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

L’enseignement du vocabulaire à l’école fondamentale du Burundi : état des lieux et proposition méthodologique

Bahati, Fabien

2020-11
UB, IPA
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/266

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

UNIVERSITE DU BURUNDI

ECOLE NORMALE SUPERIEURE

MASTER EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

« L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE A L'ÉCOLE FONDAMENTALE DU BURUNDI : ÉTAT DES LIEUX ET PROPOSITION MÉTHODOLOGIQUE. »

Par :

Fabien BAHATI

Sous la direction de :

Prof Marie Florida NIYONGABO

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

Bujumbura, novembre 2020

DEDICACES

Nous dédions le présent travail à nos chers parents pour le soutien inconditionnel dont ils ont fait preuve à notre égard durant tout notre cursus scolaire et universitaire. Merci pour leur soutien tant moral que matériel.

A nos frères et sœurs ;

A notre chère Epouse ;

A Abbé Ferdinand KIMAMARA ;

A la Sœur Béatrice NTAWUNKUNDA ;

A tous nos amis et connaissances

REMERCIEMENTS

Un travail scientifique, ne peut en aucun cas être le produit des seuls efforts individuels de son auteur. Le présent travail a été réalisé grâces aux enrichissantes contributions tant morales que matérielles de la part des personnalités variées auxquelles nous aimerions exprimer notre profonde gratitude.

Nous remercions d'abord la Directrice du présent travail, Madame Marie Florida NIYONGABO, pour avoir sagement accepté de nous accompagner tout au long de notre recherche avec un grand intérêt ; pour nous avoir fait bénéficier de son illustre expérience scientifique et pour son encouragement, ses précieux conseils, suggestions et remarques.

Nos sincères remerciements s'adressent à tous les professeurs qui ont assuré notre formation universitaire en général et ceux intervenant au cycle de master en particulier. L'accomplissement de leur noble tâche, leur formation intellectuelle et morale demeurera pour nous un agréable souvenir.

Que toute notre famille entière, nos camarades de classe et tous ceux qui n'ont ménagé aucun effort pour que ce travail soit réalisé, en trouvent la fierté et le couronnement de leurs efforts.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n°1 : Résumé du rôle du vocabulaire dans les méthodes décrites plus haut……...26

Tableau n°2 : Répartition des écoles enquêtées……40

Tableau n°3 : Grille d'observation des leçons de vocabulaire……..57

SIGLES ET ABREVIATIONS

ECOFO : École Fondamentale

B.E.P.E.S : Bureau d'Etude des Programmes de l'Enseignement Secondaire

B.E.P.E.F : Bureau d'Etude des Programmes de l'Enseignement Fondamental

M.E.E.S.R.S : Ministère de l'Education, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

L1 : Langue maternelle

L2 : Langue seconde

T1 : Tome 1

T2 : Tome 2

T3 : Tome 3

RÉSUMÉ

Dans le présent travail, nous avons pour but d'analyser l'état des lieux de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire à l'école fondamentale ; et d'apporter une contribution méthodologique dans l'enseignement/apprentissage du vocabulaire. En effet, nous avons vérifié les hypothèses suivantes : les activités proposées aux élèves ne contribueraient pas à la maitrise du vocabulaire chez l'apprenant ; les programmes de français et les manuels scolaires ne favoriseraient pas la maitrise du vocabulaire ; et la méthodologie d'enseignement du vocabulaire serait à l'origine de la baisse du niveau d'expression chez les apprenants. Les méthodes dont nous nous sommes servi dans notre recherche sont : l'observations des pratiques de classe pendant une leçon de vocabulaire ainsi que l'analyse des manuels. Après notre recherche, nous avons constaté que les méthodes utilisées ne permettent pas aux apprenants d'intérioriser un nouveau mot et ne traitent pas suffisamment tous les aspects pour la connaissance d'un mot car les mots sont présentés de façon isolée et hors contexte. Ainsi, une nouvelle approche méthodologique qui étudie le sens des énoncés placés dans un contexte mérite d'être appliquée dans l'enseignement/apprentissage du vocabulaire. C'est le cas de l'approche énonciative.

Mots clés : *Approche énonciative, contexte, méthode, lexique, vocabulaire, enseignement et apprentissage.*

ABSTRACT

The purpose of this work is to analyse the state of the art of teaching/ learning vocabulary in basic schools; and make a methodological contribution to teaching/learning vocabulary. Indeed, we tested the following hypotheses: the activities proposed to the students would not contribute to the mastery of vocabulary in the learner; French programs and textbooks would not promote mastery of vocabulary; and the methodology of teaching vocabulary would be the cause of the decline in the level of expression among learners. The methods we have used in our research are: observations of classroom practices during a vocabulary lesson and analysis of textbooks. After our research, we found that the methods used to teach vocabulary do not allow learners to internalize a new word and do not sufficiently address all aspects for knowledge of a word because words are presented in isolation and out of context. Thus, a new methodological approach that studies the meaning of statements placed in a context deserves to be applied in teaching/learning vocabulary. This is the case with the enunciative approach.

Key words: *enunciative approach, context, method, lexicon, vocabulary, teaching and learning.*

TABLE DES MATIERES

DEDICACES i
REMERCIEMENTS ii
LISTE DES TABLEAUX iii
SIGLES ET ABREVIATIONS iv
RÉSUMÉ v
ABSTRACT v
TABLE DES MATIERES vi
0. INTRODUCTION GENERALE 1
0.1. PROBLEMMATIQUE 1
0.2. HYPOTHESES DE LA RECHERCHE 2
0.3. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE 2
0.4. DELIMITATION DU SUJET 3
0.5. ARTICULATION DU TRAVAIL 3
0.6. METHODOLOGIE 4
I^{ère} PARTIE : CADRE THÉORIQUE. 5
CHAPTRE I : DÉFINITION DES CONCEPTS CLÉS. 5
1.2. Le contexte 7
1.3. Le lexique. 9
1.4. Le vocabulaire 11
1.5. Rapport entre lexique et vocabulaire 13
1.6. L'enseignement 14
1.7. L'apprentissage 15
CHAPITRE II : GENERALITES SUR LES METHODES D'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE 17
2.1. La méthode naturelle 17
2.2. La méthode grammaire-traduction 18
2.3. La méthode directe 19
2.4. La méthode audio-orale 21
2.5. La méthodologie audio visuelle 21
2.6. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle 22
2.7. La méthode communicative 23
2.8. L'approche énonciative 24
CHAPITRE III : GÉNÉRALITÉS SUR L'APPROCHE ÉNONCIATIVE 27
3.0. Introduction 27

3.1. Les fondements de l'approche énonciative 27
3.1.1. Les pronoms personnels. 28
3.1.2. Les temps verbaux 29
3.1.3. Les connecteurs. 29
3.2. Application de l'approche énonciative sur des énoncés. 31
CHAPITRE IV : CONTRIBUTION DIDACTIQUE DE L'APPROCHE ENONCIATIVE. 33
4.1. Le rôle du contexte dans l'apprentissage du vocabulaire 33
4.2. Illustration pour la présentation du vocabulaire. 34
IIème PARTIE : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS. 38
CHAPITRE V : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE. 38
5.0. Introduction 38
5.1. Population ou univers d'enquête. 38
5.2. Détermination de l'échantillon. 38
5.3. Méthodes de recherche. 40
5.3.1. Analyse documentaire 41
5.3.2. Observation des pratiques de classe 41
5.4. Le déroulement de l'observation 42
CHAPTRE VI : ANALYSE DES MANUELS DE 7ème, 8ème, 9ème ET OBSERVATION DES PRATIQUES DE CLASSE 43
6.1. Analyse des manuels du 4ème cycle de l'ECOFO 43
6.1.1. Analyse critique des objectifs poursuivis pour l'enseignement du français à I'ECOFO. 43
6.1.2. Analyse du contenu du domaine des langues dans les manuels scolaires du 4è cycle de l'ECOFO. 44
6.1.2.1. Présentation du domaine 44
6.1.2.2. Contenus de l'enseignement fondamental des langues 45
6.1.2.2.1. Cycle 4- 7e année 45
6.1.2.2.2. Cycle 4- 8e année 46
6.1.2.2.3. Cycle 4- 9e année 47
6.1.3. Analyse des méthodologies appliquées pour l'enseignement du vocabulaire dans les classes de 7ème, 8ème et 9ème. 49
6.1.3.1. Approche méthodologique 49
6.1.3.2. Les étapes de différents types de leçons 50
6.1.3.2. 1. Lecture-compréhension 50
6.1.3.2.1.1. Anticipation sur le sens du texte 50
6.1.3.2.1.2. Compréhension orale 51
6.1.3.2.1.3. Compréhension détaillée 51

6.1.3.2.1.4. Lectures individuelles à haute voix 52
6.1.3.2. 2. Grammaire / vocabulaire 52
6.1.3.2.3. Expression orale 53
6.1.3.2. 4. Expression écrite 54
6.2. Analyse des notes prises dans les cahiers des élèves relatives aux leçons de vocabulaire. 55
CONCLUSION GENERALE 60
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 62
ANNEXES 67

0. INTRODUCTION GENERALE

0.1. PROBLEMMATIQUE

Certains apprenants qui terminent l'école fondamentale et post fondamentale n'ont pas de bagage de vocabulaire suffisant et ne savent pas souvent utiliser à l'oral et à l'écrit les termes lexicaux vus en classe. Cela se remarque à travers leur expression orale et écrite où on note un manque criant de bagage lexical pour exprimer leurs propos dans une situation de communication réelle. Cette difficulté liée à l'expression est souvent signalée par les enseignants de français. Nous l'avons constaté nous-mêmes lors de nos stages pédagogiques réalisés dans les établissements secondaires publics de la Mairie de Bujumbura du 1er mars au 1er avril 2017.

En effet, nous avons constaté que les hésitations au niveau de l'expression orale étaient liées au manque de termes de vocabulaire appropriés pour exprimer leurs idées. Elles avaient alors tendance à recourir à la traduction littérale du kirundi au français. Cela témoigne la médiocrité du niveau d'expression à la fin de leurs études secondaires, tant à l'oral qu'à l'écrit.

Or, l'enseignement du français doit permettre à tous les apprenants d'acquérir « *la capacité de communiquer et de s'exprimer avec aisance et liberté, oralement et par écrit, dans la langue française d'aujourd'hui* » (Programme de français, 1983).

En outre, comme le souligne le curriculum du Ministère de l'Education, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, l'Enseignement fondamental a pour finalités « *l'épanouissement de l'individu et la formation d'un être profondément ancré dans sa culture et dans son milieu. Ces finalités visent à préparer des hommes et des femmes conscients de leurs responsabilités politiques et civiques et prêts à jouer leurs rôles de catalyseurs dans le développement économique et social de la collectivité.*

Pour y arriver, l'apprenant doit être doté d'une pluralité de compétences. L'enseignement du français, par exemple, va y contribuer dans la mesure où les objectifs de l'enseignement de cette discipline sont de permettre à l'apprenant de suivre les apprentissages dans toutes les autres disciplines, d'utiliser ses compétences en langue pour s'insérer activement dans la vie scolaire et socio professionnelle ». (MEESRS, 2015).

Par ailleurs, l'expression orale et l'expression écrite sont parmi les compétences les plus importantes des compétences langagières que l'apprenant doit acquérir pour pouvoir s'exprimer, dans des situations diverses, en français. Néanmoins, le rendement en français ne répond pas à ce but. Dès lors, nous nous sommés posé les questions suivantes : Qu'est-ce qui serait à l'origine d'un manque criant de bagage lexical chez les apprenants ? La façon dont le vocabulaire est enseigné permet-elle aux apprenants de bien intérioriser les nouveaux termes ?

Pour mettre en lumière les éléments de réponse à ces questions, notre travail décrit la situation de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire au quatrième cycle de l'école fondamentale et propose une approche méthodologique qui permettrait de redynamiser l'enseignement/apprentissage du vocabulaire.
Ce sont toutes ces difficultés auxquelles font face l'enseignant et l'apprenant dans l'enseignement/apprentissage du vocabulaire qui ont donc ému notre esprit de chercheur.

0.2. HYPOTHESES DE LA RECHERCHE

Nous référant à la définition de RONGERE (1971 : 20) selon laquelle «*Une hypothèse est une proposition de réponses aux questions que l'on se pose à propos de l'objectif de recherche, formulé en termes tels que l'observation et l'analyse puissent fournir une réponse*», la situation décrite des élèves nous a amené à formuler l'hypothèse générale suivante : Les programmes de français et les manuels scolaires ne favoriseraient pas la maitrise du vocabulaire.

Les hypothèses spécifiques sont les suivantes :

-Les activités proposées aux élèves en classe ne contribueraient pas à la maîtrise du vocabulaire chez l'apprenant.

-La méthodologie d'enseignement /apprentissage du vocabulaire serait à l'origine de la baisse du niveau d'expression chez les apprenants.

0.3. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Comme nous l'avons déjà signalé plus haut, les apprenants n'ont pas de bagage de vocabulaire suffisant, et cela a des répercussions négatives sur leur expression orale et écrite. Or, la place du vocabulaire reste indispensable dans l'étude d'une langue. Néanmoins, les apprenants qui terminent les trois premiers cycles de l'école fondamentale entrent au quatrième cycle (7^{e}, 8^{e}, 9^{e}) avec des déficits lexicaux graves.

Face à ces lacunes, notre objectif général est de décrire la situation de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire au quatrième cycle de l'école fondamentale.

Les objectifs spécifiques sont les suivants :

- Relever les problèmes qui limitent l'enseignement/apprentissage du vocabulaire.

- Apporter une contribution dans l'amélioration des méthodes et techniques de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire au quatrième cycle de l'école fondamentale.

0.4. DELIMITATION DU SUJET

Notre travail va se limiter sur l'état des lieux et la méthodologie de l'enseignement du vocabulaire. Nous allons agir en scientifique soucieux de comprendre les situations vécues par l'enseignant de français en général et du vocabulaire en particulier, spécialement celui de l'école fondamentale.

Mais comme ce champ d'activité est très vaste, nous allons limiter nos investigations au quatrième cycle de l'école fondamentale (c'est-à-dire les classes de 7ème, 8ème et 9ème) de quelques collèges et lycées de la Mairie de Bujumbura. En effet, nous allons travailler sur le quatrième cycle car, c'est à ce niveau que les apprenants doivent avoir un bagage suffisant de vocabulaire qui leur permettra d'affronter les différentes situations de communication.

En outre, c'est pendant cette période que les apprenants ont encore une mémoire fraîche et la soif d'apprendre beaucoup de choses, afin d'avoir des connaissances intellectuelles suffisantes pour affronter le post fondamental.

Ainsi, les investigations qui ont été faites parlent de l'enseignement /apprentissage du vocabulaire à l'école fondamentale avec un accent particulier sur le quatrième cycle de l'ECOFO.

0.5. ARTICULATION DU TRAVAIL

La première partie de notre travail comporte trois chapitres : Le premier chapitre est centré sur les concepts clés, entre autres l'approche énonciative, la notion de vocabulaire, la notion de lexique, l'enseignement et l'apprentissage.

Le deuxième chapitre est consacré aux généralités sur les méthodes de l'enseignement /apprentissage du français en général, et du vocabulaire en particulier. Nous y avons analysé notamment les méthodes d'enseignement/apprentissage du vocabulaire, le rôle de l'enseignant pendant la leçon de vocabulaire et l'importance du dictionnaire dans l'enseignement/apprentissage du vocabulaire.

Le troisième chapitre s'intéresse aux généralités sur l'approche énonciative, surtout sur ses fondements, ses aspects descriptifs et son importance.

Dans la deuxième partie, il s'agit de présenter, d'analyser et d'interpréter les résultats de recherche empirique menée. Nous y avons analysé les manuels de français de 7^{e} ,8^{e} et 9^{e} ainsi que les résultats d'observation de classe.

Notre travail est coiffé par notre proposition méthodologique pour l'enseignement/apprentissage du vocabulaire au quatrième cycle de l'école fondamentale.

0.6. METHODOLOGIE

Dans notre travail, nous avons fait une analyse documentaire où nous avons interrogé les documents pédagogiques, à savoir les manuels de français de 4^{e} cycle de l'ECOFO ainsi que les cahiers des apprenants. Nous avons également procédé à l'observation des pratiques de classe pour nous rendre compte du niveau des élèves en expression orale ainsi que la méthodologie employée pour enseigner le vocabulaire. Cela nous a permis de dégager les problèmes rencontrés par les apprenants et les enseignants afin de proposer la voie de sortie.

I^{ère} PARTIE : CADRE THÉORIQUE.

CHAPTRE I : DÉFINITION DES CONCEPTS CLÉS.

Pour la clarté et la précision de notre travail de recherche, il s'avère nécessaire de commencer par une distinction d'ordre terminologique portant sur les notions suivantes: l'approche énonciative, le contexte, le vocabulaire, le lexique, l'enseignement et l'apprentissage.

1.1. L'approche énonciative.

« *L'approche énonciative est une méthode qui trouve son origine dans le courant énonciatif d'inspiration française et qui consiste à dégager les différents moyens linguistiques, par lesquels un locuteur imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit dans le message de façon implicite ou explicite et se situe par rapport à l'énoncé (distance énonciative) en l'assumant plus ou moins*. » (FAURÉ, 2016 : 1)

L'approche énonciative est une méthode d'analyse du sens à partir des énoncés (des mots et des phrases intégrés dans un contexte) et dont l'énonciation est la pièce maîtresse, l'élément central. L'initiateur de cette méthode est Antoine CULIOLI, lui-même inspiré par les théories de l'énonciation dont l'initiateur est Émile BENVENISTE. Son objet est d'expliquer la différence entre ce que le locuteur **dit** et ce qu'il **veut dire**.

Ainsi, l'énonciation est le cadre de production d'un énoncé c'est-à-dire l'ensemble formé par un message produit, celui qui le produit (l'énonciateur), celui qui le reçoit (l'interlocuteur ou l'allocataire), l'environnement spatiotemporel (l'espace et le temps de l'énonciation) dans lequel le message est produit ainsi que les circonstances qui président à sa production.

Dans cette perspective de l'approche énonciative, « *le langage ne se réduit pas au rôle d'un instrument neutre destiné à transmettre le message mais se pose comme une activité entre deux protagonistes de la communication à savoir l'énonciateur et l'allocutaire, activité à travers laquelle l'énonciateur se situe par rapport à son l'allocutaire, par rapport à son énoncé, par rapport au monde qui l'entoure, par rapport aux énoncés antérieurs ou à venir. Cette activité laisse les traces dans l'énoncé, des traces que le linguiste ou le traducteur cherche à identifier pour analyser efficacement le sens ou pour traduire fidèlement un texte pour le cas d'un traducteur et ainsi éviter des contresens générés par une traduction littérale des phrases du texte* ». (Marie Florida NIYONGABO, 2016).

Signalons qu'un énoncé se distingue d'une phrase dans la mesure où un énoncé est un message produit par un énonciateur s'adressant à un interlocuteur dans un contexte énonciatif bien déterminé, donc il n'a de sens que dans un contexte.

Voici à titre d'illustration un exemple emprunté à MOESCHLER (2001 : 89) dans *Pragmatique : état et perspectives* :

Contexte : Il est huit heures du soir, heure à laquelle les enfants de la famille M se couchent.
Le père dit à son fils Axel : « Va te laver les dents. »
Axel répond à son père : « Je n'ai pas sommeil ».

En disant « *Va te laver les dents* », le père implicite « *va te coucher* ». En répondant « *Je n'ai pas sommeil* », le fils signifie qu'il ne veut pas aller se laver les dents maintenant et donc aller se coucher maintenant. Comme nous le voyons, il y a une distance considérable entre ce que le père et le fils disent et ce qu'ils communiquent.

