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

Contribution à l'amélioration de la compétence lexicale dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère : cas des classes de la 3eannée de la section Langues du post-fondamentalde quelques établissements de la DPE KARUSI

CISHAHAYO, Jérémie

2023-08
UB
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/440

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

UNIVERSITE DU BURUNDI

ECOLE NORMALE SUPERIEURE

MASTER CONJOINT EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

Contribution à l'amélioration de la compétence lexicale dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère : cas des classes de la 3e année de la section Langues du post-fondamental de quelques établissements de la DPE KARUSI

Par

CISHAHAYO Jérémie

Sous l'encadrement de :

Pr. Epimaque NSHIMIRIMANA

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

Bujumbura, août 2023

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY

Président: Dr Adelin MPEREJIMANA

Assesseur: Pr Judith NDAYIZEYE

Rapporteur: Pr Epimaque NSHIMIRIMANA

DÉDICACE

À mes regrettés parents;

À mes frères et sœurs;

À la famille Canésius NDAYIMIRIJE;

À Dr Désiré CITEGETSE;

À Spéciose GAKECURU;

À tous mes amis et connaissances.

Que ce travail soit votre fierté.

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail, nous tenons à remercier sincèrement Pr Epimaque NSHIMIRIMANA qui, malgré tant de préoccupations, a accepté de diriger ce mémoire. Nous lui sommes beaucoup reconnaissant pour sa disponibilité, ses orientations, ses conseils et sa bonne compréhension.

Nous désirons remercier aussi tous les professeurs qui ont intervenu à ma formation intellectuelle et toutes personnes qui, par leurs paroles, leurs écrits, leurs conseils et leurs critiques ont guidé notre réflexion. Nous ciblons généralement nos enseignants du primaire au secondaire et particulièrement les professeurs de l'Université du Burundi et de l'Ecole Normale Supérieure pour leur contribution dans le développement de notre savoir-faire et savoir-être et qui ont muri notre esprit de recherche.

Nous tenons également à remercier tous les enseignants de français en 3e année Langues de la DPE Karusi, qui ont répondu à nos questions sur la contribution à l'amélioration de la compétence lexicale dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Nous remercions corollairement tous les directeurs et enseignants qui nous ont accueilli et accepté pendant nos observations de pratiques enseignantes du lexique. Ils ont été d'un grand soutien dans l'élaboration de ce mémoire.

Nous exprimons également nos sentiments de gratitude à mes regrettés parents, mes frères, sœurs, oncles et tantes pour leur encouragement et leur soutien moral, matériel et financier durant notre cursus de formation.

Nous n'oublions pas de remercier nos camarades de classe et tous ceux qui, de près ou de loin ont contribué à l'élaboration de ce travail. Leur soutien inconditionnel et leurs encouragements ont été d'une grande aide.

A toutes ces personnalités, nous présentons nos remerciements, notre respect et notre gratitude.

Jérémie CISHAHAYO

RESUME

La compétence lexicale joue un rôle crucial dans la maîtrise du français en général et dans le développement des compétences de base en particulier. Au Burundi, un bon nombre d'apprenants du Post-Fondamental éprouvent des difficultés de production orale et écrite, de compréhension orale et écrite à cause d'un faible niveau de vocabulaire. L'objectif de ce travail est de chercher les causes du faible niveau lexical des apprenants et montrer par la suite, la plus-value des approches didactiques et linguistiques en vogue appliquées à l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère pour améliorer la compétence lexicale des apprenants. Les résultats de l'enquête auprès des enseignants de français en 3e année Langues des établissements scolaires de la DPE KARUSI montrent que la grande majorité des enseignants ne maîtrisent pas les approches méthodologiques d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en général et du vocabulaire en particulier ce qui influe négativement sur la compétence lexicale des apprenants. Ces résultats ont été prouvés et renforcés par les observations des pratiques enseignantes menées auprès de certains enseignants de cette DPE.

Mots clés : Enseignement-apprentissage du lexique, approches communicative et actionnelle, compétence lexicale.

ABSTRACT

Lexical competence plays a crucial role in mastering French in general and in developing basic skills in particular. In Burundi, a good number of post-basic learners experience difficulties in oral and written production, oral and written comprehension because of a low level of vocabulary. The objective of this work is to seek the causes of the low lexical level of the learners and to show thereafter, the added value of the didactic and linguistic approaches in vogue applied to the teaching-learning of French as a foreign language to improve lexical competence learners. The results of the survey of French teachers in the 3rd year Languages of DPE KARUSI schools show that the vast majority of teachers do not master the methodological approaches to teaching and learning French as a foreign language in general and vocabulary in especially what negatively influences the lexical competence of learners. These results have been proven and reinforced by observations of teaching practices carried out with certain teachers in this DPE.

Keywords: Lexical teaching-learning, communicative and action-oriented approaches, lexical competence

TABLE DES MATIERES

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY i
DÉDICACE ii
REMERCIEMENTS iii
RESUME iv
ABSTRACT iv
TABLE DES MATIERES v
LISTE DES TABLEAUX viii
SIGLES ET ABRÉVIATIONS ix
AVANT PROPOS x
INTRODUCTION GENERALE 1
1. Intérêt et justification du choix du sujet 1
2. Problématique 3
3. Hypothèses de recherche 6
3.1. Hypothèse générale 6
3.2. Hypothèses spécifiques 6
4. Objectifs de recherche 7
4.1. Objectif global 7
4.2. Objectifs spécifiques 7
5. Délimitation du sujet 8
6. Articulation du travail 8
CHAPITRE I. CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE 9
I.1. Élucidation des concepts clés 9
I.1.1. Lexique et vocabulaire 9
I.1.2. Lexiculture 11
I.1.3. Unité lexicale (U.L) 12
I.1.4. La compétence lexicale 13
I.1.4.1. Notions de champ sémantique et Champ lexical 14
I.1.4.1.1 Champ sémantique 15
I.1.4.1.2. Champ lexical 16
I.1.5. Enseignement-apprentissage 16
I.1.5.1. Apprentissage 17

I.1.5.2. Enseignement 18
I.2. Aspects méthodologiques d'enseignement-apprentissage du vocabulaire 19
I.2.1. La méthode traditionnelle 19
I.2.2. La méthode directe 21
I.2.3. La méthode audio-orale 21
I.2.4. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV) 22
I.2.5. L'approche communicative (A.C) 23
I.2.5.1. Le rôle de l'apprenant dans l'A.C 25
I. 2.5.2. Le rôle de l'enseignant dans l'A.C 26
I.2.6. L'approche actionnelle 26
1.2.6.1. Complémentarité des approches actionnelle et communicative 27
I.2.6.2. Types de tâches dans l'A.C et dans l'approche actionnelle 28
I.2.6.3. Du choix des tâches lexicales innovantes dans la perspective de l'A.C et dans l'approche actionnelle 29
I.3. Approches linguistiques et sémantiques d'enseignement-apprentissage du vocabulaire .. 33
I.3.1. L'onomasiologique et la sémasiologie 33
I.3.1.1. L'approche onomasiologique 33
I.3.1.2. L'approche sémasiologique 34
I.3.2. Intérêt didactique du contexte dans l'enseignement-apprentissage du lexique 35
Conclusion partielle 38
CHAPITRE II. METHODOLOGIQUE DE RECHERCHE 39
II.1. Choix des méthodes de recherche 39
II. 1.1. La méthode documentaire 39
II.1.2. Le questionnaire 40
II.1.3. L'observation 41
II.2. Délimitation du terrain d'enquête 42
II.3. Les écoles visitées pendant l'observation des pratiques enseignantes 43
II. 4. La population d'enquête 43
II.5. Echantillon d'enquête 45
II. 6. Les difficultés et facilités rencontrées au cours de la recherche 47
II. 7. Dépouillement des données du questionnaire d'enquête 48
CHAP III. PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RÉSULTATS 50

III. 1.1. La place du vocabulaire dans le manuel de la 3e année Langues 50

III. 1.2. De la pertinence et la suffisance du contenu-matière du manuel de la 3e année Langues 51

III. 1.2.1. Suffisance des contenus/ressources 52

III. 1.2.2. Pertinence des contenus/ressources 54

III. 1.2.3. Regard sur les activités prévues dans le manuel de la 3e année Langues 57

III. 1.3. Contenu méthodologique d'enseignement-apprentissage du vocabulaire dans le manuel de la 3e année Langues 60

III .2. Présentation, analyse et interprétation des résultats de l'enquête 61

III.2.1. Identification de l'enquêté 62

III.2.2. Maîtrise des approches didactiques et linguistiques appliquées à l'enseignement-apprentissage du vocabulaire 63

III.2.3. Etats des lieux de l'enseignement-apprentissage du lexique et appréciation du niveau du lexique des apprenants 66

III.2.4. Appréciation du contenu-matière et contenu méthodologique du manuel de 3e Langues en usage au Burundi 73

III.2.5. Types d'activités et tâches d'évaluation administrées aux apprenants, et point de vue des enseignants sur l'innovation du programme de 3e année Langues 74

III.3. Présentation, analyse et interprétation des résultats d'observations des pratiques de classe 77

III.3. 1. Présentation du vocabulaire 77

III.3.2. Approches méthodologiques et supports didactiques privilégiés 79

III.3.3. Types d'activités 80

III.3.4. Compétences lexicales et didactiques des enseignants et le niveau lexical des apprenants 82

SUGGESTIONS 94

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 95

ANNEXES 100

LISTE DES TABLEAUX

Tableau nº 1 : Ressemblances et différences entre l'A.C et l'approche actionnelle 32

Tableau nº 2 : La répartition de la population d'enquête 45

Tableau nº 3 : La répartition globale de la population et de l'échantillon 47

Tableau n°4: La place du vocabulaire dans le manuel de la 3e année Langues 51

Tableau nº 5: Leçons de vocabulaire du premier palier 54

Tableau nº 6 : Leçons de vocabulaires du deuxième palier 55

Tableau nº7 : Leçons de vocabulaire du troisième palier 55

Tableau nº 8 : Répartition des données selon le domaine et niveau de formation 62

Tableau nº 9 : Répartition des données selon l'ancienneté des enseignants de français 63

Tableau nº 10 : Effectifs des enseignants ayant suivi une formation continue sur des nouvelles approches didactiques et pédagogiques 64

Tableau nº 11 : Besoin de formation en didactique du lexique 65

Tableau nº 12 : Type de besoin de formation en didactique du lexique 65

Tableau nº 13 : Principales difficultés d'enseignement-apprentissage du lexique 66

Tableau n° 14 : Connaissance du niveau lexical des apprenants 68

Tableau nº 15 : Application des principes des approches communicatives et actionnelles pendant l'enseignement-apprentissage du vocabulaire 70

Tableau nº 16 : La place accordée à l'enseignement de vocabulaire 72

Tableau nº 17: Appréciations des enseignants par rapport au contenu- matière et aux méthodologies proposées dans le manuel de français de la 3e année Langues 73

Tableau nº 18 : Fréquences des types d'activités proposées aux apprenants 75

Tableau nº19 : Types de questions/tâches d'évaluation de vocabulaire 75

Tableau nº 20 : Présentation du vocabulaire pendant l'enseignement-apprentissage du vocabulaire. 77

Tableau nº 21 : Méthodologies privilégiées et supports accompagnateurs lors du déroulement de la leçon de vocabulaire 79

Tableau nº 22 : Types de tâches privilégiées pendant l'enseignement-apprentissage du vocabulaire 81

Tableau nº 23 : Compétences lexicales et didactiques des enseignants et la capacité lexicale des apprenants 82

Tableau nº 24 : Tableau récapitulatif des résultats issus du questionnaire de l'enquête et de l'observation des pratiques de classes 85

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

% : Pourcentage

A.C : Approche Communicative

BAC : Baccalauréat

CECR : Cadre Européen Commun de Référence

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

Cf. : Confer

C.N.R.S : Centre National de la Recherche Scientifique

DCE : Direction Communale de l'Education

DPE : Direction Provinciale de l'Education

DFLE : Didactique du Français Langue Étrangère

Dr : Docteur

ECOFO : École Fondamentale

ECOPOFO : École Post Fondamentale

ENS : École Normale Supérieure

FLE : Français Langue Étrangère

FLS : Français Langue Seconde

IPA : Institut de Pédagogique Appliquée

L1 : Langue première

L2 : Langue seconde

MEFTP : Ministère de l'Éducation et de la formation Technique et Professionnelle

N° : Numéro

PF : Post-fondamental

PI : Pédagogie de l'Intégration

Pr : Professeur

UB : Université du Burundi

U.L : Unité lexicale

AVANT PROPOS

L'idée de ce mémoire a germé dans notre esprit à la suite de la convergence de plusieurs facteurs découlant à la fois de notre période de stage que nous avons effectué. En effet, l'idéal de la nouvelle réforme de 2017 portant sur l'enseignement du Post-Fondamental au Burundi qui s'inspire du CECR de 2001, lequel a marqué une avancée méthodologique considérable dans les curricula de français et qui met en avant les approches communicative et actionnelle, a motivé notre champ de recherche.

Les difficultés rencontrées lors de la didactique du lexique en classe de troisième Langues et le désir de pallier aux lacunes qu'éprouvent les apprenants en compétence lexicale ont façonné notre motivation. L'objectif de notre travail est de penser aux approches méthodologiques susceptibles d'aider les apprenants à améliorer leur capacité lexicale en situation de communication.

