprentissage à proposer aux apprenants, l'enseignant pourra leur demander d'identifier et d'expliquer les mots et expressions du champ lexical relatif au thème dominant dans le texte support.

L'identification et l'explication du champ lexical, dans ce support, est suivie par la recherche et l'explication du champ sémantique des unités lexicales identifiées et expliquées.

1.4.2. Champ sémantique

Selon Anne Herschberg Pierrot (2003 : 178), « le champ sémantique unit un point de départ notionnel et l'hypothèse d'une configuration lexicale organisée selon des relations sémantiques. » Ces relations sont celles de synonymie, d'homonymie, d'antonymie, de paronymie et d'hyponymie.

1.4.2.1. Synonymie

La synonymie désigne, d'après la même auteure (2003 : 178), « la relation d'identité sémantique » entre deux unités lexicales. Dans ce sens, selon Martin Riegel *et al.* (1994 : 926), « deux unités synonymes seraient donc sémantiquement équivalentes, c'est-à-dire librement substituables sans modifier le sens de l'énoncé où elles figurent, partageraient le même ensemble de traits sémantiques, auraient les mêmes antonymes, etc. » Or, cette identité sémantique est à être reprochée, en ce sens que les unités lexicales ne peuvent pas être totalement des synonymes. C'est ainsi que Cristelle Cavala *et al*. (2009 : 24) parlent plutôt de « sens proche » que de « sens identique ». Selon ces auteurs, « deux unités lexicales sont synonymes quand leurs sens sont proches et quand elles peuvent être utilisées indifféremment sans altérer le sens profond du contexte. » À titre d'exemple, Félix Nicodème Bikoi (1998 : 192) fait remarquer que dans une phrase comme « Il lui fait une étrange réputation », la synonymie de « réputation » est constituée par « notoriété », « célébrité » et « popularité » qui lui sont partiels que totaux.

Ainsi, l'enseignant de vocabulaire doit prendre en compte cette dimension dans le traitement des réseaux synonymiques des unités lexicales abordées. Dans ce sens, après avoir fait relever et expliquer les mots et expressions du champ lexical relatif au thème central du texte support, l'enseignant demande aux apprenants de chercher leurs synonymes et de les contextualiser dans des phrases correctes.

1.4.2.2. Homonymie

À l'inverse de la synonymie, l'homonymie est, selon Anne Herschberg Pierrot (2003 : 178), l'« identité des signifiants de signes, dont les signifiés sont distincts. » En d'autres termes, à deux unités lexicales uniformes correspondent deux sens différents. L'exemple donné par

cette auteure est celui du verbe « louer » où « louer » (1) signifie « faire l'éloge de » alors que « louer » (2) veut dire « prendre ou donner en location. »

Pour mieux expliciter l'absence de ressemblance entre deux sens de deux unités lexicales homonymes, Martin Riegel *et al.* (1994 : 924) concluent que « deux mots seront déclarés homonymes si leurs paraphrases définitoires ne manifestent aucun trait sémantique commun.» Ce qui sous-entend que les unités lexicales homonymes, bien que présentant des formes identiques, revêtent des sens totalement différents. À ce titre, l'enseignant de vocabulaire d'une langue ne peut pas ignorer cette dimension. Les activités d'enseignement/apprentissage à proposer à ses apprenants concernent la recherche des homonymes des unités lexicales contenues dans le support ainsi que leur réemploi dans des phrases bien construites.

1.4.2.3. Antonymie

Les antonymes sont des unités lexicales dont les sens sont contraires. En d'autres termes, deux sens contradictoires sont matérialisés par deux formes différentes qui sont des contraires. Martin Riegel (1994 : 928) explique que « la relation d'antonymie repose sur l'incompatibilité entre deux termes qui appartiennent à une même dimension sémantique. » Cette incompatibilité des unités lexicales devient particulièrement intéressante en ce sens qu'une même unité lexicale peut, selon Félix Nicodème Bikoi *et al.* (1998 : 192), « avoir des antonymes différents selon le contexte. » L'exemple qu'ils en donnent est celui de « claire » où « une pièce *claire* ≠ une pièce *sombre* ; une voix *claire* ≠ une voix *étouffée* ; une question *claire* ≠ une question *compliquée*. » Ainsi, cette variation d'antonymes selon le contexte doit être prise en compte lors de l'exploitation des leçons de vocabulaire par tout enseignant de français qui se sert de supports textuels à cette fin.

1.4.2.4. Paronymie

La paronymie désigne, ainsi que le précise Anne Herschberg Pierrot (2003 : 179), la « ressemblance approximative des signifiants de signes distincts, qui induit parfois un rapprochement des signifiés.» Cette relation lexicale devient, plus particulièrement, intéressante pour l'enseignant de vocabulaire du français en ce sens que, comme le font constater Denis Labouret et André Meunier (1996 : 18), « la paronymie est source de fréquentes erreurs » chez les apprenants, surtout en situation d'expression écrite. Par exemple, si nous partons de ces deux unités lexicales « conjoncture/conjecture » données par

ces auteurs, nous constatons qu'il y a lieu de se tromper en écrivant l'une pour l'autre lors de l'expression écrite. Cette erreur pourrait provenir de la confusion de forme de ces unités lexicales. D'où la prise en compte de la paronymie est plus qu'une nécessité s'il faut ne pas effleurer en enseignant le vocabulaire.

1.4.2.5. Hyponymie et hyperonymie

Les notions d'hyponymie et d'hyperonymie réfèrent à la relation d'inclusion entre les unités lexicales. En effet, comme le soulignent Martin Riegel *et al.* (2009 : 927), « l'hyponymie est la relation hiérarchique entre un terme sous-ordonné (l'hyponyme) et un terme qui lui est superordonné (l'hyperonyme). » Cela explique que l'unité lexicale hyponyme est incluse dans celle hyperonyme. Par exemple, selon Anne Herschberg Pierrot (2003 : 178), « "fleur" est en effet l'hyperonyme de "tulipe", qui est son hyponyme, mais est aussi l'hyponyme de "plante" ou de "végétal". » Dans le même sens, « rose » est l'hyponyme de « fleur » tandis que, inversement, « fleur » est l'hyperonyme de « rose ». Dans ces conditions, il est alors très utile que l'enseignant de vocabulaire tienne compte de ces deux notions, l'hyperonyme et l'hyponyme, lors de l'exploitation des leçons y relatives.

En somme, ces différentes relations qui constituent le champ sémantique du lexique sont à être abordées en situation d'enseignement/apprentissage du lexique français en plus de la découverte des nouveaux sens qui se greffent aux sens dictionnairiques de ces unités lexicales.

1.4.3. Dénotation et connotation

Avant qu'une unité lexicale ne soit employée en situation de communication, elle renferme un sens originel, celui que lui donne le dictionnaire. Employée dans un contexte particulier, cette unité lexicale acquiert un sens supplémentaire. Ces deux sens sont issus respectivement de la dénotation et de la connotation. En définissant ces deux notions, Daniel Bergez *et al.* (2010 : 68) en disent ceci :

> La connotation est la signification secondaire d'un terme ou d'une expression, généralement non mentionnée dans les dictionnaires à cause de son caractère non objectif et fluctuant. Cette notion s'oppose à celle de dénotation qui désigne le ou les sens stables et objectivement admis par toute une communauté linguistique et même culturelle.

Dans ce passage, nous constatons que le sens connotatif, deuxième, intervient si et seulement si l'unité lexicale est employée en contexte tandis que celui dénotatif correspond à ce que proposent, en premier, les dictionnaires pour leurs entrées.

Pour mieux expliciter les deux notions, disons que la dénotation correspond au sens propre tandis que la connotation correspond au sens figuré. Selon Claude Eterstein et Adeline Lesot (1995 : 66), « le sens figuré est le sens qu'un mot peut prendre en plus de son sens propre. » L'exemple qu'ils en donnent est celui de l'adjectif « fertile » où, au sens propre, « une terre *fertile* → où la végétation pousse bien » alors qu' « une imagination *fertile* → riche, inventive » au sens figuré.

Étant donné que, comme le fait remarquer Anne Herschberg Pierrot (2003 : 181), « la notion de connotation est souvent employée pour décrire le sens des mots dans un texte », l'enseignant de vocabulaire du français qui se sert d'un support textuel littéraire francophone burundais ne peut pas se passer de cette notion, qui appelle celle de dénotation.

1.4.4. Polysémie

La polysémie désigne le fait qu'une unité lexicale soit dotée de plus d'un sens. Selon Cristelle Cavala *et al.* (2009 : 25), cette notion constitue « un phénomène linguistique rassemblant des unités lexicales qui ont plusieurs sens reliés entre eux. » En d'autres termes, à un seul et même signifiant correspondent des signifiés différents mais reliés par leur appartenance à un seul et même signifiant.

Ce qui précède est aussi le constat de Martin Riegel *et al.* (2009 : 924) pour qui, « une unité lexicale est polysémique si elle a plus d'une signification. » En guise d'exemple, Claude Eterstein et Adeline Lesot (1995 : 66) montrent qu'à une seule unité lexicale « peine» correspondent les sens suivants :

a. une sanction (purger sa *peine*),
b. un chagrin (faire de la *peine*),
c. un effort (se donner de la *peine*),
d. une gêne (avoir de la *peine* à parler),
e. dans la locution *à peine* :
- presque pas (avoir *à peine* de quoi vivre)
- depuis très peu de temps (avoir *à peine* commencé)

Ainsi, cette notion de polysémie constitue l'élément sans lequel l'enseignant de vocabulaire ne peut pas prétendre l'aborder convenablement quand il se sert particulièrement d'un support textuel. Cela parce que, employé étant contextualisé, le vocabulaire formant le support textuel, surtout littéraire, est susceptible de revêtir plusieurs sens en fonction du contexte en présence.

Nous venons de montrer, au cours de ce sous-point, les éléments incontournables dans l'enseignement/apprentissage du vocabulaire. Pour ce qui suit, nous examinons la planification de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire français dans les manuels de la section Langues au post-fondamental.

1.5. État des lieux de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire au PF

À ce point, nous mettons en évidence les lacunes inhérentes à l'enseignement/apprentissage du vocabulaire en section Langues au post-fondamental. Dans ce sens, nous nous focalisons sur les objectifs définis, le nombre de leçons de vocabulaire, la méthodologie et les activités préconisées ainsi que le support prévu.

1.5.1. Objectifs définis

En lisant les *Guides de l'enseignant* de la section Langues au PF, nous remarquons que les objectifs poursuivis lors de l'enseignement du vocabulaire visent le développement de trois compétences. Il s'agit de la compétence de lecture-compréhension, de celle de production écrite ainsi que de celle de production orale. Ces trois compétences sont suffisantes pour ce type de leçon. À ce niveau, il y a lieu de dire que les lacunes ne s'observent pas encore. Si cela est ainsi, jetons ensuite un regard sur le nombre de leçons allouées à cet aspect de la langue française.

1.5.2. Nombre de leçons de vocabulaire

Au Burundi, la section Langues comprend trois années d'études, c'est-à-dire la première année, la deuxième année et la troisième année. Chacune des trois années emploie trois manuels. Il s'agit du *Guide de l'enseignant* propre à chaque discipline, du *Cahier des supports-élèves* englobant les supports et les activités d'enseignement/apprentissage de toutes les disciplines ainsi que le *Cahier des situations d'intégration*.

Ainsi, les leçons contenues dans le *Guide de l'enseignant* sont en rapport avec la lecture, le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison, l'orthographe ainsi que l'expression orale et écrite. Ces leçons sont réparties en semaines constituant les paliers d'enseignement de l'année scolaire et 8 à 9 leçons sont programmées chaque semaine. Parmi ces leçons, celles de vocabulaire occupent une place minimale. Ceci est le constat de Rémy Ndikumagenge (2022 : 91) à travers son analyse de la place du lexique français dans l'enseignement/apprentissage au Burundi. De cette analyse, il ressort très clairement que, « par semaine d'apprentissage ponctuel, les 8 à 9 leçons programmées sont constituées, essentiellement, de 2 leçons sur le texte, de 1 ou 2 leçon(s) sur le vocabulaire, de 3 ou 4 sur la grammaire, de 2 ou 4 sur l'expression. » Cette programmation hebdomadaire des enseignements montre que les leçons de vocabulaire sont, en général, peu nombreuses.

En effet, selon Rémy Ndikumagenge (2022 : 91), « les leçons de lexique occupent (...) 21,19% de toutes les leçons de français programmées en 3e année PF, 18,04% des leçons au programme en 2e année PF, 11,11% des leçons prévues en 1e année PF.» Ce taux de représentativité des leçons de vocabulaire paraît faible et pourrait être interprété comme l'une des raisons explicatives de la carence lexicale chez les lauréats du post-fondamental. Cependant, compte tenu de ce moindre volume occupé par le vocabulaire dans le manuel en usage à ce cycle, il y a lieu d'interroger aussi la part des activités d'enseignement/apprentissage proposées dans la réussite des leçons y relatives.

1.5.3. Méthodologie et activités préconisées

La méthodologie préconisée pour enseigner le vocabulaire est essentiellement participative. Elle place l'apprenant au centre de toutes les activités d'enseignement/apprentissage, en privilégiant « une approche communicative » et « une démarche didactique inductive ».

Cependant, les activités proposées pour enseigner/apprendre le lexique ne sont pas très diversifiées même si elles donnent l'idée de la gestion des enseignements du vocabulaire. En synthétisant ces activités, nous débouchons à cinq principales catégories :

1. Faire repérer/identifier les mots et expressions en rapport (avec)/liés (à)...
2. Faire (faire) correspondre/relier les mots et expressions en rapport (avec)/liés (à)...à leurs significations.
3. Faire trouver d'autres mots en rapport (avec)/liés (à)...

4. Faire compléter des phrases/un texte à trous avec des mots ou expressions en rapport (avec)/liés (à)...
5. Faire produire des phrases contenant les mots et expressions en rapport (avec)/liés (à)...

Ces cinq types d'activités n'apparaissent pas en même temps à chaque leçon de vocabulaire. Mais l'ensemble des activités proposées tournent autour de ces cinq mentionnées ci-haut.

La première activité, celle de « faire repérer/identifier les mots ou expressions en rapport (avec)/liés (à)... » se réalise à partir du support. Les apprenants sont appelés à repérer/identifier les mots ou expressions en rapport avec le thème étudié. Cette activité est, à notre sens, incomplète en son sein et, en conséquence, insuffisante. À notre avis, il fallait envisager, par après, l'étape de l'explication des mots ou expressions repérés ou identifiés. D'où, nous proposons la reformulation suivante pour cette activité : « faire repérer/identifier et expliquer les mots ou expressions en rapport (avec)/liés (à)... »

La deuxième et la quatrième activités, celles de « faire (faire) correspondre/relier les mots et expressions en rapport (avec)/liés (à)...à leurs significations » et de « faire compléter des phrases/un texte à trous avec des mots ou expressions en rapport (avec)/liés (à)... » devraient intervenir après avoir fait expliquer les mots ou expressions relevés ou identifiés. Or, cette étape n'est pas envisagée dans les activités proposées. Ce qui fait que, sans se servir du support, certains enseignants s'attèlent directement à des exercices de ce genre tout en ignorant l'étape précédente.

1.5.4. Support prévu

Le support prévu pour enseigner le vocabulaire est constitué de documents déclencheurs, terme emprunté à Rémy Ndikumagenge (2022 : 93), ainsi que de supports d'exercices en guise d'activités d'enseignement/apprentissage. Ce support s'inspire des textes de lecture qui sont tous étrangers pour l'apprenant de par leur contenu.

1.5.4.1. Documents déclencheurs

Lors des leçons de vocabulaire, les documents déclencheurs sont des textes courts et des phrases constitués à cette fin. La majorité des leçons privilégient les phrases tandis que peu de leçons emploient les textes courts.

Concernant les supports textuels, qui s'inspirent des textes de lecture proposés pour chaque thème, ils accusent des manquements. En effet, ils sont fabriqués de toute pièce par les concepteurs de programme. Ce qui explique qu'ils n'ont pas été censurés par les organes de consécration des écrits soignés. Dans ces conditions, de tels supports ne peuvent pas manquer des irrégularités de fond et de forme. Ceci justifie alors la raison pour laquelle ils ne devraient pas supporter les enseignements/apprentissages de la langue. Pour remplir ce rôle, ils devraient, au moins, être extraits des textes de lecture dont ils ont été générés que de s'en inspirer. Ceci est dans la logique de privilégier des supports extraits d'œuvres publiées. Comme le font remarquer Émile Genouvrier et Jean Peytard (1970 : 285), « c'est dans le livre de lecture que repose la langue élégante et correcte. » Or, c'est cette langue correcte qui loge les livres de lecture qui devrait alors être enseignée à travers des passages qui en seraient extraits.

Quant aux supports phrastiques, leur reproche consiste en ce qu'ils présentent le vocabulaire à aborder étant en situation mais sans être contextualisé. En effet, cette mise en situation du vocabulaire prépare les apprenants à s'en servir dans la construction des phrases similaires sans pour autant les initier à la production de textes comprenant ces unités lexicales. Or, la finalité de l'apprentissage d'une langue est la production de textes tant oraux qu'écrits. Aussi, ces phrases rencontrent peu de crédits en ce sens qu'elles ne sont pas tirées des ouvrages édités. D'où le recours à des supports émanant des ouvrages publiés serait le plus probant.

1.5.4.2. Supports d'exercices en guise d'activités d'enseignement/apprentissage

Les exercices proposés dans le cadre d'activités d'enseignement/apprentissage du vocabulaire sont, pour la plupart des leçons, les seuls à les supporter. Cela justifie l'absence de documents déclencheurs et cela, pour la majorité des leçons. Pour d'autres, minoritaires, ces exercices sont précédés d'éléments déclencheurs constitués de textes courts ou de phrases.

Ces activités sont de types « compléter », « classer », « relier », « faire correspondre », « donner », etc. Concernant les supports pour ces activités, il s'agit de textes à trous, de phrases incomplètes, de phrases et leurs catégories d'appartenance, de mots ou phrases et leurs sens ou expressions, etc.

Ainsi, ce type de support ne suffit pas pour les leçons qui n'ont pas de documents déclencheurs. Prenons, à titre d'exemple, le premier support prévu pour la leçon 32 de la 4^{e} semaine du 2^{e} palier de la 1^{e} année PF, section Langues, en rapport avec les antonymes. Ce

support est constitué d'un tableau à deux colonnes, où la première comprend les mots et la deuxième les antonymes. Comme activité, il a été demandé aux apprenants de faire correspondre des mots à leurs antonymes. Or, ces mots sont présentés isolément.

À notre sens, ce caractère disparate du vocabulaire abordé à travers ledit support ne visualise pas convenablement, aux yeux des apprenants, la relation sémantique d'antonymie qu'il était censé mettre en évidence. De cela, ce support se distancie de ce qui est prôné par Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2017 : 368) pour qui, « le mot ne doit pas être isolé mais être présenté dans un champ lexical. » Ce qui appelle indubitablement le recours à un support textuel ou, à défaut, celui phrastique.

Nous venons de développer, au cours de ce chapitre, les concepts pilotes de notre sujet de recherche, la théorie relative à l'enseignement/apprentissage du vocabulaire, sans oublier la mise en évidence des lacunes liées à la planification de cet enseignement/apprentissage. Pour ce qui suit, nous montrons les méthodes et les outils à utiliser ainsi que les étapes méthodologiques à suivre pour mener l'enquête sur le terrain et l'expérimentation du support complémentaire proposé pour palier les insuffisances du support usuel à cette fin.