Grâce à ce processus inférentiel, l'auditeur ou le lecteur fait des hypothèses sur le vouloir-dire du locuteur ou du scripteur et réussit à saisir son intention de communication. Cet exemple montre clairement que la communication se fonde sur la présomption que les interlocuteurs coopèrent dans la communication. Donc, cette approche inférentielle relève d'un modèle pragmatique cognitif de la communication.

Quant à la phrase, elle se définit sans référence au cadre de sa production mais obéit tout simplement aux règles grammaticales, à savoir la conjugaison, la variation des morphèmes grammaticaux ainsi que l'agencement des mots sur l'axe syntagmatique. Elle a une ou plusieurs significations (ambiguïté).

Ex: *Jean regarde la fille avec des jumelles.*

A partir de cet exemple, on peut avoir des ambiguïtés et penser que *C'est avec des jumelles que Jean regarde la fille* ou *C'est la fille avec des jumelles que Jean regarde.* Or, si on avait précisé le cadre de sa production, cette confusion n'aurait pas eu lieu.

Bref, l'analyse de la situation d'énonciation (ensemble des paramètres qui permettent la communication à savoir l'énonciateur, l'interlocuteur, le lieu et le moment de leur échange) vise à dégager le cadre physique et spatiotemporel, le canal de transmission (oral/écrit; verbal/non-verbal), le cadre symbolique (espace discursif et de représentation) et le système de référence; la distribution des coénonciateurs, les éléments constitutifs de l'environnement

tels que peuvent le percevoir les coénonciateurs et comment ces derniers, partenaires de la communication, se prêtent mutuellement leurs connaissances.

1.2. Le contexte

Étymologiquement, le mot *contexte* est emprunté au latin classique *contextus,* « assemblage, réunion », de *contexere,* « assembler, rattacher », également employé au sens de « contexture d'un discours » (CASTELLOTTI, 2014 : 111). La notion de contexte est une notion indispensable pour rendre compte des processus interprétatifs. En d'autres termes le contexte est *« une notion incontournable, dès lors qu'il est question de décrire les pratiques communicatives humaines et plus particulièrement les processus de compréhension »* (FLEMING, 2006 : 3). Le contexte se réduirait alors à une sorte d'environnement, influençant le contenu de ce qu'il entoure. Dans la même ligne d'idée, Protais NISUBIRE nous fait savoir que le contexte renvoie à *« un ensemble de réalisations linguistiques, de structures syntaxiques que le système de la langue permet de produire. Il révèle ainsi le sens exact des mots tout en les illustrant de manière plus complète possible »* (NISUBIRE, 2013 :113). C'est pourquoi il faut choisir des contextes pertinents en tenant compte du sens et du fonctionnement des mots pour une meilleure appropriation.

Quant à POURTOIS et DESMET (2004 : 37), le contexte est *« l'ensemble des circonstances qui accompagnent un évènement, il devient un élément incontournable des recherches de type qualitatif qui insistent sur le fait que les sujets ne sont pas réduits à des variables mais sont considérés comme un tout »*.

En plus, la conception littéraire faite de la notion de contexte, montre qu'il s'agit d'« *un ensemble des circonstances et conditions présidant à l'émergence de l'œuvre littéraire »* (FATH, N.-E., 2009 : 34). Cette conception est donc empirique et événementielle.

Cependant, cette notion est loin d'être claire. Il s'agit d'une notion très problématique et complexe, dont on déplore l'*« absence de délimitation »* (Gary-Prieur, 1999 : 2)**.** Ainsi**,** on distingue différents types de contextes :

- **Le contexte linguistique** défini comme « ensemble des unités d'un niveau d'analyse déterminé (phonème, monème ou morphème, unité lexicale, syntagme, phrase…) constituant l'entourage temporel (parole) ou spatial (écriture) d'une unité, d'un segment de discours dégagé par une analyse de même niveau. » (CNRS, 2005).

A titre illustratif, une série de termes synonymes se distingue moins par le sens qu'ils impliquent que par l'usage en français : c'est ici qu'intervient la notion capitale de contexte : il s'agit dans un même registre de langage, de différences d'usage ou de différences syntaxiques.

- Le contexte extralinguistique : la notion de contexte linguistique implique la connaissance de la structure générale de la langue et la connaissance linguistique du mot ou de l'énoncé total. Mais comme la notion de contexte est plus complexe. Elle implique aussi une connaissance extralinguistique, c'est-à-dire : la connaissance du contexte de situation dans lequel se produisent les énoncés et sous lequel même une appréciation globale du sens d'un énoncé apparaît comme impossible ; la connaissance sociologique et ethnographique, niveau culturel qui permet d'atteindre le sens des mots ou des énoncés d'une manière plus précise.

- En ce qui concerne **le contexte sociolinguistique**, on pourrait le définir ainsi: deux synonymes sont en variation sociolinguistique lorsque le choix de l'un d'entre eux ne dépend exactement ni d'une variation de sens, ni d'une variation de contexte linguistique: ainsi argent / fric ; manger/ bouffer etc. On doit donc considérer ici le terme contexte en double sens:

- rapport qu'entretient la communauté linguistique avec certaines unités lexicales. On dira ainsi que fric est "familier" et
- rapport qu'entretient telle unité lexicale avec le contexte où elle s'insère. « Je vous prie de bouffer » est une phrase bizarre, parce que « bouffer » coïncide mal avec le niveau soutenu de « prier quelqu'un de… » (NEGRU, 2020 : 2).

- Le contexte socioéconomique : Le contexte socioéconomique se rapporte à la situation économique des interlocuteurs, à leur niveau d'instruction, à leur éducation, à leurs valeurs, etc. Chaque individu possède une façon unique de communiquer.

- Le contexte technologique : La technologie utilisée influence aussi la communication. Ainsi, nous ne communiquons pas de la même façon par courriel que par téléphone. Chaque moyen de télécommunication possède ses propres règles et outils.

- Le contexte culturel : Chaque société possède ses règles en matière de communication. Par exemple, dans certains pays, il est impoli de regarder quelqu'un dans les yeux lorsqu'on s'adresse à lui. Ces règles font partie de la culture.

Le contexte culturel regroupe aussi les références culturelles des interlocuteurs, la connaissance de la langue, les rites culturels, les origines ethniques, etc.

- **Le contexte institutionnel :** Un individu joue plusieurs **rôles** dans sa vie. Il peut être tour à tour père de famille, chef d'entreprise, client dans une épicerie, etc. Ainsi, le rôle qu'il joue à un moment donné influera sur sa façon de communiquer.

- **Le contexte situationnel :** Le contexte situationnel se rapporte aux différentes **circonstances** entourant un acte communicationnel : Le lieu (public ou privé), l'espace, l'environnement, la proximité des individus, etc. où se déroule une conversation amèneront un individu à adapter sa communication.

- Le contexte temporel : Le contexte temporel fait référence au temps que l'on dispose pour communiquer, mais aussi au temps qui entoure la communication (avant, pendant, après). Ainsi, on ne communiquera pas de la même façon avec une personne que l'on voit souvent, par rapport à une personne que l'on voit rarement. (MOCH, 2011)

1.3. Le lexique.

Dans le langage courant, le mot lexique renvoie à des ouvrages contenant la liste des mots ou expressions employés par un auteur, une science, une technique, etc.

Selon le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, « Le lexique désigne l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique, d'un groupe social, ou d'un individu… »* (CUQ, 2003,155).

De même, le grand dictionnaire « Larousse » définit le lexique comme lexique comme étant : *« le vocabulaire employé par un écrivain, un homme politique etc., dans son œuvre, ses discours, étudié sous l'angle de sa diversité, de sa complexité : étudier le lexique de Stendhal. »* (LAROUSSE, 2000 :907).

Quant au Dictionnaire « Le Robert », le lexique est : l'*« ensemble indéterminé des éléments signifiants stables (mots, locutions) d'une langue, considéré abstraitement comme une des composantes formant le code de cette langue ».* (LE ROBERT, 2007 :800).

D'après PAYTARD et GENOUVRIER, le lexique est *« l'ensemble de tous les mots qui, à un moment donné, sont à la disposition du locuteur. Ce sont les mots qu'il peut, à l'occasion, et employer et comprendre ; ils constituent son lexique individuel »*. (PAYTARD & GENOUVRIER, 1972 :181).

Dans cette logique, Paul BOGAARDS montre que *« le lexique n'est pas un simple inventaire de matériaux utilisés, une sorte de magasin d'occasions, mais un ensemble vivant d'éléments et de règles qui permet toutes sortes d'applications créatives »*. (BOGAARDS, 1994 : 99)

Il est évident qu'un bon nombre de mots reste inconnu de la part du locuteur. Ce sont donc des mots que le locuteur n'a pas encore rencontrés dans l'usage quotidien de son langage et qui restent extérieur à son lexique.

Toutefois, *« Il ne faut pas se laisser décourager par l'immensité du lexique. En effet, les mots n'ont rien d'une masse informe. Il y a une hiérarchie parmi eux : des mots indispensables à toutes sortes de discours, des mots plus ou moins utiles dans diverses situations, des mots qu'on n'apprendra que sur le tas, selon l'occasion, et des mots de spécialité connus des seuls spécialistes, bref, beaucoup de mots que le plus cultivé des francophones n'emploiera jamais. Il existe des listes de fréquence qui ne concordent pas exactement entre elles mais sont tout de même très commodes pour faire le tri et se limiter au vocabulaire que les élèves sont capables d'absorber et qui leur servira à communiquer avec un minimum de malentendus »*. (PICOCHE, 2011 : 2).

Ainsi, chaque lexique individuel fait partie du lexique général ou du lexique global disposé par toute société et dont on peut établir théoriquement l'inventaire.

De même, il peut y avoir une création lexicale suite aux nouveaux événements, à l'évolution de la vie d'une société ou à l'évolution de la science. Ces termes nouvellement créés désignent de nouvelles choses ou de nouvelles notions de la communauté linguistique ; donc de nouvelles réalités. Ainsi, chaque langue a ses propres procédures sémantiques et morphologiques pour adapter le lexique aux situations nouvelles.

En effet, le lexique se modifie et s'enrichit de temps en temps. L'origine de nouveaux mots et de leur évolution dépendent du contexte historico social de leur apparition et obéissent à certaines règles. Pour cela, les mots n'ont pas seulement le sens dénoté, c'est-à-dire celui défini dans les dictionnaires. Ils ont aussi le sens connoté, celui déterminé par le contexte de leur emploi. C'est ce de qui attire l'attention des écrivains ou chaque locuteur d'une langue.

C'est pourquoi, l'étude du lexique d'un texte consiste à analyser les multiples sens des mots ainsi que les relations qu'ils entretiennent entre eux.

Concernant le développement, la créativité et le dynamisme du lexique, il s'avère nécessaire de faire découvrir aux apprenants tous les moyens et tous les processus qu'utilise le lexique pour se développer. Cela se fait progressivement à partir d'un mot que l'on rencontre pour la première fois et qui pourrait constituer une bonne illustration de tel ou tel autre mécanisme. Ainsi, pour créer un terme nouveau, on peut procéder par dérivation en faisant recours aux préfixes et aux suffixes ou par composition en formant des mots composés.

Par dérivation, il faut comprendre que ce sont les préfixes et les suffixes qui jouent un grand rôle dans la création des mots nouveaux à partir d'un mot qui existe déjà et qui sert de radical. Placé avant le radical, le préfixe lui donne un autre sens.

Ex : *Correct et incorrect ; honneur et déshonneur ; habiller et déshabiller.*

Quant au suffixe, il est placé après le radical et crée un mot appartenant à une classe grammaticale différente de celle du radical.

Ex : *Se promener et promenade ; conscient et consciemment.*

S'agissant des mots composés, il faut comprendre que la composition consiste à former des termes nouveaux à partir des mots existant déjà dans la langue de manière autonome. Le trait d'union est un signe de composition (chien-loup, porte-plume) mais les mots composés sans trait d'union sont nombreux (pomme de terre, chaise longue ou trait d'union). Des fois, les mots composés se fusionnent en un seul mot : c'est le cas de portefeuille.

1.4. Le vocabulaire

Le terme *vocabulaire* est complexe à définir dans la mesure où il *« semble tellement aller de soi, [mais] se laisse en fait très difficilement cerner et connaît une diversité bien grande d'aspects et d'apparences. »* (BOGAARDS 1994 : 13)

Jean-Pierre Cuq, dans son *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, montre que : *« dans l'usage courant, le terme vocabulaire désigne l'ensemble des mots d'une langue »* (CUQ, 2005 : 246).

D’après le dictionnaire Larousse (2000 : 1663), le mot vocabulaire est défini comme étant :

1. *« l’ensemble des mots d’une langue : le vocabulaire français »*

2. *« l’ensemble des termes propres un une science une technique, un groupe, un auteur, etc., ensemble des mots que qqn utilise effectivement : le vocabulaire de la médecine de l’aéronautique, avoir un vocabulaire riche, pauvre (syn. Langue).*

3. *« l’ouvrage comportant les termes spécifiques d’une discipline : un vocabulaire français – latin (syn. Lexique, glossaire). »*

Ainsi, PAYTARD et GENOUVRIER annoncent que « *Le vocabulaire est l'ensemble des mots efficacement employés par le locuteur dans tel acte de parole précis. Le vocabulaire est l'actualisation d'un certain nombre de mots appartenant au lexique individuel du locuteur. »* (PAYTARD et GENOUVRIER, 1972 : 181).

Dans cette logique, GALLISSON annonce qu’*« Il est évident que le vocabulaire est d’une importance primordiale pour l’apprentissage d’une langue étrangère. »* (GALISSON, 1976 : 53)

En outre, COADY affirme que *« s’il est déjà important de maîtriser la langue sur le plan grammatical et syntaxique pour pouvoir communiquer, il est primordial d’avoir une bonne connaissance du vocabulaire. Ce dernier constitue le noyau dur aussi bien dans la production que dans la compréhension d’une langue. »* (COADY, 1997 : 273, 290)

Dans la même ligne d’idée, PICOCHE Jacqueline, dans Précis de lexicologie française, montre que le terme vocabulaire est constitué par *« l’ensemble des mots utilisés par un locuteur donné dans des circonstances données. »* (PICOCHE, 1992 : 44).

De même, selon Danielle Bailly : *« le vocabulaire constitue les "mots d'une langue considérés dans leur histoire, leur formation, leur sens. »* (BAILLY, 2007 : 3).

En effet, dans un exercice d'élocution ou de rédaction, on peut dénombrer et inventorier les mots différents que l'apprenant a employés. Cela peut témoigner la richesse ou la pauvreté du vocabulaire chez l'apprenant, mais ne donne qu'un aperçu fragmentaire de son lexique.

Ainsi, l'enseignement du vocabulaire à l'école fondamentale, surtout au quatrième cycle de cette dernière, est d'une importance capitale pour permettre aux apprenants d'acquérir des termes nouveaux, des mots abstraits, des expressions imagées ou de sens figuré. Cela leur permettra d'élargir leurs connaissances lexicales.

Donc, il revient à l'enseignant d'introduire des termes nouveaux en les mettant dans des contextes variés afin de permettre aux apprenants de les utiliser convenablement et de les comprendre de façon approfondie. Ainsi, enseigner des mots nouveaux hors-contexte ou en faire recherche dans un dictionnaire est une démarche pédagogique (méthode d'enseignement) qui n'est pas efficace.

1.5. Rapport entre lexique et vocabulaire

Le lexique est défini par opposition au vocabulaire par certains auteurs. C'est le cas du lexicologue français, Jacqueline PICOCHE qui a défini le mot lexique en l'opposant à vocabulaire : *« On conviendra d'appeler lexique, l'ensemble des mots qu'une langue met à la disposition des locuteurs ; et vocabulaire, l'ensemble des mots utilisés par un locuteur donné dans des circonstances données. »* (PIOCHE, 1977 : 16).

Partant de cette définition de J. PIOCHE, nous pouvons conclure que le lexique désigne une réalité de la langue à laquelle on ne peut accéder que par la connaissance des termes de vocabulaire particuliers qui désignent une réalité du discours. De même, Marie-Claude TREVILLE et Lise DUQUETTE montrent que le rapport entre vocabulaire et lexique est un rapport d'insertion : *« Le vocabulaire d'une langue est un sous-ensemble du lexique de cette langue. »* (TREVILLE & DUQUETTE, 1996 :12).

En outre, REY définit le lexique et le vocabulaire en ces termes : *« Dans la réalité, chaque individu ne se sert qu'une partie restreinte de lexique. À ce niveau, le terme de vocabulaire désigne conventionnellement un domaine de lexique qui se prête à l'inventaire et à une description. »* (REY, 1970 : 77)

Selon Encyclopedia Unversalis, le lexique est également défini par opposition au vocabulaire : *« 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. »* (Encyclopedia universalis, 1977 : 624).

En analysant les définitions susmentionnées, le constat est que le lexique est un ensemble virtuel tandis que le vocabulaire est un ensemble réalisé.

Ainsi, le lexique et le vocabulaire sont en rapport d'inclusion : le vocabulaire est toujours une partie, de dimensions variables selon le moment et les sollicitations, du lexique individuel. Ce dernier lui aussi fait partie du lexique global.

Donc, il est évident que l'apprenant ne peut pas utiliser, dans l'acte de parole, la totalité de son lexique. Par conséquent, l'enseignant ne peut jamais percevoir la totalité du lexique de son élève. Or, la richesse qualitative et quantitative du vocabulaire dépend de la richesse du lexique. Ainsi, pour enrichir le lexique, il revient à l'enseignant de fournir à l'apprenant un bon nombre de mots variés et mis en contexte et lui demander un emploi judicieux de tous ces mots.

1.6. L'enseignement

Étymologiquement, « le mot enseignement vient du latin "insignire" dont "in" (en) et "signum" (signe). C'est l'action d'indiquer, de faire connaître une chose. L'enseignement, poursuit-il, est une action d'instruire, de donner des préceptes d'une science, d'un art, etc. ; une action d'en donner des leçons. » (LAFON, 1991 : 370)

Dans la même ligne d'idée, le *Dictionnaire encyclopédique de la pédagogie moderne* montre que *« L'enseignement est une action d'amener les élèves à de nouvelles acquisitions : connaissances, capacités techniques, formes de sensibilité. »* (HOTYAT & DELPINE-MESSE, 1973 : 21).

Ainsi, l'enseignement engage à la fois l'enseignant et l'apprenant. Ces derniers doivent collaborer pour faciliter la réussite de l'activité d'enseignement/apprentissage. Autrement dit, l'enseignement est une activité de communication où l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant doit être rigoureuse.

HOTYAT et DELPINE-MESSE continuent leur réflexion en montrant que *« L'enseignement se distingue de la mise à l'exercice ou l'entraînement en ce sens que ces derniers concernent l'amélioration d'un acquis existant. »* (HOTYAT & DELPINE-MESSE, 1973 : 115)

Compte tenu de ce qui précède, l'enseignement consiste à transmettre des connaissances à l'apprenant. Mais il ne doit pas seulement, aujourd'hui, se limiter à la transmission. L'apprenant doit être impliqué dans cette activité en tant qu'acteur principal de la recherche du savoir.

Bref, l'enseignement est la manière dont l'enseignant aide l'apprenant à acquérir des savoirs et la manière dont l'apprenant reçoit de nouveaux acquis. Ainsi, l'enseignement est l'ensemble de stratégies adaptées par l'enseignant pour réaliser l'apprentissage.

1.7. L'apprentissage

Étymologiquement, *« le concept **apprentissage** vient du verbe apprendre. Ce dernier vient du latin populaire et du latin classique "apprehendere" et il signifie saisir, comprendre »* (GUILBERT et al, 1971 :215). Ainsi, l'apprenant doit fournir des efforts pour acquérir de nouvelles connaissances comme le souligne REY : *« l'apprentissage est le fait d'apprendre, c'est-à-dire chercher à acquérir des connaissances par un travail intellectuel ou par expérience »* (REY, 1991: 67).