Notre préoccupation est de montrer la plus-value des approches didactiques et linguistiques contemporaines appliquées à l'enseignement-apprentissage du FLE, emmener les apprenants vers l'apprentissage réussi du lexique qui est le maillon des compétences langagières. Ce travail a été rendu possible grâce aux conseils judicieux du guide que j'ai trouvé en la personne de Pr Epimaque NSHIMIRIMANA tout au long de notre recherche.

INTRODUCTION GENERALE

1. Intérêt et justification du choix du sujet

La langue française occupe une place prépondérante dans le système éducatif burundais. Plus particulièrement, l'enseignement du vocabulaire suscite un grand intérêt dans la maîtrise des compétences langagières en FLE. En outre, le développement de la compétence lexicale d'une langue étrangère est une question primordiale et nécessaire. Des chercheurs corroborent à ce sujet en affirmant qu'acquérir la compétence lexicale constitue une passerelle de l'acquisition des autres compétences : compétences linguistiques, compétences grammaticales, discursives, sémantiques, etc. A ce sujet, Olivier (1995) cité par Olha (2009 : 64) précise que la compétence lexicale constitue « *une des composantes essentielles de la compétence linguistique, communicative et de la compétence culturelle en raison des relations étroites que le lexique entretient avec la culture* ». Dans le même ordre d'idée, Courtillon (1989 : 147) s'exprime ainsi sur le rôle du lexique dans l'enseignement/ apprentissage d'une langue :

> « Le lexique est le pivot de l'acquisition à partir duquel s'organise la syntaxe et, plus tard, la morphosyntaxe. Cela s'explique aisément par le fait que le lexique, haut porteur d'information, contribue, avec l'intonation, à donner rapidement aux élèves l'accès à la communication. »

De même, l'enseignement-apprentissage du vocabulaire au cycle Post-Fondamental Section Langues du système burundais apparaît délicat car acquérir une compétence communicative en FLE demande aussi bien la maîtrise parfaite d'une pluralité de compétences dont la compétence lexicale. Or, l'assimilation du vocabulaire par l'apprenant du post fondamental burundais se réduit souvent à la répétition et à la mémorisation des notes que lui offre son enseignant.

Le choix de notre sujet de recherche n'a pas été le fruit du hasard, car il s'inspire non seulement de la politique linguistique du Burundi, mais aussi de l'importance d'enseignement-apprentissage du français en général, et du lexique en particulier. Le Burundi considère la langue française comme « *principale langue de fonctionnement de l'administration burundaise* » (République du Burundi, 2013 : 8). D'ailleurs, Ntiranyibagira (2017: 1) en reprenant Frey (1995), il précise que « *Le français, […], assure le fonctionnement des institutions et du système scolaire* ». Autrement dit, le français présente deux faces dans le

système éducatif burundais: langue enseignée et langue d'enseignement. Ce prestigieux statut que revêt le français a renforcé notre envie d'entreprendre des recherches sur cette même langue dans le but de la rendre vivace et mieux maîtrisée, étant donné qu'elle occupe aussi une place non négligeable comme langue de communication internationale, de recherche scientifique dans le monde, de la coopération internationale et de l'intégration sous régionale.

Notre réflexion part du fait que les théories linguistiques ou sémantiques appliquées à l'enseignement du français et les approches communicatives et actionnelles en vogue dans la perspective didactique des langues ne sont pas suffisamment exploitées ni à l'université du Burundi (Institut de Pédagogie Appliquée, département de Français), ni à l'École Normale Supérieure (Section de Français), deux institutions qui forment les enseignants de français.

Cependant, tous les programmes de la nouvelle réforme de 2017 portant sur l'enseignement Post-Fondamental au Burundi s'inspirent du Cadre Européen Commun de Références pour les langues (CECR) de 2001, lequel a marqué une avancée méthodologique considérable et qui met en avant les approches communicative et actionnelle. Du côté pédagogique, le gouvernement du Burundi a adopté corollairement une approche pédagogique appelée « pédagogie de l'intégration » qui vise à donner le sens aux apprentissages de l'apprenant comme nous le trouvons dans l'article 1. e) du Décret n° 100/20 du 07/2/2017, portant fixation des curricula de l'enseignement général, pédagogique et technique. Il stipule que :

> «La pédagogie de l'intégration est une approche qui combine le concret, nécessaire à l'évaluation des acquis de l'élève, et le complexe, nécessaire pour donner du sens aux apprentissages. À cet effet, elle vise à mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire, donner du sens aux apprentissages, motiver davantage l'élève en lui montrant à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école et à certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes. Dans la pédagogie de l'intégration l'enseignement-apprentissage doit s'organiser en deux temps: apprentissages ponctuels des ressources -savoirs, savoir-faire et savoir-être- et activités d'intégration et d'évaluation formative/certificative. »

Or, pendant nos activités de stage de fin du cycle de Baccalauréat et pendant les activités de bénévolat que nous avons effectuées, nous avons constaté avec amertume que le niveau des apprenants en compétence lexicale reste toujours bas ce qui constitue une répercussion négative au développement des compétences langagières. De plus, comme le précise Tuyubahe (2020 : 48) dans son mémoire de fin de mastère, « *certains contenus de grammaire-orthographe, grammaire-expression et grammaire-vocabulaire ne sont pas adaptés et sont par conséquent mal enseignés.* » Le même constat a été relevé par Ndikumagenge et

Mberamihigo (2020 : 207) quand ils faisaient le tour d'horizon en analysant les manuels du français en usage au Burundi au 4e cycle de l'ECOFO et à l'ECOPOFO. Ils affirment que :

> « […]. Les leçons dont les contenus intègrent les éléments locutionnels ou collocationnels sont très rares. En outre, ces leçons sont réparties de façon déséquilibrée dans les manuels concernés. Les leçons qui comprennent les collocations se trouvent surtout dans les manuels pour les jeunes de 12 à 14 ans tandis que celles qui comprennent les locutions sont, essentiellement, dans les manuels employés pour les plus âgés. Les manuels suivent les recommandations du CECRL de donner ces éléments à des niveaux avancés. Recommandation battue en brèche par de nombreux chercheurs comme nous l'avons vu précédemment. »

En outre, nous avons été motivé par notre réel constat selon lequel les élèves et étudiants qui s'expriment spontanément et correctement tant à l'oral qu'à l'écrit en français sont souvent ceux qui ont pratiqué/ou font la lecture ou qui ont commencé à lire dès leur bas âge bien que ces derniers restent peu nombreux. C'est pourquoi nous avons préféré intituler notre sujet de travail de recherche comme suit :

«Contribution à l'amélioration de la compétence lexicale dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère: cas des classes de la 3e année de la section Langues du post-fondamental de quelques établissements de la DPE KARUSI ».

Pour l'essentiel, ce travail permettra aux enseignants et aux apprenants de l'enseignement post-fondamental Section Langues à enrichir leurs pratiques de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire.

2. Problématique

Au Burundi, le français est à la fois une langue enseignée (langue étrangère) et une langue d'enseignement. Du coup le français est utilisé comme langue administrative et officielle. À cet effet, le français constitue une voie d'accès aux connaissances scientifiques et à la culture universelle. Bien connaître le français c'est avant tout être capable de comprendre le message d'autrui et de se faire comprendre à lui. Ainsi, cette maîtrise du français tant à l'oral qu'à l'écrit nécessite l'accumulation d'un bagage suffisant en vocabulaire qui constituera progressivement la compétence lexicale. Enrichir son vocabulaire, c'est se garder du pire écueil s'il est vrai que la confusion des mots et leur polysémie bloquent la compréhension des esprits des apprenants du français langue étrangère. Il convient alors de porter une réflexion à l'égard de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire qui demeure obscure en didactique du français comme l'écrit Olha (2009 : 63) dans sa thèse de doctorat en ces termes :

> « La didactique du lexique est (trop) longtemps demeurée le « parent pauvre » de la didactique du français, tous domaines d'enseignement confondus. D'une part, le lexique est perçu par les enseignants comme un ensemble trop vaste et donc peu maîtrisable par les apprenants, et en plus difficile à inscrire de manière efficace dans la progression des programmes scolaires. D'autre part, les recherches sur le lexique, essentiellement descriptives, réalisées par des linguistes et des lexicologues n'ont pas entraîné de retombées suffisantes dans le domaine de la didactique, laissant les enseignants toujours démunis méthodologiquement devant la matière à enseigner et contraints de chercher des solutions plutôt ponctuelles pour y répondre. »

De ce qui précède, le vocabulaire constitue, pour les enseignants de français et dans tous les domaines d'enseignement confondus, un point crucial de préoccupations mais dont le choix méthodologique reste une opération vague chez les enseignants. De ce fait, supprimer l'enseignement-apprentissage du vocabulaire serait bâtir sans briques comme le souligne Vigner (2001 : 55) :

> « Tout le monde est bien conscient que disposer d'un répertoire lexical suffisamment étendu, suffisamment différencié dans ses constituants, est indispensable à toute activité d'échange et d'utilisation du français à l'école. Si on considère par exemple que lire consiste à convenir une surface lexicale en une représentation conceptuelle, ou qu'écrire consiste à traduire un dispositif conceptuel en une suite linguistique organisée autour du lexique spécifique, on comprend bien à quel point la capacité des élèves à échanger, à comprendre, à acquérir des connaissances est fortement dépendante du répertoire lexical dont ils disposent. »

De ces propos, il est à noter que l'enseignement-apprentissage du vocabulaire est une tâche difficile mais possible. Apprendre le vocabulaire, c'est d'une part, apprendre à connaître les relations entre les mots et les choses, c'est-à-dire, être capable de désigner les objets ou les notions. C'est aussi prendre conscience des relations que les mots peuvent avoir entre eux et savoir utiliser les mots précis ou mot juste dans un contexte donné. Chaque mot français a un sens, et le plus souvent recouvre plusieurs valeurs sémantiques. Signalons cependant que le problème qui se pose est à situer du côté méthodologique de l'enseignant comme l'affirme Grossmann (2011 :166) en ces termes :

> «Le mot juste est souvent considéré comme plus « précis » que celui qui est employé effectivement ; l'idée de « richesse lexicale » se fonde sur les représentations sociales des enseignants (et au-delà, de toute la société), stigmatisant le « vocabulaire pauvre » de certains élèves, sans pour autant qu'un programme d'action efficace ne soit déclenché pour pallier ces manques, réels ou prétendus, ce qui supposerait une évaluation objective des difficultés. »

Or Nisubire (2013 : 226) affirme que l'étude des relations sémiques entre les mots, souvent négligée par certains enseignants en accordant plus d'importance aux définitions dictionnairiques, méritent une place prépondérante dans l'acquisition du lexique. Il s'exprime en ces termes :

> Les rapports de sens, la synonymie, l'antonymie, la paronymie, l'homonymie ; la polysémie ; compositions des mots ; mots dérivés, doivent être efficacement exploités à partir des problèmes de compréhension et d'utilisation d'unités lexicales rencontrées lors de l'étude du texte. C'est enfin apprendre à utiliser les mots en les adaptant aux circonstances (registre de langue) et en tenant compte du contexte vivant de communication faute de quoi son apprentissage risque d'être figé ou non opérationnel.

Toutefois, toutes les notions lexicales à privilégier lors de l'étude des leçons de vocabulaire ne sont pas toutes exploitées ou sont mal exploitées. Les tâches visant le développement de la compétence lexicale des élèves se réduisent souvent à la répétition et à la mémorisation des mêmes exercices proposés dans les manuels scolaires et parfois dans les épreuves-types pour les classes terminales. Autrement dit, les tâches travaillant la compétence langagière des apprenants sont presque supprimées ou ignorées dans les pratiques enseignantes. De ce fait, les enseignants se lamentent sans cesse du niveau bas de leurs apprenants en vocabulaire et par conséquent en expression tant orale qu'écrite.

Partant de l'importance de l'enseignement-apprentissage du lexique en toutes ses dimensions, il importe alors de s'interroger sur l'aspect méthodologique et sur quelques approches linguistiques que sous-tendent cet apprentissage du lexique, qui demeure, pour nous, la condition sine qua non de développement des compétences langagières du français. Comme cette compétence lexicale est plurielle et multidimensionnelle, l'enseignant, au lieu de choisir une méthode de présentation uniforme et rigide -qui n'a qu'un seul objectif : la mémorisation-, proposerait une gamme de stratégies et d'activités permettant de saisir les différentes facettes de l'unité lexicale.

En abordant ce sujet, notre attention particulière va porter sur les méthodes et méthodologies que l'enseignant utilise pour développer la compétence lexicale chez les apprenants. Pour ce, des questions de recherche et des hypothèses précises sont formulées pour atteindre des objectifs liés à la résolution de notre problème majeur portant sur les méthodologies adéquates à l'enseignement-apprentissage de la compétence lexicale.