CHAPITRE II : ENQUÊTE ET EXPÉRIMENTATION : MÉTHODOLOGIE UTILISÉE

Nous consacrons à ce chapitre la méthodologie à suivre depuis le choix du terrain de recherche jusqu'à la réalisation de l'enquête proprement dite. La méthodologie est, selon Herman (1983) cité par Michelle Lessard-Hérbert (1997 : 3), « un ensemble d'idées directrices qui orientent l'investigation scientifique. » Dans ce cadre, nous circonscrivons, d'abord, le lieu d'enquête, la population auprès de laquelle nous récolterons toutes les données; ensuite, nous indiquons les méthodes et les outils de collecte de ces données ; enfin, nous montrons la manière dont nous allons organiser ces données avant leur interprétation.

2.1. Circonscription du terrain d'enquête et d'expérimentation

Notre étude concerne l'enquête sur les lacunes du support usuel et l'expérimentation d'un autre proposé en complément pour enseigner/apprendre l'aspect lexical de la langue française. Ce dernier support est jusqu'alors étranger du manuel scolaire burundais.

En vertu du caractère nouveau de ce support, son expérimentation devrait se réaliser, en principe, dans des établissements pilotes qui seraient choisis. Cependant, ce plan n'a pas été envisagé pour quelques raisons. D'abord, cette expérimentation est faite dans le cadre d'un mémoire. Or, celui-ci a un volume horaire précis alloué à sa réalisation, soit 75 heures, recherches et rédaction confondues. Ce temps paraît insuffisant pour une recherche qui se fait sur un sujet de ce type. En outre, le mémoire de master est un travail réalisé par un seul candidat. Celui-ci ne peut pas être en mesure d'expérimenter efficacement un outil nouveau dans plus d'un établissement dans les délais règlementaires. Enfin, les travaux de mémoire ne reçoivent aucun frais de recherche. Leur réalisation est financée par l'étudiant concerné dont les moyens financiers sont connus. En ces conditions, ce dernier ne peut pas prétendre réaliser sa recherche dans plusieurs lieux pour un sujet qui nécessite son implication personnelle sur le terrain.

De ce qui précède, nous constatons que la nature du sujet de notre recherche, qui implique une expérimentation par le sujet chercheur, ne peut pas nous permettre de le réaliser dans plusieurs établissements. Au départ, nous avons été tenté de faire notre expérimentation dans les deux établissements où nous avons presté et constaté les difficultés liées à la carence lexicale chez les apprenants. Ces établissements sont le Lycée Communal Bweru de la DPE Ruyigi et le Lycée Municipal Kamenge de la DPE Bujumbura-Mairie. Nous avons presté au

premier établissement comme enseignant de français après notre formation initiale en enseignement de cette langue. Nous avons en outre presté au deuxième établissement en y effectuant nos stages pédagogiques de deuxième année de master en DFLE. Ainsi, les données à récolter dans les deux établissements allaient nous permettre de comparer les résultats obtenus. Cependant, le Lycée Communal Bweru n'a pas été retenu suite aux contraintes précitées. Seul le Lycée Municipal Kamenge a été finalement retenu comme notre terrain de recherche, parce que l'établissement scolaire est à la fois proche de notre lieu de résidence.

2.2. Population d'enquête

La population d'enquête est l'ensemble des individus auprès desquels le chercheur compte recueillir des informations relatives à son sujet de recherche. Selon Luc Albarello (2007 : 120), la population d'enquête est « la population dont on veut précisément rendre compte, dont on veut être représentatif, c'est-à-dire la population-parent ou la population de référence. » C'est de cette population qu'il faut, au besoin, choisir l'échantillon.

Pour notre recherche, dont la visée est expérimentative, la population d'enquête est constituée des apprenants de la classe dans laquelle nous allons mener cette expérimentation. Cette classe est celle de deuxième année Langues du Lycée Municipal Kamenge. Elle comprend au total 31 apprenants en tout. Ainsi, vu la taille de cette population, il n'y a aucune nécessité d'en déterminer l'échantillon. C'est-à-dire que nous comptons travailler avec tous ces apprenants, en enquête comme en expérimentation.

2.3. Méthodes de collecte des données de l'enquête et de l'expérimentation

En sciences sociales, certains chercheurs distinguent les modes d'investigation des méthodes de collecte d'informations. De Bruyne *et al.* (1974), cités par Michelle Lessard-Hérbert (1997 : 92), distinguent cinq principaux modes d'investigation dont « l'étude de cas, la comparaison ou l'étude multi-cas, l'expérimentation sur le terrain ou en laboratoire et la simulation de modèles sur ordinateur. » Quant aux méthodes ou techniques de collecte des données, ces mêmes auteurs (1974), également cités par la même auteure (1997 : 19), en établissent trois catégories dont « l'enquête, qui peut prendre une forme orale (l'entrevue ou l'entretien) ou écrite (le questionnaire) ; l'observation, qui peut avoir une forme directe systématique ou participante et l'analyse documentaire. »

De ce qui précède, il y a lieu de constater que les modes d'investigation sont des manières de d'envisager la recherche tandis que les méthodes en sont les techniques pour collecter les données issues de cette recherche. En termes plus clairs, les méthodes de collecte des données sont au service d'un mode d'investigation selon lequel le chercheur a choisi de mener sa recherche.

Parmi ces modes d'investigation et ces méthodes de collecte des données précités, nous optons pour l'expérimentation sur le terrain, l'analyse documentaire et l'enquête par questionnaire. En effet, comme le souligne Michelle Lessard-Hérbert (1997 : 109), « le chercheur opte généralement pour un mode d'investigation avant de choisir une ou plusieurs techniques de collecte des données. » Ainsi, le choix de l'expérimentation a été motivé par la nouveauté des supports complémentaires proposés pour enseigner/apprendre le vocabulaire du français. En effet, les extraits de textes de la littérature francophone burundaise ne sont pas d'usage dans les manuels scolaires en vigueur au Burundi.

Quant au choix de l'analyse documentaire et l'enquête par questionnaire, cette première méthode est sollicitée lors de l'analyse des productions des apprenants. Ces productions vont servir dans la vérification du niveau d'emploi du vocabulaire appris à l'aide des supports utilisés en séances d'expérimentation. Et l'enquête par questionnaire a été retenue pour recueillir les avis des apprenants. Ces avis porteront, d'un côté, sur les lacunes du support en usage et, de l'autre côté, sur les appréciations de celui qui sera proposé en complément pour enseigner/apprendre le vocabulaire.

En outre, l'enquête par questionnaire a aussi été retenue en raison de ses facilités d'administration. En effet, comme l'expliquent Jeanine Le Roy et Marjorie Pierrette (2012 : 8), « le questionnaire présente une facilité et une rapidité de passation lui permettant d'être administré à un nombre plus important de personnes.» Ainsi, ce questionnaire nous permettra de recueillir les considérations des apprenants sur le support habituel, ce qui nous conduira à l'expérimentation de celui qui sera proposé en complément. Après l'expérimentation, les mêmes apprenants auront encore à donner leurs appréciations en rapport avec le support littéraire francophone burundais.

2. 3.1. Enquête par questionnaire

L'enquête par questionnaire est une méthode de collecte des données couramment employée en sciences humaines. Elle permet d'opérer un sondage d'opinions sur ce qui fait l'objet de la

recherche et les résultats obtenus débouchent, dans la plupart des cas, à l'expérimentation. Selon Jeanine Le Roy et Marjorie Pierrette (2012 : 14), « le recours au questionnaire permet de répondre à deux enjeux de recherche : le sondage et l'expérimentation. » Ici, dans leur chronologie, le sondage précède et inaugure l'expérimentation. Toutefois, les deux ont recours à cet outil qui est le questionnaire d'enquête. De cela, il sied de constater qu' « un questionnaire peut être réalisé à des fins expérimentales avec des hypothèses précises et être également traité de manière descriptive comme un sondage » selon les mêmes auteures (2012 : 15).

Ainsi, lors de notre recherche sur le terrain, nous nous servirons d'un questionnaire d'enquête avant l'expérimentation et même après. En amont de cette recherche, nous nous proposons de recueillir des informations sur les qualités du support en usage pour enseigner/apprendre le vocabulaire français en section Langues au PF. Cette collecte de données sera réalisée par le biais de notre premier questionnaire d'enquête qui sera administré aux apprenants. Après cette collecte d'informations, nous procéderons à l'étape suivante, celle de l'expérimentation des supports complémentaires proposés pour enseigner/apprendre le vocabulaire du français.

De même, après cette expérimentation, nous comptons administrer notre deuxième questionnaire d'enquête à nos apprenants. Celui-là nous permettra de recueillir les avis des apprenants sur l'efficacité des supports complémentaires qui leur seront proposés pour apprendre le vocabulaire français. En effet, après la réalisation de l'étape de l'expérimentation sur le terrain, « la recherche expérimentale peut faire appel à des entretiens et/ou une recherche-action, dans une approche compréhensive ; des questionnaires établis en fonction des théories et/ou des expériences en laboratoire, dans une approche explicative » comme l'affirme Narcy-Combes (2005), cité par Muriel Grosbois (2007 : 6). Ainsi, le deuxième questionnaire est envisagé dans cette approche explicative des données qui seront issues de l'expérimentation. La confrontation de ces données collectées à celles des productions des apprenants nous permettra de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de départ.

2. 3.2. Expérimentation

L'expérimentation, qu'elle soit réalisée sur le terrain ou en laboratoire, exige l'implication du sujet-chercheur. Ce qui la distingue des autres modes d'investigation. En effet, elle permet au chercheur de déduire des conclusions à partir des hypothèses qu'il se fait d'une situation qui

le pousse à opter pour l'expérience. Selon Jeanine Le Roy et Marjorie Pierrette (2012 : 14), « l'expérimentation est une méthode associée à des hypothèses précises où l'on s'attend à un impact de la variable indépendante sur la variable dépendante. » Cette dernière est ce qu'il s'agit de vérifier par l'expérimentation alors que la variable indépendante constitue ce qui l'influence. Simard (1994), cité par Muriel Grosbois (2007 : 2), abonde dans ce même sens. Pour lui, « s'inscrivant dans une démarche hypothético-déductive, la recherche expérimentale tente, à la lumière d'un cadre théorique, de vérifier le relation de cause à effet entre des variables en les manipulant à l'aide d'un dispositif soigneusement contrôlé. » Ce contrôle soigné du dispositif à partir duquel la relation de cause à effet entre les variables-indépendantes et dépendantes-est vérifiée oblige le chercheur de s'y impliquer personnellement et activement.

2. 3.3. Analyse documentaire

Dans notre recherche, nous envisageons l'analyse documentaire à défaut de l'observation qui devrait être réalisée parallèlement à l'expérimentation. En effet, pour que l'observation puisse être possible, l'expérimentation devrait être faite par l'enseignant-titulaire du cours de français dans la classe ciblée. Or, cette expérimentation sera réalisée par nous-mêmes. D'où, pour nous renseigner sur les résultats des séances d'expérimentation, nous analyserons les productions des apprenants.

Ainsi, l'analyse documentaire est employée lorsque, lors de la recherche, les sujets informateurs ont produit des documents. Ces derniers présentent des contenus sur lesquels porte l'analyse. Luc Albarello (2007 : 82) définit l'analyse de contenu comme étant « un ensemble de techniques de recherche permettant de décrire tout contenu de communication en vue de l'interpréter. » C'est alors dans ce cadre que le contenu des productions des apprenants sera analysé et interprété. Cette analyse nous permettra d'en établir la récurrence des unités lexicales vues.

L'analyse de contenu, en tant que technique de recherche de la méthode documentaire, se veut particulièrement promettant en ce sens qu'elle est objective, systématique et quantitative selon Luc Albarello (2007 : 82). Les explications qu'il en donne sont plus parlantes :

> Elle est « objective » dans le sens où plusieurs chercheurs travaillant sur le même matériau sont censés arriver au même résultat. Elle est « systématique » dans la mesure où tout contenu doit être ordonné et intégré dans des catégories choisies et où aucun élément relatif à la problématique ne doit être omis. Elle est « quantitative » dans la mesure où l'on tente de dénombrer les éléments significatifs et de calculer leur fréquence (même si cela n'est pas une condition indispensable).

Au regard de ces qualités, nous trouvons que l'analyse documentaire, à travers cette technique d'analyse de contenu, sera appropriée dans le dépouillement des résultats issus des contenus des productions des apprenants. En effet, il sera question, lors de cette analyse, de considérer les récurrences du vocabulaire vu dans les productions des apprenants. Cela est l'une des stratégies proposées par Miles et Huberman (1984), cités par Michelle Lessard-Hérbert (1997 : 82). Cette stratégie consiste à « dénombrer, pour découvrir s'il y a récurrence d'éléments dans une situation donnée. » Elle nous permettra alors de déterminer les fréquences de réemploi, dans leurs productions, des unités lexicales apprises par les apprenants lors des leçons d'expérimentation.

Dans cette optique, les travaux des apprenants seront lus attentivement. Les mots et expressions cadrant avec le vocabulaire vu seront dénombrés. Signalons que l'attention ne va être accordée qu'aux seuls lexiques employés correctement. Ceci pour dire que nous ne tiendrons en compte que des unités lexicales employées dans des textes plus ou moins cohérents et cohésifs.

Somme toutes, ces méthodes de collecte d'information que nous venons de présenter ne peuvent servir en rien si elles ne font pas appel à ces outils de recherche que nous décrivons au point suivant.

2.4. Outils de recueil des données

À ce point, nous décrivons les outils dont nous nous servirons pour réaliser notre recherche sur le terrain. Ces outils sont constitués des questionnaires d'enquête, du corpus d'extraits de textes collectés et didactisés ainsi que des fiches de préparation des leçons d'expérimentation.

2.4.1. Questionnaires d'enquête 1 et 2

Le questionnaire d'enquête est un instrument de recherche d'informations couramment employé par les chercheurs en sciences humaines. Son utilité est même affirmée par Jeanine Le Roy et Marjorie Pierrette (2012 : 7-8) : « Le questionnaire permet de réaliser des études

quantitatives pour lesquelles les résultats sont traités à partir d'analyses statistiques. Il répond à des objectifs précis, ce qui en fait l'objet privilégié de la méthode expérimentale. » De ce qui précède, il sied de remarquer que l'expérimentation sur le terrain, qui est le mode d'investigation, est complétée par une enquête par questionnaire qui en est la méthode de cueillette des données. C'est ainsi alors que cette recherche fait intervenir deux enquêtes. La première est envisagée avant l'expérimentation tandis que la deuxième est prévue après.

Il convient de signaler que le questionnaire d'enquête est composé d'une suite de questions. Ces dernières sont formulées dans le but de vérifier si les hypothèses de départ tiennent ou non. Luc Albarello (2007 : 100) abonde dans le même sens : « Chaque question doit renvoyer et trouver son sens par rapport à une hypothèse précise, de sorte que les résultats obtenus et traités puissent confirmer ou infirmer l'hypothèse testée. » C'est-à-dire que les questions doivent être formulées en fonction des hypothèses que l'enquêteur s'est fixées dès le départ lors de la formulation des questions de recherche issues de sa problématique.

Dans la formulation de ces questions, il est idéal de varier leurs types, à savoir les questions ouvertes, celles fermées et celles semi-fermées ou mixtes. Selon Jeanine Le Roy et Marjorie Pierrette (2012 : 30) :

> Les questions ouvertes répondent essentiellement à des enjeux exploratoires permettant d'obtenir des informations plus qualitatives sur un phénomène. Elles attendent une réponse non délimitée et la personne interrogée est libre de s'exprimer comme elle le souhaite avec ses propres mots.

À travers ce passage, nous remarquons que les questions ouvertes offrent à l'enquêté l'opportunité d'une libre expression et que les variables en jeu sont celles qualitatives. Quant aux questions fermées, Jeanine Le Roy et Marjorie Pierrette (2012 : 32) précisent que « la construction des questions fermées nécessitent de savoir préalablement ce que l'on va mesurer (...) et d'anticiper les réponses possibles. » C'est ainsi que ce type de questions donne à l'informateur une liste de réponses parmi lesquelles il doit faire son choix. S'agissant des questions semi-fermées ou mixtes, elles permettent à l'enquêté d'opérer un choix parmi ceux qui lui sont proposés tout en le justifiant.

Ces questions ainsi formulées sont alignées par thèmes. Notre premier questionnaire d'enquête en comporte deux. Le premier thème porte sur l'attitude des apprenants face à une leçon de vocabulaire français et comprend trois questions, dont deux fermées et une ouverte.

Le deuxième thème est consacré aux qualités du support en usage, selon les apprenants, pour enseigner/apprendre le vocabulaire du français. Il comporte cinq questions, dont trois fermées et deux semi-ouvertes. Quant au deuxième questionnaire d'enquête, il comporte un seul thème qui consiste en appréciation, selon les apprenants, des supports complémentaires proposés pour enseigner/apprendre le vocabulaire du français. Il est constitué de quatre questions, dont une ouverte et trois autres semi-ouvertes.

2.4.2. Corpus d'extraits de textes collectés et didactisés

Après nous être documenté pour théoriser notre sujet de recherche, nous attaquons la phase d'expérimentation de supports complémentaires. Pour cela, nous avons constitué un corpus d'extraits de textes. Selon Léon Bardin (1997 : 95), « le corpus est l'ensemble des documents pris en compte pour être soumis aux procédures analytiques. Sa constitution implique souvent des choix, des sélections et des règles. » Pour ce qui nous concerne, rappelons-le, le corpus constitué sera soumis à l'expérimentation en tant que support d'enseignement/apprentissage du vocabulaire français, proposé en deuxième année Langues de l'école post-fondamentale. Dans cette perspective, sa constitution a été guidée par quelques critères comme la thématique abordée, la variation des auteurs, la nature du vocabulaire, etc.

Ainsi, cinq extraits de textes ont été didactisés[5] après les avoir tirés des ouvrages littéraires francophones burundais. Le premier a été tiré de *L'autre front* (2019) de l'écrivaine burundaise et enseignante aux universités Concilie Niyongabo. Dans cet extrait, la thématique développée est celle du souvenir d'un absent, qui n'est pas n'importe qui, mais l'époux disparu inopinément. Ainsi, avec cet extrait, il sera question de faire découvrir aux apprenants les mots et expressions que l'auteure a employés pour exprimer le chagrin de l'un des personnages du roman.

Dans le deuxième extrait, qui a été tiré de l'ouvrage *Comment une femme battue peut-elle mettre fin à sa vie d'enfer ?*(2012) de Joseph Butoyi, le thème principal développé est celui de la défense en guise de protection. Il s'agit de Norita, femme de Pouti-Pouti, qui se défend face aux bastonnades qu'elle recevait régulièrement de son mari pour n'avoir mis au monde que des filles. En développant ce thème, l'extrait sert de document déclencheur pour enseigner/apprendre les mots et expressions liés à la protection.

[5]Ces textes ont été adaptés pour servir de supports d'enseignement/apprentissage. Dans ce cadre, ils ont été dotés des titres, des préambules, des formes et des indications référenciées pour faciliter leur lisibilité par les apprenants.

Le troisième extrait a été tiré des *années avalanche* (2012) de l'écrivain burundais et enseignant aux universités Juvénal Ngorwanubusa. Le thème principal qui en est développé est celui du contenu du cahier de charge des Bashingantahe. Dans ce cadre, un tel extrait permettra de faire découvrir aux apprenants des mots et expressions associés à l'institution d'ubushingantahe.

Le quatrième extrait a été choisi dans *Les sirènes du purgatoire* (1997) de Sébastien Katihabwa. Dans cet extrait, le thème principal développé est celui de l'expression de l'enthousiasme à la burundaise. Ledit extrait apparaît comme document déclencheur de l'enseignement/apprentissage des mots et expressions liés à l'expression de l'enthousiasme chez les Burundais.

Enfin, le cinquième et dernier extrait a été tiré du *Taxi du diable* (2010) de l'écrivaine et dramaturge burundaise Marie-Louise Sibazuri. Dans cet extrait, le thème principal développé est celui de la misère. Ce document choisi offrira l'occasion d'enseigner/apprendre les mots et expressions liés à la misère.