Comme pour l'enseignement, de même, l'apprentissage exige des efforts de la part de l'enseignant et de l'apprenant. Il revient à l'enseignant de créer des conditions favorables pour permettre à l'apprenant de s'approprier des connaissances acquises.

Dans la même logique, Louis et ses collaborateurs montrent que le terme apprendre consiste à *« acquérir la connaissance de quelque chose, ou un ensemble de connaissances par un effort intellectuel ou physique : apprendre l'anglais, la comptabilité, apprendre à lire, apprendre un métier. »* (GUILBERT et al, 1971 : 215).

Au sens absolu du terme, apprendre c'est *« assimiler facilement des connaissances, acquérir par l'habitude, par une connaissance quelconque (...) ; être informé de ce que l'on ignorait. »* (GUILBERT et al, 1971 : 215). Ainsi, deux acteurs (Enseignant et Apprenant) doivent participer à l'apprentissage de façon active. L'enseignant doit penser aux facteurs qui favorisent l'apprentissage tandis que l'apprenant doit s'intéresser à la manière de s'approprier des connaissances. C'est le point de vue de HOTYAT et DELPINE-MESSE quand ils écrivent que *« l'apprentissage est un changement de comportement acquis par l'exercice. Il peut s'agir d'une performance nouvelle, de l'élimination d'une conduite, de l'amélioration du rendement d'une activité. »* (DELPINE-MESSE, 1973 : 28-29).

Donc, l'enseignement et l'apprentissage sont deux réalités complémentaires et inséparables. On ne peut pas parler de l'une sans parler de l'autre. L'enseignement est une intervention extérieure à l'apprenant alors que l'apprentissage est une activité de l'individu apprenant. L'enseignement est un processus aléatoire et son temps d'action est court tandis que l'apprentissage est un processus continu et qui commence depuis longtemps.

En outre, l'enseignement s'arrête au moment où l'apprentissage évolue étant donné qu'il s'exerce dans des situations fonctionnaires.
Ainsi, LAFON l'explicite en ces termes : *« l'apprentissage (...) est une activité qui modifie les possibilités d'un être vivant de manière durable. »* (LAFON, 1991 : 79)

1.8. La méthode

Le terme de *méthode* est généralement employé avec trois sens distincts comme l'avait remarqué Christian PUREN (1988 : 11) :
– Il désigne un cours lorsqu'il est employé avec le sens de « *matériel d'enseignement » ;*
– Il désigne également « *l'ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés ».* C'est en ce sens que l'on parle en pédagogie générale des « *méthodes actives »,* qui désignent tout ce qu'un professeur peut faire pour créer et maintenir chez ses élèves le maximum d'intérêt et de participation en classe.
– Il désigne enfin *« l'ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement / apprentissage induites. »*
Quant à Jean-Pierre CUQ (2003 : 233), le terme de méthode peut avoir deux acceptions : une méthode peut être « *le matériel d'enseignement qui peut se limiter à un seul outil (manuel ou livre + cassette audio ou vidéo) ou faire référence à une suite qui prend en charge l'ensemble des niveaux.* » Ou une méthode est considérée comme « *Une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre : il s'agit donc d'un ensemble raisonne de procédés et de techniques de classe destinés à favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue et soutenus par un ensemble de principes théoriques. »*
C''est ce dernier sens que nous avons employé dans le chapitre suivant.

CHAPITRE II : GENERALITES SUR LES METHODES D'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE

Depuis longtemps, les langues ont été enseignées et apprises par des méthodes variées et différentes. Toutefois, l'enseignement du vocabulaire a été, depuis longtemps, relégué au second plan et on ne lui accordait qu'une place secondaire dans l'enseignement des langues étrangères. Par ailleurs, l'apprentissage du vocabulaire était décontextualisé, et s'effectuait sous forme de listes lexicales à apprendre : *« Ces listes reflètent une conception des mots comme des sujets existant en eux-mêmes, indépendamment de toute relation à un sujet. Les mots ont une sorte de valeur absolue, et vivent sur la page sous forme de liste comme un monde d'idées préexistant »*. (TARDIEU, 2006 : 1)

Dans ce chapitre, nous allons parler succinctement des déférentes méthodes employées dans l'enseignement des langues secondes en général et du vocabulaire en particulier, à savoir : la méthode naturelle, la méthode grammaire-traduction, la méthode directe, la méthode audio-orale, la méthode structuro-globale audio-visuelle, l'approche communicative ainsi que l'approche énonciative. Un accent est également mis sur le rôle du vocabulaire dans chaque méthode.

2.1. La méthode naturelle

Cette méthode est la plus ancienne et la plus pratiquée en dehors des classes. Il s'agit d'une méthode par laquelle les enfants ou les adultes acquièrent une langue quand ils sont mis dans l'environnement naturel de la langue seconde. Ils sont entourés par des natifs de la langue seconde et ils apprennent cette dernière sans les traductions et les explications grammaticales en langue maternelle. Dans ce cas-là, nous parlons d'un « *authentique bain linguistique* ». (BESSE, 1992 : 24)

Ladite méthode a été utilisée dans le passé par des domestiques ou des précepteurs auprès des enfants de l'aristocratie. Elle est même utilisée aujourd'hui par des immigrés qui commencent à vivre dans un nouveau pays sans connaissance de la langue parlée par les natifs. « *Ils lient des mots avec des objets, ils devinent le sens de nouveaux mots et par la répétition ils apprennent la nouvelle langue.* » (BESSE, 1992 : 24)

En effet, les apprenants apprennent la langue en contexte : ils n'apprennent pas des mots isolés parce que leur but est de communiquer dans une langue étrangère ; donc ils apprennent surtout des phrases entières. La motivation des apprenants est grande dans mesure où ils veulent communiquer dans la nouvelle langue et ils sont forcés de l'utiliser pour qu'ils puissent gagner la vie.

2.2. La méthode grammaire-traduction

Il s'agit d'une méthodologie appelée aussi méthodologie traditionnelle qui s'est étalée sur plus de trois siècles. Ainsi, Henri Besse détermine les dates approximatives de son expansion : « La *méthode grammaire-traduction semble avoir été dominante en Europe pour les langues vivantes dès la fin du XVIe siècle et au XVIIe et après avoir été contestée au XVIIIe siècle, elle a connu son plein épanouissement au XIXe siècle et a continué à être utilisée pendant une bonne partie du XXe siècle. »* (BESSE : 1992,27)

Cette méthode a été utilisée au début pour enseigner des langues mortes à savoir le latin et le grec. Mais au fur et à mesure elle commençait à être utilisée pour l'enseignement des langues vivantes étrangères. Elle était marquée, comme le titre l'indique, par le recours à la traduction de la L1 en L2 et sur l'explication des règles grammaticales. C'est pourquoi l'enseignant doit avoir d'excellentes connaissances de L1 aussi bien que de L2 et il doit être capable de bien expliquer des règles grammaticales et de les illustrer par des exemples différents. L'apprentissage du vocabulaire se faisait sous forme de listes de mots présentés hors contexte, groupées par thèmes et accompagnées de leurs équivalents en langue maternelle. Ces équivalences causaient beaucoup de soucis aux apprenants dans la mesure où il n'existe pas d'équivalences parfaites qui sont appliquées de la même manière entre deux langues. C'était surtout difficile pour les débutants qui ont appris un mot isolé avec la traduction en L1, mais ils ne connaissaient pas les possibilités pour l'utiliser en contexte d'une façon correcte. Ils n'étaient capables de l'employer que dans le même contexte qu'ils avaient connu. Bien que la quantité du vocabulaire enseigné soit grande, les apprenants n'ont pas disposé de capacités de la communication réelle.

Elle était centrée sur la production écrite et la production orale était limitée à la reproduction des textes par cœur, raison pour laquelle on propose aux apprenants des exercices de traduction, d'application de règles grammaticales. C'est ainsi que l'enseignant disposait d'un carnet de vocabulaire qui proposait un apprentissage par cœur des mots et par thèmes, dans lequel ils inscrivaient et apprenaient les mots nouveaux découverts à chaque séance.

Du point de vue méthodologique**,** c'est l'enseignant qui dominait entièrement la classe et qui détenait le savoir et l'autorité. C'est également l'enseignant qui choisissait les textes et préparait les exercices, posait des questions et corrigeait les réponses. La langue utilisée en classe était la langue maternelle et l'interaction se faisait toujours en sens unique du professeur vers les apprenants.

En outre, dans cette méthodologie, le professeur était le seul détenteur du savoir, et qu'il y avait peu de communication : seul le professeur avait le droit de parler tandis que les apprenants ne pouvaient parler qu'avec l'autorisation du professeur. Tout cela ne favorisait pas la pratique et la valorisation du vocabulaire.

Bref, la leçon se déroulait de manière suivante : *« Le maitre énonce et éventuellement explique en L1 une ou deux règles grammaticales concernant L2, en l'illustrant de quelques exemples en L1 et en L2. Pour permettre aux apprenants de saisir le sens des exemples donnés en L2, le maitre les traduit, le plus souvent mot-a-mot, en L1. Ensuite, on conforte et on vérifie l'apprentissage de ces règles et de ces équivalences interlinguales à travers les exercices de version (de L2 vers L1) et de thème (de L1 vers L2), exercices d'abord appliqués a des phrases isolées proches des exemples présentés, puis progressivement a des ensembles de phrases et à des morceaux choisis, extraits le plus souvent de textes littéraires. La version est réputée plus facile que le thème, et les forts en thème sont supposés être les forts en L2 »* (BESSE, 1992 : 26)

Signalons que cette méthode a été beaucoup critiquée suite à son inefficacité : les apprenants ont étudié la langue pendant plusieurs années mais leurs résultats étaient assez faibles.

2.3. La méthode directe

Il s'agit d'une méthode qui est apparue au XXème siècle en raison de « *nouveaux besoins et nouvelles attentes sociales* mis à jour par la révolution industrielle*, l'insuffisance et inadéquation des résultats obtenus par la méthodologie existante ainsi que la définition de nouveaux objectifs »* (PUREN, 1998 :98) et en réaction avec la méthode grammaire-traduction car il n'y a aucune traduction en langue maternelle et la L1 est totalement exclue de l'enseignement. C'est ainsi que la traduction est remplacée par les gestes, la mimique, les dessins, les images et les objets.

En 1890, cette méthode a été officiellement recommandée dans l'enseignement du français. Son introduction avait aussi les raisons politiques car *« un élève formé par cette méthode doit être actif, il doit penser et agir par lui-même, il peut être l'agent économique dans un Etat moderne et puissant et en plus il a des dispositions pour devenir un bon soldat. »* (PUREN, 1998 : 98)

Cette nouvelle pratique qui consiste à utiliser dès le début de l'apprentissage et dès la première leçon la langue étrangère pratique en s'interdisant tout recours à la langue maternelle afin de permettre une maîtrise effective de la langue comme instrument de communication.

La méthode directe s'est basée sur l'apprentissage du vocabulaire courant en commençant par les mots de vocabulaire concret qui désignent des réalités palpables. A cet effet, l'enseignant utilise dès la première leçon uniquement la L2 : il commence par l'introduction des mots concrets en montrant les objets dans la classe et en les nommant. Les apprenants à leur tour connaissent le sens des mots dans la mesure où ils voient les objets, les images ou les mouvements de l'enseignant.

Le vocabulaire à étudier est aussi présenté sous forme de listes de mots groupés par thèmes : par exemple la famille, les animaux, l'école, le corps humain, la nature, etc. Les procédés d'accès au sens en sont le recours à des dessins, l'explication par l'exemple, la définition, l'antithèse, le synonyme et la paraphrase ainsi que les procédés intuitifs.

Quant à la grammaire, *« les règles ne sont pas expliquées parce que l'enseignant n'utilise pas la L1 dans ses cours et les apprenants-débutants ne sont pas capables de comprendre l'explication en L2. Donc ils ont des exemples et ils observent des régularités et des constructions caractéristiques et ils devinent des règles, nous appelons cette démarche inductive implicite. »* (BESSE, 1992 : 26)

Bref, cette méthode consiste à l'enseignement des mots étrangers sans recourir à leurs équivalents de la langue maternelle : l'enseignant explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images, mais ne traduit jamais en langue maternelle.

L'objectif est que l'apprenant pense en langue étrangère le plus tôt possible. Un accent particulier est accordé à la prononciation, la participation active physiquement de l'apprenant, la lecture expressive, accompagnée par des mouvements corporels.

2.4. La méthode audio-orale

Cette méthode est née aux Etats-Unis pendant la Seconde Guerre mondiale quand il fallait former rapidement un grand nombre de soldats qui soient capables de comprendre et de parler une langue étrangère. Les linguistes ont trouvé que la communication est la base de l'apprentissage des langues étrangères. La tâche pour les enseignants est de développer les quatre habiletés – compréhension orale et écrite et production orale et écrite, en commençant par les aspects oraux. Les sujets sont présentés sous la forme de dialogues de langue courante, ils sont élaborés pour ce but et ils sont enregistrés. Les apprenants répètent les structures et ils les automatisent pour qu'ils ne puissent penser qu'au contenu de leur message et non à la forme des phrases. Puis ils travaillent avec les structures mémorisées et ils réalisent les opérations comme substitution ou transformation. Les exercices pour pratiquer cette compétence dont le but est l'automatisation des structures s'appellent les exercices structuraux. (BESSE, 1992 : 34-36)
Dans la même logique, CUQ et GRUCA soulignent que « L'acquisition *des structures obéit à une progression pas à pas établie pour chaque langue à partir d'une analyse contrastive ou différentielle afin d'éviter les erreurs dues aux interférences entre la langue source et la langue cible. »* (CUQ & GRUCA, 2003 : 239).

En effet, les apprenants n'apprennent pas les mots isolés, ils mémorisent des phrases et des structures. Après les avoir mémorisées, ils commencent à remplacer les mots par les autres. En outre, le vocabulaire joue le rôle secondaire et il est limité au vocabulaire de base. L'objectif de cette méthode est de favoriser une communication réelle, centrée sur la compréhension et la production orales.

2.5. La méthodologie audio visuelle

La méthodologie audiovisuelle trouve son origine en France. Grâce à elle, les Français ont voulu renforcer la position de la langue française dans le monde entier. Cette méthode a les mêmes principes que ceux de la méthode audio-orale : les sujets sont présentés sous la forme de dialogues enregistrés. Mais pour la méthode audio-orale, ils sont en plus accompagnés par des images pour présenter la parole en situation. De même, dans la méthode audio-orale le sens de mots est donné par la traduction soit de la part de l'enseignant, soit du manuel, alors que la méthode audio-visuelle l'accès au sens des mots est assure par la situation visualisée. Le but n'est pas d'automatiser les structures, mais de réemployer les éléments des dialogues.

Les exercices pour pratiquer s'appellent les exercices de réemploi. Les dialogues pour cette méthode sont fabriqués à partir d'enquêtes statistiques sur la fréquence des mots utilisés par les natifs, présentées dans le Français fondamental. (BESSE, 1992 : 39-41)

Comme dans la méthode audio-orale, les apprenants n'apprennent pas les mots isolés : ils travaillent avec des éléments des dialogues et ils réemploient des phrases ou des locutions figées dans des dialogues différents. Les mots qui apparaissent dans les dialogues viennent des listes de mots les plus fréquemment utilisés par les locuteurs natifs.

2.6. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle

La méthodologie structuro-globale audiovisuelle est apparue dans les années 1960 à 1980. Elle est basée sur des sons associés à des images, elle s'exerce par des moyens verbaux, et se réalise également par des moyens non verbaux tout aussi importants : rythme, intonation, gestuelle, cadre spatio-temporel, contexte social et psychologique.

Cette méthodologie accorde la priorité à l'enseignement/apprentissage du vocabulaire puisque, les quatre habiletés (la production orale, production écrite, compréhension orale, compréhension écrite) sont visées. Ainsi, le vocabulaire est choisi en fonction de sa simplicité et de sa familiarité et, surtout, pour sa capacité à rendre possible l'acquisition d'un certain nombre de structures syntaxiques comme dans « Elle va à la cafétéria ».

Les dictionnaires, vus comme des outils dépourvus d'utilité, sont remplacés par les contextes (le vocabulaire choisi est inséré dans des dialogues enregistrés) et les images (les films fixes accompagnent les dialogues en question). Les apprenants de langue doivent mémoriser des énoncés de ces dialogues avant de manipuler les structures syntaxiques.

La méthodologie structuro-globale audiovisuelle prend aussi en compte l'expression des sentiments et des émotions, non considérés auparavant. Ainsi, « *l'enseignement du vocabulaire se faisait d'une manière délicate et le français fondamental a été considéré comme une base indispensable pour une première étape d'apprentissage du FLE, le vocabulaire de base était sélectionné et présenté à partir de centres d'intérêt inspirés du français* ». (BESSE, 1992, 41)

2.7. La méthode communicative

Il s'agit d'une approche qui est née en réaction contre la méthode audio-visuelle dans les années 1970. Elle a pour son objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère et conçoit la langue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Elle veut promouvoir la mobilité des gens et elle se centre sur un seuil minimum, sans lequel un adulte ne peut pas se débrouiller en langue étrangère, il est appelé un Niveau-seuil. (CUQ & GRUCA, 2003 : 245).

Nadine Bailly et Michael Cohen le définissent comme : « un *inventaire des compétences linguistiques à atteindre pour pouvoir être rapidement opérationnel dans un pays étranger. Pour la première fois, la langue est découpée, non plus en structures grammaticales, mais en une liste de notions et de fonctions définies selon des besoins minimaux* ».

Ainsi, Jean-Pierre Cuq parle de quatre composantes essentielles qui interviennent dans la compétence de communication : « *une composante linguistique -il s'agit de la connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques et du vocabulaire ; une composante sociolinguistique – il s'agit de la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue et d'utilisation des formes appropriées en fonction de la situation ; une composante discursive – elle assure la cohésion et la cohérence des différents types de discours ; une compétence stratégique — elle assure les compensations des défaillances de la communication soit par les stratégies verbales soit par les stratégies non verbales* ». (CUQ & GRUCA, 2003 : 245).

La grammaire qui avait disparu dans les méthodes précédentes devient de nouveau importante dans cette approche, la L1 n'est pas exclue de leçons et elle doit être commune pour tous les apprenants. Des règles grammaticales sont expliquées par l'enseignant et le vocabulaire est présenté sur les listes de notions et de fonctions. On introduit la notion d'acte de parole, par exemple : se présenter, demander son chemin ou convaincre quelqu'un.

Dans les leçons on travaille avec des textes authentiques donc les apprenants trouvent le vocabulaire très varié, mais dans un contexte et sans autres explications lexicales. Cette approche développe toutes les quatre habiletés : la compréhension orale et écrite ;la production orale et écrite. C'est pourquoi, le matériel lexical à apprendre contient les mots et les expressions jugés utiles dans les situations prévues. Il est mobilisé en fonction des circonstances auxquelles il est soumis et n'est pas, non plus, traité pour lui-même. Ainsi, toutes les activités proposées en classe n'ont autre objectif que celui de construire ces quatre compétences de la communication langagière.

Du coup, développer ces compétences reste le souci des enseignants négligeant le développement de ‘la capacité à utiliser les mots’ alors que ceux-ci constituent les matériaux essentiels pour tout acte langagier.

Etant donné que l’apprenant doit posséder un bagage lexical minimal ou de base qui lui permettra d’échange, le développement quantitatif et qualitatif de ce vocabulaire est un besoin fréquemment exprimé par les apprenants. Ce besoin est lié à deux fonctions : comprendre de façon globale et de se faire comprendre sans tenir compte des fautes grammaticales, et de la carence du vocabulaire.