Comme nous l'avons ci-haut évoqué, l'enseignement-apprentissage du lexique se voit comme une tâche difficile mais possible. Nisubire (2013 : 77) affirme que :

> « Contrairement à l'idée encore beaucoup trop répandue, l'acquisition du vocabulaire n'est pas une opération simple, qui se réduirait à l'engrangement de listes disparates. Côté linguistique, c'est la maîtrise d'un vaste intersigne syntagmatique et paradigmatique encore très mal décrit ; côté extralinguistique, l'accès à des savoirs pragmatiques nulle part inventoriés […]. »

De là, quelques interrogations surgissent quant aux pratiques d'enseignement-apprentissage du vocabulaire en français à la 3e année Post-Fondamentale, section Langues. Les enseignants maîtrisent-ils des approches didactiques appliquées à l'enseignement-apprentissage du FLE ? Ont-ils des lacunes liées à la didactique du lexique français? Quelles sont les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants et les apprenants pendant l'enseignement-apprentissage du vocabulaire ? Le contenu-matière et méthodologique du manuel de français de la 3e année Post-Fondamentale, section Langues en usage au Burundi serait-il efficace et suffisant pour développer la capacité lexicale des apprenants?

3. Hypothèses de recherche

Selon Rongere (1971 : 20), « *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* ». Ainsi, tenant compte des interrogations ci-haut soulevées quant aux pratiques enseignantes du vocabulaire dans le contexte burundais, nous avons formulé deux types d'hypothèses : l'hypothèse générale et les hypothèses spécifiques.

3.1. Hypothèse générale

La non-maîtrise de l'approche communicative et actionnelle et des démarches linguistiques et sémantiques d'enseignement-apprentissage du lexique constituerait un obstacle majeur au développement de la compétence lexicale des apprenants en classe de FLE.

3.2. Hypothèses spécifiques

L'enseignant et l'élève ont chacun un rôle à jouer dans l'enseignement-apprentissage du vocabulaire dans la mesure où chacun a une tâche spécifique à accomplir. Dans ce sens, nous avons formulé les hypothèses suivantes:

- La méconnaissance par des enseignants des principes de l'approche communicative et actionnelle appliquées à l'enseignement-apprentissage du FLE constituerait un handicap au développement de la compétence lexicale des apprenants.

- Le mauvais choix des stratégies d'enseignement-apprentissage du vocabulaire serait à la base de la baisse du niveau des apprenants en compétence lexicale.

- Les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants et les apprenants auraient un impact négatif sur l'enseignement-apprentissage du vocabulaire en classe de FLE.

- Le contenu-matière du manuel de 3e année Langues inefficaces et insuffisants seraient l'une des causes profondes qui entravent le développement de la compétence lexicale des apprenants.

4. Objectifs de recherche

Tout travail de recherche scientifique vise des objectifs déterminés. Notre travail poursuit deux types d'objectifs : l'objectif global et des objectifs spécifiques.

4.1. Objectif global

Proposer aux enseignants de français de 3e année PF, section Langues des approches méthodologiques adéquates pour l'enseignement-apprentissage du vocabulaire afin d'améliorer la compétence lexicale des apprenants burundais en FLE est notre objectif global poursuivi dans notre travail de recherche. Delà, nous déduisons les objectifs spécifiques repris dans les lignes qui suivent.

4.2. Objectifs spécifiques

En entreprenant ce travail, nous avons formulé quatre objectifs spécifiques.

- Montrer la plus-value des approches communicative et actionnelle dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLE en général et du vocabulaire en particulier.

- Montrer l'importance de la prise en compte des démarches linguistiques et sémantiques appliquées à l'enseignement-apprentissage du lexique en FLE.

- Identifier des difficultés auxquelles se heurte l'enseignement-apprentissage du vocabulaire en classes de la 3e année PF, section Langues burundaises en vue d'y apporter des solutions.

- Proposer des éléments innovants à appliquer aux contenus-matières du manuel de français en classe de 3e année Langues pour que le contenu-matière soit adapté au niveau des apprenants.

5. Délimitation du sujet

L'étude de vocabulaire vise le développement de la compétence lexicale, la base de l'acquisition des quatre compétences langagières dans la mesure où l'apprentissage du vocabulaire constitue le pivot de l'étude du langage. Notre travail de recherche se limite sur les enjeux proprement méthodologiques et linguistiques de l'enseignement-apprentissage du lexique au cycle de l'enseignement PF burundais pour expliciter les situations, les démarches et les supports de son apprentissage. Comme ce champ d'activité de recherche est très vaste, nous avons jugé bon de focaliser notre investigation dans les classes de 3e année Post-Fondamental Section Langues de quelques établissements de la DPE Karusi.

6. Articulation du travail

Pour bien mener notre travail de recherche, nous l'avons subdivisé en trois chapitres. Le premier chapitre concerne le cadre conceptuel et théorique. Il s'agit de définir les mots clés et de passer en revue les théories de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire. Un accent particulier a été mis sur des approches didactiques en vogue appliquées à l'enseignement-apprentissage du français en général, et du vocabulaire en particulier. Le deuxième chapitre était consacré au cadre méthodologique de notre recherche. Le dernier chapitre, quant à lui, portait, en premier, lieu sur le vocabulaire à travers le manuel de la 3e année Post-Fondamental, section Langues. Il a été question d'analyser, d'une part la place réservée à l'enseignement-apprentissage du vocabulaire et d'autre part analyser si les activités proposées dans ce manuel permettent aux apprenants de développer leur compétence lexicale. En deuxième lieu, il s'agissait de la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats des données de l'enquête menée sur terrain.

CHAPITRE I. CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

Ce chapitre concerne l'élucidation des concepts clés et les considérations théoriques d'enseignement-apprentissage du français en général, et du vocabulaire en particulier. Il s'agit en premier lieu de définir clairement différents concepts qui interviennent au cours de notre travail de recherche. En deuxième lieu, nous passons en revue les méthodes et méthodologies d'enseignement-apprentissage du français en général, et du vocabulaire en particulier ainsi que des approches linguistiques et sémantiques que sous-tendent l'apprentissage du lexique.

I.1. Élucidation des concepts clés

Ce premier point concerne la définition et l'éclaircissement de certains concepts qui apparaissent de façon récurrente au cours de notre travail afin de faciliter leur compréhension et leur utilisation à bon escient.

I.1.1. Lexique et vocabulaire

Dans la plupart des cas, les termes « lexique » et « vocabulaire » causent beaucoup de confusions. Selon Mounin (1974 : 335), le lexique désigne, comme terme linguistique général, « *l'ensemble des mots formant le vocabulaire, la langue d'une communauté, d'une activité humaine, d'un locuteur, etc.* ». À ce titre, *lexique* entre dans divers systèmes d'opposition selon la façon dont est envisagé le concept. Galisson et Coste (1976 : 17) distinguent ces deux concepts et soulignent ce qui détermine l'emploi de l'un ou l'autre. Ils s'expriment en ces termes :

> « Le lexique est l'ensemble indéterminé des éléments signifiants d'une langue, constitué d'unités virtuelles, les lexèmes ; on parle également de lexique lorsque plusieurs mots sont regroupés dans un recueil (un lexique de 4000 mots) ; Le vocabulaire est l'ensemble de mots employés effectivement par une personne ou par un groupe (le vocabulaire d'un texte, d'un ouvrage, d'un auteur). »

Niklas-Salminem (2008 : 27), définit le lexique comme suit : « *C'est l'ensemble des mots au moyen desquels les membres d'une communauté linguistique communiquent entre eux* ». Il ressort de cela que le lexique est un ensemble théorique de mots dont l'actualisation empirique est le vocabulaire utilisé par un locuteur donné, dans un texte particulier ou dans un domaine spécifique. Le lexique d'une langue englobe donc toutes les lexies existantes dans ce système langagier et aucun individu ne peut maîtriser la globalité du lexique de sa langue.

Le précédent auteur établit la dichotomie entre le vocabulaire actif et le vocabulaire passif, en ces termes :

> « Le vocabulaire actif, ce sont les mots que le locuteur emploie habituellement ; le vocabulaire passif, ce sont les mots que le sujet parlant connaît à peine, qu'il comprend lorsqu'ils sont employés par d'autres mais dont il n'a pas l'habitude de se servir lui-même. Ce sont les mots sur lesquels il n'exerce qu'un contrôle passif. »

Par cette distinction, il est nécessaire de souligner que l'exploitation et la rencontre récurrente des mots favorisent l'actualisation d'un vocabulaire passif vers un usage actif (un vocabulaire actif). D'après Peytard et Génouvrier (1970:181), la distinction entre lexique et vocabulaire réside au niveau de la mobilisation des connaissances lexicales dans une situation de communication réelle. Ils s'expriment en ces termes :

> « 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, employer et comprendre ; […]». Le vocabulaire est l'ensemble des mots effectivement employés par le locuteur dans tel acte de parole précis. Le vocabulaire est l'actualisation de mots appartenant au lexique individuel du locuteur. »

Ces mêmes auteurs ajoutent que : « *Les concepts vocabulaire et lexique sont en rapport d'inclusions : le vocabulaire est toujours une partie, de dimensions variables selon le moment et les sollicitations, du lexique individuel, lui-même partie du lexique global »*

De ce qui précède, nous retenons que le lexique d'une langue est l'ensemble des différents vocabulaires de la vie de cette langue, tandis que le vocabulaire est la partie restreinte du lexique dont l'individu se sert en communiquant. Il correspond à l'utilisation d'un nombre de mots appartenant à l'ensemble des mots d'une langue. Autrement dit, le lexique est l'ensemble des mots qui, à un moment donné sont à la disposition du locuteur, mais le vocabulaire est l'ensemble des mots utilisés par un locuteur donné dans des circonstances données pour produire un acte de communication significative.

De ce fait, le lexique renvoie donc à la langue et le vocabulaire au discours. De plus, suite à l'évolution diachronique de la langue, il y a une création lexicale constante. Le lexique est alors le témoin de la vie d'une communauté linguistique. En cela, le lexique constitue l'ensemble des unités lexicales soumises aux règles de grammaire et de la sémantique, nécessaires et suffisantes à la production (encodage) ou à la compréhension (décodage) des phrases.

I.1.2. Lexiculture

La lexiculture est un concept développé par Robert Galisson (1987) dans l'objectif de rendre compte de l'aspect culturel présent dans le langage. Rappelons que Galisson (1991 : 118) voit dans le vocabulaire une passerelle entre la langue et la culture. Il affirme que : « *Le vocabulaire est apte à jouer le rôle de passerelle entre la langue, toute pavée de mots, et la culture, omniprésente dans les mots.* » Et, cherchant à souligner la solidarité du lexique et de la culture, Galisson (1999 : 478-480) précise que : « *L'ambition pédagogique est d'entrer dans la culture par les mots afin de solidariser, d'intégrer langue et culture dans un même enseignement/apprentissage, c'est-à-dire sans les disjoindre, sans les isoler artificiellement, en vertu de leur consubstantialité naturelle.* »

Ainsi, si l'on souhaite accéder à la culture, le meilleur moyen serait le langage dans la mesure où il est à la fois véhicule, produit et producteur de toutes les cultures. Comme le souligne Guillén Diaz (2003 : 42-43), ce terme composé de lexique et culture renvoie « *au lexique (dans le sens de mots et d'unités lexicalisées) qui renferme une valeur implicite liée à la culture, à des pratiques culturelles d'une communauté.*» En outre, la charge culturelle partagée que peut porter un mot désigne le fait, qu'a son signifié il lui est ajouté des connotations culturelles. Il revient à dire que pour faire le voyage de la langue à la culture ou vice-versa, les mots constituent un passage obligé.

Dans cette perspective, Nisubire (2003 :47-48) précise que : « *Cet enseignement conjoint de la langue et la culture, dont les mots constituent à la fois la passerelle et la chair, a force de règle*. » Il renchérit en disant que pendant l'étude des mots ou expressions de la langue étrangère, « *l'analyse doit être focalisée sur les mots à charge culturelle partagée, ceux qui jouent le rôle de points d'ancrage et de pénétration privilégiés d'une culture, aimantent, focalisent, cristallisent, produisent, véhiculent des formes culturelles.* »

De ce fait, prendre en considération la lexiculture - la charge culturelle partagée- est particulièrement indispensable dans l'enseignement d'une langue dans la mesure où enseigner une langue maternelle, seconde ou étrangère n'est pas s'écarter de l'enseignement d'une culture. Dans cette logique, s'agissant de l'apprentissage des locutions figées, Galisson (1991) repris par Nisubire (2003 : 48) distingue deux charges culturelles : *le bestiaire culturel* et *l'inanimé culturel*. Le bestiaire culturel englobe toutes les expressions qui comparent

explicitement des qualités et des défauts humains ; tandis que l'inanimé culturel est l'ensemble des objets fabriqués par l'homme et les être inanimés de la nature qui servent d'ancrage.

Dans cette logique, *être doux/tendre comme un agnelet/un mouton, être connu comme le loup blanc, dormir comme une marmotte, heureux comme un poisson dans l'eau ou avoir pain et le couteau, fuir comme une gazelle, fumer comme une locomotive, boire comme une cruche, être noir comme un four, pur comme un diamant, être un monstre*, etc. (Nisubire, 2003) sont des unités à très forte charge culturelle, donc des culturèmes.
Le décodage de leurs sens demande la prise en compte du contexte culturel plutôt que sur leurs formes elles-mêmes. Cela rejoint d'ailleurs l'idée de Ndikumagenge (2015: 451), qui trouve que : « *le lexique est à la fois un élément grammatical de par la focalisation sur sa forme, un élément culturel de par les connotations culturelles et un élément lié à la pensée sociale de par la focalisation sur le sens.* ».