En vue de rendre didactiques ces extraits, nous les avons dotés des titres reflétant quelque peu leur contenu. Puis, nous leur avons fait précédés des préambules pour faciliter leur compréhension par les apprenants ciblés. Enfin, nous avons mentionné leurs sources pour leur crédibilité en tant que supports bien constitués pour servir de prétexte à l'acquisition d'un aspect de la langue : le vocabulaire.

2.4.3. Fiches de préparation des leçons d'expérimentation

À ce point, nous établissons les fiches de préparation des leçons que nous dispenserons en séances d'expérimentation. Ces leçons ont les extraits de textes de la littérature francophone burundaise comme supports

A. Préparation de la leçon d'expérimentation du premier support

Objectif de la leçon

À la fin de la leçon, l'élève de la deuxième année post-fondamentale, section Langues, doit être capable de réemployer correctement les mots et expressions servant à exprimer le chagrin dans des textes rédigés.

Motivation (+/- 5 min)

- Demander aux apprenants de dire les circonstances qui poussent l'individu à exprimer le chagrin.
- Leur dire que la présente leçon porte sur les mots et expressions servant à exprimer le chagrin.

Leçon proprement dite (+/- 30 min)

Séquence d'apprentissage 1 : Identification et explication des mots et expressions servant à exprimer le chagrin

Tâche 1 :

- Demander aux apprenants d'identifier dans le texte « Souvenir d'un absent » les mots et expressions servant à exprimer le chagrin et de les expliquer, d'abord en autonomie puis en groupes ;
- Leur demander de présenter les résultats des travaux de groupes et de les valider (validation par les pairs) ;
- Valider les réponses des apprenants (validation par l'enseignant).

Séquence d'apprentissage 2 : Recherche et explication du champ sémantique des mots et expressions relevés et expliqués précédemment

Tâche 2 :

- Demander aux apprenants de chercher et d'expliquer le champ sémantique des mots et expressions relevés et expliqués à la séquence précédente, d'abord en autonomie puis en groupes ;
- Leur demander de présenter les résultats des travaux de groupes et de les valider (validation par les pairs) ;
- Valider les réponses des apprenants (validation par l'enseignant).

Application (+/- 10 min)

Demander aux apprenants de réemployer les mots et expressions servant à exprimer le chagrin dans des textes rédigés de 15 à 20 lignes.

B. Préparation de la leçon d'expérimentation du deuxième support

Objectif de la leçon

À la fin de la leçon, l'élève de la deuxième année post-fondamentale, section Langues, doit être capable de réemployer correctement les mots et expressions liés à la protection dans des textes rédigés.

Motivation (+/- 5 min)

- Demander aux apprenants de dire les circonstances qui poussent l'individu à se défendre.
- Leur dire que la présente leçon porte sur les mots et expressions liés à la protection.

Leçon proprement dite (+/- 30 min)

Séquence d'apprentissage 1 : Identification et explication des mots et expressions liés à la protection

Tâche 1 :

- Demander aux apprenants d'identifier dans le texte « Les mécanismes de défense de Norita » les mots et expressions liés à la protection et de les expliquer, d'abord en autonomie puis en groupes ;
- Leur demander de présenter les résultats des travaux de groupes et de les valider (validation par les pairs) ;
- Valider les réponses des apprenants (validation par l'enseignant).

Séquence d'apprentissage 2 : Recherche et explication du champ sémantique des mots et expressions relevés et expliqués précédemment

Tâche 2 :

- Demander aux apprenants de chercher et d'expliquer le champ sémantique des mots et expressions relevés et expliqués à la séquence précédente, d'abord en autonomie puis en groupes ;
- Leur demander de présenter les résultats des travaux de groupes et de les valider (validation par les pairs) ;
- Valider les réponses des apprenants (validation par l'enseignant).

Application (+/- 10 min)

Demander aux apprenants de réemployer les mots et expressions liés à la protection dans des textes rédigés de 15 à 20 lignes.

C. Préparation de la leçon d'expérimentation du troisième support

Objectif de la leçon

À la fin de la leçon, l'élève de la deuxième année post-fondamentale, section Langues, doit être capable de réemployer correctement les mots et expressions associés à l'institution d'ubushingantahe dans des textes rédigés de 15 à 20 lignes.

Motivation (+/- 5 min)

- Demander aux apprenants de dire les situations dans lesquelles les Bashingantahe intervenaient.
- Leur dire que la présente leçon porte sur les mots et expressions associés à l'institution d'ubushingantahe.

Leçon proprement dite (+/- 30 min)

Séquence d'apprentissage 1 : Identification et explication des mots et expressions associés à l'institution d'ubushingantahe

Tâche 1 :

- Demander aux apprenants d'identifier dans le texte « Le rôle des Bashingantahe » les mots et expressions associés à l'institution d'ubushingantahe et de les expliquer, d'abord en autonomie puis en groupes ;
- Leur demander de présenter les résultats des travaux de groupes et de les valider (validation par les pairs) ;
- Valider les réponses des apprenants (validation par l'enseignant).

Séquence d'apprentissage 2 : Recherche et explication du champ sémantique des mots et expressions relevés et expliqués précédemment

Tâche 2 :

- Demander aux apprenants de chercher et d'expliquer le champ sémantique des mots et expressions relevés et expliqués à la séquence précédente, d'abord en autonomie puis en groupes ;
- Leur demander de présenter les résultats des travaux de groupes et de les valider (validation par les pairs) ;
- Valider les réponses des apprenants (validation par l'enseignant).

Application (+/- 10 min)

Demander aux apprenants de réemployer les mots et expressions associés à l'institution d'ubushingantahe dans des textes rédigés de 15 à 20 lignes.

D. Préparation de la leçon d'expérimentation du quatrième support

Objectif de la leçon

À la fin de la leçon, l'élève de la deuxième année post-fondamentale, section Langues, doit être capable de réemployer correctement les mots et expressions servant à exprimer l'enthousiasme à la burundaise dans des textes rédigés de 15 à 20 lignes.

Motivation (+/- 5 min)

- Demander aux apprenants de dire les circonstances qui poussent les Burundais à être enthousiastes.
- Leur dire que la présente leçon porte sur les mots et expressions servant à exprimer l'enthousiasme à la burundaise.

Leçon proprement dite (+/- 30 min)

Séquence d'apprentissage 1 : Identification et explication des mots et expressions servant à exprimer l'enthousiasme à la burundaise

Tâche 1 :

- Demander aux apprenants d'identifier dans le texte « Le retour du fils rebelle » les mots et expressions servant à exprimer l'enthousiasme à la burundaise et de les expliquer, d'abord en autonomie puis en groupes ;
- Leur demander de présenter les résultats des travaux de groupes et de les valider (validation par les pairs) ;
- Valider les réponses des apprenants (validation par l'enseignant).

Séquence d'apprentissage 2 : Recherche et explication du champ sémantique des mots et expressions relevés et expliqués précédemment

Tâche 2 :

- Demander aux apprenants de chercher et d'expliquer le champ sémantique des mots et expressions relevés et expliqués à la séquence précédente, d'abord en autonomie puis en groupes ;
- Leur demander de présenter les résultats des travaux de groupes et de les valider (validation par les pairs) ;
- Valider les réponses des apprenants (validation par l'enseignant).

Application (+/- 10 min)

Demander aux apprenants de réemployer les mots et expressions servant à exprimer l'enthousiasme à la burundaise dans des textes rédigés de 15 à 20 lignes.

E. Préparation de la leçon d'expérimentation du cinquième support

Objectif de la leçon

À la fin de la leçon, l'élève de la deuxième année post-fondamentale, section Langues, doit être capable de réemployer correctement les mots et expressions liés à la misère dans des textes rédigés.

Motivation (+/- 5 min)

- Demander aux apprenants de donner les caractéristiques de la misère.
- Leur dire que la présente leçon porte sur les mots et expressions liés à la misère.

Leçon proprement dite (+/- 30 min)

Séquence d'apprentissage 1 : Identification et explication des mots et expressions liés à la misère

Tâche 1 :

- Demander aux apprenants d'identifier dans le texte « Les expériences de Kamari » les mots et expressions liés à la misère et de les expliquer, d'abord en autonomie puis en groupes ;
- Leur demander de présenter les résultats des travaux de groupes et de les valider (validation par les pairs) ;
- Valider les réponses des apprenants (validation par l'enseignant).

Séquence d'apprentissage 2 : Recherche et explication du champ sémantique des mots et expressions relevés et expliqués précédemment

Tâche 2 :

- Demander aux apprenants de chercher et d'expliquer le champ sémantique des mots et expressions relevés et expliqués à la séquence précédente, d'abord en autonomie puis en groupes ;
- Leur demander de présenter les résultats des travaux de groupes et de les valider (validation par les pairs) ;
- Valider les réponses des apprenants (validation par l'enseignant).

Application (+/- 10 min)

Demander aux apprenants de réemployer les mots et expressions liés à la misère dans des textes rédigés de 15 à 20 lignes.

2.5. Mode d'analyse des données de l'enquête et de l'expérimentation

Au retour du terrain de recherche, il s'avère important d'organiser les données récoltées avant leur présentation. C'est pourquoi nous jugeons utile de montrer comment nous allons organiser les données récoltées au moyen des questionnaires d'enquête et à travers les productions des apprenants après les séances d'expérimentation. Nous comptons, dans cette optique, procéder au dépouillement de ces questionnaires d'enquête et des copies des apprenants.

En dépouillant le questionnaire d'enquête, nous nous inspirons de Claude Javeau (1971 : 261). En effet, pour lui, « dépouiller un questionnaire, c'est dégager les résultats intéressants dans le cadre défini par les hypothèses. » Ainsi, puisque les questions ont été formulées en s'inspirant de nos hypothèses, nous dégagerons les résultats qui cadrent avec ces hypothèses. Ces résultats seront présentés dans des tableaux à trois colonnes excepté les tableaux issus des questions à choix multiples. Pour les tableaux à trois colonnes, la première contiendra les réponses des apprenants, la deuxième les fréquences de chaque réponse et la troisième les pourcentages liés à ces fréquences. Quant aux tableaux issus des questions à choix multiples, ils comprendront quatre colonnes. La première contiendra les réponses des apprenants, la deuxième les effectifs, la troisième les pourcentages sur les réponses et la quatrième les pourcentages sur les apprenants interrogés.

Concernant les copies des apprenants, nous procéderons à leur lecture en vue de les corriger pour «découvrir s'il y a récurrence d'éléments » en termes de mots et expressions réemployés par les apprenants, en nous inspirant de Michelle Lessard-Hérbert (1997 : 82). Après cette correction, nous allons analyser la qualité des textes produits par les apprenants en réemployant les mots et expressions vues lors de l'expérimentation. En procédant de cette analyse qualitative, nous partirons de la récurrence des mots et expressions réemployés pour ensuite dégager leur niveau de réemploi par les apprenants.

Nous venons de décrire la méthodologie de recherche qui nous a guidé depuis le choix du terrain recherche à l'organisation des données collectées. Pour ce qui suit, nous procédons à la présentation et l'interprétation des résultats de l'enquête en amont de celles de l'expérimentation.

CHAPITRE III : PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES DE L'ENQUÊTE ET RÉSULTATS OBTENUS

Dans ce chapitre, nous présentons, interprétons les données et indiquons les résultats issus de l'enquête. Dans ce sens, nous nous référons aux réponses fournies par les apprenants lors de notre première enquête.

3.1. Attitude des apprenants face à une leçon de vocabulaire

Sur ce thème, nous voulons nous rendre compte de la motivation des apprenants lors des leçons de vocabulaire ; de la place du vocabulaire par rapport aux autres aspects de la langue et de la potentialité des leçons de vocabulaire à contribuer à l'acquisition des lexiques variés.

3.1.1. Motivation des apprenants lors des leçons de vocabulaire

La motivation est un facteur indispensable dans l'apprentissage de n'importe quelle matière. En son absence, les apprenants ne peuvent pas prétendre à un réel apprentissage, tout comme l'enseignant n'arriverait pas à atteindre ses objectifs. Les origines de la démotivation des apprenants sont diversifiées. Certaines sont inhérentes de leur vécu quotidien ; d'autres de leur représentation de l'école et de l'enseignant. À cela s'ajouterait le type de cours et celui de la leçon.

Ainsi, nous avons voulu nous renseigner sur l'état de la motivation des apprenants lors des leçons de vocabulaire. Pour recueillir leurs avis, nous leur avons adressé la question suivante :

Q.1. Lors des séances de français, êtes-vous motivés par le vocabulaire ?

Oui ☐ Non ☐ Partiellement ☐

À cette question, les apprenants ont donné des réponses diversifiées. Pour leur visualisation, nous les présentons dans le tableau suivant :

Tableau n°1 : État de la motivation des apprenants par le vocabulaire

Réponses des apprenants	**Fréquence**	**Pourcentage**
Oui	26	83.87%
Non	5	16.13%
Partiellement	0	0%
Total	**31**	**100%**

Ce tableau montre que tous les apprenants se sont exprimés. En effet, 26 apprenants sur 31, soit 83.87%, sont motivés lors des leçons de vocabulaire français ; tandis que 5, soit 16.13%, en éprouvent une motivation partielle. Cette situation nous amène à penser que les difficultés lexicales ne devraient pas s'observer chez des apprenants pendant les séances d'apprentissage du vocabulaire. D'où la recherche d'autres causes s'avère nécessaire.

En bref, nous concluons que les apprenants dans l'ensemble sont motivés lors des leçons de vocabulaire et que leur faible maîtrise du vocabulaire est à chercher dans d'autres facteurs. Cette motivation transparaît d'ailleurs dans la place qu'ils accordent à ce vocabulaire comparablement aux autres aspects de la langue.

3.1.2. Place du vocabulaire français par rapport aux autres aspects de cette langue

La langue comprend plusieurs aspects dont le vocabulaire, la conjugaison, l'orthographe, la phonétique, etc. Tous ces aspects devraient intéresser les apprenants au même titre pour un apprentissage équilibré de la langue. En effet, comme le soulignent Cristelle Cavala *et al*. (2009 : 35), « l'enseignement du lexique n'est pas isolé parmi les différentes composantes du français langue étrangère, il est un maillon de la chaîne qu'est la langue. » Or, certaines de ces composantes semblent motiver les apprenants plus que d'autres, ce qui entraine des déséquilibres sans précédent. Ainsi, pour connaître la place que ces apprenants accordent au vocabulaire par rapport aux autres aspects de la langue, nous leur avons posé cette question :

Q.2. Quelle est la place du vocabulaire français par rapport aux autres aspects de cette langue?

Les réponses fournies par les apprenants sont présentées dans le tableau suivant:

Tableau n°2 : Place du vocabulaire français par rapport aux autres aspects du français

Place du vocabulaire par rapport aux autres aspects	**Fréquence**	**Pourcentage**
La première avant les autres aspects.	19	61.29%
La deuxième après la conjugaison	5	16.13%
La troisième après la conjugaison et l'orthographe	4	12.90%
Tous les aspects s'équivalent	2	6.45%
Aucune réponse	1	3.23%
Total	**31**	**100%**

La lecture de ce tableau montre que 19 apprenants sur 31, soit 61.29%, estiment que le vocabulaire occupe la première place par rapport aux autres aspects de la langue ; que 5 apprenants, soit 16.13%, le placent en deuxième position après la conjugaison. Selon le même tableau, 4 apprenants, soit 12.90%, le situent en troisième position après la conjugaison et l'orthographe ; au moment où 2 apprenants, soit 6.45%, sont favorables à l'égalité de tous les aspects de la langue française. Cependant, 1 apprenant, soit 3.23%, n'a donné aucune réponse.

Ce qui vient d'être présenté comme données au paragraphe précédent montre que le vocabulaire occupe une bonne place selon les apprenants. Même si aucun des aspects de la langue ne doit être négligé dans son apprentissage, nous sommes d'avis que celui du vocabulaire précède les autres. Selon Jeanine Courtillon (1989), citée par Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2017 : 363), le lexique constitue « le pivot de l'acquisition autour duquel s'organisent la syntaxe et plus tard la morphosyntaxe. » Alain Polguère et Igor Mel'čuk (2007 : 53) ajoutent que « le lexique est le module central de la langue, celui par rapport auquel se comprennent et se définissent tous les autres modules. » En effet, l'acquisition des unités lexicales de la langue vient avant celui de leur constitution, qui relève du domaine de la morphologie ; celui de leur association pour former des syntagmes ou des énoncés, qui est du domaine de la syntaxe, etc.

À notre avis, c'est ce qui précède qui a poussé plus de la moitié des apprenants de se prononcer en faveur du vocabulaire, en lui attribuant la première place. D'ailleurs, les mots peuvent servir dans la communication étant isolés sans qu'ils soient en association pour former des énoncés. C'est ce que nous fait remarquer Paul Bogaards (1994 : 39). Selon lui, « il est tout à fait possible d'utiliser à bon escient un mot sans se servir de sa syntaxe », c'est-à-dire de son association avec d'autres dans des énoncés. Ce qui justifie que les apprenants ont raison d'accorder une place importante à l'acquisition du vocabulaire.

Après nous être renseigné sur le degré de motivation des apprenants lors des leçons de vocabulaire et sur la place qu'il occupe par rapport aux autres aspects de la langue, il reste à savoir si, généralement, les séances consacrées au vocabulaire permettent aux apprenants de s'enrichir en lexiques variés.

3.1.3. Enrichissement en lexiques variés par les apprenants grâce aux leçons de vocabulaire programmées

Lors de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire, l'enseignant doit faire en sorte que ses apprenants s'enrichissent en lexiques variés. Orphélie Tremblay et Dominic Anctil (2020 : 2) abondent dans ce sens. Pour eux, « enseigner efficacement le lexique, c'est permettre aux élèves d'élargir leur vocabulaire, bien sûr, mais aussi d'accroître leur compréhension du système lexical. » Or, cela est tributaire du type de support employé à cette fin. Cela dit que l'enseignant est tenu de favoriser la variation du support qui, en conséquence, entraine celle du lexique qu'il véhicule.

Pour y parvenir, ces mêmes auteurs (2020 : 2) conseillent de ne plus s'appuyer sur « des listes de mots présentés hors contexte pour privilégier plutôt le recours à de nouvelles ressources didactiques qui mettent mieux en évidence le caractère connecté du lexique » comme les dictionnaires électroniques, les corpus, etc. Dans ces derniers, le lexique est employé étant varié et contextualisé. Leur emploi, en tant que supports d'enseignement/apprentissage du vocabulaire, permet alors aux apprenants d'acquérir des lexiques variés.

Ainsi, nous avons voulu savoir ce que les apprenants pensent de leur enrichissement en lexiques variés du français grâce à des leçons de vocabulaire. À cet effet, nous leur avons adressé la question suivante :

Q.3. Les leçons de vocabulaire vous permettent-elles de vous enrichir en lexiques variés ?

Oui ☐ Non ☐ Partiellement ☐

Face à cette question, les apprenants nous ont fournies les réponses que nous visualisons dans ce tableau :

Tableau n°3 : Enrichissement en lexiques variés selon les apprenants

Réponses des apprenants	**Fréquence**	**Pourcentage**
Partiellement	17	54.84%
Oui	13	41.94%
Non	1	3.23%
Total	**31**	**100%**

À travers ce tableau, nous remarquons que 17 apprenants sur 31, soit 54.84%, affirment que les leçons de vocabulaire leur permettent de s'enrichir partiellement en lexiques variés ; que 13 apprenants, soit 41.94%, en éprouvent un enrichissement total ; au moment où pour 1 apprenant, soit 3.23%, ces leçons ne contribuent en rien dans cet enrichissement.

Ces données montrent que le nombre d'apprenants, pour qui les leçons de vocabulaire permettent l'enrichissement en lexiques variés, est de loin inférieur à celui en faveur de cet enrichissement. Cela s'explique, à notre avis, par le type de support prévu par les concepteurs de programmes comme documents déclencheurs devant servir dans l'enseignement/apprentissage du vocabulaire. En effet, ce support serait moins compréhensible par les apprenants de par son contenu non familier à ces apprenants. Ce qui fait que ces derniers, faute de comprendre ce support, ne parviennent pas à s'enrichir en lexiques variés qu'il était censé favoriser.