De ce fait, Il faut enseigner un vocabulaire répondant aux besoins immédiats des apprenants afin d’élargir progressivement leur stock lexical que ce soit du point de vue quantitative ou qualitative : nombre de mots, la connaissance de leurs sens, la maîtrise des conditions de leur emploi, ainsi que par des classements (contraires, synonymes, même famille de mots…), puisqu’il se fait sans cesse tout au long de l’apprentissage, de façon à assurer la cohésion des énoncés.

Il revient alors à l’enseignant d’amener l’apprenant, non seulement à acquérir un savoir linguistique, mais également un savoir-faire qui lui permettra de communiquer en français dans des situations concrètes et variées.

2.8. L’approche énonciative

Comme nous l’avons souligné au premier chapitre, il s’agit d’une approche issue du courant énonciatif d'inspiration française. Elle a été initié par Antoine CULIOLI consiste à analyser le sens à partir des énoncés c’est-à-dire des mots et des phrases intégrés dans un contexte et dont l'énonciation est la pièce maîtresse, l'élément central.

Par l'énonciation, il faut comprendre le cadre de production d'un énoncé c'est-à-dire l'ensemble formé par un message produit, celui qui le produit (l'énonciateur), celui qui le reçoit (l'interlocuteur), l'environnement spatiotemporel (l'espace et le temps de l'énonciation) dans lequel le message est produit ainsi que les circonstances qui président à sa production.

De ce fait, un énoncé se distingue d'une phrase car un énoncé est un message produit par un énonciateur s'adressant à un interlocuteur dans un contexte énonciatif bien déterminé, donc il n'a de sens que dans un contexte.

A titre illustratif, analysons l'exemple suivant :

Ex : *Père : Axel, va te laver les dents.*

Axel : Je n'ai pas sommeil.

=> Hypothèses contextuelles (prémisses complicités) :

1) Si on va se coucher, alors on se brosse les dents.

2) Si on a sommeil, alors on va se coucher.

3) Si on n'a pas sommeil, on ne va pas se coucher (inférence invitée de 2).

4) Si on ne va pas se coucher, on ne se brosse pas les dents (inférence invitée de 1).

Quant à la phrase, elle se définit sans référence au cadre énonciatif tout en obéissant tout simplement aux règles grammaticales. Elle peut avoir une ou plusieurs significations (ambiguïté).

Ex : *Jean regarde la fille avec des jumelles.*

=> C'est avec des jumelles que Jean regarde la fille.

=> C'est la fille avec des jumelles que Jean regarde.

Bref, l'approche énonciative joue un grand rôle dans l'enseignement du vocabulaire car elle ne prend pas en compte des mots isolés mais des mots mis en contexte (des énoncés). Cela permet d'enlever toute sorte d'ambiguïté (désambiguïsation) en recourant au contexte dans lequel les énoncés ont été produits. Illustrons cela par l'exemple suivant :

Ex : *Le vieux singe le masque.*

À partir de cet exemple, deux interprétations sont possibles : [Le vieux][singe le masque] ou [Le vieux singe][le masque]. Dans les deux situations, pour enlever l'ambiguïté, on recourt au contexte d'énonciation. MOESCHLER (2001 : 89)

Tableau n°1 : Résumé du rôle du vocabulaire dans les méthodes décrites plus haut.

La méthode	**Le vocabulaire**
Naturelle	l'apprentissage du vocabulaire en contexte dans l'ambiance de L2, un authentique bain linguistique.
Grammaire-traduction	le vocabulaire base sur les œuvres littéraires, pas de vocabulaire d'une communication réelle, la langue maternelle est importante.
Directe	le vocabulaire de la vie quotidienne, la langue maternelle est totalement exclue.
Audio-orale	la mémorisation des phrases entières.
Audio-visuelle	la mémorisation des phrases, des expressions figées et leur réemploi, le vocabulaire limite- le Français fondamental.
L'approche communicative	le vocabulaire varie en contexte.
L'approche énonciative	le vocabulaire varie en contexte.

CHAPITRE III : GÉNÉRALITÉS SUR L'APPROCHE ÉNONCIATIVE

3.0. Introduction

L'approche énonciative relève de la pragmatique linguistique qui est une inter discipline qui étudie la langue et les formes d'utilisation de la langue comme action sociale spécifique. Autrement dit, *« la pragmatique linguistique s'occupe de l'utilisation de la langue dans la communication, avec une référence particulière au sens que les utilisateurs des langues atteignent avec leurs énonciations dans le cadre des différents actes de langage. »* (KERBRAT-ORECCHIONI, 2001 :2).

La pragmatique linguistique définit la signification de l'acte de langage par la fonction linguistique, d'où il découle que l'acte de langage est d'une nature particulière- l'acte d'énonciation.

Le *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique* définit la pragmatique linguistique comme « *l'étude de l'usage du langage, par opposition à l'étude du système linguistique, qui concerne à proprement parler la linguistique. »* (MOESCHELER & REBOUL, 1994 : 17).

Ainsi, l'approche énonciative permet d'étudier le langage en tenant compte du rôle des acteurs d'une situation de communication ainsi que la situation elle-même.

3.1. Les fondements de l'approche énonciative

Comme nous l'avons susmentionné, l'approche énonciative s'intéresse aux faits langagiers dans leurs relations avec leurs contextes réels d'existence et relève de la pragmatique linguistique. Cette dernière vise en premier lieu à expliquer comment la parole, bien plus qu'une simple application de la langue, varie en même temps par rapport à des codes établis et génératrice de nouveaux codes.

Ainsi, *« tout acte de parole a lieu dans un contexte bien défini par les données spatio-temporelles et sociohistoriques ; aussi la pragmatique linguistique vise à montrer comment ces données interagissent avec le système de la langue et comment le sens prend naissance dans un contexte situationnel donnée ».* (AUSTIN, 1970 : 31).

Le concept de « contexte » est donc un concept clé de l'approche énonciative, dans la mesure où il tente d'expliciter comment le langage s'exerce concrètement dans des contextes spécifiques, et comment ce fonctionnement échappe en partie à la syntaxe et la sémantique.

Le contexte est donc constitué par des connaissances générales tirées des sources diverses, connaissances encyclopédiques, perception de la situation, interprétation des énoncés précédents, et le contexte est construit pour chaque nouvel énoncé car ce sont les informations dans le contexte qui ont le plus de chance de produire des effets suffisants pour que l'énoncé soit jugé pertinent ou pas.

L'approche énonciative est donc concernée par l'usage que nous faisons du langage. Il s'agit de montrer comment une grande partie de l'activité de communication consiste à situer sa parole vis-à-vis de celle des autres, et comment le sens des énoncés dépend dans une large mesure des positions perspectives des interlocuteurs à l'intérieur d'un échange conversationnel.

Bref, *« l'approche énonciative, prenant en considération les actes de paroles, construit du même coup des sujets s'impliquant dans la communication, occupant des places, jouant des rôles. Ce sont des sujets qui interagissent et s'obligent mutuellement. Ainsi, communiquer n'est pas tant transmettre de l'information en se faisant l'émetteur d'un message, mais bien plutôt co-construire une relation au sein de laquelle chacun s'attribue un rôle, une place et défend une certaine image de soi. »* (FORTIN, 2007 : 123)

L'approche énonciative permet ainsi *« une interrogation de l'objet qui doit permettre d'aller au-delà de la "parole sociale" pour atteindre le co-interactif. La réalité sociale doit donc être pensée ici, non pas comme un constant extérieur qui s'imposerait aux acteurs sociaux, mais comme une construction constamment négociée, voire modifiée dans l'interaction, et dont le sens est immanent au contexte dans lequel elle est construite. »* (FORTIN, 2004 : 38)

Par ailleurs, l'approche énonciative présente un intérêt qui n'est pas simplement théorique mais aussi descriptif. Ainsi, l'approche énonciative a apporté un grand nombre de solutions aux problèmes non résolus par les approches linguistiques à savoir le traitement des pronoms personnels, des temps verbaux, des connecteurs, etc. Cela permet d'analyser et d’interpréter à coup sûr le sens de l'énoncé, du discours et du texte en général.

3.1.1. Les pronoms personnels.

Au moment où le pronom de la première personne du singulier désigne le locuteur et relève de la communication de même que le pronom de la deuxième personne du singulier qui désigne l'interlocuteur, le pronom de la troisième personne du singulier renvoie à une personne ou entité qui ne participe pas à la communication.

Ex : *(1) Il m'a encore insulté.*

(2) Le professeur est entré dans l'auditoire

a. Il était rempli.

b. Il était comme un étudiant.

En (1), "il", prononcé sans mention antérieure, présente une entité en dehors des participants de la communication.

En (2), la reprise pronominale sur le sujet (b) ou le propos (a) montre qu'aucune signification précise n'est associée au pronom de la troisième personne.

Donc, le contenu des pronoms personnels n'est pas seulement sémantique, il est aussi pragmatique. C'est en effet en contexte qu'on résout la référence des pronoms.

3.1.2. Les temps verbaux

En français, le fonctionnement des temps verbaux relève d'un certain nombre de paramètres énonciatifs, dans la mesure où il faut distinguer le temps de la parole(S), le temps de référence(R) et le temps de l'événement(E). C'est à partir de ces trois variables qu'on peut expliquer le passé simple, l'imparfait, le plus-que-parfait et le passé composé.

Ex : *(3) Lorsque Jean entra (e1), Marie téléphonait (e2).*

(4) Lorsque Jean entra (e1), Marie téléphona (e2).

(5) Lorsque Jean entra (e1), Marie avait téléphoné (e2).

Avec l'imparfait (3), le premier événement est inclus dans le second. Avec le passé simple (4), les évènements sont ordonnés temporellement (e1<e2). Enfin, avec le plus-que-parfait (5), les évènements sont ordonnés, mais dans le sens inverse (e2<e1). Ainsi, les temps verbaux donnent des instructions pour connecter les évènements les uns les autres.

3.1.3. Les connecteurs.

Les connecteurs constituent aussi un phénomène pragmatique inscrit dans la langue et ont différentes propriétés procédurales dans la mesure où ils peuvent : introduire des relations pragmatiques sous-spécifiées (et); introduire des contrastes inférentiels impossibles sans leur présence (mais); présenter de manière non-iconique des relations sémantiques (parce que).

LUSCHER, J.-M. (1994), dans son article *Les marques de connexion : Des guides pour l'interprétation*, explicite que les connecteurs ont été qualifiés comme des « marques pragmatiques » ou des « marqueurs » à cause de leur fonction pragmatique. Il ajoute que *« les connecteurs ne font sens qu'en situation et ne sont pleinement interprétables qu'en contexte ».* Cela explique et justifie les différentes définitions des connecteurs.

Selon MAINGUENEAU et al (1990), les connecteurs présentent trois grandes classes :

1. Les organisateurs qui assurent un simple lien - organisateur de temps (après, maintenant, ensuite etc.) - organisateurs spatiaux (devant, derrière, dessus etc.) – organisateurs d'énumération : les additifs (et, aussi, également, etc.) ou les marques d'intégration linéaires (d'abord, en second lieu, enfin, etc.)

2. les marqueurs de prise en charge énonciative - connecteurs de reformulation (c'est-à-dire, autrement dit, etc.) - connecteurs de structuration de la conversation (bon, puis, alors etc.) ou phatique (tu sais, tu vois, euh etc.)

3. connecteurs argumentatifs qui marquent une orientation argumentative

- connecteurs concessifs (mais, pourtant, cependant etc.)
- introducteurs d'explication et de justification (car, parce que, puisqu'etc.)
- simples marques d'un argument (même, d'ailleurs, de plus etc.)

Pour MAINGUENEAU, les connecteurs, comme leur nom l'indique, possèdent une double fonction : lier deux unités sémantiques et conférer un rôle argumentatif aux unités qu'ils mettent en relation.

À titre illustratif, « parce que » introduit non seulement un contenu conceptuel précis (la relation cause) mais il donne en plus une instruction sur la direction de la relation causale (conséquence cause).

Jean a crié parce qu'Alexis l'a frappé : - Alexis a frappé Jean (cause) ;

- Jean a crié (conséquences).

En outre, les arguments en faveur de l'approche énonciation peuvent être illustrés par le comportement des connecteurs logiques surtout le sens biconditionnel de «si », le sens exclusif de « ou » et le sens temporel et causal de « et ».

Ex : *1) Si tu tonds la pelouse, je te donne 20 francs. = Si tu ne tonds pas la pelouse, je ne te donne pas 20 francs.*

2) Sur un menu : fromage ou dessert ? =Vous ne pouvez pas avoir fromage et dessert (le restaurateur exprime la négation "fromage et dessert").

3) Alexis a crié et son frère l'a giflé. = Alexis a crié et ensuite/à cause de cela son frère l'a giflé (respect de la maxime de manière "soyez ordonné"). (MOESCHLER, 2014)

Mais alors, qu'en est-il de l'application de l'approche énonciative sur des énoncés ?

3.2. Application de l'approche énonciative sur des énoncés.

Nous l'avons déjà dit, tout ce qui ne peut pas être résolu par la linguistique (phonologie, syntaxe, sémantique) peut être mieux appréhendé par la pragmatique linguistique en exploitant l'approche énonciative. En effet la pragmatique est la dernière étape de l'analyse linguistique, après le traitement phonologique, syntagmatique et sémantique, et s'oppose à la linguistique de la phrase.

Elle est d'une importance capitale dans la mesure où :

1) Elle permet en premier lieu d'enlever l'ambiguïté (désambiguïsation) en recourant au contexte dans lequel les énoncés ont été produits.

Ex : *Le vieux singe le masque.*

À partir de cet exemple, on peut avoir deux interprétations : [Le vieux] [singe le masque] ou [Le vieux singe] [le masque]. Dans les deux cas, pour enlever l'ambiguïté, on recourt au contexte d'énonciation.

2) Elle permet en deuxième lieu l'enrichissement par l'attribution d'un référent aux expressions référentielles.

Ex : *Ils vont encore nous augmenter les impôts.*

=> Ils= gouvernement : il n'y a pas de règle linguistique identifiant "ils" au "gouvernement", c'est l'approche énonciative qui permet d'inférer ils=gouvernement en s'appuyant sur la connaissance du monde qui nous entoure : "seul le gouvernement a le pouvoir d'augmenter ou de baisser les impôts".

3) Elle permet en troisième lieu l'attribution d'une force illocutionnaire aux énoncés.

Ex : *Veux-tu une tasse de café ?*

=> Le locuteur **offre** du café à son interlocuteur.

4) L'approche énonciative permet en quatrième lieu de mettre en relief les inférences.

Ex : *Pierre : Veux-tu du café ?*

Marie : Le café m'empêche de dormir.

La réponse de Marie peut avoir deux significations :

- le refus : Marie ne veut pas du café, car elle veut aller se coucher. Or, si elle prend du café, elle ne pourra pas s'endormir.

- l'acceptation : Marie veut du café ; elle ne veut pas aller dormir, car le café vous éveille.

Étant donné que les compétences énonciatives constituent l'un des éléments indispensables des compétences communicatives, l'approche énonciative permet en quatrième lieu de comprendre dans quelle mesure les échanges verbaux dépassent un simple échange d'information et influencent l'interlocuteur vers le changement de comportement, d'attitude, de la croyance, de la valeur, etc. Ainsi, les interlocuteurs doivent être capables d'utiliser la langue en fonction des besoins et en fonction de la situation de communication. Pour cela avoir la compétence énonciative signifie que *« l'apprenant est à mesure d'utiliser la langue dans les situations interpersonnelles de manière appropriée et adaptée aux situations sociales différentes et qu'il est capable de gérer les interactions de la vie quotidienne. »* (ROSEN & REINHARDS, 2010 :38).

L'approche énonciative permet en dernier lieu à *« résoudre les problèmes de la relation entre logique et langage (les significations logiques sont enrichies contextuellement à travers les principes pragmatiques généraux) comme le comportement particulier de la négation linguistique qui a des usages tant descriptifs que métalinguistiques ou méta représentationnels. Elle cherche aussi à expliquer pourquoi certaines significations logiques ne sont pas linguistiquement exprimées et à expliquer l'usage non logique des mots logiques. »* (REBOUL & MOESCHLER**,** 199 : 17)

CHAPITRE IV : CONTRIBUTION DIDACTIQUE DE L'APPROCHE ENONCIATIVE

Etant donné que le contexte constitue l'élément noyau de l'approche énonciative, ce chapitre est consacré au rôle du contexte dans l'apprentissage du vocabulaire et à quelques illustrations pour la présentation du vocabulaire.

4.1. Le rôle du contexte dans l'apprentissage du vocabulaire

Dans l'approche énonciative, le contexte d'apprentissage joue un rôle déterminant.

Rappelons que le contexte renvoie à un ensemble de cadre de réalisations linguistiques, de structures syntaxiques que le système de la langue permet de produire. Il révèle ainsi le sens exact des mots tout en les illustrant de la manière la plus complète possible. C'est pourquoi il faut choisir des contextes pertinents en tenant compte du sens et du fonctionnement des mots pour une meilleure appropriation. Il s'avère donc nécessaire de choisir un large éventail de contextes qui se complètent mutuellement et qui illustrent tous les fonctionnements courants de l'unité lexicale donnée.

Certes, il existe plusieurs techniques/stratégies pour enseigner le vocabulaire entre autres la dérivation, les définitions, les moyens extralinguistiques (gestes, mimes, images, filmes et objets réels) mais ces techniques sont uniquement efficaces pour les concepts perceptibles sous forme visuelle et auditive, etc.

Par ailleurs, ces stratégies et ces techniques connaissent des limites et sèment souvent la confusion. L'usage du contexte est le moyen le plus sûr car, non seulement il aide à éviter les ambiguïtés, mais aussi à bien intérioriser les nouvelles unités lexicales. Ainsi, D.F. Clarke et P. Nation déclarent que *« deviner les mots du contexte est une partie centrale du processus de lecture. »* (CLARKE & NATION, 1980 :211). Dans la même logique, L. BEHEYDT fait remarquer qu'« *il est absurde d'apprendre les mots hors contexte, puisque les mots isolés sont privés de leur versatilité polysémique et de la variation sémantique liée au contexte qui constituent des caractéristiques fondamentales du mot. »* (BEHEYDT, 1987 : 57).

En effet, au lieu d'enseigner les mots isolés, il faut les mettre dans un texte qui fournit ainsi le contexte. Ce dernier doit être suffisamment porteur du sens pour éviter la déduction des significations erronées qui peuvent s'enraciner avec ténacité dans la mémoire des apprenants. Toutefois, dans les manuels utilisés au 4ème cycle de l'ECOFO, l'introduction de nouveaux éléments lexicaux n'est pas bien organisée et ne suit pas des règles bien motivées.

C'est pourquoi l'enseignant doit inciter les apprenants à se servir du contexte dans lequel apparait l'élément nouveau.

Dans cette logique, il doit les faire aimer la lecture qui favorise l'apprentissage du vocabulaire étant donné que *« la littérature est comme un réservoir où puiser le vocabulaire et permet de prendre conscience des différents registres du vocabulaire. »* (CUQ & GRUCA, 2005 : 406)

Par ailleurs, les mots doivent être présentés en contexte car, quand ils sont sortis de leur contexte, ils tendent à perdre leur sens et ne gardent pas leur statut d'unités lexicales dotées d'une forme déterminée et d'un sens bien défini.

Toutefois, certains mots peuvent être appris hors contexte, mais la plupart des mots ont besoin d'un contexte réel et authentique pour leur compréhension.

4.2. Illustration pour la présentation du vocabulaire.

Pour présenter un nouveau vocabulaire, on utilise plusieurs procédés. Les exemples qui suivent en sont témoins :

1° Dans le processus de la dérivation, le retrait d'un préfixe pour certains mots : penser/dépenser ; part/départ ; terminer/déterminer ; pendre/dépendre ; etc. ; n'entraîne pas le contraire mais plutôt la création d'un autre mot qui est sans rapport avec le mot donné, c'est à travers l'exploitation de ressources du contexte que la dérivation et la fixation permettront une appropriation plus approfondie des mots nouveaux.