I.1.3. Unité lexicale (U.L)

Sémantiquement, nous nous référons au concept d'unité lexicale pour déterminer la variation de sens d'un mot ou groupe de mots qui constitue une unité logique. D'après Bogaards (1994 : 20), l'unité lexicale « *comprend un ou plusieurs mots mais n'a qu'un seul sens* ». U.L ou lexie permet ainsi de référer à un sens même si l'unité est composée de plusieurs mots.

Nous admettons également que les U.L entretiennent des rapports de sens (synonymie, antonymie, hyponymie et homonymie) et qu'elles peuvent s'organiser en réseaux complexes (les champs lexicaux). Grammaticalement, nous concevons que le lexique est subordonné à une syntaxe. Il se compose ainsi de mots pleins (lexicaux) et de mots outils (grammaticaux). Enfin, pragmatiquement, le sens d'un mot n'a pas un caractère fixe, il va dépendre du locuteur, de l'interlocuteur et du cadre de l'échange.

Dans la même logique, Fuchs et Meleuc (2004 : 148) définissent l'U.L en ces termes :

> « Ce sont les éléments du langage qui établissent le rapport le plus direct, et fortement ressenti intuitivement par tous les locuteurs, à l'expérience extralinguistique, ou, plus exactement, à la représentation mentale sensible et intellectuelle, c'est-à-dire aux concepts que nous construisons à partir de la réalité qui nous entoure objectivement (ex. : objets, lieux, êtres vivants) ou celle que nous élaborons mentalement de façon plus autonome. »

Cette définition nous permet de prendre en considération la complexité de l'organisation lexicale au sein du système langagier. En effet la connaissance et l'usage de mots, de vocabulaires, doivent répondre à des aspects sémantiques, grammaticaux et pragmatiques. Dans cette même logique, l'accroissement du lexique des apprenants s'envisage pour favoriser la capacité de comprendre de nouvelles U.L, en leurs fournissant des moyens de résoudre des problèmes des variations sémantiques. Il nous semble important de montrer que le développement de la compétence lexicale nécessite aussi l'appropriation des techniques permettant de comprendre et réemployer des mots nouveaux.

I.1.4. La compétence lexicale

Avant de définir la « compétence lexicale » il s'avère nécessaire d'élucider d'abord le concept « compétence ». Roegiers (2006:4) définit la compétence comme « *la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème qui appartient à une famille de situations*» et ajoute aussi qu'elle est *« un concept intégrateur, en ce sens qu'elle prend en compte à la fois les contenus, les activités à exercer et les situations dans lesquelles s'exercent les activités* » (Roegiers, 2001: 65).

De ce qui précède, nous comprenons la compétence comme étant une aptitude qu'a l'apprenant et qui lui permet de résoudre une situation-problème de la vie par une mobilisation des ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) acquises au terme d'une formation scolaire et/ ou académique. La compétence doit préciser ce qui est attendu de l'apprenant, le type de support et condition d'exécution de la tâche et les ressources requises.

Dans ce même ordre d'idée, Olha (2009 : 124), en reprenant Henri (1995), définit la compétence lexicale comme suit : « *c'est la capacité [chez l'apprenant] de comprendre, oralement et/ou à l'écrit, d'utiliser dans ses productions orales et/ou écrites, […] les mots qu'il va rencontrer ou dont il aura besoin dans les situations de communication particulières où il aura à assumer des rôles discursifs*. »

Dans ce sens, la compétence lexicale suppose que l'apprenant maîtrise la manipulation du vocabulaire pour produire des actes communicatifs réels. Autrement dit, il doit savoir intégrer le vocabulaire en expression orale et écrite. Dans ce même ordre d'idée, la compétence

lexicale est définie par le CECR (2001 : 87) comme suit : « *Il s'agit de la connaissance et de la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose d'éléments lexicaux et d'éléments grammaticaux et de la capacité à les utiliser.* »

Dans ce qui précède, avoir la compétence lexicale signifie avoir la capacité d'utiliser correctement les mots et les expressions d'une langue donnée, pour transmettre un sens précis. En effet, l'apprenant doit conjuguer un savoir lexical, c'est-à-dire connaître le fonctionnement des outils linguistiques, au savoir-faire pragmatique, puisqu'il doit utiliser correctement le lexique dans ses quatre aspects : phonétique, lexical, sémantique, syntaxique. A cela s'ajoute la dimension pragmatique, laquelle permet à l'apprenant d'intégrer un savoir-faire culturel, c'est-à-dire comprendre et se faire comprendre dans un contexte culturel spécifique.

Dans cette logique, nous retenons la définition de Tremblay **(**2009 : 340) qui stipule que la compétence lexicale *est un ensemble de connaissances (lexicales) et d'habiletés (lexicales) qui permettent d'utiliser efficacement le lexique de la langue (unités lexicales et autres entités lexicales) en situation de Communication linguistique, que ce soit en production ou en réception, à l'oral ou à l'écrit*.
Cependant, parler de la compétence lexicale revient à parler de la compétence de communication comme le souligne Nisubire (2003 : 33), en ces mots :

> « Il est utile de nous pencher sur les modèles de la compétence de communication, afin d'analyser les composantes et de vérifier dans quelle mesure elles peuvent être exploitées dans la construction d'une didactique du lexique. Autrement dit, il s'agit de mieux identifier et à définir les multiples facettes de la compétence lexicale. »

Selon cet auteur, avoir des connaissances lexicales constitue un pavé de développement des quatre habiletés langagières (expression orale et écrite, compréhension orale et écrite). Ainsi, pour qu'un apprenant ait la compétence lexicale, il doit savoir manipuler et comprendre le vocabulaire selon différents contextes de son usage, c'est-à-dire son champ lexical et sémantique. Il doit aussi appréhender différents niveaux de la langue suivant le contexte culturelle.

I.1.4.1. Notions de champ sémantique et Champ lexical

Les notions de *champ lexical* et de *champ sémantique* font partie des notions dont le caractère opératoire est discutable, mais dont il est difficile de se passer. Suivant les auteurs, les

définitions varient, et il y a intérêt à les stabiliser. Il est frappant de constater que l'usage didactique des notions de *champ lexical* et de *champ sémantique* apparait en définitive assez peu dans les séances dédiées spécifiquement à l'apprentissage lexical, mais bien plutôt au cours des séances de lecture et d'explication de texte. (Grossmann, 2018).

I.1.4.1.1 Champ sémantique

Le champ sémantique est une notion importante dans l'étude du lexique. Cette notion renvoie aux différents sens qu'un mot peut prendre selon ses emplois dans un texte ou selon les contextes dans lesquels on peut le trouver. D'après Niklas-Salminem (1997 : 129), le champ sémantique est « *l'association d'un ensemble des termes du lexique à une notion particulière*. » Il ajoute aussi que l'ensemble des sens d'un mot fournis par le dictionnaire constitue aussi le champ sémantique. Et Mounin (1974 : 65) conçoit le champ sémantique comme « *Un ensemble des unités lexicales dénotant un ensemble de concepts inclus dans un concept étiquette qui définit le champ* ».

De ce fait, nous déduisons que le champ sémantique se rapporte aux contours significatifs d'un mot selon différents contextes, c'est-à-dire l'ensemble des emplois d'un mot ou groupe de mots dans une phrase ou dans un texte et par lesquels ce mot acquiert une charge sémantique spécifique. Le champ sémantique associe donc différents sens d'un même mot, donc sa polysémie. Par exemple, le champ sémantique du mot « peine » peut être : Une sanction : purger sa *peine ;* Un chagrin : faire de la peine ; Un effort : se donner de la peine ; Une gêne : avoir de la peine à parler, etc. (Génouvrier et Peytard, 1970)

Dans la même logique d'idée, Grossmann (2018 : 5) précise que : « *D'une manière plus générale, les champs sémantiques regroupent les unités lexicales qu'unissent des relations sémantiques telles que l'hyperonymie, la synonymie, l'antonymie ou la relation partie-tout (métonymie).* »

De ce qui précède, nous remarquons qu'un travail sur un champ sémantique particulier, préalable à une activité de production orale ou écrite, peut donc être un moyen efficace de favoriser l'accès lexical et par conséquent l'accroissement d'un bagage lexical chez l'apprenant.

I.1.4.1.2. Champ lexical

D'après Génouvrier et Peytard (1970 : 211), le champ lexical désigne notamment « *L'ensemble des mots que la langue regroupe ou invente pour désigner les différents traits sémiques d'une technique, d'un objet, d'une notion : champ lexical de l'automobile, de l'idée de Dieu, etc.*». Quant à Mounin (1974 : 65), « *le champ lexical est l'ensemble des mots qui renvoient à un même domaine. Ceux-ci peuvent être des noms, des verbes, des adjectifs et des adverbes.* »

Dans ce sens, un champ lexical couvre l'ensemble des mots qui évoquent des différents aspects d'une même idée, c'est-à-dire un ensemble du lexique, en relation réciproque, décrivant une même réalité. Selon Eterstein et al. (2001 :240), « *un champ lexical est l'ensemble des mots qui se rapportent à une même réalité. Ils peuvent être synonymes, mots appartenant à la même famille, référer au même domaine, exprimer le même mot.*» Ce chercheur donne l'exemple suivant : Champ lexical de la « guerre » :

- Synonyme : conflit, bataille, combat, invasion, …
- Mots de même famille : guerrier, guerroyer ;
- Mots de même domaine : armée, stratégie, attaque, victoire, défaite, … ;
- Même notion : violence, hostilité, défense. Comme nous le constatons, le champ lexical englobe des expressions et tous les mots (de rapports proches ou lointains) de toutes les catégories grammaticales.

En définitive, nous estimons que ces deux notions, le champ lexical et le champ sémantique, méritent une attention particulière dans l'étude et analyse effectives d'une U.L afin d'aider l'apprenant du FLE à en appréhender la dimension sémique et leurs variations contextuelles.

I.1.5. Enseignement-apprentissage

Les concepts « enseignement » et « apprentissage » couvrent des définitions distinctes selon les courants pédagogiques. C'est un processus indissoluble en situation de classe dans la mesure où il est centré sur deux acteurs principaux : l'enseignant et l'apprenant.

I.1.5.1. Apprentissage

Étymologiquement, le concept « apprentissage » vient du mot latin « apprehendere », qui signifie saisir, comprendre. Selon l'approche transmissive, l'« apprentissage » fait référence à la réception, au moyen d'une écoute attentive, d'informations transmises par l'enseignant (Barnier 2008). Ainsi, l'apprenant doit fournir des efforts pour mémoriser les nouvelles connaissances que lui fournit son enseignant.

Du point de vue des béhavioristes, Raynal et Rieunier (2012 : 36) en reprenant Watson (1913) et Skinner (1953), l'apprentissage «c'est une activité qui s'effectue par la transmission des savoirs et le renforcement des comportements. L'accent est mis sur le changement de comportement qui est associé à des stimuli et aux réponses observables de l'apprenant». D'après Kozanitis (2005) cité par Alipour (2018 :10), l'apprentissage signifie : « *co-construire son savoir en comparant et en opposant ses connaissances et ses idées à celles de ses pairs*. » et Selon Jonnaert et Vander Borght (1999 : 266), le concept d'« apprentissage » désigne :

> « Un processus dynamique par lequel un apprenant, à travers une série d'échanges avec ses pairs et l'enseignant, met en interaction ses connaissances avec des savoirs, dans l'objectif de créer de nouvelles connaissances adaptées aux contraintes et aux ressources de la situation à laquelle il est actuellement confronté dans l'objectif d'utiliser ses nouvelles connaissances […]. »

Enfin, nous déduisons que l'« apprentissage» est un processus par lequel l'apprenant construit ses connaissances par la réflexion et la découverte de solutions, à l'aide des outils et des moyens que l'enseignant-accompagnateur lui fournit ; mais aussi par des interactions avec ses pairs et son enseignant. Il s'agit d'un processus d'assimilation, de compréhension, de construction et de la mise en pratique des nouvelles connaissances, processus au cours duquel l'apprenant comprend les mécanismes de résolution de problème et les applique correctement en les adaptant au besoin.

Ainsi, deux acteurs, enseignant et apprenant, doivent participer à la situation d'apprentissage de façon active. L'enseignant doit penser aux facteurs favorisant ce processus d'acquisition des nouvelles connaissances ; tandis que l'apprenant doit s'intéresser à la manière de s'approprier de ces connaissances.

I.1.5.2. Enseignement

D'après le modèle transmissif, « enseigner » signifie transmettre des informations en les expliquant clairement pour que l'apprenant reçoive les renseignements de manière adéquate (Barnier, 2008). Mais avec le courant constructiviste, Vienneau (2011) cité par Alipour (2018 :11) précise que : « *enseigner signifie organiser des situations d'apprentissage favorisant la construction active des connaissances par l'apprenant* ».