Pour affirmer cette situation, nous analysons les qualités du support en usage actuellement dans l'enseignement/apprentissage du vocabulaire. Ce support est celui qui est prévu dans les *Cahiers de support-élèves* de deuxième année post-fondamentale, section Langues.

3.2. Qualités du support en usage pour enseigner/apprendre le vocabulaire français

Pour bien nous enquérir des qualités du support en usage pour enseigner/apprendre le vocabulaire, nous avons cherché à savoir, d'abord, de quels supports se servent les enseignants pendant les leçons de vocabulaire et ceux préférés par les apprenants parmi eux. Ensuite, nous avons voulu nous informer jusqu'à quel degré ce support serait compréhensible et son contenu familier aux apprenants. Enfin, nous avons voulu savoir quel serait le degré de facilité de réemployer le vocabulaire acquis à l'aide de ce support.

3.2.1. Types de supports employés par les enseignants lors des leçons de vocabulaire

Les types de supports dont les enseignants se servent sont connus si nous nous limitons à ceux proposés dans les *Cahiers des Supports-Élèves*. Ces supports sont constitués, en guise de rappel, de textes, de phrases, etc. Éventuellement, les enseignants peuvent s'imaginer d'autres types de supports qui favoriseraient à leurs leçons de vocabulaire.

C'est pourquoi, afin de nous renseigner sur les types de supports réellement employés par les enseignants, nous avons adressé aux apprenants la question suivante :

Q.4. De quels supports vos enseignants se servent-ils pour enseigner le vocabulaire français ?

Réponses : a. Phrases ☐ **b.** Textes ☐ **c.** Vidéos ☐ **d.** Audios ☐ **e.** Autres ☐ à préciser :.....

Les réponses à cette question nous ont permis de recueillir des données qui sont reprises dans le tableau suivant :

Tableau n°4 : Types de supports employés pour enseigner/apprendre le vocabulaire

Types de supports	**Effectif**	**Pourcentage sur les réponses**	**Pourcentage sur les apprenants interrogés**
Phrases	31	50%	100%
Textes	31	50%	100%
Vidéos	0	0%	0%
Audios	0	0%	0%
Total	**62**	**100%**	**200%**

La lecture de ce tableau montre que 100% des apprenants enquêtés affirment que les enseignants se servent des supports phrastiques et textuels. Le même tableau montre qu'aucun apprenant n'a révélé l'usage des supports vidéo et audio par les enseignants. Invités à préciser d'autres supports employés par les enseignants à part ceux proposés pour le choix, deux apprenants ont signalé les exercices et un apprenant a donné les notes de cours.

Concernant le choix unanime des supports phrastiques et textuels, nous en attendions comme nous l'avons déjà signalé, en ce sens qu'ils se trouvent dans les CSEs. Nous les avions prévus parmi les supports que les apprenants devraient choisir, ne fût-ce que pour vérifier si les enseignants les exploitent réellement. C'est aussi dans ce sens que des supports vidéo et audio ont été proposés pour le choix, même s'ils ne sont pas prévus dans les CSEs.

Quant aux exercices et notes de cours ajoutés par les apprenants comme supports au service des enseignants pour dispenser les leçons de vocabulaire, nous pensons que les exercices ont été confondus au support didactique. Pour les notes de cours, les enseignants s'attèleraient directement à leur explication, ce qui peut amener les apprenants à confondre ce qui est support d'enseignement/apprentissage et notes de cours.

Nous venons de découvrir que les supports phrastiques et textuels sont quasiment employés par les enseignants lors des leçons de vocabulaire. Pour ce qui suit, nous voulons savoir les supports qui sont préférés par les apprenants.

3.2.2. Supports préférés par les apprenants lors de l'acquisition du vocabulaire

Il est normal que tous les types de supports ne puissent pas intéresser les apprenants au même titre. Pour ce, Cristelle Cavalla *et al.* (2009 : 34) conseillent à l'enseignant de « chercher les centres d'intérêt de ses apprenants, afin de travailler sur des documents susceptibles de répondre à leur motivation. » En effet, certains documents sont plus motivants que d'autres, en raison des justifications que les apprenants en donnent.

Pour mieux nous informer de la nature du support préféré par les apprenants, nous leur avons posé cette question formulée de la manière suivante :

Q.5. a) Parmi les supports évoqués à la question précédente, lesquels préféreriez-vous lors de l'enseignement du vocabulaire ?

b) Pourquoi ?

Les données récoltées à partir de cette question se répartissent comme suit dans ce tableau :

Tableau n°5 : Supports préférés par les apprenants lors de l'acquisition du vocabulaire

Types de supports	**Effectif**	**Pourcentage sur les réponses**	**Pourcentage sur les apprenants interrogés**
Phrases	31	45.58%	100%
Textes	31	45.58%	100%
Vidéos	5	7.35%	16.13%
Audios	1	1.47%	3.23%
Total	**68**	**93.98%**	**219.36%**

À travers ce tableau, nous remarquons que 100% des apprenants sont favorables aux supports textuels et phrastiques ; que 16.13% préféreraient les supports vidéos. Le même tableau montre que 3.23% ont choisi l'audio comme support préféré pour apprendre le vocabulaire du français.

Le choix des supports phrastiques et textuels par tous les apprenants découle, à notre sens, du fait que ces supports sont contenus dans les CSEs. Ce qui fait que les apprenants soient familiers à leur usage. D'où les supports audio et vidéo ont été choisis à un taux faible puisqu'ils ne figurent pas dans les CSEs. Nous pensons que leur choix a résulté de la modernité numérique dont les apprenants sont habitués, ce qui leur ferait penser que ces documents pourraient se révéler efficaces une fois didactisés.

Conviés à justifier les choix opérés du type de supports préférés, les mêmes apprenants ont fait savoir que les supports phrastiques et textuels aident à mieux connaître et comprendre le vocabulaire abordé. Le support textuel, pris individuellement, a été justifié comme présentant le vocabulaire étant contextualisé et qu'il contient plusieurs unités lexicales nouvelles à acquérir. En outre, le même support offre des modèles de formulation des phrases et de construction des textes selon les mêmes apprenants. Ceci est aussi le constat de Morel (2012) cité par Rémy Ndikumagenge et Fulgence Manirambona (2018 : 71). Selon lui, l'exploitation du support textuel « contribue au développement des capacités créatrices des apprenants, parce que le texte permet de mettre en évidence certaines possibilités de fonctionnement de la langue que l'usage courant n'actualise pas. » Quant aux supports vidéo et audio, ils ont été justifiés comme étant des supports qui permettraient de comprendre le vocabulaire présenté sur l'écran ou en document sonore.

Ces justifications données par les apprenants témoignent bien de leur conviction à accorder plus d'importance aux supports phrastiques et textuels plus qu'à d'autres. À notre avis, elles sont fondées si nous nous référons à ce qu'en dit Pierre Clarac (1972 : 24). Selon lui, « dans le texte, les mots sont vivants », ce qui lui confère la notoriété de supporter l'exploitation du vocabulaire. Par ailleurs, nous pensons que les justifications portées à l'endroit des textes et des phrases découlent du fait que ce sont ces deux types de supports qui sont en grande partie contenus dans les CSEs.

3.2.3. Familiarité, aux apprenants, des contenus du support usuel pour apprendre le vocabulaire

Le support employé pour enseigner/apprendre le vocabulaire au post-fondamental est familier aux apprenants puisqu'il est contenu dans les CSEs. Cette situation devrait refléter, en conséquence, la familiarité de leurs contenus aux mêmes apprenants. Pour nous en rendre compte, nous leur avons adressé la question suivante:

Q.6. Le contenu du support que les enseignants utilisent lors des leçons de vocabulaire vous est-il familier ?

Réponses : Oui ☐ Non ☐ Partiellement ☐

À cette question, les apprenants devraient répondre par oui, non ou partiellement. Ainsi, les données récoltées à travers cette question sont les suivantes dans ce tableau :

Tableau n°6 : Degré de familiarité, aux apprenants, des contenus du support en usage pour enseigner/apprendre le vocabulaire français

Réponses des apprenants	**Fréquence**	**Pourcentage**
Non	23	79.19%
Partiellement	5	16.13%
Oui	3	9.68%
Total	**31**	**100%**

En considérant les données présentées dans ce tableau, nous remarquons que 23 apprenants sur 31, soit 79.19%, ont répondu que les contenus des supports employés pour acquérir le vocabulaire ne leur sont pas familiers. Par contre, 5 apprenants, soit 16.13%, ont précisé que la familiarité de ces contenus est faible alors que 3, soit 9.68%, ont fait savoir que ces contenus leur sont familiers.

Ces données montrent que les contenus des supports d'enseignement/apprentissage du vocabulaire sont étrangers aux apprenants. Cette situation s'interprète, à notre avis, comme le facteur négatif affectant les activités d'acquisition du vocabulaire par les apprenants. En effet, si tel est le cas, il y a lieu de se demander si les apprenants ont facilement accès au vocabulaire qui véhicule des contenus qui ne leur sont pas familiers.

3.2.4. Accès des apprenants au vocabulaire français contenu dans le support en usage

En raison du caractère non familier, aux apprenants, des contenus du support d'enseignement/apprentissage du vocabulaire évoqué à la question précédente, il y a lieu de prédire que le vocabulaire contenu dans ce support ne leur est pas accessible. Pour le vérifier, nous leur avons posé cette question:

Q.7. Le vocabulaire à acquérir à l'aide du support utilisé par les enseignants vous est-il compréhensible ?

Réponses : Oui ☐ Non ☐ Partiellement ☐

Le support dont il est question, rappelons-le, est celui en vigueur au post-fondamental en section Langues. Ainsi, les données récoltées à travers cette question sont reprises dans le tableau ci-dessous :

Tableau n°7 : Accès des apprenants au vocabulaire contenu dans les supports en usage

Réponses des apprenants	**Fréquence**	**Pourcentage**
Non	21	67.74%
Partiellement	5	16.13%
Oui	3	9.68%
Total	**31**	**100%**

La lecture de ce tableau montre que 21 apprenants sur 31, soit 67.74%, n'accèdent pas au vocabulaire contenu dans le support en usage lors de son acquisition. Le même tableau montre que pour 5 apprenants, soit 16.13%, le vocabulaire à acquérir est d'un accès limité alors qu'il est accessible chez 3 apprenants, soit 9.68%.

À travers ces données, nous constatons que le vocabulaire contenu dans le support en usage pour enseigner/apprendre le vocabulaire est moins accessible aux apprenants. Cela découle de son contenu qui n'est pas familier aux apprenants. Cet accès au vocabulaire par les apprenants, dont le niveau est relativement moindre, nous permet de confirmer notre première hypothèse. Selon cette dernière, les supports proposés dans les manuels de français pour l'acquisition du vocabulaire seraient inaccessibles aux apprenants de par leurs contenus, qui ne sont pas de nature à les intéresser, ce qui ne va pas sans impacter le résultat attendu.

L'impact négatif dû à l'inaccessibilité par les apprenants au contenu et au vocabulaire du support en usage se manifeste à travers le degré de réemploi du vocabulaire appris à l'aide de ce support.

3.2.5. Réemploi, par les apprenants, du vocabulaire acquis à l'aide du support en usage

Ce qui peut attester la maîtrise du vocabulaire par son apprenant, c'est l'aisance de ce dernier à réutiliser le même vocabulaire en situation de communication orale ou écrite. Au cas

contraire, ce serait une illusion d'apprentissage. Ainsi, en vue de savoir si les apprenants sont capables de se servir du vocabulaire appris à l'aide du support prévu dans le CSE, nous leur avons soumis cette question :

Q.8. a) Après la leçon de vocabulaire, trouvez-vous de la facilité à réemployer le vocabulaire acquis à l'aide du support utilisé par les enseignants ?

Réponses : Oui ☐ Non ☐ Partiellement ☐

b) Si non ou partiellement, qu'est-ce qui serait, d'après vous, à l'origine de vos difficultés de réemployer le vocabulaire acquis à l'aide de ce support ?

Les données récoltées à cette première sous-question sont présentées dans le tableau ci-dessous :

Tableau n°8 : Capacité de réemploi, par les apprenants, du vocabulaire appris à l'aide du support en usage

Réponses des apprenants	**Fréquence**	**Pourcentage**
Partiellement	15	48.39%
Non	14	45.16%
Oui	2	6.45%
Total	**31**	**100%**

D'après les données présentées dans ce tableau, nous remarquons que pour 15 apprenants, soit 48.39%, le vocabulaire appris à l'aide du support en usage est d'un réemploi limité. Les mêmes données montrent que 14 apprenants, soit 45.16%, affirment qu'ils éprouvent des difficultés lorsqu'ils réutilisent le vocabulaire exploité à l'aide de ce support. Seuls 2 apprenants, soit 6.45%, ont des facilités à réemployer le vocabulaire appris à l'aide dudit support selon les mêmes données.

En considérant ces données, nous réalisons que le vocabulaire appris à l'aide du support en usage pour enseigner/apprendre le vocabulaire est réemployé par les apprenants à un niveau très faible. Cette situation de réemploi du vocabulaire appris, mais en principe non acquis par les apprenants, découle des raisons que nous avons évoquées ci-haut.

Appelés en outre à donner l'origine de leurs difficultés de réemploi du vocabulaire appris à l'aide du support en usage, les apprenants ont fait savoir que la culture étrangère qu'il véhicule ne leur permet pas de le simuler dans une autre culture, celle maternelle. De même, les mêmes apprenants affirment que ces difficultés résultent de la langue française qui est elle-même difficile à comprendre. Cette incompréhension de la langue française qui engendre, en conséquence, les difficultés d'emploi de son vocabulaire appris à l'aide du support en usage, découle du caractère non familier des thèmes que celui-là véhicule. Cependant, en marge de ces difficultés inhérentes au support usuel, certains apprenants affirment avoir des problèmes personnels de compréhension.

Ainsi, en considérant ces résultats, nous concluons que les apprenants rencontrent une et mille difficultés dans le réemploi du vocabulaire appris en se servant du support retenu dans les CSEs. Cette situation nous amène à confirmer notre deuxième hypothèse de recherche selon laquelle l'inaccessibilité de ce support, due en partie à son caractère étranger, ferait que les apprenants n'en tirent pas profit pour accroître leur niveau de compétence lexicale.

Eu égard à cette situation, il reste à savoir quelle serait la contribution des supports complémentaires proposés pour enseigner/apprendre le vocabulaire selon les mêmes apprenants. C'est dans ce cadre qu'intervient ce quatrième chapitre.

CHAPITRE IV : EXPÉRIMENTATION DE SUPPORTS COMPLÉMENTAIRES PROPOSÉS : PRÉSENTATION, INTERPRÉTATION DES DONNÉES ET RÉSULTATS OBTENUS

Dans ce chapitre, nous présentons, interprétons les données et indiquons les résultats issus de l'expérimentation des supports complémentaires proposés pour enseigner/apprendre le vocabulaire du français. Dans un premier temps, nous nous référons aux différents travaux produits par les apprenants au terme des séances d'expérimentation desdits supports. Sur la base de ces productions, nous montrons à quel point les apprenants sont en mesure de réemployer le vocabulaire acquis à l'aide de ces supports. Dans un deuxième temps, nous nous servons des observations émises par ces apprenants sur le deuxième questionnaire d'enquête où ils ont exprimé leurs avis sur l'efficacité de ces supports.

4.1. Expérimentation des supports complémentaires proposés

Dans cette section, nous présentons et interprétons les qualités des productions des apprenants après l'expérimentation de cinq extraits de textes proposés comme supports complémentaires d'enseignement/apprentissage du vocabulaire français. Signalons que lors de l'expérimentation de ces extraits, nous nous sommes servi de quatre dictionnaires pour expliquer les mots et expressions à exploiter. Il s'agit du *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (2011) de Josette Rey-Debove et Alain Rey, du *Dictionnaire des synonymes* (2007) d'Émile Genouvrier *et al*., du *Dictionnaire des combinaisons de mots. Les synonymes en contexte* (2007) de Dominique Le Fur et du *Dictionnaire des expressions et locutions* (1993) d'Alain Rey et Sophie Chantreau.

4.1.1. Leçon 1 : Vocabulaire : Les mots et expressions servant à exprimer le chagrin

Support : Texte 1 : Souvenir d'un absent (Voir annexe 1.1.)

Dans cette première leçon de vocabulaire, l'objectif opérationnel fixé était qu'à la fin, l'apprenant doit être capable de réemployer correctement, dans des textes rédigés, les mots et expressions servant à exprimer le chagrin.

Après l'introduction de la leçon et la distribution du support, il a été le tour de demander aux apprenants d'identifier et d'expliquer les mots et expressions servant à exprimer le chagrin. Ainsi, les mots et expressions suivants ont été ciblés :

1. entonner un triste refrain : chanter une chanson d'affliction.

2. exalter la mémoire d'un absent : réveiller les représentations mémorielles de son époux disparu.
3. intervertir les piliers de l'enclos et du foyer : renverser l'ordre habituel des... : expression insinuant la continuité des pouvoirs incarnés par l'époux disparu au foyer.
4. faner sans avoir fini d'éclore : rendre l'âme très tôt, à la maturité mais avant que la vieillesse ne se fasse sentir.
5. interpeller l'époux disparu : appeler vivement l'époux défunt.

Deuxièmement, nous avons demandé aux apprenants de chercher les champs sémantiques des mots et expressions relevés et expliqués à la première étape. Ainsi, ces quelques champs sémantiques ont été donnés par les apprenants :

1. entonner : entonner le liquide (le verser dans un tonneau), s'entonner (pénétrer, s'engouffrer avec impétuosité), entonner un liquide (le boire, l'avaler).

2. interpeller : interpeller quelqu'un (lui demander de s'expliquer), interpeller l'accusé (le soumettre à un interrogatoire ou l'arrêter)

Invités à réemployer les mots expressions liés à l'expression du chagrin dans des textes rédigés, les apprenants ont pu montrer qu'ils se sont approprié le vocabulaire appris. En effet, la lecture de ces textes montre que toutes les unités lexicales vues ont été réutilisées par les apprenants, quoique leur récurrence diffère d'une unité lexicale à une autre. L'expression « entonner un triste refrain » a été réutilisée 12 fois et « exalter la mémoire d'un absent » 10 fois. Quant aux unités lexicales « intervertir les piliers de l'enclos et du foyer » et « interpeller l'époux disparu », elles ont été réemployées 6 fois chacune et « faner sans avoir fini d'éclore » 5 fois.

À partir de ces résultats des travaux des apprenants, nous remarquons que le réemploi, dans des textes, des expressions servant à exprimer le chagrin est peu satisfaisant. Cela étonne le moins car, même parmi les textes proposés dans les manuels en usage pour enseigner/apprendre le vocabulaire, rares sont ceux qui débouchent à des activités de production écrites en forme de textes. Ce qui fait que la contextualisation, en textes, du vocabulaire appris devient moins représentatitive.

En outre, nous pensons que cette faible représentativité du vocabulaire appris constatée dans les productions des apprenants découle du fait que c'est la première leçon d'expérimentation.

Avec le nouveau support, les apprenants peuvent avoir des difficultés dans le réemploi du vocabulaire appris quand il s'agit de produire un écrit qui ressemble à ce support. D'où il sied de vérifier si les apprenants n'ont pas amélioré leurs productions au cours des leçons suivantes.

4.1.2. Leçon 2 : Vocabulaire : Les mots et expressions liés à la protection

Support : Texte 2 : Les mécanismes de défense de Norita (Voir annexe 1.2.)

L'objectif opérationnel fixé pour cette deuxième leçon de vocabulaire était qu'à la fin, l'apprenant doit être capable de réemployer, dans des textes rédigés, les mots et expressions liés à la protection.