2° Concernant la synonymie, nous avons déjà souligné que les mots hors contexte ne permettent pas de réaliser tous les aspects sémantiques pertinents. C'est pourquoi, il faut habituer les apprenants à la recherche de contextes ou en d'autres termes à la désambiguïsation. Pour illustrer cela, partons de la phrase suivante : « Les randonneurs reniflaient l'odeur des roses qui jonchaient la terre. » Dans cette phrase, le verbe « joncher » est synonyme de « semer » ou « parsemer ». Mais en exploitant les différents contextes d'utilisation, nous constatons que ces deux verbes ne sont pas toujours synonymes.

Le tableau ci-dessous nous le montre clairement : le signe (-) montre là où la substitution est impossible et le signe (+) montre là où la substitution est possible.

Contexte	Semer	Joncher
Semer des graines		-
Semer à la volée		-
Qui sème le vent récolte la tempête		-
Semer en terre ingrate		-
Semer de l'argent		-
Semer des pièges, des embûches		-
Semer des bruits		-
Semer la discorde		-
Voies semées de danger		+
Semer tous les concurrents à la course		-
Jardins semés de lis		+
Chemins jonchés de fleurs	+	
Des feuilles qui jonchent la terre	-	
Champ jonché de sable et de pierres	+	

Source : (NISUBIRE, 2013 : 102)

3° Pour l'antonymie, un mot peut avoir des antonymes différents selon le contexte dans lequel il est utilisé. A partir de la phrase suivante : « Chaque matin, je voyais les chrétiens se diriger vers l'église située à une bonne distance du marché », l'antonyme de « bon » n'est pas « mauvais ». Le contraire de « bon » serait « petite/faible » : à une petite distance.

Voici d'autres exemples :

- Le temps est bon/ le temps est mauvais ;
- Un bon élève/ un mauvais élève (un élève faible) ;
- Une bonne partie de la population/ une petite partie de la population ;
- Les bons militaires/ les méchants militaires ;
- Un homme bon/ un homme méchant, dur ;
- Une bonne punition/ une punition légère, indulgence ;
- Une bonne grippe/ une petite grippe, grippe bénigne ; (NISUBIRE, 2013 : 104)

De même, les homophones sèment souvent la confusion quant à leur utilisation. Il faut donc identifier leurs caractéristiques formelles à savoir le genre, la nature grammaticale et surtout le contexte. C'est ce dernier qui nous permet de choisir le mot convenable entre :

- **Acquis** (dont on est devenu possesseur) et **acquit** (paiement d'un dû) ;
- **Cœur** (organe du corps) et **chœur** (chorale) ;
- **Différend** (conflit) et **différent** (qui n'est pas semblable) ;
- **Session** (séance) et **cession** (action de céder un droit, un bien) ;
- Etc.

De même pour la polysémie, la même unité lexicale peut prendre des significations différentes selon le contexte dans lequel elle entre. Par exemple, dans cette phrase « Mon grand-père tire sur les rênes de son cheval. », le verbe « tirer » signifie le contraire de « pousser ». Mais il peut avoir d'autres significations :

- Les militaires tirèrent cinq coups de feu : abattre ;
- J'ai encore tiré un mauvais numéro à la loterie : choisir ;
- Il faudra tirer une ligne à la fin de l'examen : tracer ;
- Ma mère a tiré n chèque de deux millions : percevoir, retirer

(NISUBIRE, 2013 : 109)

Les exemples précédents peuvent semer des doutes quant à leur compréhension. Pour pallier à cela, le contexte doit être clair et précis. Partons de la phrase suivante : « Sous prétexte qu'elle n'avait pas bien compris le message, il ordonna de venir près d'elle. » A l'aide du verbe « ordonner », employé avec la préposition « de », on peut demander aux apprenants d'utiliser ce verbe dans d'autres phrases pour montre que son sens varie en fonction du contexte dans lequel il entre :

- Ordonner un prêtre : conférer un ordre dans la hiérarchie cléricale ;
- Ordonner des objets : ranger, disposer, les mettre dans un ordre ;
- Ordonner une fête : en organiser ou en régler le déroulement ;
- Ordonner une opération militaire : diriger ;
- Ordonner à son subalterne de le suivre : sommer, enjoindre ;
- Ordonner un traitement/ un régime/ un médicament : prescrire ;
- Ordonner ses idées/ ses pensées : ranger, classer, agencer. (NISUBIRE, 2013 : 114)

C’est le même cas pour le verbe « servir » qui présente des acceptions variées assorties de contextes :

- Servir son pays : s’acquitter envers son pays de ses devoirs et de ses obligations de citoyen ;
- Servir Dieu : vouer un culte à Dieu ;
- Servir comme chauffeur, domestique : s’acquitter de son devoir en tant que subordonné ;
- Servir des marchandises : offrir des marchandises contre de l’argent ;
- Servir à table : présenter les plats ;
- Servir à déjeuner : offrir un repas ;
- Servir la balle de volley-ball : mettre en jeu la balle de volley-ball ;
- Servir des cartes : donner, distribuer des cartes aux joueurs qui en demandent. (NISUBIRE, 2013 : 91)

Bref, comme nous l’avons déjà dit, l’enseignement du vocabulaire ne consiste pas à présenter et à faire mémoriser des unités lexicales isolées et autonomes. Leur enseignement consiste à les présenter dans des structures syntaxiques, intégrées dans des contextes différents pour faciliter leur fonctionnement syntaxique car, il est difficile de définir toutes les significations d’une unité lexicale par un seul contexte.

II^{ème} PARTIE : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.

CHAPITRE V : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.

5.0. Introduction

Il est évident que tout travail scientifique digne de son nom exige une démarche méthodologique appropriée pour bien saisir la réalité telle qu'elle se présente.

Ainsi, nous avons jugé bon, en plus de l'analyse des documents pédagogiques utilisées au 4ème cycle de l'ECOFO, de faire des observations de classe pour nous rendre compte des méthodologies utilisées dans l'enseignement/apprentissage du vocabulaire, afin de pouvoir proposer une approche méthodologique qui permettrait aux apprenant de bien intérioriser les termes nouveaux.

Dans le présent chapitre, nous décrivons respectivement la population d'enquête, l'échantillonnage effectué ainsi que les instruments de recherche. Nous procédons par la suite à la présentation des résultats de notre analyse documentaire et de l'observation de classe. Nous terminons par une discussion globale.

5.1. Population ou univers d'enquête.

Comme le souligne Rongere (1971 : 56), on appelle *« Univers d'enquête ou population, le nombre total des unités ou individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lequel sera choisi l'échantillon. »* Ainsi, nous avons effectué notre recherche dans quelques écoles de la Mairie de Bujumbura, ayant le 4ème cycle de l'ECOFO. Nous avions aimé faire notre recherche dans toutes les écoles du pays ayant obtenu la moyenne de 50% au concours national édition 2019, mais faute des moyens et le temps limité, notre recherche se limite uniquement aux écoles implantées dans la Mairie de Bujumbura.

5.2. Détermination de l'échantillon.

RONGERE (1971 : 56) définit l'échantillon comme étant *« la partie de l'univers qui sera effectivement étudiée et qui permettra de connaitre par l'extrapolation les caractéristiques de l'univers. »*

Ainsi, comme le souligne DE LANDERSHERE, c'est de l'étude de l'échantillon que découlent les conclusions à appliquer à la population d'enquête.

Selon lui, « *échantillonner, c'est choisir un nombre limité d'individus, d'objets, d'événements dont l'observation permet de tirer des conclusions applicables à la population entière (univers) à l'intérieur de laquelle le choix a été fait.* » (DE LANDERSHERE, 1982 : 90) Par ailleurs, l'échantillonnage est cette opération qui consiste à prélever un certain nombre d'éléments (échantillon) dans un ensemble d'éléments qu'on peut observer ou traiter (population).

Toutefois, l'échantillon doit être représentatif. Pour qu'il le soit, *« il faut que tous les individus de la population aient la même chance d'être sélectionné.* » (D'HAINAUT, 1975 : 32). Or, la représentativité n'est pas liée à ses dimensions. A ce sujet, MUCCHIELLI nous dit que pour déterminer un échantillon, il faut *« limiter l'enquête au petit nombre de personnes, une sur dix, une sur vingt, une sur deux cents, une sur deux mille, etc. »* (MUCCHIELLI, 1975 : 36). Tout cela montre qu'il n'y a pas de nombre réglementaire pour constituer un échantillon.

Ainsi, nous avons choisi de mener notre recherche dans les dix premières écoles de la Mairie de Bujumbura car, non seulement elles figurent parmi les 30 premières écoles au niveau du classement du concours national, édition 2019, mais également lesdites écoles sont bien équipées en ressources humaines et servent de modèle en matière d'enseignement, avec des élèves bien aiguisés suite à la formation qu'ils reçoivent depuis l'école maternelle. En outre, *« il est rare qu'on puisse étudier exhaustivement une population, c'est-à-dire en interroger tous les membres, ce serait si couteux que c'est pratiquement impossible. »* (GHIGLIOER & MATELON, 1980 : 29)

Le choix de ces écoles est simple : nous avons consulté le document du classement des écoles selon le score moyen au total des points au concours national, édition 2019. Sur un total de 1234 écoles qui ont participé au concours, 30 ont eu la moyenne des points des élèves supérieure ou égale à 50% parmi lesquelles dix sont de la Mairie de Bujumbura. Ces dernières sont réparties suivant l'ordre de classement national comme le montre le tableau qui suit.

Tableau n°2 : Répartition des écoles enquêtées.

Ecole	**DCEN**	**Place**	**Note moyenne/ 200**
1. Lycée NGAGARA	NTAHANGWA	1er	167.2
2. Lycée du Saint Esprit	NTAHANGWA	6ème	147.1
3. ENDA	MUHA	7ème	145.6
4. Ecole Saint Joseph de Bujumbura	NTAHANGWA	8ème	144.6
5. Ecole Saint Benoit	NTAHANGWA	12ème	139.0
6. Lycée SOS H.G	NTAHANGWA	14ème	132.3
7. Ecole Internationale de Bujumbura	MUHA	15ème	129.7
8. ECOFO LA PEPINIERE	MUHA	16ème	129.0
9. Ecole La Nouvelle Référence	MUHA	17ème	128.1
10. Lycée CND de VUGIZO	NTAHANGWA	19ème	126.6

Signalons que parmi les dix écoles qui constituaient notre échantillon, nous avons seulement visités sept écoles, à savoir : Lycée du Saint Esprit (E1), Lycée CND de VUGIZO (E2), Lycée SOS H.G (E3), Lycée NGAGARA (E4), Ecole Internationale de Bujumbura (E5), Ecole Saint Joseph de Bujumbura (E6), Ecole Saint Benoit (E7). Cette numérotation est choisie en suivant l'ordre de visite de ces écoles. Pour les trois écoles qui restent (ENDA, ECOFO LA PEPINIERE, Ecole La Nouvelle Référence), les enseignants ont refusé de nous accorder l'occasion d'assister à leurs leçons sous prétexte qu'ils avaient déjà terminé les leçons de textes car c'était vers la fin du deuxième trimestre. Au 3ème trimestre, la même mauvaise intention d'esquiver notre présence est revenue. Ils nous ont dit qu'ils ne prévoyaient pas une leçon de vocabulaire sous prétexte que les leçons de lecture-compréhension et de grammaire sont nombreuses. Malgré ces difficultés, nous avons pu récolter les informations nécessaires pour notre recherche.

5.3. Méthodes de recherche.

Pour recueillir des données de notre travail, nous avons choisi de nous servir de deux méthodes : l'observation des pratiques de classe pour nous enquérir des réalités qui se font sur terrain en se servant d'une grille d'observation bien conçue comme guide d'enquête. Nous avons eu aussi recours à l'analyse documentaire à l'aide d'une grille d'analyse des manuels pour plus d'informations. Ce sont les constats de terrain qui nous ont permis de comprendre si les méthodes employées par les enseignants répondent à nos hypothèses.

5.3.1. Analyse documentaire

Avant de faire l'observation des pratiques de classe de classe, nous avons d'abord analysé les manuels de l'élève et de l'enseignant utilisés dans l'enseignement du vocabulaire au 4ème cycle de l'ECOFO ainsi que les cahiers des apprenants. Pour y parvenir, nous nous sommes servi d'une grille d'analyse des manuels en annexe. Dans les manuels, nous avons voulu nous rendre compte si la démarche méthodologique proposée aux enseignants et les activités proposées aux apprenants permettent à ces derniers de bien intérioriser les nouveaux mots appris. C'est également dans cette logique que nous avons analysée si les notes sur le vocabulaire prises par les apprenants dans leurs cahiers développent tous les aspects nécessaires pour bien intérioriser un terme nouveau.

5.3.2. Observation des pratiques de classe

Nous sommes parti de la définition de DE KETELLE (1987 :127) qui définit une grille d'observation comme étant *« un système d'observation : systématique, attributive, allospective (pour observer les autres), visant à recueillir des faits et non des représentations, menée par un ou plusieurs observateurs indépendants et dans laquelle les procédures de sélection, de provocation, d'enregistrement et de codage des attributs à observer sont déterminées rigoureusement. »*

En effet, l'observation des pratiques de classe consiste à décrire ce qui se passe dans une classe de langue, surtout dans une leçon de vocabulaire pour notre cas, afin de se rendre compte de ce qu'il faut faire pour améliorer les points faibles de la pratique de l'enseignant. Nous avons alors procédé à l'observation directe qui est celle où l'observateur procède directement lui-même au recueil des informations sans s'adresser aux sujets concernés. Elle fait appel directement à son sens de l'observation. Les sujets observés n'interviennent pas dans la production de l'information recherchée.

Ainsi, nous avons commencé à collecter nos données en faisant des observations de leçons de vocabulaire dans des établissements différents. Nous nous sommes servi d'une grille d'observation pour prendre des notes d'une manière plus contrôlée pendant les observations (cf. annexe 1). Notre intention était d'observer les méthodes utilisées par chaque enseignant ainsi que le comportement des apprenants pendant une leçon de vocabulaire.

Toutes les observations vont nous permettre de nous rendre compte si les méthodes utilisées au 4ème cycle de l'ECOFO sont efficaces pour permettre à l'apprenant d'intérioriser tous les aspects du vocabulaire.

5.4. Le déroulement de l'observation

Les établissements à visiter ont été fixés d'avance. Il s'agit de certaines écoles de la Mairie de Bujumbura dont le Lycée du Saint Esprit, Lycée SOS H.G, Lycée NGAGARA, ENDA, Lycée Clarté Notre Dame de VUGIZO, Ecole Saint Joseph de Bujumbura, Ecole Saint Benoit, Ecole Internationale de Bujumbura, ECOFO LA PEPINIERE, Ecole La Nouvelle Référence.

Arrivé dans ces établissements, nous nous sommes présenté aux autorités administratives de ces écoles et nous leur avons appris l'objet de notre visite.

Nous avons demandé l'horaire des enseignants de français des classes du 4ème cycle de l'ECOFO pour faciliter le contact avec ces derniers.

Aussitôt le contact établi, nous avons demandé aux enseignants de français dudit cycle de bien vouloir nous accepter à faire une observation dans leurs classes et ils nous ont fixé le jour où ils avaient une leçon de vocabulaire. Naturellement, un observateur doit être muni d'une grille d'observation ; c'est pourquoi nous nous sommes présenté en classe avec cette grille afin de collecter les données.

Après, nous avons mis ensemble toutes les données recueillies pendant l'observation des pratiques de classe pour les soumettre au dépouillement.

5.5. Le dépouillement de l'observation des pratiques de classe

Pour dépouiller les faits observés en classe, nous allons analyser les éléments que contient la grille d'observation. Ces éléments peuvent être regroupés en trois thèmes, à savoir la présentation du vocabulaire, les compétences de l'enseignant et la méthodologie de l'enseignement du vocabulaire.

Pour chaque thème, nous avons comparé les faits observés pour chaque enseignant et nous en avons dégagé une synthèse générale en tenant compte de leur pertinence. Signalons que nous nous sommes servi de la méthode qualitative pendant l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus.

CHAPTRE VI : ANALYSE DES MANUELS DE 7ème, 8ème, 9ème ET OBSERVATION DES PRATIQUES DE CLASSE

6.1. Analyse des manuels du 4ème cycle de l'ECOFO

Au 4ème cycle de l'école fondamentale, les disciplines sont désormais regroupées en 6 domaines d'apprentissage : MATHEMATIQUES, SCIENCES HUMAINES (Histoire, Géographie, Education civique et humaine), SCIENCES & TECHNOLOGIE (Biologie, Chimie, Physique, Technologie -y compris les TIC), ENTREPRENEURIAT (pour former des citoyens créateurs d'emploi et non demandeurs d'emploi), ARTS et EDUCATION PHYSIQUE et SPORTIVE (Musique, Art dramatique et Danse, Arts plastiques, Education Physique et Sportive), LANGUES (kirundi, français, anglais et kiswahili).

Dans notre travail, nous nous sommes focalisé sur le domaine des langues, surtout le français et plus précisément le vocabulaire.

6.1.1. Analyse critique des objectifs poursuivis pour l'enseignement du français à l'ECOFO.

Dans le système éducatif burundais, les finalités de l'école fondamentale sont l'épanouissement de l'individu et la formation d'un être profondément ancré dans sa culture et dans son milieu. Il s'agit de former des hommes et des femmes conscientes de leurs responsabilités politiques et civiques et prêts à jouer leurs rôles de catalyseurs dans le développement économique et social de la collectivité. (B.E.P.E.F., 2015 :9)

Pour y arriver, l'enseignement du français par exemple va y contribuer. Ainsi, l'enseignement du français a pour objectifs de permettre à l'apprenant de participer activement aux apprentissages dans tous les domaines, de s'inscrire dans une scolarité complémentaire, d'utiliser ses compétences en langue pour s'insérer activement dans les domaines public, professionnel et scolaire. (B.E.P.E.F., 2015 :25).

D'une manière générale, on vise la maitrise de la langue française par l'apprenant. Ce dernier doit être capable de communiquer avec aisance et liberté dans cette langue. C'est pourquoi les différentes activités en français doivent y contribuer.

Ainsi, les compétences à acquérir en français sont les suivantes :

En grammaire, par exemple, l'objectif est que l'apprenant puisse distinguer les différentes classes grammaticales à savoir les noms, les adjectifs, les pronoms, les déterminants, les verbes, les conjonctions, les interjections, adverbes et prépositions ; qu'il reconnaisse les unités de la phrase simple et de la phrase complexe. Il doit également connaître et produire les différents types de phrases simples et complexes exprimant la conséquence, le but, la concession, etc.

En lexique, l'apprenant doit être capable d'intérioriser le lexique du corps ; de la santé ; de l'hygiène, des sentiments ; des émotions ; du relief ; de la végétation ; de la démographie ; de la culture ; de la communication ; des animaux ; du sport et des métiers. Dès lors, l'apprenant est même capable de lire et écrire différents types de textes, repérer un type de texte. Repérer les caractéristiques d'un texte (information, blog, littérature, etc.).

Au niveau de la compréhension/expression, l'objectif est de rendre l'apprenant capable d'exprimer ses sentiments sur un voyage, sur un évènement, sur un livre ; de raconter une histoire non vécue (rêve, livre, etc.) ou de raconter une histoire avec plusieurs péripéties. En outre, il doit comprendre et rédiger un court texte ; comprendre les éléments essentiels de textes simples articulés : narratif, descriptif, etc. (B.E.P.E.F., 2015 : 29).

Toutefois, malgré ces compétences en vocabulaire susmentionnées que devrait avoir l'apprenant du 4ème cycle de l'ECOFO, nous remarquons qu'il y a le déficit sur l'évolution quantitative et qualitative du lexique des enfants dès la première acquisition et la difficulté pour l'évaluer afin d'établir une progression.