Selon l'approche socioconstructiviste, nous retenons la définition de Raymond (2006 : 121) qui conçoit l'enseignement comme suit :

> « C'est une activité qui consiste à créer, animer et gérer des situations propices à l'apprentissage, c'est-à-dire créer des situations (rôle de didacticien) où l'élève effectue lui-même toutes les opérations intellectuelles propres à assurer la construction de ses connaissances (rôle de facilitateur), […] pour assurer le développement des compétences transférables. »

Si l'on privilégie l'acquisition d'automatismes, enseigner revient à inculquer des comportements, des attitudes, des réactions, des gestes professionnels. Enseigner c'est entraîner les élèves à produire les réponses attendues selon les problèmes rencontrés. Dans cette perspective, l'effort d'enseignement est particulièrement centré sur les conditions de mise en activité, sur les manières de faire travailler qui peuvent entraîner des changements dans les comportements des apprenants.

Si on privilégie le rapport aux élèves, enseigner revient à faire apprendre, faire étudier, guider, accompagner les élèves dans les mises en activité que l'on propose. Privilégier le rapport aux élèves c'est privilégier les processus d'acquisition et de construction de connaissances par les élèves. C'est insister sur les mises en activité des élèves à travers lesquelles ils effectuent un travail d'appropriation de connaissances, de maîtrise de savoir-faire.

Somme toute, le couple l'enseignement-apprentissage constitue deux réalités complémentaires et inséparables. Nous ne pouvons 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 centrée sur l'apprenant. Il convient alors à l'enseignant (qui est considéré en ce sens comme facilitateur, organisateur ou médiateur) de créer des conditions favorables pour permettre à l'apprenant l'acquisition des nouvelles connaissances.

I.2. Aspects méthodologiques d'enseignement-apprentissage du vocabulaire

Depuis longtemps, l'enseignement du FLS/FLE n'a pas cessé d'évoluer. Toutefois, l'enseignement du vocabulaire a été, depuis longtemps, relégué au second plan et on ne lui accorde qu'une place secondaire dans l'enseignement du français langue étrangère. Dans ce cas, l'apprentissage du vocabulaire était décontextualisé et s'effectuait sous forme de listes lexicales à apprendre par mémorisation.

Dans ce point, nous parlons succinctement des méthodes et approches de l'enseignement-apprentissage du FLE en général, et du lexique en particulier. Autrement dit, nous passons en revue des méthodes traditionnelles aux méthodes actives, et nous démontrerons l'efficacité et les limites de l'une à l'autre car, comme le fait remarquer Peeters (2005 : 49), « *il n'y a pas, a priori, de bonnes méthodes et de mauvaises méthodes d'enseignement, et que par conséquent, il est fort utile de procéder à un choix des méthodes cohérentes selon un modèle d'enseignement envisagé.*» Ainsi, notre attention particulière porte beaucoup plus sur deux approches en vogue dans la didactique des langues en général et du français en particulier. Il s'agit des approches communicative et actionnelle.

I.2.1. La méthode traditionnelle

Cette méthodologie se base sur la traduction. Comme le précise Puren (1988 : 25), elle s'inspire du modèle de l'apprentissage du latin. Il s'exprime en ces termes :

> « À cette époque, on apprenait le latin comme nous apprenons actuellement l'anglais ou l'allemand : on se servait à cet effet de listes de mots qui étaient destinés à être sus par cœur. […] On apprenait par cœur des dialogues correspondant aux différentes situations de la vie, comme il s'en compose encore de nos jours. […] Enfin on se mettait dans la tête force sentences de toute espèce, en particulier celles qui avaient cours sous le nom de Caton. Grâce à une étude prolongée pendant une longue série d'années, on arrivait à manier le latin, non seulement par écrit, mais de vive voix […]. »

Le vocabulaire est présenté selon ce modèle, sous la forme de listes, de centaines de mots proposés hors contexte, groupés par thèmes et accompagnés de leur équivalence en langue maternelle de l'apprenant. Il s'agit d'un enseignement/apprentissage par cœur. L'enseignant dominait entièrement la classe comme le fait remarquer Cuq et Gruca (2005 :144) : « *À l'image du maître transmetteur correspond l'image de l'élève, consommateur d'un savoir qui lui est extérieur, mais qu'il peut s'approprier par répétition et mémorisation* ».

De ce qui précède, nous constatons que le maître (enseignant) détenait le savoir et l'autorité. C'était lui qui choisissait les textes et préparait les exercices. La langue utilisée en classe était la langue maternelle de l'apprenant. En ce qui concerne l'interaction, elle se faisait en sens unique : du professeur vers les apprenants.

La méthode traditionnelle est la plus ancienne méthode qui a dominé la didactique des langues dès le 16e Siècle jusqu'au aujourd'hui comme l'affirme Tagliante (2006 :50) que la méthode traditionnelle est celle qui a eu la plus longue durée de vie, car, caractéristique du 16e Siècle, elle s'impose encore de nos jours, dans les exercices traditionnels de thème et version, voire dans les activités de traduction de phrases isolées.

En ce sens, qu'elle soit au service de l'apprentissage de la grammaire et du lexique, la grammaire-traduction joue un rôle important dans l'enseignement du vocabulaire. Elle repose sur le voyage d'une L1 à L2 et sur l'explication des 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 des mots nouveaux découverts à chaque séance, que les apprenant devaient retenir par cœur par mémorisation et répétition.

Bref, la pratique enseignante de leçon, comme le montre Besse (1992 : 26) se déroulait de manière suivante :

> « Le maître 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 maître les traduit, le plus souvent mot-à-mot, en L1. Ensuite, on conforte et on vérifie l'apprentissage des règles et de ces équivalences interlinguales à travers les exercices de version (de L2 vers L1), exercices d'abord appliqués à des phrases isolées proches des exemples présentés, puis progressivement à 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 ».

Signalons que cette méthode était centrée sur la production écrite et la production orale était limitée à la production des textes de récitation. Dans ce sens, Tagliante, (2006 :50), reproche la méthode traditionnelle de la quasi-absence des pratiques langagières. Elle affirme que « *la critique est aujourd'hui aisée, car la compétence communicative est totalement absente de cette méthodologie*». Les limites de cette méthode résidaient dans le sens où l'apprenant étudiait la langue plusieurs années mais présentait toujours des lacunes d'expression orale.

I.2.2. La méthode directe

Cette méthode est apparue au 20e Siècle en réponse aux nouveaux besoins d'apprentissage. Elle interdit la traduction, c'est-à-dire, tout recours à la langue maternelle. Tagliante, (2006 : 50), souligne que pendant l'enseignement du vocabulaire, *les explications lexicales, du concret au plus abstrait, se font en langue cible, voire à l'aide des gestes et des mimiques*. Cette méthode est basée sur l'apprentissage du vocabulaire courant en commençant par des mots de vocabulaire concret qui désignent des réalités palpables. Comme dans cette méthodologie, l'accent est mis sur l'acquisition du vocabulaire, l'étude de la prononciation et la progression prennent en compte les capacités et les besoins des apprenants.

Les principes fondamentaux qui définissent cette méthode étaient l'enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leur équivalent en langue maternelle. Le vocabulaire à étudier est présenté sous forme de listes de mots groupés par thèmes : par exemple la famille, les animaux, l'école, le corps humain, les champs ou jardins, les maisons, les villes, etc. L'enseignant explique le sens des mots à l'aide d'objets ou d'images, l'explication par exemple de mots couramment utilisés, la définition, l'antonymie, la synonymie, et la paraphrase ainsi que les procédés intuitifs. L'objectif de cette démarche était que l'apprenant pense en langue étrangère le plus tôt possible. (Tagliante, 2006)

Cependant, des limites de cette méthodologie ne manquent pas, souligne Tagliante, (2006 : 50) en ces termes : « *L'acquisition du lexique s'avère pauvre et difficilement mobilisable pour la communication, car il est aisé de décrire ou de montrer un objet, il est moins facile de mimer un concept* ».

I.2.3. La méthode audio-orale

Cette nouvelle méthode introduit un degré de progression dans le processus d'enseignement-apprentissage inexistant dans les approches antérieures, ce qui lui donne une certaine originalité. Elle se base sur les apports de la linguistique structurale et donne la priorité à l'apprentissage de l'oral. Tagliante (2006 :51) précise que cette méthode est caractérisée par : *la présentation, dans un dialogue, d'une structure grammaticale ; la répétition et la mémorisation et l'introduction des exercices structuraux*.

Selon cette méthode, la tâche pour l'enseignant est de développer les compétences langagières des apprenants. De ce fait, les sujets sont présentés sous forme de dialogues enregistrés mais du langage courant. Les apprenants tâchent à mémoriser des phrases et structures. Après la mémorisation, ils substituent les mots par les autres. Autrement dit, l'objectif ultime de cette méthode est de permettre à l'apprenant d'acquérir le vocabulaire de base afin de favoriser l'expression orale, centrée sur la compréhension et la production orale. Mais l'on devrait se limiter sur des exercices enregistrés ce qui ne développait pas la compétence communicative de l'apprenant.

I.2.4. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV)

La méthodologie SGAV est apparue dans les années 1960 et 1980. Cette méthodologie a pour objectif de permettre à l'apprenant d'apprendre à parler et à communiquer dans la situation de la vie courante. Sous cet angle, Cuq et Gruca (2005 :259) affirment que :

> « La langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orale et plus que la langue, c'est la parole en situation que vise à enseigner cette méthodologie : la notion de structuro-global illustre bien cet aspect. Si toute structure s'exerce par des moyens verbaux, elles se réalisent différemment par des moyens verbaux tout aussi important : rythme, intonation, gestuel, cadre spatio-temporel, contexte social et psychologique. »

L'apprentissage selon ce modèle s'exerce par des moyens structuraux- verbaux comme l'affirme Tagliante (2006: 51) : *« il faut « structurer globalement » le contenu des enseignements en apportant ainsi à l'apprenant des éléments linguistiques (lexique, grammaire, phonétique) et des éléments non linguistiques tels que le rythme, l'intonation, les gestes et les mimiques.»*

De ce fait cette méthodologie accorde une place de choix à l'enseignement du vocabulaire dans la mesure où elle présente le son en l'associant à son image ce qui permet l'appréhension du sens d'un nouveau vocabulaire. Dans ce sens, le vocabulaire est choisi en fonction de sa simplicité et de sa familiarité en vue de permettre à l'apprenant d'acquérir un nombre non négligeable des structures syntaxiques nécessaires pour établir la communication en français fondamental avec ses pairs.

C'est par leurs caractères systématiques que les méthodes audio-visuelles présentent une garantie de succès pour l'acquisition d'une langue étrangère. De plus, le fait que la langue soit

présentée à l'élève en situation réelle lui permet de l'apprendre comme outil de communication.

I.2.5. L'approche communicative (A.C)

Il s'agit d'un courant de didactique du français des années 70 dont l'un des principaux initiateurs est Evelyne Bérard. Elle est née en réaction contre les méthodes traditionnelles. Elle met en avant la compétence de communication. Avant l'A.C, l'apprentissage des langues ne prenait guère en compte les paramètres de la situation de communication, tels que les caractéristiques des interlocuteurs et de leurs relations, le lieu et le moment de la communication, le but de l'échange, l'intention et l'interprétation du destinataire (récepteur). C'est en apprenant à prendre en compte la situation de l'interlocuteur que l'apprenant choisit les mots et le registre qui conviennent.

Puren (2005:44) rappelle que l'A.C a pour objectif ultime, développer la compétence communicative. Il affirme ceci :

> « Dans l'approche communicative, comme son nom l'indique bien, on passe à une « approche par la communication » qui se propose d'englober en cohérence tous les domaines. C'est la fonction du concept de « compétence de communication », définie par ses composantes parmi lesquelles où retrouve les anciens domaines de la grammaire (dans la composante « linguistique »), du lexique (dans la composante « référentielle ») et de la culture (dans la composante « socioculturelle ») »

Nous déduisons que l'A.C correspond à une vision d'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. Elle entreprend donc la langue dans son contexte au lieu de la concevoir structuralement. À cet égard, l'esprit innovateur de l'A.C réside dans trois dimensions : les textes et exercices en contexte utilisés comme outils d'apprentissage en salle de classe, la focalisation sur l'apprenant et la perspective retenue pour la notion d'erreur.

En outre, l'A.C ne réserve pas de place aux textes hors contexte, aux exercices hors contexte et surtout structuraux ancrés pourtant dans les livres de méthodes d'auparavant. Par contre, elle privilégie les activités et textes encadrés par un contexte donné, reflétant la vie quotidienne et possédant une cohérence sémantique. Insistant sur le processus d'enseignement-apprentissage, Tréville et Duquette (1996 :95), précisent que « *dans le cadre de l'A.C, l'enseignant place l'apprenant dans des situations de communication réalistes et*

signifiantes et l'aide à développer des moyens de négocier le sens des messages reçus (stratégies de compréhension) ou émis (stratégies de production). »

L'A.C a fait de la communication l'objectif premier et le moyen privilégié de l'apprentissage, parce que celle-ci accroît la motivation, l'intérêt et permet l'action immédiate, donc le réinvestissement des connaissances enseignées. Communiquer, ce n'est pas seulement connaître la langue et son système linguistique, mais savoir également s'en servir en fonction de la situation d'énonciation, de l'environnement socioculturel, du statut social des interlocuteurs, ainsi que de l'intention de l'échange qui demeurent les critères déterminants de toute situation de communication.