La leçon introduite et le support distribué, il a été demandé aux apprenants d'identifier et d'expliquer les mots et expressions liés à la protection. Dans ce sens, les mots et expressions suivants ont été repérés et expliqués :

1. esquiver **:** éviter un coup. Synonymes : échapper à, se garer de. Antonymes : attaquer.
2. barrer un coup de poing : éviter qu'un coup de poing vous parvienne de l'adversaire.
3. transcender la peur **:** dépasser la peur.
4. infliger un coup de pied **:** donner un coup de pied. Familier : administrer un coup de pied.
5. pouvoir s'éloigner de l'adversaire : pouvoir prendre une distance de l'adversaire pour éviter son coup.
6. saisir le bras et le tirer vers soi : prendre le bras attaquant de l'adversaire et l'immobiliser.
7. bloquer le mouvement du corps de l'adversaire **:** l'empêcher de bouger en le serrant. Synonymes : le serrer, l'immobiliser,...
8. entrainer toute la masse de l'adversaire parterre : le faire tomber parterre.
9. sauter avec force sur le dos de son époux (adversaire) : expression insinuant la capacité l'épouse de se défendre contre son époux.

Ensuite, nous avons demandé aux apprenants de chercher les champs sémantiques des mots et expressions relevés et expliqués à la première étape. Ces apprenants ont pu donner les champs sémantiques suivants :

1. esquiver : s'esquiver (se retirer sans rien dire en évitant d'être aperçu)
2. barrer : barrer la route (la fermer), barrer les passages d'écriture (les annuler, ne pas les retenir).

3. bloquer : bloquer une voie (la rendre impraticable en érigeant une barrière [pierres, attroupement de personnes, ...]. Synonymes : barrer, embouteiller, engorger. Antonyme : dégager), bloquer un salaire, un prix (interdire leur hausse, les geler. Antonymes : dégeler, échelonner).
4. entrainer : entrainer quelqu'un ou quelque chose (le préparer à quelque chose).

Appelés à réutiliser les mots et expressions liés à la protection dans des textes, les apprenants ont pu montrer leur capacité à se servir du vocabulaire appris. En effet, l'unité monolexicale « esquiver » a été réemployée 18 fois ; au moment où les unités polylexicales « barrer un coup de poing », « transcender la peur », « infliger un coup de poing » et « pouvoir s'éloigner de l'adversaire » ont été réutilisées respectivement 16 fois, 14 fois, 13 fois et 12 fois . Quant à celles de « saisir le bras de l'adversaire et le tirer vers soi » et « bloquer le mouvement du corps de l'adversaire », leurs réemplois sont respectivement de 11 fois et 10 fois. Dans les mêmes textes, les expressions « entrainer toute la masse de l'adversaire par terre » et « sauter avec force sur le dos de l'adversaire » ont été réutilisées 9 fois chacune.

En analysant ces résultats, nous constatons que le réemploi des unités lexicales vues a connu une amélioration comparablement à celui observé à la première leçon. Cela est, à notre avis, justifié par le fait que les apprenants sont en train de se familiariser progressivement avec le support textuel dans l'acquisition du vocabulaire, ainsi qu'avec son réemploi dans des situations de production écrite.

En outre, les expressions vues au cours de cette deuxième leçon ont été réemployées dans les productions des apprenants à un taux satisfaisant par rapport à ce que nous en avons observé sur la leçon précédente. Cela s'explique par le fait que ces expressions ont été abordées à travers un support parlant des réalités du vécu quotidien des apprenants. En effet, avec l'émancipation féminine, certaines femmes d'aujourd'hui ne tolèrent plus les bastonnades de leurs époux et envisagent des mécanismes de défense.

Ainsi, cette situation de réemploi du vocabulaire appris, qui se montre améliorée, témoigne que le support employé a fort motivé les apprenants. Une telle situation nous permet de confirmer, à mi-parcours, notre troisième hypothèse de départ selon laquelle le texte littéraire francophone burundais favoriserait l'acquisition du vocabulaire français par les apprenants burundais.

Néanmoins, cette confirmation n'est, à ce niveau, que partielle. Avant de nous rassurer réellement de l'intérêt de ce type de support, poursuivons notre analyse avec les extraits suivants.

4.1.3. Leçon 3 : Vocabulaire : Les mots et expressions associés à l'institution d'ubushingantahe

Support : Texte 3 : Le rôle des Bashingantahe (Voir annexe 1.3.)

Dans cette troisième leçon d'expérimentation, l'objectif opérationnel était qu'à la fin de la leçon, l'apprenant doit être capable de réemployer, dans des textes rédigés, les mots et expressions associés à l'institution d'ubushingantahe vus.

Après l'introduction de la leçon et la distribution du support, il a été demandé aux apprenants d'identifier et d'expliquer les mots et expressions associés à l'institution d'ubushingantahe. Dans ce sens, les mots et expressions suivants ont été ciblés et expliqués :

1. trouver des compromis **:** trouver des consensus/accords/arrangements/conciliations après avoir transigé.
2. laver les offenses **:** les effacer, les purger.
3. vider les querelles **:** faire en sorte qu'elles soient épuisées, réglées, résolues, terminées.
4. conforter les cœurs **:** les rendre plus solides. Synonyme : fortifier.
5. réconcilier mari et femme **:** rétablir l'entente entre eux. Synonymes : concilier, mettre d'accord, ... Antonymes : désunir, séparer,...
6. ramener au domicile conjugal l'épouse injustement répudiée **:** contribuer à favoriser le retour d'une épouse renvoyée du domicile conjugale sans cause valable.
7. réhabiliter la jeune fille déshonorée : la rétablir dans ses droits perdus et son estime publique, en reconnaissant son innocence. Synonymes : blanchir, laver, innocenter, disculper, ... Antonymes : accuser, condamner, ...
8. donner à l'étranger l'hospitalité **:** lui donner bon accueil, lui accorder où passer la nuit, où se reposer, etc.
9. servir de garde-fou à la société : lui servir de protection.
10. la palabre : la discussion entre des individus où les Bashingantahe assurent la médiation.

Nous avons ensuite demandé aux apprenants de chercher les champs sémantiques des mots et expressions identifiés et expliqués à l'étape précédente. C'est ainsi que les champs sémantiques suivants ont été donnés et expliqués :

1. trouver : trouver quelqu'un ou quelque chose (le voir après l'avoir cherché), trouver une théorie (la découvrir, l'inventer), trouver (estimer, juger), se trouver en... (être en...), etc.
2. laver : laver les vêtements (les nettoyer avec de l'eau), laver quelque chose (le vendre à perte pour s'en débarrasser).
3. vider : vider un récipient (en retirer ce qui y est contenu), vider un poisson, une volaille (en retirer les viscères, les entrailles), vider les lieux (sortir, partir, fuir, quitter par crainte, force ou autorité).
4. réconcilier : réconcilier un désespéré avec la vie : lui redonner envie de vivre.
5. ramener : ramener quelqu'un ou quelque chose (amener quelqu'un ou apporter quelque chose avec soi, en revenant au lieu qu'on avait quitté), ramener sa fraise (arriver, venir), se ramener (venir), ramener une fraction à sa plus simple expression (la réduire).
6. réhabiliter : réhabiliter un bâtiment (la rénover)
7. donner : donner (vendre très bon marché), donner sa vie, son sang pour la patrie (faire le sacrifice de sa vie), donner son temps à (consacrer, employer, vouer), etc.
8. servir : servir un plat (déposer un plat sur la table à manger), servir quelqu'un (l'aider, l'assister), servir la balle (lancer la balle à celui avec qui l'on joue), servir quelque chose (le distribuer), servir (être utile, convenir).

Conviés à produire des textes en réemployant les mots et expressions associés à l'institution d'ubushingantahe vus, les apprenants ont montré qu'ils maîtrisent le vocabulaire appris. En effet, la lecture des copies collectées montre que les unités polylexicales « trouver un compromis », « laver les offenses » et « vider les querelles » ont été réutilisées 15 fois chacune. En lisant les mêmes copies, nous remarquons que les unités polylexicales « conforter les cœurs », « réconcilier mari et femme » et « ramener au domicile conjugal l'épouse injustement répudiée » ont été réemployées respectivement 13 fois, 12 fois et 11 fois. Et les unités polylexicales « réhabiliter la jeune fille déshonorée » et « servir de garde-fou à la société » ont été réemployées 10 fois chacune. Quant à l'unité monolexicale « la palabre », elle a été réutilisée 8 fois.

Visiblement, le réemploi des mots et expressions associés à l'institution d'ubushingantahe vus au cours de cette troisième leçon est satisfaisant si nous le confrontons à celui remarqué dans les leçons précédentes. En effet, même si certaines unités lexicales n'ont pas été réemployées et que d'autres ont été peu réutilisées, cela étonne le moins, car la leçon comportait beaucoup d'unités lexicales. Comme les apprenants avaient à choisir parmi ces unités lexicales le vocabulaire à réemployer pour construire des textes, c'est ainsi que certaines des unités lexicales vues rencontraient peu de réemplois. C'est ce qui, à notre avis, explique d'ailleurs pourquoi l'expression « donner l'hospitalité » n'a pas été réemployée.

4.1.4. Leçon 4 : Vocabulaire : Les mots et expressions associés à l'enthousiasme à la burundaise

Support : Texte 4 : Le retour du fils rebelle (Voir annexe 1.4.)

Au cours de cette quatrième leçon d'expérimentation, l'objectif opérationnel poursuivi était qu'à la fin de la leçon, l'apprenant doit être capable de réemployer, dans des textes rédigés, les mots ou expressions associés à l'enthousiasme à la burundaise.

Après avoir introduit la leçon et distribué le support, nous avons demandé aux apprenants d'identifier et d'expliquer les mots ou expressions associés à l'enthousiasme à la burundaise. Ainsi, les mots et expressions suivants ont été relevés et expliqués :

1. être exaucé : être répondu favorablement. Synonymes : être satisfait, être comblé, ... Antonymes : être déçu.
2. avoir un cœur allégé **:** être détendu. Synonymes : être apaisé, adouci, ...
3. fallait-il que je meure sans avoir fait sauter sur mes genoux mes petits-enfants **:** expression insinuant l'idée du bonheur ressentie en jouant avec ses petits-enfants/sa descendance.
4. voir les petits-enfants babiller, gambader et grandir sous ses yeux : expression insinuant l'idée d'un souhait de se voir entouré de ses petits-enfants.
5. fêter comme il faut l'heureux événement **:** bien célébrer un événement important.
6. abattre un tourillon : expression insinuant l'idée d'offrir ce qui est de plus cher en vue d'une réjouissance manifeste.
7. préparer du bon vin de banane : du vin de première qualité, obtenu à la première étape de la transformation.

Par la suite, nous avons demandé aux apprenants de chercher et d'expliquer le champ sémantique des mots ou expressions relevés et expliqués à l'étape précédente. Dans ce cadre, ces quelques champs sémantiques ont été mis en évidence et expliqués par les apprenants :

1. exaucer : exaucer un mur (l'élever).
2. alléger : alléger une sauce (la rendre moins épaisse), alléger quelqu'un de son portefeuille (lui dérober son argent), alléger un bateau, un camion, etc. (les rendre moins lourds).
3. mourir : mourir débout (dans un combat), à mourir (au point d'éprouver une souffrance), mourir de (être affecté par, souffrir de), mourir à (se séparer définitivement de, renoncer à), se mourir (être sur le point de mourir), etc.
4. fêter : fêter quelqu'un (l'honorer d'une fête), fêter un succès, une promotion (l'arroser), fêter Noël, Pacques (les commémorer, les célébrer).
5. abattre : abattre un arbre (le mettre à bas, le faire tomber), abattre quelqu'un (l'assassiner par arme à feu), être abattu (être affaibli physiquement et moralement).
6. préparer : préparer la route, la voie (la frayer, l'ouvrir), préparer un élève à un examen (l'entrainer), se préparer (être en voie de se produire).

Appelés à produire des textes en réutilisant les mots et expressions associés à l'enthousiasme à la burundaise vus, les apprenants ont fait preuve de la maîtrise du vocabulaire appris. En effet, en lisant les copies collectées, nous remarquons que toutes les unités lexicales vues ont été réemployées par les apprenants. Concrètement, « être exaucé » et « avoir un cœur allégé » ont été repris respectivement 19 fois et 15 fois. En outre, « fallait-il que je meure sans avoir fait sauter sur mes genoux mes petits-enfants » et « voir les petits-enfants babiller, gambader et grandir sous ses yeux » ont été réutilisés respectivement 14 fois et 13 fois. Quant aux expressions « fêter comme il faut l'heureux événement », « abattre un taurillon » et « préparer du bon vin de banane », leur réemploi est respectivement de 12 fois, 11 fois et 10 fois.

À travers ces résultats, nous remarquons un réel progrès des apprenants quant à leur réemploi, en textes, des mots et expressions vus. Ce qui montre que ces apprenants se sont approprié le vocabulaire appris à l'aide du support proposé à cette fin. En effet, en portant un regard rétrospectif sur les productions textuelles réalisées au cours des leçons précédentes, nous remarquons que le taux de récurrence du vocabulaire appris dans les productions textuelles remises est inférieur à celui de cette leçon. Cette situation de réemploi du vocabulaire appris

peut être interprétée comme le résultat positif du support exploité. Ce qui nous pousse, petit à petit, à cheminer vers la confirmation de notre troisième hypothèse. Mais, avant d'y arriver, voyons ce qu'il en est avec le dernier extrait.

4.1.5. Leçon 5 : Vocabulaire : Les mots et expressions associés à la misère

Support : Texte 5 : Les expériences de Kamari (Voir annexe 1.5.)

Avec ce support, l'objectif opérationnel formulé pour cette cinquième leçon de vocabulaire était qu'à la fin de la leçon, l'apprenant doit être capable de réemployer, dans textes rédigés, le vocabulaire associé à la misère appris.

Après l'introduction de la leçon et la distribution du support, nous avons demandé aux apprenants d'identifier et d'expliquer les mots et expressions associés à la misère contenus dans le support. C'est ainsi que les apprenants ont pu identifier et expliquer les mots et expressions suivants :

1. tirer le diable par la queue : avoir de la peine à trouver de quoi vivre, vivre avec des sources insuffisantes.
2. mener la vie de rat : mener la mauvaise vie.
3. vouloir être l'enfant choyé d'une famille cossue **:** envier la vie d'un enfant d'une famille riche.
4. naître dans une famille pauvre : naître dans une famille n'ayant pas le minimum de revenus.
5. pire que pauvre **:** très pauvre, misérable
6. avoir du sel dans ses légumes sert à marquer Noël ou le jour du Nouvel An **:** expression insinuant l'idée d'une pauvreté extrême.

Par après, nous avons demandé aux apprenants de chercher et d'expliquer le champ sémantique des mots et expressions relevés à l'étape précédente. Dans cette logique, voici les quelques champs sémantiques donnés par les apprenants :

1. tirer : se faire tirer l'oreille (se faire prier), tirer une réunion en longueur (la faire durer à l'excès), tirer la jambe (trainer), tirer l'épée (se battre à l'épée), se tirer des pattes de quelqu'un (échapper), etc.

2. mener : être mené (être devancé), mener une chose à terme, à bien, à bonne fin (l'exécuter), ce sentier mène au refuge (conduit), etc.

3. naître: naître à l'amour (s'éveiller à l'amour), naître de (être causé par), etc.
4. avoir : avoir (ce que l'on possède)

Conviés à rédiger des textes en réemployant les mots et expressions liés à la misère étudiés, les apprenants ont pu démontrer qu'ils se sont approprié le vocabulaire appris si nous tenons compte des données issues de la lecture des copies collectées. En effet, l'analyse de ces copies montre que « naître dans une famille pauvre » et « pire que pauvre » ont été réutilisés respectivement 21 fois et 17 fois. De même, les expressions « tirer le diable par la queue » et « mener la vie de rat » ont été réemployées respectivement 16 fois et 15 fois. Quant aux expressions « vouloir être l'enfant choyé d'une famille cossue » et « avoir du sel dans ses légumes sert à marquer Noël ou le jour du Nouvel An », elles ont été réutilisées respectivement 14 fois et 12 fois.

En analysant ces données, nous remarquons que les apprenants ont réemployé le vocabulaire appris à un taux évolutif comparablement aux leçons précédentes. Cette situation d'emploi du vocabulaire appris, qui se montre progressive au fur et à mesure des leçons d'expérimentation des supports proposés, témoigne de leur efficacité. En effet, lesdits supports véhiculent les réalités culturelles des apprenants burundais, ce qui a servi davantage dans la motivation de ces apprenants et partant la réappropriation du vocabulaire dont ils sont constitués.

En somme, le vocabulaire appris à l'aide des supports complémentaires proposés à été bien réemployé par les apprenants dans des textes rédigés. Cela nous permet de confirmer notre troisième hypothèse selon laquelle le texte littéraire francophone burundais contribuerait dans l'amélioration de la compétence lexicale des apprenants du post-fondamental. Néanmoins, la confirmation de cette hypothèse est réalisée, ne fût-ce qu'en nous limitant aux seuls travaux des apprenants. Pour confirmer totalement cette hypothèse, nous présentons et interprétons les appréciations des apprenants par rapport à la contribution des supports proposés pour voir si elles corroborent les résultats issus des productions écrites déjà analysées.

4.2. Appréciation des supports complémentaires proposés, selon les apprenants, pour enseigner/apprendre le vocabulaire français

À ce point, nous présentons et interprétons les données récoltées lors de la deuxième enquête menée juste après l'expérimentation. Avec le questionnaire établi à cet effet, nous cherchons à savoir, d'abord, si les contenus des supports proposés seraient familiers aux apprenants et surtout si lesdits supports permettent d'enseigner un vocabulaire accessible. Ensuite, nous voulons nous rendre compte à quel point le vocabulaire appris à l'aide de ces supports serait réemployé par les apprenants.

4.2.1. Avis des apprenants sur le caractère familier avec les contenus des supports complémentaires proposés pour enseigner/apprendre le vocabulaire

Les supports que nous avons proposés en séances d'expérimentation n'étaient pas familiers aux apprenants, parce qu'ils ne figuraient pas dans les CSEs à leur disposition. Par contre, il y a lieu de penser que les contenus de ces supports seraient familiers aux apprenants, parce qu'ils sont extraits des ouvrages qui parlent de leur vécu quotidien. Pour le vérifier, nous avons adressé cette question aux apprenants en vue de recueillir leurs avis :

Q.1. a) Les contenus des textes proposés pour les leçons de vocabulaire vous sont-ils familiers ?

Réponses : Oui ☐ Non ☐ Partiellement ☐

b) Si oui ou partiellement, sur la base de quel(s) élément(s) se perçoit ce caractère familier?

Réponses : a. Personnages burundais ☐ b. Thématique burundaise ☐
c. Culture burundaise ☐ d. Autres ☐ à préciser :.....

À ce premier sous-point de cette question, les apprenants devraient donner leurs avis par oui, non ou partiellement. Ainsi, les réponses qu'ils ont fournies sont les suivantes dans ce tableau :

Tableau n°9 : Degré de familiarité, aux apprenants, des contenus des supports proposés pour enseigner/apprendre le vocabulaire du français

Réponses des apprenants	**Fréquence**	**Pourcentage**
Oui	29	93.94%
Non	1	3.23%
Partiellement	1	3.23%
Total	**31**	**100%**

À lire ce tableau, nous remarquons que 29 apprenants sur 31, soit 93.94%, affirment que les contenus des supports proposés pour acquérir le vocabulaire leur ont été familiers ; au moment où 1 apprenant, soit 3.23%, estime qu'ils sont partiellement familiers. Le même tableau montre qu' 1 apprenant, soit 3.23%, laisse entendre que les contenus de ces supports ne lui sont pas familiers.