6.1.2. Analyse du contenu du domaine des langues dans les manuels scolaires du 4è cycle de l'ECOFO.

6.1.2.1. Présentation du domaine

Le domaine des langues regroupe quatre langues enseignées à l'école fondamentale : le kirundi, le français, l'anglais et le kiswahili. Ces quatre langues sont regroupées au sein du même domaine car, elles visent toutes le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle.

Le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle pour les quatre langues prévues s'inscrit dans le cadre de la politique linguistique de la République du Burundi et de ses objectifs et implique le développement d'une compétence complexe qui englobe l'ensemble du répertoire langagier de l'élève.

Cette visée générale implique des didactiques distinctes pour chacune des langues. D'abord, parce que la nature et la hiérarchie des compétences sur lesquelles se focalise l'apprentissage d'une langue varient selon le contexte, le niveau et le statut de cette langue. Les utilisations de ces langues que fera l'élève à l'issue de l'école fondamentale pour continuer ses études ou s'insérer dans la vie active varieront pour chaque langue.

6.1.2.2. Contenus de l'enseignement fondamental des langues

Au 4e cycle de l'école fondamentale et dans le domaine des langues, on développe dix thèmes à savoir : Ecole et famille ; Santé et hygiène ; Environnement ; Métiers et professions ; Ville et campagne ; Commerce et affaire ; les TIC ; Cultures et sociétés ; Nos droits et nos devoirs ; Sports et loisirs.

Ainsi, chaque thème comporte dix leçons, à savoir deux leçons de compréhension de texte en rapport avec le thème traité ; deux leçons de grammaire-conjugaison ; deux leçons de grammaire-orthographe ; deux leçons de vocabulaire ; une leçon d'expression orale et une leçon d'expression écrite. Voyons alors le contenu de chaque année du cycle 4.

6.1.2.2.1. Cycle 4- 7e année

En **lexique**, l'apprenant de la 7ème doit être capable d'intérioriser le vocabulaire de l'hygiène intérieur et de l'école ; des maladies et des soins ; du secourisme ; de l'arbre et la forêt ; de l'écologie et de la protection de l'environnement ; des métiers et de l'artisanat ; le lexique de la ville ; le lexique de la campagne ; fonctions de la banque et l'argent ; la corruption et la délinquance ; les télécommunications ; droits et devoirs de l'enfant.

Concernant la **Grammaire :** l'apprenant doit être capable de distinguer les temps simples et composés de l'indicatif ; Les valeurs du présent et de l'imparfait ; valeurs de l'infinitif ; emploi des verbes pronominaux ; accord du participe passé (être et avoir) ; le plus-que-parfait ; le conditionnel présent ; verbes en –eler, -eter et –yer ; les verbes du 3e groupe en « ir » ; le subjonctif présent ; participe passé ou infinitif ; accord de l'adjectif participe passé le discours direct et le discours indirect ; voix active et voix passive ; analyse de la phrase : les

constituants ; les types de phrases complexes ; proposition subordonnée COD ; accord en genre et en nombre des mots ; expression de la négation ; accord de même ; l'emploi des pronoms personnels ; l'ordre des pronoms compléments ; les pronoms compléments indirects ; le participe présent et l'adjectif verbal ; Les pronoms relatifs simples et composés ; les constructions impersonnelles ; leur et leurs ; expression de la cause et de la conséquence ; expression de l'opposition ; Expression de la condition et de la supposition ; l'expression du but.

Pour l'aspect **socioculturel :** L'école et la rentrée scolaire dans d'autres pays ; les maladies contagieuses ; la sécurité routière ; les enjeux du réchauffement climatique ; l'artisanat dans un autre pays ; l'exode rurale ; les banques et la finance ; Les télécommunications ; le problème de la corruption ; le droit à l'éducation (filles / garçons) ; les sports ; les jeux.

Quant à la littératie**,** l'apprenant doit aussi maitriser quelques relations graphophonologiques complexes : [ã] ; [õ] ; [s] ; les consonnes doubles en début de mot ; homophones grammaticaux : [se]. Il doit en outre être capable de rédiger une lettre familière ; lire et comprendre une affiche de prévention ; un texte scientifique explicatif ; un texte descriptif ; un texte argumentatif et une brochure.

Pour y parvenir, certaines pratiques pédagogiques sont recommandées : l'enseignement / apprentissage se fera de manière implicite en faisant analyser et formaliser le fonctionnement des nouveaux outils linguistiques par l'élève : accès au sens, repérage, analyse, conceptualisation ; réemploi ; production en contexte. Une attention plus grande sera portée sur l'analyse de la langue et l'enrichissement lexical.

Les élèves devront également analyser les éléments de différents types de textes de manière à se familiariser avec des documents variés.

6.1.2.2.2. Cycle 4- 8^{e} année

Un apprenant de la 8ème doit maitriser le vocabulaire culinaire ; le vocabulaire en rapport avec la santé de la reproduction ; la croissance démographique ; les animaux sauvages ; l'élevage bovin ; l'électricité ; l'agriculture ; le commerce ; import-export ; les assurances ; l'ordinateur ; les organisations sociales ; l'athlétisme.

En **Grammaire,** il doit intérioriser les déterminants démonstratifs ; accord des adjectifs qualificatifs. ; le pluriel des noms en « al » ; le pluriel des noms ; L'emploi des propositions

de lieu ; l'emploi du mode conditionnel ; l'accord des adjectifs de couleur ; l'accord de « tout » ; les adjectifs numéraux cardinaux ; les adjectifs numéraux ordinaux ; l'emploi du passé simple ; les adjectifs et les pronoms possessifs ; l'emploi du subjonctif ; accord du participe passé des verbes pronominaux ; l'accord sujet-verbe ; l'emploi des comparatifs ; l'emploi des superlatifs ; accord du participe passé suivi d'un infinitif ; les types de phrases **;** les fonctions du groupe nominal ; organisation chronologique d'un texte ; la phrase simple et la phrase complexe ; la subordonnée complétive avec « que » ; l'emploi de la proposition subordonnée relative (relatifs simples et complexes) ; l'expression de la condition et de l'hypothèse ; le discours direct et indirect ; l'expression du but ; l'expression de lieu ; l'expression de la cause et de la conséquence et les adverbes en –ment.

Pour l'aspect **socioculturel :** L'apprenant doit avoir des connaissances en rapport avec l'organisation du travail, le tourisme ; les effets de la pollution de l'air ; la morale à travers les contes ; les causes de la délinquance juvénile ; les droits et libertés des enfants ; la solidarité ; le loisir et les sports d'équipe.

Concernant la **Littératie** : l'apprenant doit maitriser **les** mots en-tion ; la ponctuation ; homophones grammaticaux : [kel] ; relations graphophonologiques complexes : [o] / [Ↄ]**.** Il doit en outre distinguer un texte narratif, descriptif, informatif et interview.

Pour y arriver, l'enseignement / apprentissage se fera de manière implicite en faisant analyser et formaliser le fonctionnement des nouveaux outils linguistiques par l'élève : accès au sens, repérage, analyse, conceptualisation ; réemploi ; production en contexte. Une attention plus grande sera portée sur l'analyse de la langue et l'enrichissement lexical. Les élèves devront également analyser les éléments de différents types de textes de manière à se familiariser avec des documents variés.

6.1.2.2.3. Cycle 4- 9^{e} année

Un apprenant de la 9ème doit être capable de maitriser **le vocabulaire** en rapport avec « la paix » ; l'alimentation ; la plomberie ; la démographie ; les opérations bancaires ; la correspondance ; la « culture » ; l'expression des sentiments.

En **grammaire :** L'apprenant doit intérioriser les modes et les temps ; l'accord sujet-verbe ; la formation et l'utilisation du conditionnel ; la voix active et la voix passive ; l'expression de la négation ; les accords dans le groupe nominal ; la concordance des temps ; la construction impersonnelle ; le participe présent et l'adjectif verbal ; le pluriel des noms composés ;

l'emploi de plus tôt et de plutôt/ davantage et d'avantage ; emploi de la forme pronominale ; Les emplois du gérondif ; Les droits de la femme ; le verbe ou le nom ; l'accord des adjectifs composés ; l'emploi des pronoms démonstratifs ; les homophones « cour, court, cours » ; l'emploi du participe passé des verbes *coûter, courir, durer, peser, vivre, valoir ;* les homophones « quoique » et « quoi que » ; le complément du nom ; la subordonnée complément d'objet direct ; structures transitives et intransitives ; l'expression de la manière.

Concernant l'aspect **socioculturel,** l'apprenant doit maitriser **le** fonctionnement d'une école ; le conseil familial ; la démographie ; le regroupement en village ; l'éducation sexuelle ; la nutrition ; les effets de la pollution de l'eau ; Guy de Maupassant et quelques écrivains français ; écrivains francophones ; la communication par internet et la correspondance ; la fête des semailles au Burundi, « umuganuro » en kirundi. ; la dot ; Etat et impôts.

En Littératie : relations graphophonologiques complexes : [k] ; [f] ; [g] ; homophones grammaticaux : [swa] ; [kã] ; [kɛlk] ; [ni] ; [si] ; [tã] ; [mɛ] ; les préfixes in-, im-, dé-, des-, en-, re- ; les noms en –ail, –eil, -euil, -ueil et en –aille et –eille. Il doit en outre, être capable d'identifier un texte descriptif, informatif, narratif ; le roman, la nouvelle ; la poésie.

Pour réaliser tout cela, l'enseignement / apprentissage se fera de manière implicite en faisant analyser et formaliser le fonctionnement des nouveaux outils linguistiques par l'élève : accès au sens, repérage, analyse, conceptualisation ; réemploi ; production en contexte. Une attention plus grande sera portée sur l'analyse de la langue et l'enrichissement lexical.

Les élèves devront également analyser les éléments de différents types de textes de manière à se familiariser avec des documents variés.

Bref, il faut favorise l'approche participative de telle sorte que les leçons soient conçues de manière à ce que l'élève soit amené à participer. Le travail de groupe est également privilégié sans toutefois exclure le travail individuel.

6.1.3. Analyse des méthodologies appliquées pour l'enseignement du vocabulaire dans les classes de 7ème, 8ème et 9ème.

6.1.3.1. Approche méthodologique

Nous savons que le français est une langue officielle, utilisée dans beaucoup de contextes (textes législatifs, médias, etc.) et langue d'apprentissage à partir de la 5e année du fondamental. Il est pour l'élève au début de sa scolarité une langue étrangère ou seconde. Celui-ci arrive à l'école avec une maîtrise variable de cette langue en fonction des contacts qu'il a pu avoir avec elle. L'apprentissage inclura dans les premières années le développement de compétences à communiquer langagièrement et intégrera au fur et à mesure la perspective de l'apprentissage en français.

Les principes de l'enseignement / apprentissage de cette langue peuvent être résumés comme suit :

- Primauté de l'oral et de l'écrit à la fois mais à des moments différents de la scolarité. L'oral sera important pour développer des compétences de communication d'abord avant l'entrée dans l'écrit et le développement de compétences d'analyse. Un travail sur l'oral régulier est essentiel notamment dans les cas où la langue n'est pas du tout utilisée par l'élève en dehors de la classe. Les premiers apprentissages devront être ludiques de manière à motiver l'élève dans cet apprentissage qui sera fondamental pour la suite de sa scolarité.
- Un travail particulier doit être mené sur la compréhension orale, notamment dans les premières années. Cette compréhension est en effet primordiale pour les autres disciplines lorsque cette langue sera la langue de scolarisation.
- Comme pour l'enseignement / apprentissage du kirundi, il faut privilégier une visée analytique forte (développement d'une compétence métalinguistique).
- L'enseignement apprentissage visera également la maîtrise (orale et écrite) des situations de classe (interactions avec le maître et avec les camarades). L'organisation du curriculum se préoccupera également de la cohérence horizontale entre l'acquisition de la langue d'apprentissage et les autres disciplines non linguistiques : l'apprentissage du français doit être au service des autres matières pour en faciliter les apprentissages.

En analysant les thèmes développés dès le premier cycle jusqu'au quatrième cycle de l'ECOFO, nous constatons que la progression est en spiral. On revient toujours sur les mêmes thèmes alors qu'il y a moyen de les subdiviser en fonction des cycles afin qu'il y ait une progression linéaire. Cela permettrait aux apprenants de bien intérioriser les thèmes appris dans les années antérieures et d'aborder les thèmes suivants. C'est le même cas pour la grammaire où on revient sur la conjugaison des verbes aux temps de l'indicatif déjà appris dans les années antérieures. Il faut, par contre, aborder d'autres temps ou modes non encore abordés. C'est cela qui permettrait aux apprenants d'améliorer leurs compétences langagières.

6.1.3.2. Les étapes de différents types de leçons

En continuant notre analyse, nous avons remarqué que les concepteurs de programmes du 4^{e} cycle de l'ECOFO ont proposé une démarche méthodologique pour les différents types de leçons se trouvant dans les manuels des langues à savoir: Lecture-compréhension ; Grammaire/vocabulaire, Expression orale, Expression écrite et Exercices-Bilan/Evaluation. Notre analyse se limite seulement sur les leçons en rapport avec le vocabulaire.

6.1.3.2. 1. Lecture-compréhension

L'objectif de cette leçon est de faire acquérir à l'élève un lexique et des structures nouveaux. Il s'agit aussi d'asseoir chez l'élève l'aptitude à chercher de l'information tout en développant la compétence de compréhension d'un support écrit.
La démarche méthodologique d'une leçon de lecture-compréhension est la suivante :

6.1.3.2.1.1. Anticipation sur le sens du texte

Après la motivation qui varie en fonction du texte à exploiter et avoir annoncé la leçon, l'enseignant entame les activités dont le but est d'aider les élèves à comprendre le texte. Ils vont observer l'illustration du texte pour déjà imaginer le contexte.
L'observation de l'image se fait en deux étapes :
- L'observation libre : c'est une étape qui consiste à permettre à l'élève de découvrir de lui-même l'image et tous les éléments qui s'y trouvent. Cette occasion aide l'élève à formuler des hypothèses et à anticiper sur le sens global du texte. Après avoir demandé aux élèves d'ouvrir leurs livres à la page appropriée, l'enseignant leur demande d'observer l'image et de répondre à la question : « Qu'est-ce que vous voyez sur l'image ? ». Il est des fois où l'élève relève des détails que l'enseignant n'avait pas vus ; il doit accepter toutes les réponses, même celles qui ne semblent pas faire évoluer la leçon.

- L'observation dirigée : si les élèves n'ont pas décrit tous les détails de l'image, l'enseignant leur pose des questions qui aident à identifier les personnages, le lieu, les objets, etc.

6.1.3.2.1.2. Compréhension orale

Après l'étape d'observation de l'image qui aura permis à l'élève de s'exprimer sur tout ce qu'il aura vu, l'étape suivante sera de travailler l'acquisition globale du sens du texte. L'enseignant adopte la démarche suivante :

- Ecrire d'abord les questions de compréhension orale au tableau. Ces questions portent généralement sur l'identification des personnages, des objets, des lieux, des actions, ….
- Faire lire ensuite ces questions par les élèves et les avertir qu'ils auront à y répondre après avoir suivi la lecture magistrale du texte.
- Demander aux élèves de fermer leur livre puis l'enseignant lit à haute voix tout le texte (lecture magistrale). Cette lecture doit être modèle. Pour ce faire, il est conseillé à l'enseignant de bien préparer cette activité en lisant le texte chez soi pour s'assurer d'une bonne prononciation, une bonne intonation et un bon rythme. Il doit éviter une lecture improvisée.
- Vérifier enfin la compréhension globale : Après la lecture magistrale, l'enseignant pose les questions se trouvant déjà au tableau et les élèves y répondent oralement.

N.B. : Les questions se trouvant dans le guide de l'enseignant ne sont là qu'à titre indicatif. L'enseignant a la latitude d'en choisir d'autres sur le même modèle sans pour autant confondre les questions de compréhension globale avec les questions de détail.

6.1.3.2.1.3. Compréhension détaillée

La compréhension détaillée est une étape qui consiste à permettre aux élèves d'entrer en profondeur du texte pour s'en approprier le sens. L'enseignant adopte la démarche suivante :

- Lecture silencieuse du texte par les élèves.
- Lecture silencieuse suivie de l'explication des mots et expressions jugés difficiles, partie par partie.

Certains mots ou expressions identifiés comme difficiles par les concepteurs sont expliqués dans le guide de l'enseignant. Leur explication peut être légèrement modifiée par l'enseignant pour rendre le sens plus accessible aux élèves de sa classe. Il peut se servir du dictionnaire s'il en a, ou donner l'explication proposée dans le guide au cas où le mot ou l'expression s'y trouve.

- Lecture silencieuse, partie par partie, suivie des questions de compréhension détaillée.

Il y a dans le guide de l'enseignant des questions proposées pour chaque partie ainsi que leurs réponses. Néanmoins, chaque enseignant peut les compléter ou les modifier selon l'attitude de sa classe en vue de faire acquérir le sens du texte le mieux possible. Ces mots ou expressions, ainsi que leur sens, sont marqués au tableau au fur et à mesure ; ils seront notés dans le cahier de l'élève à la fin de la leçon.

6.1.3.2.1.4. Lectures individuelles à haute voix

Cette activité pourra se réaliser comme suit :

1) individuellement dans une classe à effectifs réduits. L'enseignant demandera alors à un élève de commencer la lecture du texte, puis à un autre de continuer, etc.

2) Néanmoins, dans des classes à effectifs élevés (dépassant 70 élèves), il est conseillé aux enseignants de faire préparer d'abord cette activité dans de petits groupes (entre 4 et 6), pour que chaque élève ait au moins la chance de lire à haute voix. Chaque groupe s'exercera à lire sur une seule partie, et chaque élève pourra lire jusqu'à deux phrases pour ne pas dépasser le temps. L'enseignant choisira ensuite quelques représentants de différents groupes pour lire tout le texte à haute voix devant la classe, et cela partie par partie. Il désignera d'autres élèves dans d'autres groupes pour lire à haute voix lors des activités similaires suivantes.

6.1.3.2. 2. Grammaire / vocabulaire

Il s'agit des leçons qui abordent des activités d'étude de la langue en trois étapes :

a. « J'observe et je réfléchis »

b. « Je retiens »

c. « Je m'entraine »

a. « J'observe et je réfléchis » s'appuie généralement sur un texte créé, extrait (ou adapté) du texte de base ou d'une image. Il contient les éléments de grammaire ou de vocabulaire à analyser. Il sert à découvrir (par observation) et à dégager la règle de fonctionnement de la langue.

Quelques questions accompagnent ce petit texte ou l'image pour orienter les élèves dans leur observation. L'enseignant adopte la démarche qui suit :

- Faire lire le texte-support ou faire observer l'image.
- Amener les élèves à répondre aux questions se trouvant dans le livre de l'élève.
- Faire analyser les éléments des réponses pour en faire dégager, dans la mesure du possible, la règle de fonctionnement de la langue.

b. « Je retiens » est la partie théorique qui synthétise et enrichit la règle dégagée par les élèves à partir de « J'observe et je réfléchis ». L'enseignant adopte la démarche qui suit :
- Faire lire « Je retiens » par un ou plusieurs élèves.
- Le faire expliquer.
c. « Je m'entraine » constitue une activité de manipulation de la règle à l'aide d'exercices faits individuellement ou en groupes.
Le corrigé des exercices est proposé dans le guide de l'enseignant. Celui-ci est encouragé à créer d'autres exercices sur le même modèle s'il le juge nécessaire. La correction se fera, soit individuellement, soit collectivement.