Quant à l'enseignement du vocabulaire, l'A.C accorde une grande place aux documents authentiques sans adopter le principe de la sélection lexicale. L'emploi des documents authentiques permet de présenter le vocabulaire en contexte et dans des situations réelles de la vie quotidienne. Ce type de documents propose aussi aux apprenants des dimensions de langue très variées. Les actes de parole remplacent les listes de mots.

Il faut noter à ce propos qu'il y a un recentrage sur l'enseignement du vocabulaire à travers les documents authentiques dans sa dimension sociale comme le souligne Bérard (1991 : 30-31) de la manière suivante :

> « À travers les documents, dialogues ou textes, les personnages mis en scène vont utiliser des registres de langue divers et avoir des rôles sociaux très variés. Par ailleurs dans les activités et exercices proposés, il ne s'agit pas de faire acquérir à l'élève de manière automatique des formes mais toujours de le faire travailler sur des énoncés auxquels il pourra associer un sens »

Il faut retenir de tout cela que l'A.C étudie une langue en prenant en compte toutes ses variétés, ce qui permet d'enrichir la quantité du vocabulaire acquis par les apprenants. La centration sur l'apprenant part du postulat selon lequel l'individu non seulement participe à son propre apprentissage, mais en est l'acteur principal. Cela implique la prise en compte du vécu quotidien de l'apprenant et ses spécificités culturelles, ce qui explique l'attachement de l'A.C aux documents authentiques comme supports des activités langagières.

Toutefois, cette approche méthodologique ne manque pas de limites. Le problème de l'acquisition du vocabulaire dans une approche communicative est difficile à résoudre dans la mesure où les documents authentiques introduisent de façon non contrôlée une masse de

termes inédits dont le réemploi est aléatoire ou lointain. L'apprenant quant à lui sollicite sans cesse l'enseignant pour obtenir de lui les termes dont il a besoin. (Tagliante, 2006)

I.2.5.1. Le rôle de l'apprenant dans l'A.C

L'A.C est venue réguler les lacunes qu'éprouvait l'apprenant dans les méthodes traditionnelles comme le souligne Saydi, (2015 : 16), en ces termes :

> « L'apprenant traditionnel ne bougeait pas trop ; était passif ; ne faisait qu'écouter, que recevoir, qu'essayer de comprendre et de répéter. L'apprenant de l'approche communicative est mis au centre de son apprentissage ; on s'occupe de lui plus qu'on veille à la langue ; on s'occupe des processus cognitifs par lesquels et grâce auxquels il apprend la langue. Désormais, l'apprenant agit par des jeux de rôle, devient acteur de son apprentissage sur une scène formative ; il apprend la langue en essayant de la vivre et trouve l'occasion de communiquer de façon plus active dans cette langue. »

Il est à noter que le vocabulaire n'est plus thématique mais fonctionnel. L'apprenant doit apprendre consciemment et développer des stratégies nécessaires selon l'A.C. Pour acquérir une compétence communicative, il faut qu'il entrepose les mots dans sa mémoire. De ce fait, il faut sans doute qu'il développe des stratégies d'acquisition lexicale.

Enfin, la personnalité de l'apprenant joue un rôle plus important dans l'acquisition de la compétence communicative comme dans l'acquisition du vocabulaire. Dans une visée d'apprentissage de l'emploi des stratégies, la compétence lexicale et la compétence communicative sont sous l'influence des traits de personnalité. Il revient à dire que la sélection de ses stratégies pour accomplir une activité lexicale qui débouchera à la compétence communicative dépend de la diversité des expériences métacognitives de celui-ci, raison pour laquelle l'apprenant doit être à fortiori impliqué dans ses apprentissages.

Somme toute, l'A.C permet aux apprenants d'utiliser la langue de manière plus réaliste et naturelle. De plus, elle permet d'entreprendre non seulement la langue, détachée de sa culture, mais aussi la langue avec des dimensions socioculturelles des locuteurs natifs, même si elle se réalise sur un certain plan pratique et symbolique. De cette façon, l'apprenant quitte graduellement sa position immobile et devient peu à peu utilisateur actif. De surcroît, il se réconcilie avec ses erreurs : pour lui, le statut de l'erreur change radicalement (Saydi, 2015). Face à ses problèmes d'apprentissage, l'apprenant a dorénavant le droit d'utiliser plus ou moins sa langue maternelle dans le but d'obtenir l'effet souhaité en faveur de l'apprentissage.

I. 2.5.2. Le rôle de l'enseignant dans l'A.C

L'enseignant joue un rôle primordial non seulement pour l'acquisition du vocabulaire, mais aussi pour tout le processus d'apprentissage de la langue étrangère comme l'explique Bérard (1991 : 46) en ces termes :

> « D'un point de vue pratique, une analyse globale des productions des apprenants donne des indications sur des points de syntaxe, de phonétique ou sur des éléments communicatifs et permet d'orienter ou de réorienter les contenus d'enseignement. Les informations que l'enseignant pourra obtenir à partir de ces analyses lui permettront de jouer un rôle de guide ou de conseiller auprès de l'apprenant. Cette analyse-évaluation peut être réalisée par l'enseignant, mais elle peut également être faite par les apprenants eux-mêmes, à condition que l'apprenant puisse prendre du recul et être habitué à une attitude réflexive sur ses productions et celles de ses pairs (enregistrements, analyses de productions, ...) ».

De ce qui précède, nous remarquons que la tâche de l'enseignant se doit d'être un médiateur, guide et conseiller, un organisateur. De ce fait, l'enseignant doit travailler des erreurs lexicales dues au recours à la langue maternelle de l'apprenant dans ses stratégies d'établir l'acte de parole.

I.2.6. L'approche actionnelle

L'approche actionnelle ou perspective actionnelle apparaît au cours de l'année 2001 avec la publication du CECR par le Conseil de l'Europe. D'après Rosen (2006 : 17) : « [...] *la perspective privilégiée dans le Cadre est de type actionnel, c'est-à-dire que l'apprentissage des langues est considéré comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer*. » Dans ce sens, cette nouvelle approche est centrée sur la résolution d'une situation-problème basée sur la notion de « tâche » à accomplir par l'apprenant.

Dans cette perspective, le Conseil de l'Europe (2001 :16), définit la notion de « tâche » dans le CECR comme suit :

> « C'est toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien suivant cette définition de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. »

Dans ce même cadre de l'approche actionnelle, on dépasse également la singularité de l'apprenant pour centrer l'apprentissage sur le groupe/classe, la dimension collective, impliquant que l'apprenant devient un citoyen actif et solidaire. L'auto-construction du sens se réalise désormais collectivement, et le principe ultime de l'apprentissage devient non pas la formation d'un simple apprenant mais d'un citoyen actif et solidaire. On voit qu'on est de plus en plus loin de la théorie systémique de la langue en soi et pour soi.

Dans la même logique d'idée, Saydi (2015 : 14) révèle le but de cette nouvelle approche en ces mots : « *Elle (l'approche actionnelle) vise à faire vivre la langue à l'apprenant ; dynamiser l'apprenant physiquement et pas seulement mentalement ; faire appliquer les connaissances apprises en partie pour les transformer en compétences tout en les faisant intérioriser* ».

De là, le constat est que l'approche actionnelle peut intervenir efficacement pour développer les compétences communicatives chez les apprenants dans la mesure où chaque apprenant est attendu à être un acteur social, en mobilisant ses connaissances pour accomplir sa tâche. La langue devient alors vivante en lui et un outil qu'il manipule selon les circonstances d'usage. Le vocabulaire, tout comme le reste de composants de la langue, y est présent.

1.2.6.1. Complémentarité des approches actionnelle et communicative

Les approches actionnelle et communicative se veulent actuellement complémentaires même si elles divergent sur certains détails. Tagliante (2006 :64), souligne la complémentarité entre l'A.C et l'approche actionnelle de la manière suivante :

> « L'A.C met l'accent sur la communication entre les personnes et place l'apprenant au centre du processus d'apprentissage, le rend actif, autonome, et responsables de ses progrès. L'approche actionnelle, reprenant tous les concepts de l'A.C, y ajoute l'idée de « tâche » à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale. Elle considère donc l'apprenant comme « un acteur social » qui sait mobiliser l'ensemble des compétences et des ressources (stratégies, cognitives, verbales et non verbales) pour parvenir au résultat qu'il escompte : la réussite de la communication langagière. »

Il ressort de ces propos que l'A.C et l'approche actionnelle se veulent des démarches méthodologiques incontournables qui aident l'apprenant à développer sa compétence langagière. Dans la pratique de classe, l'approche actionnelle sera basée sur des tâches que

l'on demandera à l'apprenant ou groupe d'apprenants de réaliser et que l'on pourra ensuite évaluer en fonction des critères (Tagliante, 2006).

Dans le contexte burundais, ces deux approchent s'entraident avec l'approche pédagogique dite « Pédagogie de l'intégration », laquelle est aussi centrée sur la notion de «situation d'intégration », c'est-à-dire les tâches qui permettent à l'apprenant de mobiliser des acquis (les connaissances grammaticales, lexicales, syntaxiques, sémantiques, …) pour résoudre une situation-problème. Selon ce modèle, ces tâches (dans les situations-problèmes) sont incontournables dans l'acquisition d'une compétence.

En effet, Roegiers (2001 : 90) précise qu'« *Un élève devient compétent à partir du moment où il peut faire face, de façon très concrète, aux situations de la vie.*» Autrement dit, dans ce genre d'exercices, l'enseignant propose un défi que nous pouvons appeler la situation-problème où l'élève exerce la(s) compétence(s) visée(s). Roegiers (2001: 190) caractérise une situation d'intégration ou activité d'intégration comme suit: *« C'est une activité dans laquelle l'élève est acteur. Il est amené à mobiliser un ensemble de ressources. Cette activité est orientée vers une compétence ou vers l'objectif terminal. Elle est enfin une activité qui possède un caractère significatif et orientée vers une situation nouvelle. »*

Dans cette perspective, l'enseignant est appelé à donner à l'apprenant une tâche complexe qu'il va résoudre en mobilisant ses acquis, dans le cadre d'une évaluation. Corollairement, l'évaluation dans le contexte de l'approche actionnelle doit être structurée de telle manière à ce que les sujets de l'évaluation permettent de se rendre compte de la compétence langagière générale de l'apprenant (interaction, production, réception, médiation, interprétation, etc.).

I.2.6.2. Types de tâches dans l'A.C et dans l'approche actionnelle

Comme nous l'avons déjà signalé, dans la cadre de l'A.C et de la perspective actionnelle, les tâches faisant l'objet d'évaluation doivent travailler les compétences langagières de l'apprenant. S'inscrivant dans cette logique, le CECR (2001 :18) précise que ces activités doivent relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit.

Pour autant, le CECR (2001: 18) hiérarchise ces activités en donnant une précision suivante : « *Les tâches langagières de réception (orale et/ou écrite) ou de production (orale et/ou écrite) sont évidemment premières car indispensables dans le jeu même de l'interaction.* »

Ces activités de réception supposent le silence et l'attention au support, quand il s'agit de supports audiovisuels ou audio-oraux. Elles tiennent également une grande place dans bien des formes d'apprentissage (comprendre le contenu d'un cours, consulter des manuels, des ouvrages de référence et des documents authentiques).

Quant aux activités de production, elles ont une fonction importante surtout dans la dimension professionnelle (présentations et exposés oraux, études et rapports écrits) et dans l'évaluation sociale à laquelle elles donnent particulièrement lieu (jugements portés sur les prestations écrites ou sur la fluidité, l'aisance de prises de parole et de l'exposition orale).

Concernant les tâches visant l'interaction des apprenants, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter.

S'agissant enfin des activités écrites et/ou orales de médiation, les apprenants sont amenés à la traduction ou à l'interprétation, à paraphraser des énoncés, à résumer ou à faire un compte rendu, à produire, à l'intention d'un tiers, une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct.

I.2.6.3. Du choix des tâches lexicales innovantes dans la perspective de l'A.C et dans l'approche actionnelle

L'A.C, nouveauté des années 80 dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, tend à s'entraider avec une nouvelle notion d'approche méthodologique, appelé actionnelle, à la fin des années 90 et au début des années 2000. Avec cette nouvelle approche, on comprend que l'apprentissage des langues permet à l'apprenant de jouer le rôle d'acteur social dans les cultures étrangères propres aux langues que l'on apprend. Les tâches que cette approche présente a donc pour but de satisfaire les besoins langagiers de l'apprenant dans son environnement socioprofessionnel.

Généralement, les tâches à administrer aux apprenants sont axées sur la vérification de l'atteinte des objectifs, c'est-à-dire dire l'appropriation des ressources (les savoirs) et la mise en application de ses dernières dans une situation de communication (les savoir-faire). Il s'agit des tâches de pré-communications pédagogiques. Elles sont constituées d'exercices spécifiquement visant la manipulation décontextualisée des formes ; des tâches pédagogiques communicatives dans lesquelles les apprenants s'engagent à utiliser des vocabulaires dans une situation de communication orale ou écrite en classe. Ces tâches ont pour des fins de s'ouvrir sur la troisième catégorie des tâches communicatives proches de la vie réelle de l'apprenant, c'est-à-dire des tâches relevant de l'environnement social de l'apprenant. (Tagliante, 2006).