Ces résultats montrent que le plus grand nombre d'apprenants (93.94%) affirment que les contenus des supports proposés leur sont familiers ; tandis qu'une petite portion d'entre eux (3.23%) estime que ces contenus sont partiellement familiers. Le seul apprenant qui s'en est exprimé défavorablement pourrait être, à notre avis, celui qui a ci-haut affirmé avoir des problèmes personnels de compréhension.

Conviés à donner les éléments à partir desquels se perçoit le caractère familier des contenus des supports proposés, les apprenants ont affirmé que ces contenus leur sont familiers parce qu'il y a la présence des personnages burundais concernés par les histoires qui y sont racontées. Les mêmes apprenants précisent que cette familiarité tient au fait que les thèmes traités sont en lien avec la réalité burundaise. De même, les éléments culturels burundais et ceux marquant son histoire justifient cette familiarité d'après les mêmes apprenants.

De ce qui précède, nous constatons que les éléments explicatifs du caractère familier des contenus des supports proposés sont burundais. Ce qualificatif tient au fait que ces contenus sont analysés dans des textes extraits d'œuvres produites par des Burundais. Cela donne, à notre avis, du crédit à ces extraits quand ils sont convoqués pour être exploités lors de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire français aux apprenants burundais. Ceux-ci sont motivés d'apprendre le vocabulaire au moyen des supports qui évoquent leur vécu quotidien en terme de thèmes, de culture, etc.

Ainsi, ces contenus des supports complémentaires proposés, qui sont familiers aux apprenants, occasionneraient la compréhension du vocabulaire qui y est utilisé, ce que nous vérifions au point suivant.

4.2.2. Compréhension des contenus véhiculés par les supports complémentaires proposés pour enseigner/apprendre le vocabulaire

Nous venons de voir, au point précédent, que les contenus des supports complémentaires proposés aux apprenants pour acquérir le vocabulaire leur sont familiers. Cependant, il reste à savoir si cette familiarité favorise ou non la compréhension, par les apprenants, du vocabulaire qui y est utilisé. Pour le vérifier, nous avons posé aux apprenants cette question :

Q.2. a) Comprenez-vous facilement le vocabulaire à acquérir à l'aide de ces supports ?

Réponses : Oui ☐ Non ☐ Partiellement ☐

b) Pourquoi ?

Comme cette question fait suite à la précédente, les supports dont il est question sont bien entendu ceux proposés en guise de complément à ceux en usage. Ainsi, les réponses recueillies auprès des apprenants à travers le premier sous-point de cette question sont réparties comme suit dans ce tableau :

Tableau n°10 : Compréhension du vocabulaire à acquérir à l'aide des supports complémentaires proposés

Réponses des apprenants	**Fréquence**	**Pourcentage**
Oui	27	87.10%
Partiellement	4	12.90%
Non	0	0%
Total	**31**	**100%**

Avec ce tableau, nous remarquons que 27 apprenants sur 31, soit 87.10%, affirment bien comprendre le vocabulaire appris à l'aide des supports complémentaires proposés. Dans le même sens, 4 apprenants, soit 12.90%, trouvent qu'ils en ont une compréhension partielle.

Ces résultats montrent que la majorité d'apprenants (87.10%) comprend bien le vocabulaire contenu dans les supports complémentaires proposés. Cette situation explique à quel point le

vocabulaire contenu dans les supports conçus à partir des textes produits par les littéraires burundais est accessible. Cette accessibilité entraine, en conséquence, l'acquisition aisée de ce vocabulaire par les apprenants.

Invités à justifier pourquoi ils comprennent avec facilité le vocabulaire appris à l'aide des supports complémentaires proposés, les apprenants ont affirmé que ce vocabulaire véhicule la culture burundaise. Ensuite, cette compréhension du vocabulaire tient au fait qu'il est employé avec des thématiques burundaises. Enfin, les personnages burundais à propos desquels sont racontées les histoires ainsi que les éléments historiques du pays sont à l'origine de la compréhension du vocabulaire selon les apprenants.

Finalement, au vu de toutes ces justifications avancées par les apprenants, il y a lieu de conclure que le support textuel littéraire francophone burundais revêt un caractère particulièrement important. En matière d'enseignement/apprentissage du vocabulaire français aux apprenants burundais, ce support est vu comme présentant le vocabulaire français facile à être compris par les apprenants.

Cette compréhension aisée dudit vocabulaire reconnue par les apprenants amène à penser si le même vocabulaire pourra être réemployé avec facilité dans la rédaction des textes.

4.2.3. Réemploi du vocabulaire acquis à l'aide des supports complémentaires proposés

Parmi les objectifs d'apprentissage du vocabulaire de la langue figure la possibilité de le réemployer dans des situations de communication orale ou écrite. Si nous reprenons Protais Nisubire (2013 : 83), « on apprend les mots pour communiquer, envoyer et recevoir des messages. » Cet apprentissage du vocabulaire, étant réalisé sur la base des supports accessibles, il y a lieu de postuler que son réemploi en va de soi. Pour en savoir plus, en plus des constats satisfaisants faits à partir des productions des apprenants, nous leur avons par la suite adressé cette question :

Q.3. a) Après l'apprentissage du vocabulaire tiré des textes francophones burundais, avez-vous trouvé de la facilité à le réemployer ?

Réponses : Oui ☐ Non ☐ Partiellement ☐

b) Pourquoi ?

À cette première sous-question, voici les réponses des apprenants sur leur degré de réemploi du vocabulaire appris à l'aide des supports complémentaires proposés:

Tableau n°11 : Réemploi, par les apprenants, du vocabulaire appris à l'aide des supports complémentaires proposés

Réponses des apprenants	**Fréquence**	**Pourcentage**
Oui	22	70.97%
Partiellement	5	16.13%
Non	1	3.23%
Total	**31**	**100%**

La lecture de ce tableau montre que 22 apprenants sur 31, soit 70.97%, affirment avoir réemployé sans difficultés le vocabulaire appris à l'aide des supports complémentaires proposés ; tandis que 5 apprenants, soit 16.13%, avouent l'avoir réemployé partiellement. Par contre, 1 apprenant, soit 3.23%, signale qu'il a eu des difficultés à réemployer ce vocabulaire.

Ainsi, en analysant ces résultats, nous remarquons que le vocabulaire appris en se servant des supports complémentaires proposés a été réemployé facilement par la majorité d'apprenants, soit totalement (70.97%), soit partiellement (16.13%). Cette amélioration dans le réemploi du vocabulaire, comparativement à celui appris à l'aide du support en usage (voir tableau 9), explique en quoi les supports complémentaires proposés sont d'une utilité indéniable.

Appelés à justifier pourquoi ils réemploient facilement le vocabulaire appris à l'aide des supports complémentaires proposés, les apprenants attribuent les facilités de réutiliser ce vocabulaire au fait qu'il est compréhensible, parce qu'il véhicule les réalités burundaises. Dans le même sens, les mêmes apprenants trouvent que cette compréhension découle du fait que les supports exploités pour l'acquisition de ce vocabulaire ont été produits par des Burundais.

De toutes ces justifications, il sied de conclure que les réalités burundaises exprimées à travers les supports complémentaires proposés entrainent des facilités de réemploi de leur vocabulaire. Ces facilités tiennent au fait que les apprenants emploient ce vocabulaire en exprimant les mêmes réalités burundaises contenues dans ces supports. Ce qui fait que les apprenants se retrouvent mieux quand ils s'expriment dans leur culture bien que le matériau linguistique soit étranger.

Ce qui précède pourrait nous pousser à penser à une probable adaptabilité du support textuel littéraire francophone burundais contrairement au support en usage. C'est dans ce sens que nous jugeons utile de nous servir des avis des apprenants avec qui nous avons testé ledit support.

4.2.4. Adaptabilité des supports complémentaires proposés pour enseigner/apprendre le vocabulaire français

Pour recueillir auprès des apprenants les informations sur l'adaptabilité des supports complémentaires proposés, nous leur avons adressé cette question :

Q.4. Que pensez-vous de l'adaptabilité des supports complémentaires proposés pour enseigner/apprendre le vocabulaire du français?

En répondant à cette question, les apprenants ont montré que les supports complémentaires proposés sont adaptés pour enseigner/apprendre le vocabulaire du français. En effet, ces apprenants justifient que l'adaptabilité de ces supports tient au fait qu'ils véhiculent des contenus compréhensibles. Selon les mêmes apprenants, la compréhension de ces contenus est due au fait qu'ils sont enracinés dans la culture burundaise. De même, ces apprenants trouvent que ces supports permettent de réemployer le vocabulaire appris.

Ces justifications avancées par les apprenants viennent pour censurer ce qu'ils en avaient affirmé comme qualités. Ces dernières consistent en son caractère familier à travers son contenu, sa thématique, etc., ce qui rend son vocabulaire abordable et partant facile à être réemployé dans des textes.

Si nous confrontons les résultats des productions des apprenants aux qualités des supports complémentaires proposés reconnues par les mêmes apprenants, nous pouvons confirmer notre troisième et dernière hypothèse. Selon cette dernière, des supports intégrant la culture des apprenants, comme les extraits de textes de la littérature francophone burundaise, contribueraient à l'amélioration de leur compétence lexicale. Cette dernière s'est manifestée à travers les productions des apprenants. En effet, même si nous nous sommes limité à faire produire des textes rédigés en mettant de côté l'oral faute de temps suffisant, nous pensons que ces productions suffisent pour servir de repère de la maîtrise de la langue. Patrick Charaudeau (1992 : 645) abonde également dans ce sens. Pour lui, « le texte est la manifestation matérielle de la mise en scène d'un acte de communication dans une situation

donnée pour servir de projet de parole d'un locuteur donné. » Ceci pour dire que la construction des textes par les apprenants en employant le vocabulaire appris témoigne de leur capacité à s'en servir dans leur parole pour le reste de leur conversation.

Par ailleurs, « aucune compétence, une fois construite, ne reste acquise par simple inertie. Elle doit au minimum être entretenue par son exercice régulier ». Ceci est l'avis de Philippe Perrenoud (1999 : 149). Ainsi, cette compétence lexicale atteinte par les apprenants à l'issue des cinq leçons d'expérimentation doit être entretenue régulièrement à travers leurs conversations courantes. C'est dans ce cas que cette compétence lexicale aura débouché à la compétence finale, celle de communication.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Le travail que nous venons de réaliser consistait en une expérimentation des supports complémentaires proposés pour enseigner/apprendre le vocabulaire du français en section Langues du cycle post-fondamental au Burundi. L'idée de cette étude a germé de nos propres constats de la carence lexicale des apprenants du post-fondamental et des étudiants des premières années des universités lors de leur expression tant orale qu'écrite. Nous nous sommes alors proposé de contribuer à l'amélioration de leur compétence lexicale.

Pour mener notre recherche, nous nous sommes fixé comme hypothèse générale que le manque de vocabulaire du français chez les lauréats du post-fondamental serait en partie associé, outre les pratiques de classe, à la façon dont est organisé son enseignement dans les manuels mis au service des enseignants et des enseignés. Cette organisation concerne les supports en usage dans les CSEs qui seraient inefficaces. Pour le vérifier, nous avons d'abord adressé notre premier questionnaire d'enquête aux apprenants qui ont constitué notre population d'enquête. À travers ce questionnaire, nous voudrions nous enquérir des qualités des supports en usage pour acquérir le vocabulaire selon les mêmes apprenants. Ensuite, nous avons expérimenté le texte littéraire francophone burundais pour vérifier ses apports dans l'acquisition du vocabulaire français aux apprenants burundais. Dans cette perspective, cinq extraits d'auteurs burundais ont été soumis à l'expérience en classe réelle de FLE. Par après, notre deuxième questionnaire d'enquête a été adressé aux apprenants pour recueillir leurs avis sur l'efficacité de ces supports.

Ainsi, les résultats de l'enquête ont montré que les supports en usage pour enseigner/apprendre le vocabulaire au post-fondamental présentent des contenus non familiers aux apprenants (voir le tableau n°6). Ces contenus sont en conséquence matérialisés par un vocabulaire dont la compréhension laisse à désirer pour la majorité d'apprenants (voir le tableau n°7). D'où notre première hypothèse selon laquelle, les supports proposés dans les manuels de français pour l'acquisition du vocabulaire seraient inaccessibles aux apprenants de par leurs contenus, qui ne sont pas de nature à les intéresser, ce qui ne va pas sans impacter le résultat attendu, a été confirmée.

Cette incompréhension du vocabulaire appris à l'aide des supports en usage a été révélée comme entrainant des difficultés de réemploi dudit vocabulaire dans la construction des textes (voir le tableau n°8). Ceci a confirmé notre deuxième hypothèse selon laquelle l'accès

difficile aux contenus des supports en usage, due en partie à leur caractère étranger, ferait que les apprenants n'en tirent pas profit pour accroître leur niveau de compétence lexicale. » Cet accès difficile auxdits supports touche également leur vocabulaire. D'où son réemploi devient difficile dans des situations de communication.

Par contre, les supports complémentaires que nous avons proposés et que nous avons expérimentés se sont révélés efficaces. En effet, les résultats issus des productions des apprenants ont montré qu'ils réemploient le vocabulaire appris sans beaucoup de difficultés. De même, les résultats issus des appréciations des apprenants ont montré que ces supports présentent des contenus familiers aux apprenants (voir le tableau n°9) et un vocabulaire facile à être compris (voir le tableau n°10). Cette familiarité découle de la thématique développée, de la culture, des personnages, etc. qui sont tous burundais et le caractère compréhensible de son vocabulaire en dépend. Ce qui favorise le réemploi facile de ce vocabulaire par les apprenants (voir le tableau n°11).

Finalement, cette étude vient de prouver que les supports complémentaires proposés sont les plus adaptés que ceux en usage pour enseigner/apprendre le vocabulaire. Ce qui nous permet de confirmer notre troisième hypothèse. Selon cette dernière, des supports intégrant la culture des apprenants, comme les extraits de textes de la littérature francophone burundaise, contribueraient à l'amélioration de leur compétence lexicale pour pallier les défis du support en usage.

Notre objectif était de montrer la valeur ajoutée de la didactisation d'un support textuel littéraire produit dans une langue étrangère par des Burundais pour enseigner/apprendre le vocabulaire du français. Nous pensons l'avoir atteint.

Par ailleurs, en analysant les productions écrites réalisées par les apprenants, il y a lieu de confirmer qu'il y a encore du pain sur la planche dans leur accompagnement. C'est dans ce cadre qu'une étude de la contribution des mêmes supports dans l'amélioration des compétences grammatico-syntaxiques des apprenants pourrait être envisagée en complément de la présente.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALBARELLO, Luc. 2007. *Apprendre à chercher. L'acteur social et la recherche scientifique*. 3e édition. Bruxelles : De Bœck.

ANCTIL, Dominic et TREMBLAY, Orphélie. 2020. « Introduction. Recherches actuelles en didactique du lexique : avancées, réflexions, méthodes ». *Revue de linguistique et didactique des langues*. N° 62. pp. 1-14.

BARDIN, Léon. 1977. *Analytique de contenus*. Paris : PUF.

BERGEZ, Daniel, GÉRAUD, Violaine et ROBRIEUX, Jean-Jacques. 2010. *Vocabulaire de l'analyse littéraire*. Paris : Armand Colin.

BERGEZ, Daniel. 2010. *L'explication du texte littéraire*, Paris : Armand Colin.

BIKOI, Félix-Nicodème. 1998. *Le français en seconde*. Paris : EDICEF.

BOGAARDS, Paul. 1994. *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Les Éditions DIDIER.

BOUILLIER-OUDOT, Marie-Hélène et LENOIR, Yves. 2006. *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Québec : Presses de l'Université de Laval.

BOURDIEU, Pierre. 1992. *Les Règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris : Seuil.

BOUSSINOT, Roger. 2008. *Synonymes, analogies et antonymes*. 3e édition. Paris : Éditions Larousse.

BOUTILLIER, Sophie, GOGUEL D'ALLONDANS, Alban, UZUNIDIS, Dimitri et LABERE, Nelly. 2009. *Méthodologie de la thèse et du mémoire*. Levallois-Perret : STUDYRAMA-VOCATIS.

CAVALLA, Cristelle, CROZIER, Elsa, DUMAREST, Danièle et RICHOU, Claude. 2009. *Le vocabulaire en classe de langue*. Paris : CLE International.

CHARAUDEAU, Patrick et MAINGUENEAU, Dominique. 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

CHARAUDEAU, Patrick. 1992. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.

CHEVRIER, Jacques. 2002. *Anthologie africaine. Le Roman et la Nouvelle*. Paris : Éditions Hatier.

CLARAC, Pierre. 1972. *L'enseignement du français. Nouvelle encyclopédie pédagogique*. Paris : PUF.

CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle. 2017. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. 4e édition. Paris : Presses universitaires de Grenoble.

CUQ, Jean-Pierre. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLÉ International.

CUSIN-BERCHE, Fabienne. 2003. *Les mots et leurs contextes*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

DEFAYS, Jean-Marc. 2014. *La littérature en FLE : États des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette.

DELBART, Anne-Rosine. 2005. *Les exilés du langage. Un siècle d'écrivains français venus d'ailleurs (1919-2000)*. Limoges : Presses Universitaires de Limoges.

DESMONS, Fabienne, FERCHAUD, Françoise, GODIN, Dominique et GUERRIERI, Catherine. 2005. *Enseigner le FLE : Pratiques de classe*. Paris : Éditions Belin.

DUBOIS, Jean, GIACOMO, Mathée, GUESPIN, Louis, MARCELLESI, Christiane, MARCELLESI, Jean-Baptiste et MÉVEL, Jean-Pierre. 1973. *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Librairie Larousse.

ETERSTEIN, Claude et LESOT, Adeline. 1996. *Les techniques littéraires au Lycée.* Paris : Hatier.

GALISSON, Robert et COSTE, Daniel. 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

GENETTE, Gérard. 1991. *Fiction et Diction*. Paris : Seuil.

GENOUVRIER, Émile et PEYTARD, Jean. 1970. *Linguistique et enseignement du français*. Paris : Éditions Larousse.

GENOUVRIER, Émile, DÉSIRAT, Claude, HORDÉ, Tristan, DÉSIRAT-LEBLANC, Dominique et GENOUVRIER-MIRAILLÈS, Jacqueline. 2007. *Dictionnaire des synonymes*. 3e édition : Éditions Larousse.

GROSBOIS, Muriel. 2007. « Didactique des langues et recherche expérimentale ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*. *Les cahiers de l'Acedle*. [En ligne] : http://journals.openedition.org/rdlc/4966, consulté le 15 juillet 2023.

GROSSMAN, Francis, PAVEAU, Marie-Anne et PETIT, Gérard. 2005. *Didactique du lexique : Langue, Cognition, Discours*. Paris : PUG.

HAKIZIMANA, Jérôme. 2021. *Intégration des fables burundaises dans l'enseignement du français langue étrangère en classe de 2ème année Langues au niveau post-fondamental des établissements de la D.P.E.N. Cankuzo*. Mémoire de master. Bujumbura : Université du Burundi et École Normale Supérieure.

HERSCHBERG PIERROT, Anne. 2003. *Stylistique de la prose*. Paris : Éditions Belin.

JABLONKA, Yvan. 2014. *L'Histoire est une littérature. Manifeste pour les sciences sociales*. Paris : Seuil.

JAVEAU, Claude. 1971. *Enquête par questionnaire*. Bruxelles : EUB.

LABOURET, Denis et MEUNIER, André. 1996. *Les méthodes du français au lycée 2de-1re*. Paris : Larousse Bordas.

LE FUR, Dominique. 2007. *Dictionnaire des combinaisons de mots. Les synonymes en contexte*. Paris : Le Robert.

LE ROY, Jeanine et PIERRETTE, Marjorie. 2012. *Petit manuel méthodologique du questionnaire de recherche. De la conception à l'analyse*. Paris : Enrick B. Editions.

LESSARD-HÉRBERT, Michel. 1997. *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Paris : De Bœck Université.