6.1.3.2.3. Expression orale

L'activité d'expression orale a pour objectif de donner à l'élève l'occasion de s'exprimer oralement en situation, en utilisant les connaissances déjà acquises. Cette activité s'appuie sur un support-image ou sur un support-texte. Ce support est suivi d'une question qui suscite une discussion, un débat ou un avis propre de l'élève. L'enseignant doit trouver une situation plus motivante ou rendre la consigne très claire. Il peut s'exprimer en kirundi s'il le faut pour s'assurer que les élèves ont compris ce qu'il faut faire.

Pour bien mener cette leçon, l'enseignant suit les étapes suivantes :
- Motivation
- L'exploitation du support
L'enseignant présente et explique la consigne de manière à faire comprendre aux élèves l'activité et la façon de la réaliser.
- Préparation de la production orale
Cette activité se réalise individuellement ou en groupes. L'enseignant rappelle aux élèves les outils linguistiques dont ils peuvent se servir et l'attitude à adopter : les gestes et les mimiques, la clarté de la voix, le débit, le rythme, l'intonation, …
Au cas où il s'agit d'un dialogue ou d'un jeu de rôle à produire, l'enseignant précise le nombre d'acteurs et les rôles à jouer. Ce sont les élèves qui se distribuent les rôles entre eux.
- Exercice de production orale
La production se réalise individuellement ou en interaction selon le type d'activité. Le ou les élèves désignés présentent leur production devant la classe à tour de rôle. Les autres élèves les suivent attentivement en notant les erreurs repérées pour apporter des corrections éventuelles

et pour compléter leurs productions. L'enseignant note aussi les erreurs commises pour les corriger ultérieurement.

N.B. :

- Pendant la production orale, l'enseignant n'interrompt pas les acteurs pour qu'ils ne perdent pas le fil des idées.
- Certains élèves peuvent éprouver des difficultés à pouvoir s'exprimer oralement. Dans ce cas, l'enseignant doit les encourager, les aider à s'exprimer en leur proposant des mots ou des phrases à utiliser. Si les difficultés persistent, il peut leur demander d'exprimer leurs idées en kirundi puis les aide à les exprimer en langue étrangère.

6.1.3.2. 4. Expression écrite

L'activité d'expression écrite a pour objectif de développer chez l'élève les compétences à s'exprimer par écrit dans de bonnes phrases avec des idées cohérentes et bien structurées.

Comme pour l'expression orale, cette activité doit permettre aux élèves de s'exprimer en réutilisant autant que possible, les mots et expressions vus dans le texte et dans la partie vocabulaire, ainsi que les outils linguistiques abordés en grammaire.

Pour bien mener cette leçon, l'enseignant adopte la démarche suivante :

- Motivation (cf. Pratiques pédagogiques novatrices)
- L'exploitation du support

D'abord, l'enseignant fait lire le texte-support ou fait observer l'image. Ensuite, il pose des questions pour vérifier la compréhension du support.

Enfin, il présente et explique la consigne de manière à faire comprendre aux élèves l'activité à réaliser et la façon de la réaliser. Il leur précise la durée du travail de rédaction et la longueur du texte à produire.

- Préparation de la production écrite

L'enseignant aide les élèves à collecter les idées et élaborer un plan de production écrite. La préparation peut se faire par écrit, individuellement ou en groupes.

- Exercice de production écrite

Les élèves se mettent à rédiger individuellement le texte suivant la consigne donnée. Ils peuvent dans certains cas travailler en groupes en comparant leurs productions pour choisir celle qui sera présentée à toute la classe.

- La correction

Elle peut se faire de deux façons :

1°) La correction individuelle des copies : l'enseignant ramasse les copies pour les corriger ultérieurement. Entretemps, il aura repéré une ou deux copies avec lesquelles il fait faire la correction collective au tableau pour montrer le modèle de production souhaitée.

2°) La correction en groupes : les élèves échangent les copies deux à deux et se corrigent mutuellement. Après la correction ils se remettent les copies.

Avant de terminer la leçon, l'enseignant demande à un ou deux élève(s) d'écrire au tableau son (leurs) texte (s) pour une correction collective. L'enseignant demande aux élèves de corriger chacun sa copie en suivant la même procédure de correction.

Si l'enseignant veut corriger et donner une note, il peut emmener les copies à la maison et évaluer les composantes suivantes :

1. Compréhension et respect de la consigne.
2. Cohérence et cohésion.
3. Créativité pour exprimer des idées et / ou des sentiments.
4. Une structure grammaticale appropriée.
5. Un vocabulaire approprié, riche et varié.

6.1.3.2. 5. Exercices-Bilan/Evaluation

C'est une séance qui, à la fin de chaque thème, est réservée aux exercices de révision, pour vérifier si l'élève a intériorisé la matière apprise et peut s'en servir pour s'exprimer à l'oral comme à l'écrit. Des exercices de grammaire et de vocabulaire, ainsi que des exercices d'expression orale et écrite sont proposés. Ils servent à :

- renforcer certaines notions jugées mal assimilées (à faire faire pendant 30 minutes au maximum);
- évaluer les acquis. Cette évaluation notée doit avoir lieu pendant 15 min au moins à la fin de chaque thème. Elle portera sur une activité choisie par l'enseignant selon un objectif donné.

6.2. Analyse des notes prises dans les cahiers des élèves relatives aux leçons de vocabulaire.

Après l'analyse des manuels, nous avons procédé à l'analyse des notes prises par les apprenants sur les leçons de vocabulaire dans leurs cahiers. Nous sommes servi aussi d'une grille d'analyse en annexe et nous avons constaté que tous les apprenants ne font que copier-coller le « je retiens », c'est-à-dire la liste des mots décontextualisés se trouvant dans leurs manuels (Cf. Annexe 4). Cela ne leur permet pas d'intérioriser tous les aspects sémantiques

de ces mots. Signalons qu'avant la prise des notes, l'enseignant explique ces mots et les apprenants lui posent des questions y relatives et font quelques exercices d'application. Ces exercices consistent à compléter un petit texte à trous en utilisant les mots étudiés et en construisant des phrases avec ces derniers.

Après l'analyse des documents pédagogiques utilisés dans l'enseignement du vocabulaire au 4ème cycle de l'ECOFO et les cahiers des apprenants, nous avons constaté que l'enseignement du vocabulaire suit la méthode traditionnelle où les mots sont présentés de façon isolée ou sous forme d'une liste de mots à retenir mécaniquement.

En effet, dans l'enseignement du vocabulaire les enseignants appliquent, sans discernement, la méthodologie qui est proposée dans le guide de l'enseignant. Dans ce dernier, l'enseignant aide les apprenants à relever, à partir d'un petit texte créé se trouvant dans le manuel de l'apprenant, les mots en rapport avec le thème donné. Ensuite, il explique et fait noter la liste de mots se trouvant dans le manuel de l'apprenant. Ces mots sont expliqués de façon isolée et on ne donne pas tous les sens que peut avoir un mot. Cela ne permet pas aux apprenants de bien intérioriser ces mots dans la mesure où, comme nous l'avons dit haut, les mots n'ont de sens que quand ils sont mis en contexte. A titre illustratif, le mot « coupure » que nous avons trouvé dans les cahiers des apprenants (Cf. Annexe 5) est expliqué comme étant *« petit billet émis par une banque »*.

Or, le même mot peut avoir d'autre significations selon le contexte car *« un mot n'a pas de signification toute faite, c'est le contexte qui lui confère le sens »* (MAINGUENEAU, 1976 : 47).

Ainsi, selon le Dictionnaire Hachette Encyclopédique de Poche (2010 : 135), le mot « coupure » peut signifier également :

1. Interruption, séparation ou division faite en tranchant dans un corps continu ;
2. (Figuré) retranchement que l'on fait dans une composition littéraire ;
3. Fragment ;
4. Rigole, petit canal pour faciliter l'écoulement ou changer le cours des eaux ;
5. (Militaire) séparations pratiquées dans les lignes ennemies, dans les groupements adverses ;
6. Synonymes : cassure, coupe, élagage, entaille, raccourcissements, troncature, estafilade.

Il revient alors aux enseignants d'adopter une autre méthode pour l'enseignement/apprentissage du vocabulaire, à savoir *l'approche énonciative* car *« il ne s'agit pas de de réduire le vocabulaire à l'étude de mots isolés ou à des problèmes de*

terminologie. Il importe au contraire de considérer le vocabulaire dans son fonctionnement discursif ». (BINON & VERLINDE, 2004 :272)

Cela signifie que l'enseignement/apprentissage du vocabulaire doit se faire dans un contexte vivant, en l'absence duquel, son apprentissage risque d'être figé qu'être opérationnel.

De même, l'enseignement/apprentissage du vocabulaire ne doit pas recourir à des définitions abstraites tirées du dictionnaire, mais il doit effectivement choisir un contexte bien précis pour utiliser tel ou tel autre mot. Par ailleurs, l'apprenant tire profit de ce qu'il a appris s'il est capable de l'utiliser dans un autre contexte différent de celui de départ.

6.3. Analyse des résultats d'observation de classe.

Afin de faciliter la tâche de lecture des résultats de notre analyse, nous les avons organisés dans la grille d'observation suivante :

Tableau n°3 : Grille d'observation des leçons de vocabulaire

Items ou éléments de la grille d'observation			**Les enseignants observés**						
Thèmes	**Eléments d'observation**	**Indicateurs**	**E1**	**E2**	**E3**	**E4**	**E5**	**E6**	**E7**
Présentation du vocabulaire	Vocabulaire ciblé est présenté	dans un contexte situationnel							
		de façon isolée	×	×	×	×	×	×	×
Méthodologie utilisée	Pour enseigner le vocabulaire ciblé, l'enseignant utilise	La méthode traditionnelle	×	×	×	×	×	×	×
		L'approche communicative	×	×	×	×	×	×	×
		L'approche énonciative							
	Les exercices proposés aux apprenants	leur permettent de bien intérioriser les termes nouveaux							
		favorisent la loi du moindre effort	×	×	×	×	×	×	×

Les compétences de l'enseignant et de l'apprenant	Les compétences de l'enseignant	L'enseignant donne d'autres mots nouveaux aux apprenants	×		×	×			
		L'enseignant ne donne pas d'autres mots nouveaux aux apprenants		×			×	×	×
		L'enseignant pose des questions aux apprenants	×	×	×	×	×	×	×
	Les compétences de l'apprenant	Les apprenants demandent de nouveaux mots			×		×		
		Les apprenants ne demandent pas de nouveaux mots	×	×		×		×	×
		Les apprenants répondent aux questions de l'enseignant	×	×	×	×	×	×	×

A travers le tableau ci-dessus, nous trouvons que la grille d'observation comprend des items ou éléments qui nous ont servi de points stratégiques à observer pendant la leçon de vocabulaire. En partant du premier thème qui s'articule sur la présentation du vocabulaire, nous avons trouvé que tous les 7 enseignants (E1, E2, E3, E4, E5, E6 et E7) présentent le vocabulaire cible de façon isolée, c'est-à-dire hors contexte. Cette démarche est donc commune pour tous.

Le deuxième thème concerne la méthodologie que l'enseignant utilise pour enseigner le vocabulaire. Nous avons remarqué que tous les enseignants utilisent la méthode traditionnelle qui se trouve par ailleurs dans leur guide où les mots sont présentés sous forme d'une liste de mots à mémoriser mécaniquement. Mais ils utilisent également l'approche communicative où ils posent des questions aux apprenants pour voir s'ils savent déjà le sens de tel ou tel autre

mot. Les apprenants essaient de donner des réponses même si elles sont rarement correctes. En plus, les exercices proposés aux apprenants favorisent la loi de moindre effort dans la mesure où on leur demande de choisir la définition qui convient à tel ou tel autre mot ou de chasser l'intrus, etc. Toutefois, l'approche énonciative, qui permettrait aux apprenants d'intérioriser tous les aspects sémantiques que peut avoir un mot, n'est pas utilisée.

Quant au troisième thème sur les compétences des enseignants et des apprenants, nous avons remarqué que les enseignants E2, E5, E6 et E7 ne donnent pas d'autres mots nouveaux aux apprenants pour enrichir leur bagage lexical. Mais les enseignants E1, E3 et E4 donnent et expliquent d'autres mots qui ne se trouvent pas dans le « je retiens » pour enrichir le vocabulaire des apprenants et pour leur permettre de mieux intérioriser les notions acquises.

Concernant les compétences des apprenants, notre constat est que les apprenants des enseignants E1, E3, E4 et E5 demandent de nouveaux mots à leurs enseignants pour approfondir les notions acquises. Cependant, les apprenants des enseignants E2, E6 et E7 ne demandent pas le sens d'autres mots qui leur semblent nouveaux pour leur profit.

D'une façon générale, vue la façon dont le vocabulaire est présenté et enseigné au 4è cycle de l'école fondamentale, nous avons constaté les mots sont expliqués isolement et les enseignants ne donnent pas tous les sens que peut avoir un mot. Cela ne permet pas aux apprenants de bien intérioriser ces mots. Ainsi, au lieu de recourir à des définitions abstraites tirées du dictionnaire, il faut choisir un contexte bien précis pour utiliser tel ou tel autre mot.

CONCLUSION GENERALE

Au terme de notre travail de recherche, une conclusion générale mérite d'être tirée pour vérifier si les hypothèses que nous nous étions fixé sont confirmées ou infirmées après leur analyse interprétative.

En effet, le manque criant de bagage lexical en français chez les apprenants qui se manifeste à travers leur expression orale ou écrite a attiré notre attention. Face à cette situation, nous nous sommes fixé l'objectif de procéder à l'analyse de tout ce qui limite la bonne acquisition du vocabulaire pour améliorer les compétences en français chez les apprenants du 4^{e} cycle de l'ECOFO, langue étrangère, langue d'enseignement et langue enseignée. Cela nous a permis d'apporter une contribution méthodologique pour améliorer l'enseignement/apprentissage du vocabulaire au quatrième cycle de l'école fondamentale.

Après notre analyse des résultats, nous avons constaté, la première hypothèse selon laquelle *les activités proposées aux apprenants en classe ne permettent pas la maîtrise du vocabulaire chez l'apprenant* a été vérifiée car des fois, on leur donne une liste de mots et on leur demande de chasser l'intrus ou on leur demande de compléter certaines phrases avec des mots donnés.

Pour la deuxième hypothèse où nous supposons que *les programmes de français et les manuels scolaires ne favorisent pas la maitrise du vocabulaire* a également été vérifiée. A ce propos, nous avons constaté que la manière dont les termes nouveaux sont présentés dans les manuels utilisés à l'école fondamentale ne permet pas à l'apprenant de bien intérioriser les mots nouveaux dans tous leurs aspects. Les mots y sont présentés de façon isolée et hors contexte. Cela ne favorise pas la maîtrise de l'emploi de tel ou tel autre mot.

Quant à la troisième et dernière hypothèse selon laquelle *la méthodologie d'enseignement du vocabulaire serait à l'origine de la baisse du niveau d'expression chez les apprenants*, nous avons trouvé qu'elle est aussi fondée. Le constat est que la démarche méthodologique proposée dans le guide de l'enseignant pour l'enseignement du vocabulaire ne permet pas de promouvoir l'enseignement du vocabulaire et d'intérioriser les mots nouveaux car les mots sont expliqués de manière isolée et décontextualisée.

En définitive, les activités proposées aux élèves en classe favorisent la loi du moindre effort. De même, les programmes de français, les manuels scolaires et la méthodologie

d'enseignement du vocabulaire ne favorisent pas la maîtrise du vocabulaire dans tous ses aspects.

Ainsi, l'approche énonciative s'avère une méthode efficace et appropriée pour l'enseignement du vocabulaire et peut donc contribuer dans la maitrise de la langue chez les apprenants.

SUGGESTIONS

Compte tenu de ce qui précède, nous aimerions proposer quelques suggestions pour contribuer à pallier à toutes ces lacunes qui viennent d'été évoquées et à améliorer la méthode d'enseignement et apprentissage du vocabulaire. Nos suggestions s'adressent principalement :

- Au ministère ayant l'enseignement dans ses attributions de bien vouloir organiser régulièrement des formations continues à l'intention des enseignants pour que l'approche énonciative soit applicable dans le système éducatif du Burundi et surtout dans l'enseignement du vocabulaire.
- Aux concepteurs des programmes scolaires et des manuels qui les supportent de veiller à ce que ces derniers soient conçus selon une logique de compétences dans laquelle la construction de contexte et de compétences soit valorisée au détriment de la transmission des savoirs.
- Aux enseignants d'amener leurs apprenants à se construire des savoirs, se les approprier et les intégrer dans leur vie pratique. Ils devraient aussi faire des recherches supplémentaires en plus de leur formation de base pour améliorer les méthodes pour enseigner le vocabulaire.

Nous espérons que notre travail va apporter une contribution, minime soit-elle, à la didactique du français en général et du vocabulaire en particulier. Il sera, en outre, un outil de travail pour les chercheurs qui voudront le lire.

Toutefois, notre travail de recherche ne se limite qu'à l'état des lieux de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire au 4^{e} cycle de l'ECOFO. Ainsi, nous invitons tout chercheur qui sera intéressé par notre travail de recherche de nous emboiter le pas en orientant l'approche énonciative vers d'autres aspects de la langue française.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1° LES OUVRAGES

ALTET, M., Les *pédagogies de l'apprentissage*, PUF, Paris, 1997.

AUSTIN J. L., *Quand dire, c'est faire*, Seuil, Paris, 1970.

BAILLY, D. *Didactique de l'anglais*, volumes I et II, Nathan, Paris, 1997.

BEHEYDT, L., *The semantization of vocabulary in foreign language learning*, Computer science, System 15, 55-67, 1987.

BESSE, H., *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Les Éditions Didier, Paris, 1992.

BESSE, H., *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Credif, Saint-Cloud, 2007.

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

COADY, *Second language vocabulary acquisition*, Cambridge University Press, New York, 1997.

CUQ, J.-P. & GRUCA, I., *Le français langue seconde : origine d'une notion et implication didactique*, Hachette, Paris, 1991.

CUQ, J.-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, CLE international, S.E.J.E.R, 2003.

CUQ, J.-P & GRUCA, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 2005.

DE KETELE, J.-M., *Méthodologie de l'observation*, De Boeck, Bruxelles, 1987.

GALISSON, R., *Pour un nouvel enseignement de des langues*, Clé internationale, Paris, 1981.

GARY-PRIEUR, M. -N., *Les termes clés de la linguistique*, Seuil, Paris, 1999.

GREVISSE, M., *Le Bon usage du français*, Ducrot, Paris, 1980.

GUILBERT, L. & al, *Grand Larousse de langue française*, Larousse, Paris, 1971.

HOTYAT, F., & DELPINE-MESSE, D., *Dictionnaire encyclopédique de la pédagogie moderne*, Éditions Labor, Paris, 1973.

HOUSSAYE, J., *La pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF éditeur, Paris, 2007.

JAVEAU, C., (1972). *L'enquête par questionnaire*, EUB, Bruxelles, 1972.

KERBRAT-ORECCHIONI, C., *Les actes de langage dans le discours : Théories et fonctionnement*, Nathan, Paris, 2001.

LAFON, R., *Vocabulaire de psychologie et de la psychiatrie de l'enfant*, 6eme édition, PUF, Paris, 1991.

MAGER, R.F., *Comment définir les objectifs pédagogiques*, Bordas, Paris, 1972.

MAINGUENEAU, D., *Initiation aux méthodes d'analyse du discours*, Hachette, Paris, 1976.

MAINGUENEAU, D., *L'énonciation en linguistique française*, Hachette, Paris, 1999.

MAINGUENEAU, D., *Linguistique de l'énonciation*, Hachette, Paris, 2002.

MARTINET, P., *La didactique des langues étrangères* (Collection Que sais-je), PUF, Paris, 2002.

MOESCHELER, J. & REBOUL, A., *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Seuil, Paris, 1994.

NATION, I.S.P., *Teaching and learning vocabulary*, Newburg House, New York, 1990.

NISUBIRE, P., *La compétence lexicale en français langue seconde*, E.M.E § InterCommunications, Bruxelles, 2013.