De ce qui précède, nous comprenons que le choix des tâches dans la perspective de l'A.C et de la perspective actionnelle se distingue du choix des exercices des méthodes traditionnelles. Il faut à cet effet choisir des tâches travaillant une séquence continuelle et portant plus sur le sens que sur la forme afin de s'écarter largement des exercices des méthodes traditionnelles qui étaient hors contexte et s'articulaient autour du travail sur la forme plutôt que sur le sens.

De ce point de vue et, acceptant aussi que les exercices traditionnels ont leur utilité dans l'apprentissage des langues, il serait convenable d'alterner ceux-ci avec des tâches basées sur l'approche actionnelle. C'est dans ce sens que s'orientent les théories didactiques du lexique de Cavalla et al. (2009 : 38), qui stipulent que :

> Quelle que soit l'approche didactique mise en place, il sera important de tenir compte des habitudes d'apprentissage des apprenants en contexte culturel et linguistique homogène car leur enseigner le lexique avec une méthode radicalement différente dont celles dont ils ont l'habitude n'est pas toujours efficace.

Cela signifie que, dans le cadre de l'approche actionnelle, les activités lexicales doivent permettre à l'apprenant de développer sa compétence communicative indispensable en situation-classe aussi bien de sa communication quotidienne. De ce fait, les tâches et les activités sont créées de manière à stimuler la réflexion et l'analyse des problèmes chez l'apprenant. Celui-ci est amené à faire un travail de recherche en autonomie puis en groupe pour enfin donner le sens à sa production lexicale.

En définitive, l'A.C et l'approche actionnelle sont deux approches didactiques centrées sur l'apprenant en tant qu'acteur social. Celui-ci acquiert de nouvelles connaissances à travers la

résolution de problèmes en autonomie ou en interagissant avec ses pairs et cimente ainsi sa lexicale qui débouchera au développement de sa compétence communicative. Bien plus, dans l'approche actionnelle, l'enseignant propose une série de tâches préparatoires qui, chacune, visent un objectif pédagogique précis et favorisent le développement de compétences des apprenants. Dans ce sens, il est évident que les activités visant l'amélioration de la compétence lexicale doivent aussi s'inscrire dans le cadre de l'A.C et de l'approche actionnelle.

Le tableau ci-après résume en quelques points des convergences et de divergences entre l'A.C et de l'approche actionnelle**.**

Tableau nº 1 : Ressemblances et différences entre l'A.C et l'approche actionnelle

<table>
<tr><th colspan="2">Les ressemblances entre l'AC et l'approche actionnelle</th></tr>
<tr><td colspan="2">➢ visent à mobiliser l'apprenant physiquement ;
➢ qualifient l'enseignant en tant que guide/conseiller ; ne le considèrent pas uniquement comme une autorité savante ;
➢ permettent aux apprenants le travail coopératif ; de ce fait, elles développent leur compétence sociolinguistique ;
➢ permettent d'utiliser la langue et les textes en contexte (et non des actes de parole indépendants d'un sujet donné) ;
➢ partent des documents authentiques, quotidiens et actuels relevant de l'environnement social de l'apprenant.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Les différences entre l'AC et l'approche actionnelle</th></tr>
<tr><th>Approche communicative</th><th>Approche actionnelle</th></tr>
<tr><td>L'objectif premier est la communication et le moyen privilégié de l'apprentissage, parce que celle-ci accroît la motivation, l'intérêt et permet l'action immédiate (le réinvestissement des connaissances enseignées).</td><td>L'objectif déclaré est rendre l'apprenant d'une langue un acteur social à part entière. Il va accomplir des tâches grâce à la nouvelle langue selon ses besoins et selon la situation de son environnement social, professionnel, etc.</td></tr>
<tr><td>Elle conserve l'apprenant en milieu scolaire (y compris les exercices des jeux de rôle).</td><td>Elle conduit l'apprenant en classe et en dehors de la classe.</td></tr>
<tr><td>Fait de l'apprenant uniquement un joueur/acteur social.</td><td>Met l'apprenant dans la position d'utilisateur de langue.</td></tr>
<tr><td>Situe l'apprenant sous l'optique d'autres apprenants et celle de l'enseignant (en situation classe).</td><td>Permet à l'apprenant de s'approprier une bonne estime de soi car en réalisant ses tâches, il s'évalue.</td></tr>
<tr><td>Est centrée sur la langue en donnant la primauté à l'oral qu'à l'écrit.</td><td>Ne se centre pas sur la langue mais sur la résolution d'une situation-problème, sur l'aboutissement d'une fin. Elle emploie la langue en tant qu'instrument intermédiaire.</td></tr>
<tr><td>Vérifie si les compétences langagières ont été bien maîtrisées.</td><td>Vérifie si les compétences langagières aident l'apprenant dans sa vie quotidienne ou à venir.</td></tr>
</table>

Partant de ce tableau, signalons, enfin, que la clé permettant de transformer l'A.C en matière plus riche et noble dans le processus d'acquisition de la compétence communicative est celle de l'action (un point commun et crucial entre ces deux approches). Cela signifie que la

réalisation d'une tâche dans l'approche actionnelle est un élément principal aidant l'apprenant d'être un acteur social capable de mobiliser un ensemble des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être pour réussir dans sa communication qu'elle soit orale ou écrite.

I.3. Approches linguistiques et sémantiques d'enseignement-apprentissage du vocabulaire

Pour accéder aux sens des signes ou des U.L, il convient de se poser la question de savoir quelles démarches méthodologiques à emprunter pour accéder au sens. Dans les lignes qui suivent, nous présenterons trois approches méthodologiques qui sont, pour nous, de nature à permettre le développement efficace de la compétence lexicale de l'apprenant du FLE. Il s'agit de l'approche sémasiologique et onomasiologique ainsi que l'intérêt du contexte dans l'enseignement-apprentissage du vocabulaire.

I.3.1. L'onomasiologique et la sémasiologie

Deux grandes façons d'aborder le lexique-et l'enseignement de façon générale-sont à l'œuvre actuellement dans les manuels d'enseignement : l'approche sémasiologique et l'approche onomasiologique (Cavalla et al., 2009). Ces deux approches sont complémentaires et contribuent ensemble à l'enrichissement de l'enseignement-apprentissage d'une langue.

I.3.1.1. L'approche onomasiologique

D'après Galisson et Coste (1976 :383), l'onomasiologie est une « *démarche d'étude du sens qui consiste à partir d'une notion (ou d'un concept) et à chercher le (ou les) signe(s) linguistiques qui en rende(nt) compte*». Ainsi, « domination », selon ces chercheurs, s'exprime en français par *tyrannie, autorité, toute-puissance, empire, pouvoir, force*, etc. Effectivement, il s'agit d'une démarche qui va du sens pour trouver tous les signifiants (mot ou groupe de mots) qui y peuvent être associés. D'après Cavalla et al. (2009:33), «*le réseau onomasiologique permet d'enseigner le lexique à partir d'un sens, d'une idée, d'un concept, et mène aux formes utiles pour le dire*».

Dans ce sens, nous constatons que l'enseignement-apprentissage du vocabulaire et la compréhension d'une unité lexicale doivent partir du sens ou du concept pour déterminer les différentes formes à travers lesquelles il est exprimé. Il s'agit donc de chercher tous les

champs lexicaux d'un concept donné. Delbecque (2006 : 49) précise qu'il « *s'agit de répondre à la question de savoir quels mots, séquences de mots ou locutions qui peuvent être utilisés comme synonymes pour désigner un concept ou autres concepts similaires* ». Ainsi, pour désigner le concept « **fruit** », le même chercheur distingue deux catégories suivantes : *fruits rouges, graines, noix, féculent, agrume, blé, pépin, semences, etc.* sont aux sens propres ; *résultat, effet, conséquence, impact, incidence, suite, produit, production, rejet, rejeton, descendance, etc*. sont aux sens figurés.

Bref, l'onomasiologie traite des mots qui ont une signification similaire ou proche, c'est-à-dire des relations de synonymie comme par exemple, celle qui existe entre *riche* et *opulent.* Elle s'occupe également du regroupement des mots qui ont des significations contraires et qui présentent dès lors une relation d'antonymie, comme *riche* et *pauvre*. Elle vise, finalement, le regroupement des mots qui sont reliés sémantiquement comme : richesse, opulence, fortune, pauvreté, etc. (Delbecque, 2006).

I.3.1.2. L'approche sémasiologique

La démarche sémasiologique est le contraire de la démarche onomasiologique. La sémasiologie vient du grec : sêmasia (signe) et -logie (étude). Galisson et Coste (1976 :485) appellent sémasiologie « *l'étude des phénomènes de « décodage » (« des mots à la pensée »)* ». Il arrive des moments où le décodage d'un message ou la compréhension d'un mot échappe au destinataire. Cela est dû soit parce qu'il n'est pas au courant d'un vocabulaire employé, soit parce que le sens qu'il connaît n'est pas celui qui apparaît dans le contexte du message. Face à cette situation, la démarche sémasiologique peut s'avérer efficace pour la recherche du vouloir dire d'un mot.

Dans cet ordre d'idée, Delbecque (2006 : 48), en dit mieux : « *la sémasiologie étudie le lexique en dérivant la polysémie d'un mot et les relations entre différentes significations, en s'attachant à analyser leur rapport avec les entités du monde ainsi qu'avec celle de l'univers conceptuel.* »

Le fonctionnement de cette démarche est similaire à celui du dictionnaire. Reprenons l'exemple de « fruit » cité par Delbecque (2006) qu'il a tiré dans le dictionnaire de *Trésor de Langue Française* (C.N.R.S), lequel donne l'entrée suivant pour le concept « fruit » :

> Produit comestible des végétaux qui est sucré et que l'on consomme le plus souvent comme dessert : fruits sauvages, fruits cultivés, fruits exotiques, fruits tropicaux, etc.
> Tech. (bot.) : organe végétal qui contient les graines nécessaires à la reproduction.
> Le/les fruits de : avantages, que l'on retire de quelque chose.
> Les fruits de la terre : produits issus de la terre, d'une façon générale.
> Tech. Et vieilli : diminution d'épaisseur qu'on donne à un mur à mesure qu'on l'élève sur la face extérieure uniquement.
> Litt. : Enfant par sa mère, avant sa naissance ou quand il vient de naître.

Comme le montre cet exemple, la démarche sémasiologique part de la forme du mot et en trouve les différentes significations ou acceptions selon les contextes. Cette réflexion va d'ailleurs dans la logique de l'explication de Chiraz (2020:43). Selon lui, « *la sémasiologie représente l'étude des significations où on cherche les groupes de mots qui peuvent déterminer le sens d'un terme précis* ». Cavalla et al. (2009 : 33), quant à eux soulignent que «*le réseau sémasiologique permet d'enseigner le lexique à partir des mots, de leurs formes afin d'en déterminer le sens*». Dans ce sens, ce réseau sémasiologique envisage la relation du sens qui va du signifiant au signifié, c'est-à-dire qu'on part des unités lexicales pour finalement déterminer ce qu'ils expriment.

Somme toute, ces deux approches, l'onomasiologie et la sémasiologie, sont pour nous complémentaires et s'avère indispensables dans le processus d'enseignement-apprentissage du vocabulaire en classe de FLE. La sémasiologie permet d'extraire le contenu d'une U.L à sa forme, tandis que l'onomasiologie permet de trouver une forme au contenu ou à l'idée qu'il a exprimé(e). Pour un signe à charge culturel ou pour des unités phraséologiques, nous verrons dans les lignes qui suivent comment on peut les interpréter par la notion de contexte linguistique.

I.3.2. Intérêt didactique du contexte dans l'enseignement-apprentissage du lexique

Nous assistons aujourd'hui à un intérêt nouveau pour l'entrée lexicale et l'enseignement du vocabulaire. Insistant sur l'intérêt du contexte dans l'acquisition du vocabulaire, Cuq et Gruca (2005 : 409) précisent que « *le principe commun à tous les méthodologues qui se préoccupent de l'enseignement du vocabulaire d'une langue est de faire comprendre à l'apprenant que le vocabulaire d'une langue est un ensemble organisé*. »

Pour permettre à l'apprenant de développer sa compétence lexicale et par conséquent sa compétence communicative, il convient de ne pas enseigner un mot ou une locution hors

contexte mais d'entraîner l'apprenant à l'intégrer toujours en contexte. Par ailleurs, remarquent Cavalla et al. (2009 : 30), « *ignorer les représentations associées aux unités lexicales peut entraîner, de la part de l'apprenant, des confusions communicationnelles importantes voire des incompréhensions totales, ce qui est dommageable dans toutes les situations de communication*».

Cela veut dire que le sens seul des mots ne suffit pas pour le déchiffrage de l'information contenue dans un énoncé ou dans un texte. On a aussi besoin d'associer leur sens à d'autres éléments linguistiques et sociolinguistiques dans lesquels s'insèrent les mots. De là, Grossmann (2018 : 9), citant Csábi (2004) et Fortescue (2009), souligne l'importance de la prise en compte du contexte et s'exprime en ces termes : « *Face au sens « bizarre » d'un mot, un individu est souvent capable, même sans connaitre l'expression dans laquelle il est employé, d'inférer son sens métaphorique ou métonymique à partir du sens de base, comme par exemple, les prix ont encore* ***grimpé*** *(ou dégringolé) cet hiver.* »

Pour élucider ces propos, reprenons les exemples suivants de Bidarmaghz (2019 : 159) insistant sur des emplois figurés des unités phraséologiques[1]:

a) Il *vendrait* père et mère pour obtenir un billet et assister à ce match.
b) Tu ne m'apprends rien, Paul a *vendu* la mèche.
c) Prends des reinettes elles sont *à bon marché*.
d) On n'a jamais *bon marché* de mauvaise marchandise (proverbe recueilli dans le Dictionnaire des proverbes et dictons, qui signifie « on achète toujours trop cher ce qui ne vaut rien »).
e) ils *vendent du papier* et attirent un large public.