MACHEREY, Pierre. 1996. *Pour une théorie de la production littéraire*. Paris : Éd. Maspero.

MARCELLESI, Jean-Baptiste. 1974. *Encyclopédie française*. Paris : Librairie Larousse.

MBASSI ATÉBA, Raymond. 2019. *Littérature et enseignement. Pratiques francophones et francophiles*. Paris : Karthala.

MOURA, Jean-Marc. 2007. *Littératures francophones et théorie postcoloniale.* Paris : PUF.

NDIKUMAGENGE, Rémy et MANIRAMBONA, Fulgence. 2018. « Intégration de la dimension littéraire du support textuel : défis en classe burundaise de français langue étrangère ». *Synergies Afrique des Grands Lacs* n°7. pp. 69-80.

NDIKUMAGENGE, Rémy. 2015. *Pour un renouvellement de l'apprentissage du FLE au Burundi. L'apport interculturel de la didactisation des contes burundais*. Thèse de doctorat. Bruxelles : Université Libre de Bruxelles.

NDIKUMAGENGE, Rémy. 2022. « La place du lexique français dans l'enseignement/apprentissage au Burundi ». *Synergies France*. N°16. pp. 87-99.

NGALASSO-MWATHA, Musanji. 2008. *Linguistique et poétique : l'énonciation littéraire francophone*. Paris : Presses Universitaires de Bordeaux.

NGORWANUBUSA, Juvénal. 2013. *La littérature de langue française au Burundi*. Bruxelles : Archives et Musée de la Littérature.

NIKLAS-SALMINEN, Aïno. 1997. *La lexicologie*. Paris : Armand Colin.

NISUBIRE, Protais. 2003. « Développer la compétence lexicale en classe de français langue seconde ». *La Lettre de AIRDF* n°33. Volume 2. pp.20-26.

NISUBIRE, Protais. 2013. *La compétence lexicale en français langue seconde. Stratégies et activités didactiques*. Paris : Éditions Modulaires Européennes.

PAQUAY, Léopold, CARLIER, Ghislain, COLLÈS, Luc et HUYNEN, Anne-Marie. 2002. *L'évaluation des compétences chez l'apprenant : Pratiques, méthodes et fondements*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

PERRENOUD, Philippe. 1999. *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF Éditeur.

POLGUÈRE, Alain et MEL'ČUK, Igor. 2007. *Lexique actif du français : L'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20000 dérivations et collocations du français*. Montréal : De Bœck Supérieur.

RABHI, Abdelkader. 2022. « La formation des formateurs : de la didactisation à la professionnalisation ». *Revue algérienne des lettres*. Vol 6 n°1, pp. 478-495.

RAYNAL, Françoise et RIEUNIER, Alain. 2007. *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF Éditeur.

RÉPUBLIQUE DU BURUNDI. 2014. *Loi n°1/31 du 3 novembre 2014 portant statut des langues au Burundi*. Bujumbura : Cabinet du Président.

RÉPUBLIQUE DU BURUNDI. 2017. *Section Langues. Français. Deuxième année post-fondamentale. Guide de l'enseignant*. Bujumbura : MEESRS.

RÉPUBLIQUE DU BURUNDI. 2017. *Section Langues. Toutes disciplines. Deuxième année post-fondamentale. Cahier des supports-élèves*. Bujumbura : MEESRS.

REY, Alain et CHANTREAU, Sophie. 1993. *Dictionnaire des expressions et locutions*. Paris : Dictionnaires LE ROBERT.

REY-DEBOVE, Josette et REY, Alain. 2011. *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Dictionnaires LE ROBERT.

RIEGEL, Martin, PELLAT, Jean-Christophe et RIOUL, René. 1994. *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.

RIFFATERRE, Michel. 1979. *La production du texte*. Paris : Seuil.

SIMARD, Claude, DUFAYS, Jean-Louis, DOLZ, Joaquim et GARCIA-DEBANC, Claudine. 2019. *Didactique du français langue première : Pratiques pédagogiques*. Louvain-la-Neuve : De Bœck Supérieur.

TOURSEL, Nadine et VASSEVIÈRE, Jacques. 2010. *Littérature : textes théoriques et critiques*. Paris : Armand Colin.

ANNEXES

ANNEXE 1

SUPPORTS COMPLÉMENTAIRES PROPOSÉS POUR ENSEIGNER/APPRENDRE LE VOCABULAIRE EN SECTION LANGUES AU POST-FONDAMENTAL

1.1. Leçon 1 : Vocabulaire : Les mots et expressions servant à exprimer le chagrin

Support : Texte 1 : Souvenir d'un absent

Dans cet extrait, l'auteure décrit le chagrin de la mère de Karire à travers les souvenirs de son époux disparu mais dont les traces restent présentes dans sa mémoire.

Ainsi certains soirs, quand elle trayait sa vache ou qu'elle en caillait le lait, la mère de Karire **entonnait un triste refrain** qui semblait **exalter la mémoire d'un absent**. Et celui qui n'était jamais là, c'était tantôt un arbre au tronc écorché, capable de se métamorphoser en un bel homme, l'espace d'un éclair, c'était tantôt la terre tremblante, prête à **intervertir les piliers de l'enclos** et **les piliers du foyer**, c'était enfin les fleurs rouges de l'érythrine qui **fanaient sans avoir fini d'éclore**. Puis elle **interpellait** Mbanza, **le chef vaincu et tué, le fils exilé ou l'époux disparu**…

Concilie Niyongoma, *L'Autre front*, Éditions Bandima, 2019, p.7

1.2. Leçon 2 : Vocabulaire : Les mots et expressions liés à la protection

Support : Texte 2 : Les mécanismes de défense de Norita

Dans cet extrait, l'auteur présente les mécanismes de défense de Norita face à des bastonnades de son mari Pouti-Pouti pour n'avoir mis au monde que des filles.

Norita essaya en vain d'esquiver, mais l'espace du lit était très exigu pour **pouvoir s'éloigner de lui** [Pouti-Pouti], surtout qu'il s'était muni d'un fouet.

- Ooooh ! C'est fini ! Cria-t-elle fortement quand son mari frappa sur son bras malade. Au lieu de fléchir devant ce cri de détresse, il intensifia plutôt ses coups comme un tortionnaire des régimes dictatoriaux.

- On ne meurt qu'une fois, déclara Norita qui oublia sa souffrance. Elle se souvint que son maître Nakata lui avait dit que le plus grand ennemi de l'homme, c'est l'homme incapable de **transcender la peur** profondément ancrée en lui-même et qui l'empêche d'agir à sa guise.

Elle s'appuya alors sur le pied gauche et **infligea à son mari un coup de pied** sur la joue gauche. Pouti-Pouti perdit le nord. Norita observa d'abord comment il basculait.

- Hein ! Tu as appris le karaté, on va voir, dit-il en essayant de **se mettre dans une position de combat**. Norita lui **administra un autre coup de pied** sur son ventre et il tomba assis sur le lit.

- Cela suffit madame ! Je vais te montrer ce dont je suis capable, dit-il en se relevant. Il **fit** un coup de poing que **Norita barra**. Elle **saisit immédiatement son bras et le tira vers elle**. Par la jambe droite, elle **bloqua le mouvement de son corps** et **entraîna toute sa masse parterre**. Elle **sauta avec force sur son dos** et il vomit tout ce qu'il avait bu et mangé. Toute la chambre fut emplie d'odeur d'alcool.

Joseph Butoyi, *Comment une femme battue peut-elle mettre fin à sa vie d'enfer ?*, Bujumbura, La Différence, 2012, pp. 235-236

1.3. Leçon 3 : Vocabulaire : Les mots et expressions associés à l'institution d'ubushingantahe

Support : Texte 3 : Le rôle des Bashingantahe

Dans cet extrait, l'auteur présente le contenu du cahier de charge des Bashingantahe à l'ère où il n'y avait pas encore de juges au Burundi.

Au Burundi, les Bashingantahes avaient de tous temps formé le prestigieux Ordre des Gardiens de la Tradition dont l'origine remontait loin dans le passé. (...) Ils **trouvaient des compromis** aux intérêts divergents que connaissaient les membres d'une même famille. Ils **lavaient les offenses**, **vidaient les querelles**, purgeaient les esprits, **confortaient les cœurs**. Ils **réconciliaient mari et femme**, **ramenaient au domicile conjugal l'épouse injustement répudiée**. Ils **réhabilitaient la jeune fille déshonorée**, **donnaient à l'étranger l'hospitalité**. Rouages essentiels de la société, ils lui servaient aussi de **garde-fou**. (...) Mais leur attribution principale, c'était **la palabre**. Ils recevaient toutes les affaires touchant à la vache et à la propriété, ne dédaignant pas celles relatives au vol des patates ou de femme d'autrui. Ne connaissant pas la limite territoriale, leurs pouvoirs étaient très étendus. Sous leur juridiction, le roi lui-même perdait quelquefois des procès contre de simples gens.

Juvénal Ngorwanubusa, *Les années avalanches*, Bruxelles, AML Editions, 2012, pp. 125-126

1.4. Leçon 4 : Vocabulaire : Les mots et expressions associés à l'enthousiasme à la burundaise

Support : Texte 4 : Le retour du fils rebelle

Cet extrait constitue un discours de soulagement de Bitego à l'annonce, par son fils Arthur, de l'abandon du Séminaire. Ce vieil homme, soucieux de la pérennisation de son clan par le biais de ce fils unique, allait déchanter suite au choix qu'avait tenté son fils à devenir prêtre.

Enfin mon fils je te retrouve. Imana a **exaucé** mes prières. Mon cœur **est** enfin **allégé** de te voir redevenir le nôtre. **Fallait-il que je meure sans avoir fait sauter sur mes genoux mes petits-enfants**, le sang de mon sang ! Oui ! **Les voir babiller**, **gambader et grandir sous mes yeux**. Oh, mon fils, Imana est Grand ! Il a eu pitié d'un pauvre homme dont la **descendance** allait disparaître. Qu'il soit loué à jamais ! (…) À présent, mon fils, on va **fêter comme il faut cet heureux événement**. Même si nous n'avons plus beaucoup de vaches, je vais **abattre un tourillon** pour cela. J'ai également des régimes de banane prêts à être transformés en **bon vin**.

Sébastien Katihabwa, *Les sirènes du purgatoire*, 1997(tiré dans *Sembura*, n°1, p.223.)

1.5. Leçon 5 : Vocabulaire : Les mots et expressions liés à la misère

Support : Texte 5 : Les expériences de Kamari

Dans cet extrait, l'auteure décrit la vie misérable de Kamari, pauvre enfant de la rue, par rapport à celle d'autres enfants de son âge issus des familles nanties.

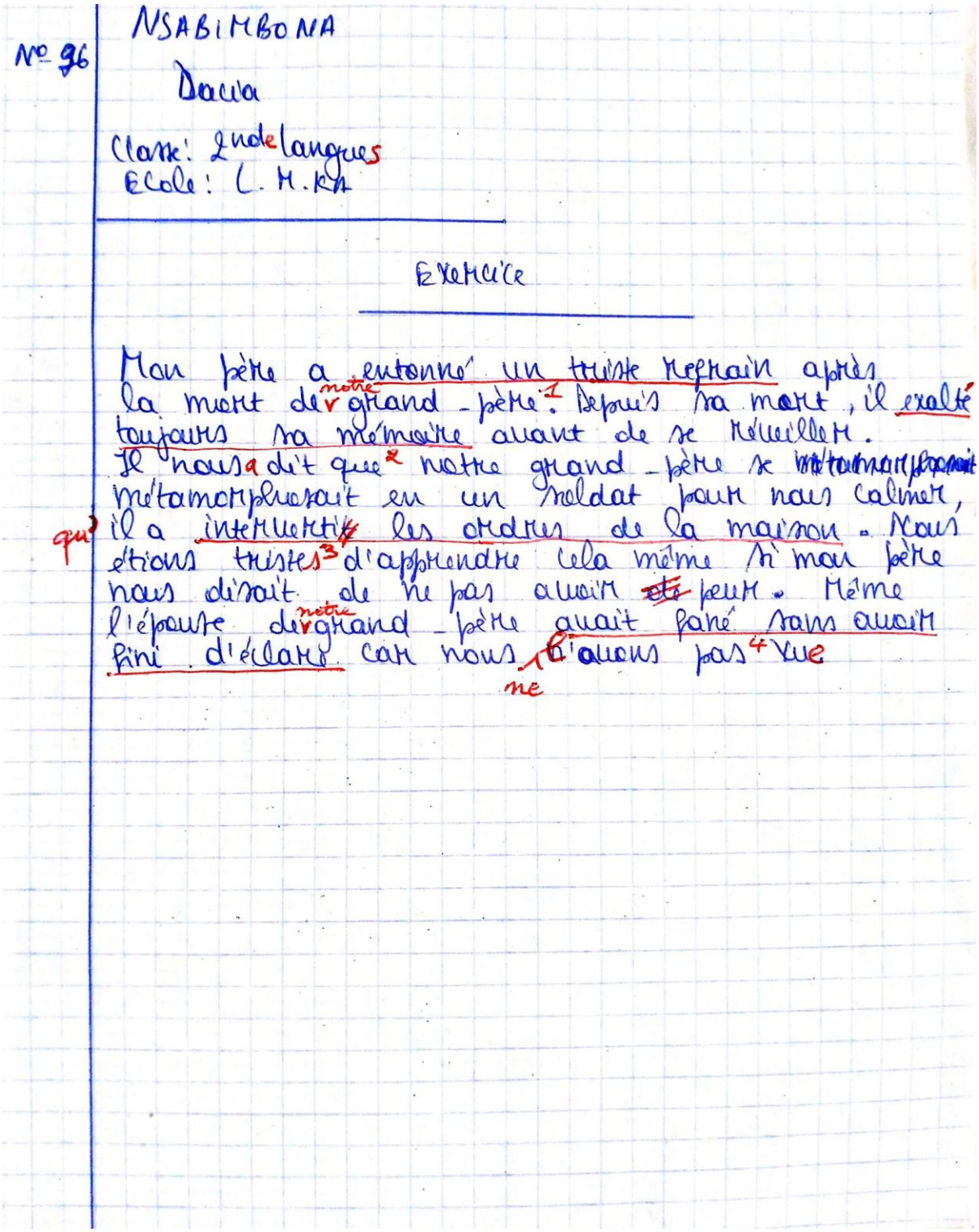
Kamari inspecta la nuit hostile. Il se redit que la vie n'est vraiment pas juste. Mais alors, pas du tout. Pourquoi certains se la coulent douce alors que d'autres **tirent le diable par la queue** ? Lui par exemple, il n'a en rien mérité **la vie de rat qu'il mène**. Il aurait bien **voulu être l'enfant choyé d'une famille cossue**. (...). Mais non. Dieu, qu'on dit pourtant si bon, n'avait pas trouvé mieux que de le faire **naître dans une famille pauvre**. **Pire que pauvre** si on veut dire les choses comme elles sont. Le genre de famille où **avoir du sel dans ses légumes sert à marquer Noël ou le jour du Nouvel An**.

Marie Louise Sibazuri, *Le taxi du diable*, 2010(tiré dans *Sembura*, n°1, p.229.)

ANNEXE 2

EXEMPLES DES PRODUCTIONS DES APPRENANTS APRÈS LES LEÇONS D'EXPÉRIMENTATION

2.1. Exemple de production pour la première leçon



N° 96

NSABIMBONA

Dacia

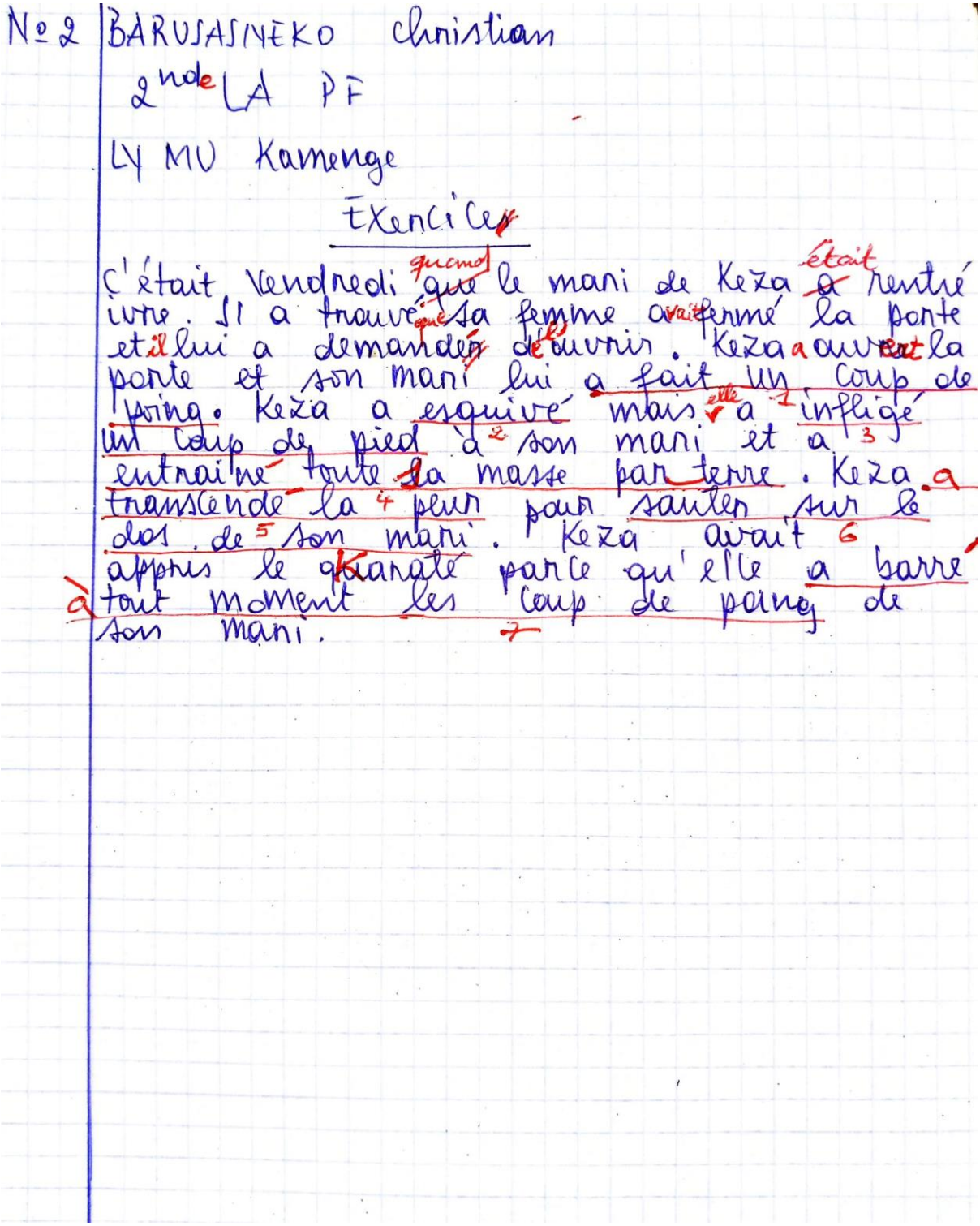
Classe: 2nde Langues

Ecole: L.M.K

Exercice

Mon père a entonné un triste refrain après la mort de notre grand-père[1]. Depuis sa mort, il exalte toujours sa mémoire avant de se réveiller. Il nous a dit que[2] notre grand-père se métamorphosait en un soldat pour nous calmer, qu'il a interrompu les ordres de la maison. Nous étions tristes[3] d'apprendre cela même si mon père nous disait de ne pas avoir peur. Même l'épouse de notre grand-père avait paré sans avoir fini d'éclater car nous ne l'avons pas[4] vue