PAYTARD et GENOUVRIER, *Linguistique et enseignement du français*, Larousse, Paris, 1972.

PICOCHE, J., *Le vocabulaire et son enseignement*, Université d'Amiens, Paris, 2011.

PICOCHE, J., *Précis de lexicologie française*, Nathan, Paris, 1977.

POURTOIS, J.-P., & DESMET, H., *L'éducation implicite,* PUF, Paris, 2004.

PUREN, C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues,* Nathan-CLE international, Paris, 1988.

PUREN, C., *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme,* Didier, Paris, 1994.

REY, A., *Dictionnaire d'aujourd'hui*, Le Robert, Paris, 1991.

REY, A., *La lexicologie : lectures,* Klincksieck, Université de Californie, 1970.

ROGER, C., *Liberté pour apprendre*, Dumod, Paris, 1972.

RONGERE, P., *Méthodes des sciences sociales*(Tome2), Dalloz, Paris, 1971.

ROSEN, É., RINGARDS, C., (2010). *Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues,* CLE International, Paris, 2010.

TARDIEU, C., *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire*, Ellipses, Paris, 2006.

TREVILLE M. C. & DUQUETTE, L., *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Hachette : F. Autoformation, Paris, 1996.

2° ARTICLES

CASTELLOTTI, V., « Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? », **In** Babault, S. & al, *Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*. Actes du colloque international, 23-25 janvier 2014, FIPF, 111-124.

FATH, N.-E., *De la notion de contexte en didactique du FLE,* In Synergies Algérie n° 8, Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, 2009.

FLEMING, M., « L'enseignement d'une langue comme matière scolaire : influences théoriques ». Conférence intergouvernementale. *Langues de scolarisation : vers un Cadre pour l'Europe,* Strasbourg, 16-18 octobre, 2006.

LUSCHER, J.M., « Les marques de connexion : des guides pour l'interprétation », **In** MOESCHLER, J & al, *Langage et pertinence.* Nancy : Presses Universitaires de Nancy, 1994.

NIYONGABO, M.F., Approche énonciative dans l'enseignement de la grammaire française : Cas du discours rapporté, **In** *Revue de l'Université du Burundi ; Série : Sciences humaines*, n° 16, novembre 2015.

3° SITOGRAPHIE

BINON, J. & VERLINDE, S., *L'enseignement/apprentissage du vocabulaire et la lexicographie pédagogique du français sur objectifs spécifiques (FOS) : Le domaine du français des affaires* [en ligne], Distribution électronique *Cairn.info pour Klincksieck,* 2004/3 n° 135, consulté le 8/6/2019. Disponible à l'adresse : https://www.cairn.info/revue-ela-2004-3-page-271.htm

CNRS (Centre Nationale de Recherche Textuelle et Lexicale), 2005 [en ligne], consulté le 01/9/2020. Disponible sur : https://www.eila.univ-paris diderot.fr/_media/recherche/clillac/ciel/cahiers/94-95/8durieux.pdf

FAURÉ, L., *L'approche énonciative*, **In** Licence Sciences du Langage, « Médias, Communication, Culture », L1, sem. 2, E21SLMC – Énonciation, 2016, consulté le 03/5/2020. Disponible à l'adresse : http://asl.univ-montp3.fr/e21slmc/doc_CM/Approche_enonciative.pdf

FORTIN, G., *L'Argumentation dans les débats politiques télévisés. Négociations identitaires et co-construction d'un monde commun, D'une logique informationnelle à une sociolinguistique de l'action* [en ligne], Thèse de doctorat en Science du langage : Université Rennes 2 – Haute Bretagne ERELLIF — EA n°3207, 2004, consulté le 8/6/2019. Disponible à l'adresse : https://tel.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/31046/filename/These_Fortin.rtf,

FORTIN, G., *L'approche socio-pragmatique en sciences du langage : principaux cadres conceptuels & perspectives* [en ligne], publié par COMMposite, V2007.1, p. 109-129 / ISSN 1206-9256, consulté le 4/9/2020. Disponible à l'adresse : http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:EL0TbcPl3DoJ:www.commposite.org/index.php/revue/article/download/88/88+&cd=15&hl=fr&ct=clnk&gl=bi

MOCH, O., 2011, *Le contexte de communication* [en ligne], consulté le 01/9/2020. Disponible à l'adresse : https://www.alloprof.qc.ca/fr/eleves/bv/francais/les-contextes-entourant-la-communication-f1629

MOESCHLER, J., *Êtes-vous logique ou pragmatique ? Une perspective pragmatique sur les relations entre logique et langage*, Conférence de l'Académie Cahier XXIV [en ligne], Publié par www.academies-suisses.ch, Vol. 10, No 1, 2015, consulté le 20/4/219. Disponible à l'adresse : http://www.akademien-schweiz.ch/dms/publikationen/10/communication1001.pdf

MOESCHLER, J., *Pragmatique : état de l'art et perspectives***.** *Marges linguistiques* n° 1 [en ligne], publiée Mai 2001, consulté le 23/9/2019. Disponible à l'adresse : http://www.marges-linguistiques.com

NEGRU, S.-S. (2020), *Le contexte linguistique et le contexte extralinguistique* [en ligne], consulté le 01/9/2020. Disponible sur : https://edict.ro/le-contexte-linguistique-et-le-contexte-extralinguistique/

REBOUL, A. & MOESCHLER**, J.,** *La pragmatique aujourd'hui. Une nouvelle science de la communication* [en ligne], Collection Points - Essais, Seuil**, 1998,** Consulté le 3/7/2019**.** Disponible à l'adresse : https://www.eyrolles.com/Sciences/Livre/la-pragmatique-aujourd-hui-9782020304429

4° DICTIONNAIRES

Dictionnaire Larousse, 2000.

Dictionnaire Le Robert, 2007.

5° AUTRES DOCUMENTS

REPUBLIQUE DU BURUNDI : *Politique linguistique du Burundi*. Bujumbura, mars 2014.

REPUBLIQUE DU BURUNDI : *Lois sur l'enseignement de base et secondaire, de2010 à 2016*. Bujumbura.

B.E.P.E.S, *Programmes de français*, 1983.

B.E.P.E.F, *Le Curriculum de l'enseignement fondamental.* MEESRS, Bujumbura, 2015.

B.E.P.E.F, *Domaines des langues, 7e. Kirundi-Français-Anglais-Kiswahili*. Guide de l'Enseignant et Manuels de l'élève (T1, T2 et T3). MEESRS, Bujumbura, 2013.

B.E.P.E.F, *Langues, 8e. Kirundi-Français-Anglais-Kiswahili.* Guide de l'enseignant et Manuels de l'élève (T1, T2 et T3). MEESRS, Bujumbura, 2014.

B.E.P.E.F, *Langues, 9e. Kirundi-Français-Anglais-Kiswahili*. Guide de l'enseignant et Manuels de l'élève (T1, T2 et T3), MEESRS, Bujumbura, 2016.

NIYONGABO, M. F., (2016). *Cours de Pragmatique linguistique* (inédit), Université du Burundi, 2016.

ANNEXES

Annexe 1 : Grille d'analyse des manuels

Eléments analysés	**Indicateurs**	**Commentaires**
Objectifs poursuivis pour l'enseignement du français à l'ECOFO	Les objectifs fixés de l'ECOFO, une fois atteints, permettraient-ils à l'apprenant de communiquer avec aisance et liberté ?	
Contenu des manuels scolaires du 4è cycle de l'ECOFO	Le vocabulaire, tel qu'il est présenté dans le manuel de l'apprenant, lui permettrait-il de bien l'intérioriser ?	
	Les exercices proposés aux apprenants leur permettent-ils de développer leurs compétences langagières ou d'apprendre plus de mots ?	
Méthode	L'approche méthodologique proposée dans le guide de l'enseignant est-elle l'approche énonciative ?	

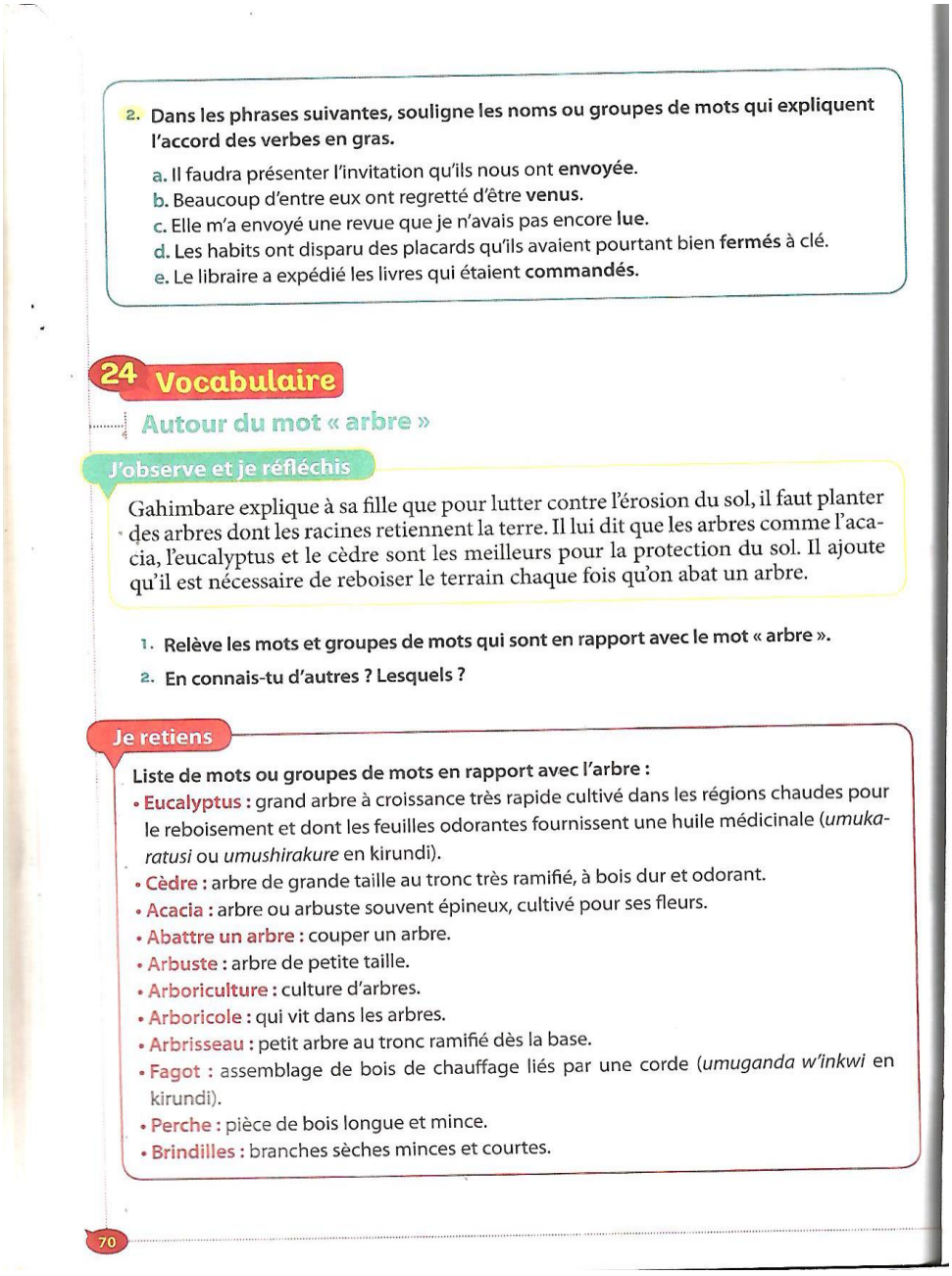
Annexe 2 : Grille d'analyse des cahiers des apprenants

Eléments analysés	**Indicateurs**	**Commentaires**
Contenu des cahiers des apprenants	Le vocabulaire, tel qu'il est noté dans le cahier de l'apprenant, lui permettrait-il de bien l'intérioriser ?	

Annexe 3 : Grille d'observation des pratiques de classe

Thèmes	**Eléments d'observation**	**Indicateurs**	**Commentaires**
Présentation du vocabulaire	Vocabulaire ciblé est présenté	dans un contexte situationnel	
		de façon isolée	
Méthodologie utilisée	Pour enseigner le vocabulaire ciblé, l'enseignant utilise	La méthode traditionnelle	
		L'approche communicative	
		L'approche énonciative	
	Les exercices proposés aux apprenants	leur permettent de bien intérioriser les termes nouveaux	
		favorisent la loi du moindre effort	
Les compétences de l'enseignant et de l'apprenant	Les compétences de l'enseignant	L'enseignant donne d'autres mots nouveaux aux apprenants	
		L'enseignant ne donne pas d'autres mots nouveaux aux apprenants	
		L'enseignant pose des questions aux apprenants	
	Les compétences de l'apprenant	Les apprenants demandent de nouveaux mots	
		Les apprenants ne demandent pas de nouveaux mots	
		Les apprenants répondent aux questions de l'enseignant	

Annexe 4 : Leçon de vocabulaire présentée dans le manuel de l'apprenant



2. **Dans les phrases suivantes, souligne les noms ou groupes de mots qui expliquent l'accord des verbes en gras.**

a. Il faudra présenter l'invitation qu'ils nous ont **envoyée**.
b. Beaucoup d'entre eux ont regretté d'être **venus**.
c. Elle m'a envoyé une revue que je n'avais pas encore **lue**.
d. Les habits ont disparu des placards qu'ils avaient pourtant bien **fermés** à clé.
e. Le libraire a expédié les livres qui étaient **commandés**.

24 Vocabulaire

Autour du mot « arbre »

J'observe et je réfléchis

Gahimbare explique à sa fille que pour lutter contre l'érosion du sol, il faut planter des arbres dont les racines retiennent la terre. Il lui dit que les arbres comme l'acacia, l'eucalyptus et le cèdre sont les meilleurs pour la protection du sol. Il ajoute qu'il est nécessaire de reboiser le terrain chaque fois qu'on abat un arbre.

1. **Relève les mots et groupes de mots qui sont en rapport avec le mot « arbre ».**
2. **En connais-tu d'autres ? Lesquels ?**

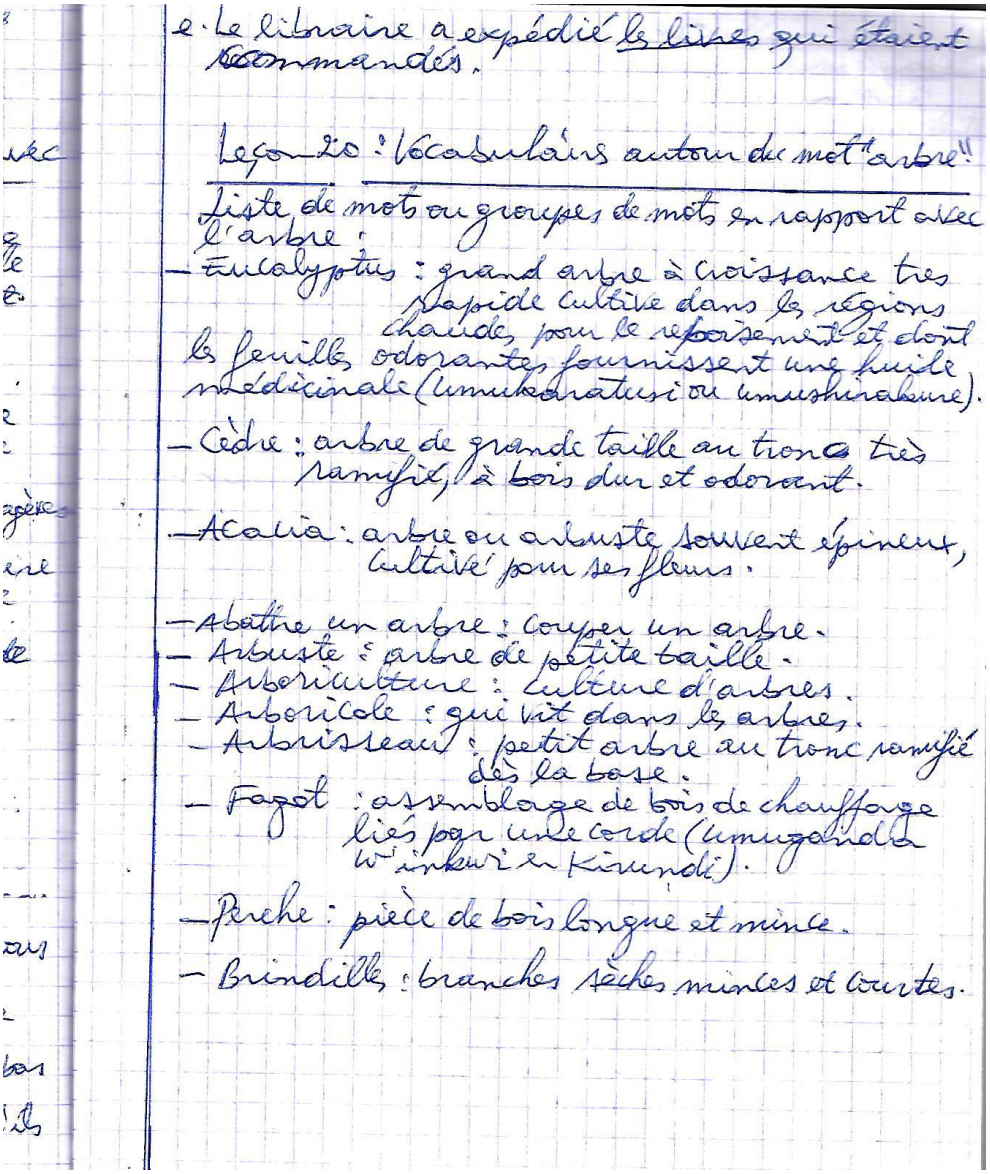
Je retiens

Liste de mots ou groupes de mots en rapport avec l'arbre :

- **Eucalyptus :** grand arbre à croissance très rapide cultivé dans les régions chaudes pour le reboisement et dont les feuilles odorantes fournissent une huile médicinale (*umukaratusi* ou *umushirakure* en kirundi).
- **Cèdre :** arbre de grande taille au tronc très ramifié, à bois dur et odorant.
- **Acacia :** arbre ou arbuste souvent épineux, cultivé pour ses fleurs.
- **Abattre un arbre :** couper un arbre.
- **Arbuste :** arbre de petite taille.
- **Arboriculture :** culture d'arbres.
- **Arboricole :** qui vit dans les arbres.
- **Arbrisseau :** petit arbre au tronc ramifié dès la base.
- **Fagot :** assemblage de bois de chauffage liés par une corde (*umuganda w'inkwi* en kirundi).
- **Perche :** pièce de bois longue et mince.
- **Brindilles :** branches sèches minces et courtes.

70

Annexe 5 : Leçon de vocabulaire copiée-collée dans le cahier de l'apprenant



e. Le libraire a expédié les livres qui étaient commandés.

Leçon 20 : Vocabulaire autour du mot "arbre"

Liste de mots ou groupes de mots en rapport avec l'arbre :

- Eucalyptus : grand arbre à croissance très rapide cultivé dans les régions chaudes, pour le reboisement et dont les feuilles odorantes fournissent une huile médicinale (umukarati ou umushinakure).
- Cèdre : arbre de grande taille au tronc très ramifié à bois dur et odorant.
- Acacia : arbre ou arbuste souvent épineux, cultivé pour ses fleurs.
- Abattre un arbre : couper un arbre.
- Arbuste : arbre de petite taille.
- Arboriculture : culture d'arbres.
- Arboricole : qui vit dans les arbres.
- Arbrisseau : petit arbre au tronc ramifié dès la base.
- Fagot : assemblage de bois de chauffage liés par une corde (umugandi w'inkwi en Kirundi).
- Perche : pièce de bois longue et mince.
- Brindille : branches sèches minces et courtes.