2.2. Exemple de production pour la deuxième leçon

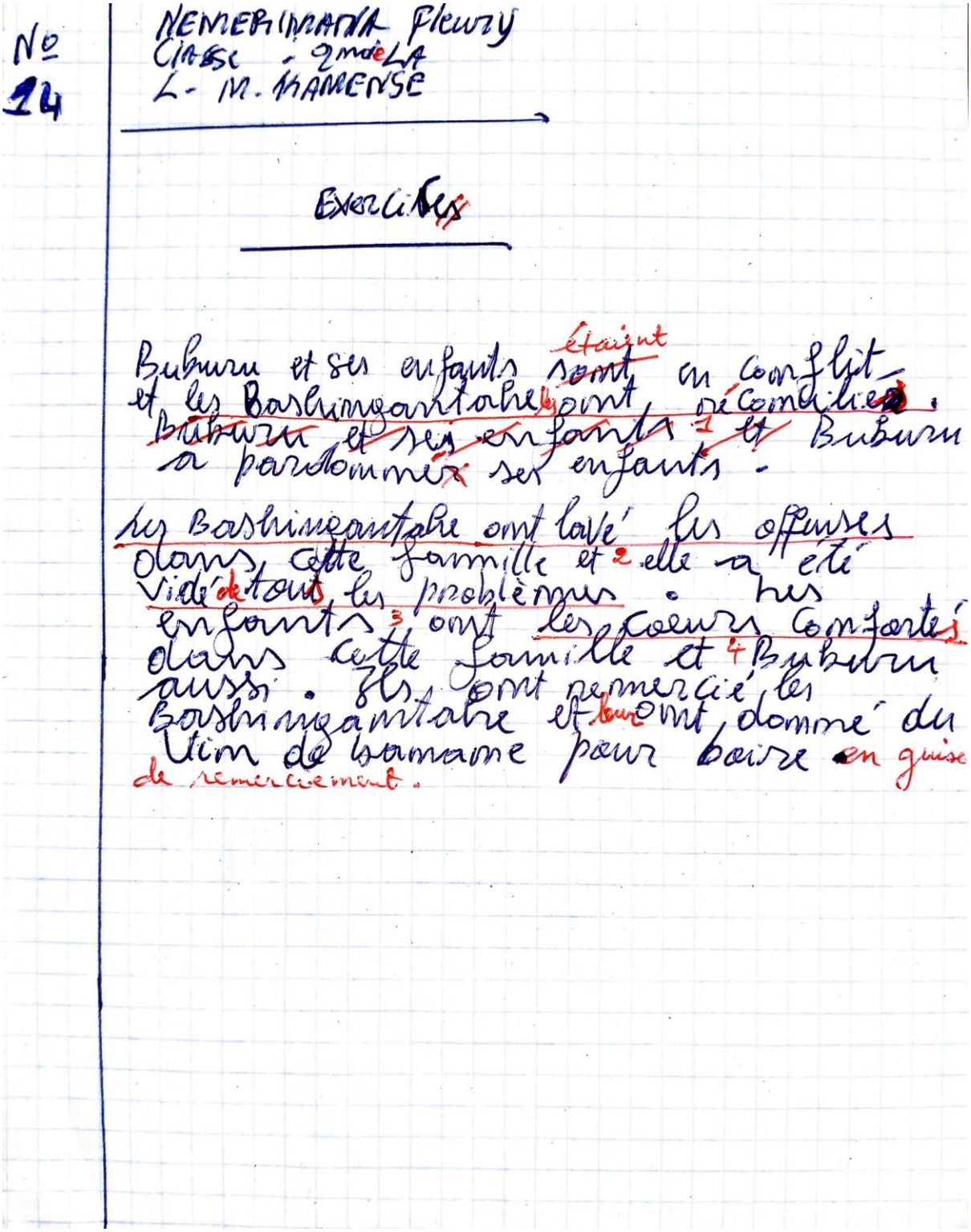


N° 2 BARUSASIYEKO Christian
2nde LA PF
LY MU Kamenge

Exercice

C'était vendredi quand le mari de Keza était rentré ivre. Il a trouvé que sa femme avait fermé la porte et il lui a demandé de l'ouvrir. Keza a ouvert la porte et son mari lui a fait un coup de poing. Keza a esquivé mais elle a infligé un coup de pied à son mari et a entraîné toute la masse par terre. Keza a transcendé la peur pour sauter sur le dos de son mari. Keza avait appris le karaté parce qu'elle a barré à tout moment les coups de poing de son mari.

2.3. Exemple de production pour la troisième leçon



N° 14

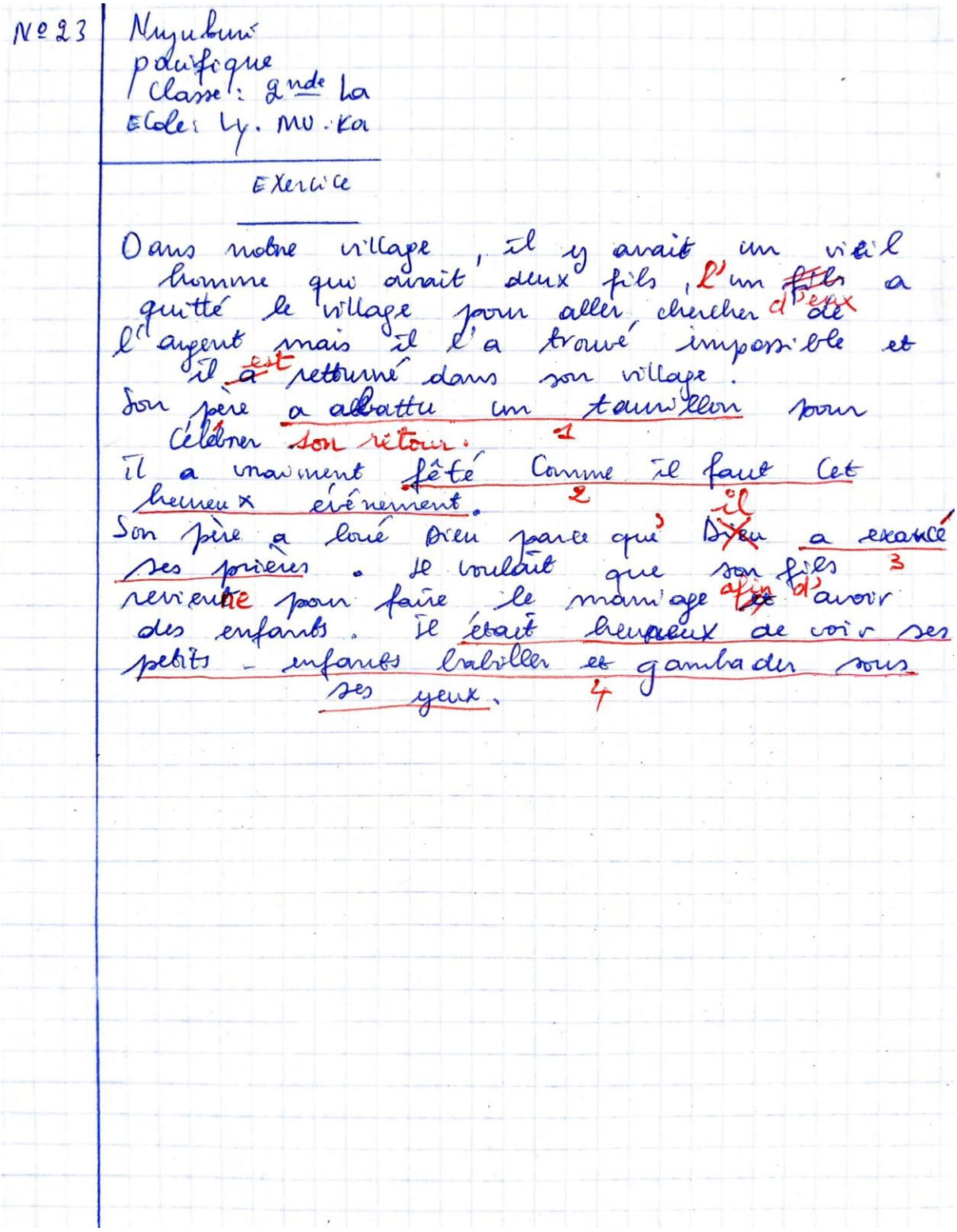
NEMERIMANA Fleury
Classe - 2ème LA
L - M. KAMENGE

Exercices

Buburu et ses enfants étaient sont en conflit et les Bashingantahe ont réconciliés. Buburu et ses enfants 1 et Buburu a pardonnés ses enfants.

Les Bashingantahe ont lavé les offenses dans cette famille et 2 elle a été vidé de tous les problèmes. Ses enfants 3 ont les coeurs confortés dans cette famille et 4 Buburu aussi. Ils ont remercié les Bashingantahe et leur ont donné du Ubim de bamame pour boire en guise de remerciement.

2.4. Exemple de production pour la quatrième leçon

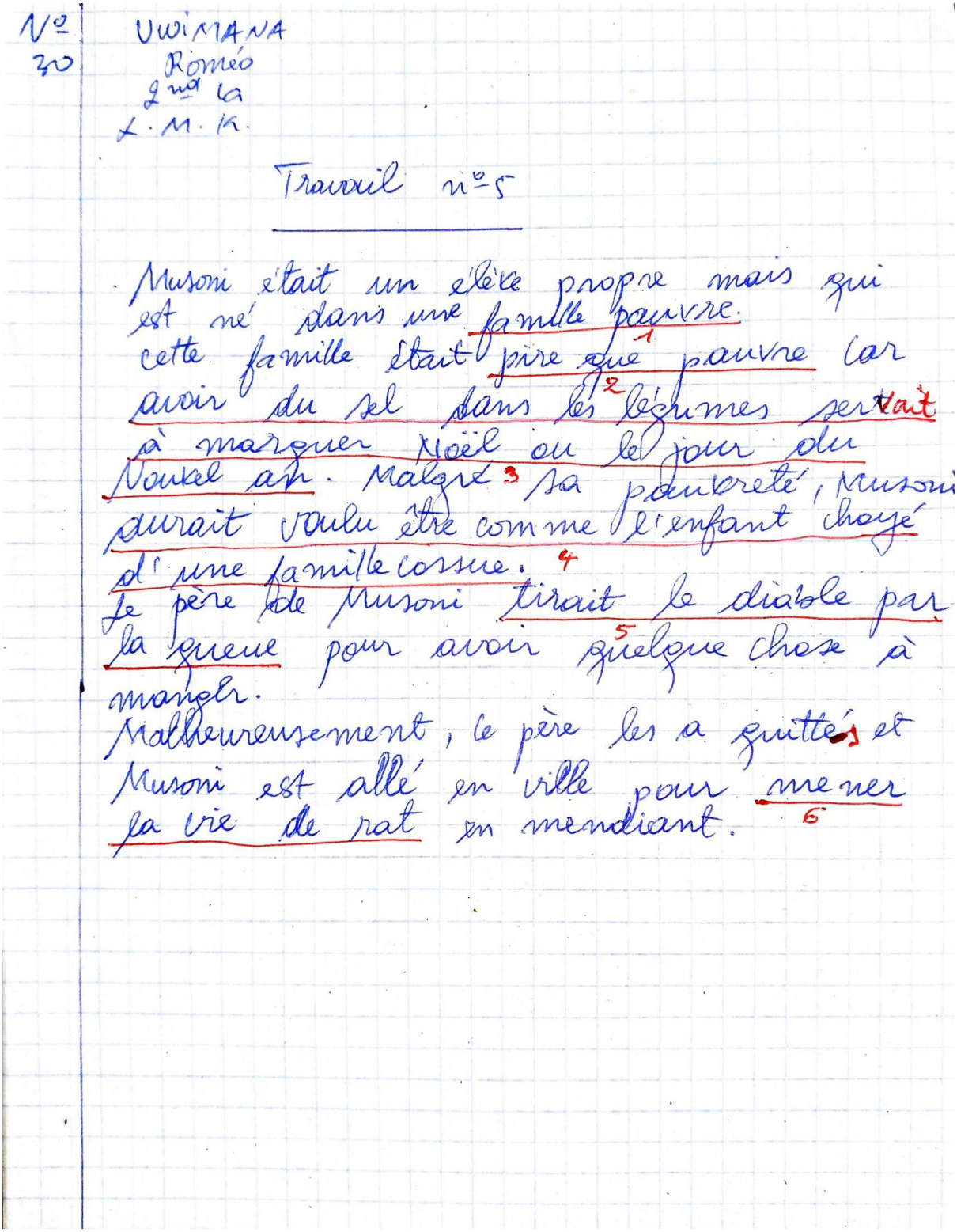


N°23
Nyubuma
pdufique
Classe : 2nde La
Ecole : Ly. MU. Ka

EXERCICE

Dans notre village, il y avait un vieil homme qui avait deux fils, l'un a quitté le village pour aller chercher de l'argent mais il l'a trouvé impossible et il est retourné dans son village.
Son père a abattu un taureau pour célébrer son retour. 1
Il a vraiment fêté comme il faut cet heureux événement. 2
Son père a loué Dieu parce qu'il a exaucé ses prières. 3
Il voulait que son fils revienne pour faire le mariage afin d'avoir des enfants. Il était heureux de voir ses petits - enfants travailler et gambader sous ses yeux. 4

2.5. Exemple de production pour la cinquième leçon



N° 20

UWIMANA
Roméo
2ème La
L.M.K.

Travail n°5

Musoni était un élève propre mais qui est né dans une famille pauvre. cette famille était pire que pauvre car avoir du sel dans les légumes servait à marquer Noël ou le jour du Nouvel an. Malgré sa pauvreté, Musoni aurait voulu être comme l'enfant choyé d'une famille cossue. Le père de Musoni tirait le diable par la queue pour avoir quelque chose à manger. Malheureusement, le père les a quittés et Musoni est allé en ville pour mener la vie de rat en mendiant.

ANNEXE 3

QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE 1 AUPRÈS DES APPRENANTS DE DEUXIÈME ANNÉE POST-FONDAMENTALE, SECTION LANGUES DU LYCÉE MUNICIPAL DE KAMENGE

Consigne :

- *Vous allez mettre une croix dans la(les) case(s) convenable(s) ou, selon le cas, compléter les pointillées avec vos suggestions et/ou commentaires.*

- *Si la place des réponses vous paraît insuffisante, veillez écrire au verso tout en notant le numéro de la question correspondante.*

QUESTIONS

THÈME I : ATTITUDE DES APPRENANTS FACE À UNE LEÇON DE VOCABULAIRE

Q.1. Lors des séances de français, êtes-vous motivés par le vocabulaire ?

Oui ☐ Non ☐ Partiellement ☐

Q.2. Quelle est la place du vocabulaire français par rapport aux autres aspects cette langue ?

Réponse :.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Q.3. Les leçons de vocabulaire vous permettent-elles de vous enrichir en lexiques variés ?

Oui ☐ Non ☐ Partiellement ☐

THÈME II : QUALITÉS DU SUPPORT USUEL POUR ENSEIGNER/APPRENDRE LE VOCABULAIRE FRANÇAIS

Q.4. De quels supports vos enseignants se servent-ils pour enseigner les leçons de vocabulaire français ?

Réponses : a. Phrases ☐ **b.** Textes ☐ **c.** Vidéos ☐ **d.** Audios ☐

e. Autres ☐ à préciser :.....

Q.5. **a)** Parmi les supports évoqués à la question précédente, lesquels préféreriez-vous que vos enseignants utilisent lors de l'enseignement du vocabulaire français ?

Réponses :.....
.....

b) Pourquoi ?

Réponse .....
.....

Q.6. Le contenu du support que les enseignants utilisent lors des leçons de vocabulaire vous est-il familier ?

Réponses : Oui ☐ Non ☐ Partiellement ☐

Q.7. Le vocabulaire à acquérir à l'aide du support utilisé par les enseignants vous est-il compréhensible ?

Réponses : Oui ☐ Non ☐ Partiellement ☐

Q.8.a) Après la leçon de vocabulaire, trouvez-vous de la facilité à réemployer le vocabulaire acquis à l'aide du support utilisé par les enseignants ?

Réponses : Oui ☐ Non ☐ Partiellement ☐

b) Si non ou partiellement, qu'est-ce qui serait, d'après vous, à l'origine de vos difficultés de réemployer le vocabulaire acquis à l'aide ce support ?

Réponse :.....
.....

Merci pour avoir répondu à toutes ces questions !

ANNEXE 4

QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE 2 AUPRÈS DES APPRENANTS DE DEUXIÈME ANNÉE POST-FONDAMENTALE, SECTION LANGUES DU LYCÉE MUNICIPAL DE KAMENGE

Consigne :

- *Vous allez mettre une croix dans la(les) case(s) convenable(s) ou, selon le cas, compléter les pointillées avec vos suggestions et/ou commentaires.*

- *Si la place des réponses vous paraît insuffisante, veillez écrire au verso tout en notant le numéro de la question correspondante.*

QUESTIONS

THÈME : APPRÉCIATION DES SUPPORTS COMPLÉMENTAIRES PROPOSÉS, SELON LES APPRENANTS, POUR ENSEIGNER/APPRENDRE LE VOCABULAIRE FRANÇAIS

Q.1. a) Le contenu des textes proposés pour les leçons de vocabulaire vous est-il familier ?

Réponses : Oui ☐ Non ☐ Partiellement ☐

b) Si oui ou partiellement, sur la base de quel(s) élément(s) se perçoit ce caractère familier?

Réponses : a. Personnages burundais ☐ b. Mode de pensées des burundais ☐

c. Culture burundaise ☐ d. Autres ☐ à préciser :.....

Q.2. **a)** Comprenez-vous facilement le vocabulaire à acquérir à l'aide de ces supports ?

Réponses : Oui ☐ Non ☐ Partiellement ☐

b) Pourquoi ?

Réponse :.....
.....
.....
.....
.....
.....

Q. 3.a) Après l'apprentissage du vocabulaire tiré des textes francophones burundais, avez-vous trouvé de la facilité à le réemployer ?

Réponses : Oui ☐ Non ☐ Partiellement ☐

b) Pourquoi ?

Réponse :.....
.....
.....
.....
.....
.....

Q.4. Que pensez-vous de l'adaptabilité des supports complémentaires proposés pour enseigner/apprendre le vocabulaire du français ?

Réponse :.....
.....
.....
.....
.....
.....

Merci pour avoir répondu à toutes ces questions !

ANNEXE 5

ATTESTATION DE RECHERCHE



UNIVERSITÉ DU BURUNDI ET ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

MASTER CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

ATTESTATION DE RECHERCHE

Nous soussignés, **Pr Gélase NIMBONA**, Doyen de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines à l'Université du Burundi et **Dr Eric NDAYISABA**, Chef du Département des Langues et Sciences Humaines à l'École Normale Supérieure, attestons par la présente que le nommé **NIYOKWIZERA Melchisédeck** est un étudiant de Master conjoint en Didactique du Français Langue Étrangère en deuxième année et qu'il effectue ses recherches pour la rédaction de son mémoire sur le thème :

« CONTRIBUTION DE LA DIDACTISATION DU TEXTE LITTÉRAIRE FRANCOPHONE BURUNDAIS DANS L'AMÉLIORATION DE LA COMPÉTENCE LEXICALE CHEZ LES APPRENANTS DU POST-FONDAMENTAL AU BURUNDI »

À cet effet, nous sollicitons votre bienveillance pour lui autoriser l'accès aux informations dont il pourra avoir besoin. Il va sans dire que le chercheur respectera toutes les consignes que vous lui recommanderez ainsi que les droits individuels y afférents.

Avec nos remerciements anticipés, nous vous prions d'agréer, Madame, Mademoiselle, Monsieur, l'expression de notre considération distinguée.

Sous-couvert de :

Monsieur le Directeur de mémoire

Pr Rémy NDIKUMAGENGE

Fait à Bujumbura, le 30/05/**2023**

Le Doyen de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines à l'Université du Burundi

Pr Gélase NIMBONA

Le Chef du Département des Langues et Sciences Humaines à l'École Normale Supérieure

Dr Eric NDAYISABA