Dans cette logique, il est intéressant de faire prendre conscience aux élèves des processus métaphoriques, qui permettent de dériver des sens abstraits ou métaphoriques à partir d'un sens plus concret. Mais le premier critère que nous souhaitons sonder est celui de l'opacité. Ce concept est défini, selon Bidarmaghz (2019 : 160), lui-même reprenant González Rey (2002) comme suit « *l'opacité se définit au plan sémantique comme « la non-compositionnalité des constituants d'une expression* ».

Nous en déduisons que l'opacité sémantique est le résultat du sens non compositionnel ou non déductif des formatifs entre eux. Ainsi, dans notre série d'exemples, sont indiscutablement

[1] La phraséologie est, selon la définition tirée dans l'article du *Robert* repris par Bidarmaghz dans sa thèse de doctorat, « l'ensemble des expressions (terminologies et particularités syntaxiques) propre à un usage, un milieu, une époque, un écrivain.»

opaques les expressions *vendrait père et mère* (a), *vendu la mèche* (b), *bon marché* (d). Le sont mais à un degré moindre pour à *bon marché* et *vendre du papier*, tandis que d'autres expressions sont sémantiquement opaques.

Dans ce sens, lorsqu'il existe la possibilité d'une double lecture dans une expression phraséologique, littérale et figurée, la seconde rappelant quelque peu que ce soit la première, l'opacité consiste alors dans l'effacement du sens premier que l'on finit par ignorer à travers le temps et l'espace. Cela se produit d'ordinaire dans les expressions de nature archaïque ou bien dans celles qui proviennent des langues étrangères. De fait, *vendre la mèche* (a) ne signifie pas littéralement « vendre une mèche (de bougie, de cheveu) » mais « éventer, trahir, un secret ». Vendre la mèche est métaphorique : le vendu est celui qui trahit, en faisant valoir ses services (en se faisant payer). (Bidarmaghz, 2019).

De même, *vendre à perte* se comprend-il littéralement. L'emploi métaphorique de *vendre son père et sa mère* (d) ne présente pas de difficulté majeure non plus : on « vendrait » littéralement ce qui est « invendable », soit ce qui n'a pas de prix ou qui est le plus précieux, des biens matériels mais des liens de famille et d'affection (son père et sa mère).

Nous remarquons bien à travers ces différents emplois locutionnels de *vendre* combien l'opacité de l'expression ainsi construite est graduelle : elle est totale pour vendre la mèche et décroissante pour les suivantes, les plus transparentes étant *vendre à bon prix*. Dans l'expression ils *vendent du papier*. *Vendre* conserve son sens premier, tandis que *papier* renvoie aux journaux par métonymie, et l'expression est utilisée pour sanctionner un commerce à visée surtout lucrative (gagner de l'argent en vendant des journaux dont le contenu est discutable ou creux, titres spectaculaires qui ont pour rôle d'attirer un large public).

Dans ce cas, l'intérêt de la prise en compte du contexte dans la didactique du lexique est double : d'une part, une telle démarche permet de prendre en compte les mécanismes conceptuels de base propres à la langue française comme à toute autre langue maternelle (Picoche, 1992) et d'entrainer les élèves à mieux interpréter le sens de l'expression quand on la rencontre pour la première fois.

Ainsi, pour épargner l'apprenant de ce problème d'incompréhension lié au manque d'implication culturelle de la langue étrangère, il suffirait selon Cavalla et al. (2009 :30) que « *l'enseignant donne l'occasion à l'apprenant de revoir ses propres représentations à la lumière d'un nouveau point de vue, celui d'une autre culture. Il faudrait encourager l'utilisation de contextes variés tant à l'oral qu'à l'écrit* ». Cela signifie que l'enseignant doit accompagner l'apprenant à décortiquer le sens d'un mot ou d' une U.L lui-même en mobilisant surtout des différentes connaissances linguistiques acquises et des connaissances métacognitives qui se rapportent à l'acquisition des connaissances et au processus de fonctionnement des pensées.

En somme, un enseignement lexical ne prenant pas en considération le contexte sous ses divers aspects n'en est pas un, car c'est à partir du contexte que l'apprenant parvient à trouver le sens général du mot, à utiliser correctement les mots, à lire et comprendre les mots, les phrases, les énoncés, le texte, etc. Donc, en mettant à profit le contexte, l'apprenant prendra conscience que le décodage du sens de mot ne demande pas chaque fois le recours au dictionnaire, à l'internet ou à d'autres ressources mais à une analyse minutieuse de l'entourage linguistique.

Conclusion partielle

Le développement de la compétence lexicale, à notre avis, mérite une attention particulière dans le processus d'enseignement-apprentissage du français en général, et dans la définition de la démarche de l'acquisition des compétences langagières en particulier. Cette nécessité est liée au fait que le vocabulaire se présente, dans tous les cas, comme levier et maillon des quatre habiletés langagières (expression orale et écrite, compréhension orale et écrite), lesquelles sont essentielles dans la maîtrise du français. Pour atteindre ce dessein, l'A .C et de l'approche actionnelle, s'avère nécessaires et incontournables pour repenser sur les stratégies d'enseignement-apprentissage du vocabulaire et varier les tâches langagières à administrer à l'apprenant. Ces dernières doivent travailler la compétence lexicale et communicative. Elles doivent aussi être proches de la vie réelle de l'apprenant afin qu'il s'approprie toutes les facettes (linguistiques et sociolinguistiques) d'une U.L ou phraséologique.

CHAPITRE II. METHODOLOGIQUE DE RECHERCHE

Tout travail de recherche exige de suivre une certaine méthodologie pour recueillir les informations. En effet, pour rendre les résultats plus fiables, la définition du chemin suivi joue un rôle prépondérant. C'est dans cette logique que ce chapitre décrit la motivation du choix des méthodes de recherche ainsi que les méthodes que nous avons utilisées pour recueillir les informations. Il s'agit de la méthode documentaire, du questionnaire et de l'observation des pratiques de classes. Ce chapitre nous a aidé ensuite à décrire notre population d'enquête.

II.1. Choix des méthodes de recherche

Pour recueillir des informations, nous pouvons avoir recours à plusieurs méthodes. Deketelé et Roegiers (2016 : 12) nous font savoir que les principales méthodes de recherche sont au nombre de quatre à savoir « *la pratique de l'interview, l'observation, le recours à des questionnaires et l'étude des documents.* » Nous estimons que ces trois dernières méthodes, quand elles sont combinées, donnent plus de fiabilité étant donné que pour le questionnaire, l'enquêté peut fournir une information biaisée comme nous le précise Tirelli (1964:46), en ces termes : « *la personne interrogée peut revêtir plusieurs masques et peut ne pas être ouverte conformément à la manière de percevoir, de répondre et de se comporter.* »

Pour l'observation, le chercheur peut se rendre compte de la situation réelle de l'information souhaitée même si là aussi l'enquêté peut changer d'attitude ou de pratique puisqu'il se sent observé et pense qu'il va être évalué par la suite.

Néanmoins, il est inutile de classer ces méthodes par ordre croissant de mérite, car ce qui est important pour le chercheur, c'est le choix d'une méthode en fonction du sujet de recherche, de la population à laquelle il s'adresse et du type d'informations dont il a besoin. C'est ainsi qu'après l'analyse documentaire, nous avons choisi d'allier l'enquête par questionnaire et l'observation des pratiques enseignantes, pour avoir respectivement des données quantitatives et qualitatives.

II. 1.1. La méthode documentaire

Les contenus documentaires que nous avons consultés dans différentes bibliothèques et sur différents sites Internet, nous ont permis de renforcer et d'orienter notre réflexion pour éviter

de nous enfermer dans nos propres représentations. Nous avons ainsi, comme le suggère Aktouf (1992), lui-même repris par Manirambona (2022 : 40), répertorié et consulté des documents les plus spécifiques et les plus spécialisés possibles par rapport à notre sujet de recherche. Il s'agissait par ailleurs d'identifier, de rassembler et de consulter tous les documents possibles, susceptibles de nous informer sur notre sujet de recherche sur l'enseignement/apprentissage du FLE en général, et du lexique en particulier.

Nous avons enfin mené des recherches documentaires sur les manuels pédagogiques en usage au Burundi à l'ECOPOFO; section Langues. Cela nous a conduit à élaborer une grille d'analyse du vocabulaire à travers le manuel de la 3e année Langues. Il s'agissait de vérifier la place réservée à l'enseignement-apprentissage du vocabulaire, se rendre compte de la pertinence et efficacité du contenu-matière et de mettre en exergue les activités proposées dans ces manuels quant à leurs apports au développement de la compétence lexicale et par conséquent le développement de la compétence communicative.

II.1.2. Le questionnaire

La méthode de recherche par questionnaire d'enquête rentre dans la catégorie des méthodes qui associent la population d'enquête dans la réalisation du travail (méthodes participatives). D'où nous avons privilégié le questionnaire écrit qui, selon Javeau (1990: 32) est « *un document sur lequel sont notées les réponses ou les réactions d'un sujet déterminé (enquêté)* ».

En priorisant le questionnaire comme outil de recueil d'informations, nous avons compté sur ses avantages. Il permet à l'enquêté d'avoir un temps suffisant de lire le questionnaire afin de le compléter facilement. Il lui permet aussi de répondre aisément car il n'est pas obligé de répondre en présence de l'enquêteur. Étant donné que notre population d'enquête est composée par des enseignants de français de la 3e année PF, nous avons opté pour un questionnaire écrit pour les raisons suivantes : premièrement, notre population a un niveau universitaire, donc a la capacité de comprendre le questionnaire qui lui est adressé ; deuxièmement, nos enquêtés n'ont pas généralement de temps libres quand ils sont au travail. Ils peuvent compléter le questionnaire quand ils sont libres à la maison et gèrent ainsi leur temps. Enfin, le questionnaire par écrit a des facilités quant au classement et au traitement des

réponses des informateurs : il est plus aisé de ranger, d'analyser et d'interpréter les résultats obtenus à l'aide d'une enquête par questionnaire.

Cependant, les détracteurs du questionnaire l'accusent de ne pas faire le tour d'horizon de tous les aspects du sujet à l'étude et d'influencer l'informateur. À ces propos, De Landsheere et Mialaret (1970:75) n'hésitent pas à le qualifier de second ordre par rapport à la méthode par interview en ces termes: « *Fréquemment […] les questions sont posées en fonctions de la manière dont l'enquêteur perçoit la situation [….] les sujets donnent à leur tour une opinion tout aussi entachée de subjectivisme.* » Autant pour dire que l'élaboration du questionnaire de recherche est guidée par l'influence situationnelle et l'enquêté donne à son tour un avis probablement subjectif.

Bien que critiqué pour ses cotés faibles, nous sommes d'accord avec Oddos et al. (1995 : 180) qui trouvent que le questionnaire d'enquête garde tout de même son importance dans la recherche scientifique. Somme toute, ces chercheurs reconnaissent le questionnaire d'enquête comme un instrument opérationnel à utiliser dans le cadre des recherches scientifiques et conseillent les usagers à être conscients des faiblesses et des limites de celui-ci afin d'agir en conséquence.

Signalons enfin que les questions figurant sur le questionnaire adressé à nos enquêtés sont de trois types : questions fermées, ouvertes et semi-ouvertes. En effet, dans le but d'attirer l'attention de l'informateur et d'éviter toute tendance ennuyeuse, nous avons eu recours à des questions fermées (vrai ou faux), très compréhensibles et des questions à choix multiples. Cependant, dans le but de recueillir des informations fiables, nous avons ajouté, pour certaines questions, des questions ouvertes où l'enquêté est appelé à formuler ses propres réponses pour justifier son choix. Cela nous a permis de recueillir auprès de notre population d'enquête des informations diversifiées et fiables.

II.1.3. L'observation

L'exécution d'un travail de recherche combine des informations quantitatives et des informations qualitatives. Dans notre travail, la précédente méthode (par questionnaire d'enquête) nous a permis de recueillir en grande partie des données quantitatives pour des questions fermées. Cependant, il nous paraissait incontournable d'avoir des données

qualitatives pour arriver aux résultats fiables. La méthode d'observation s'est révélée ainsi efficace pour se procurer des données qualitatives. D'ailleurs, Albarello (1999 :83) précise ceci :

> « L'observation directe consiste à recueillir des informations sur les agents sociaux en captant leurs comportements et leurs propos au moment où ils se manifestent. Son avantage est de saisir les phénomènes sur le vif et de ne pas dépendre des réponses voire des interprétations des enquêtés comme dans le cas de l'entretien ou du questionnaire. »

Parmi les différentes procédures d'observation, la procédure d'observation systématique (qui emploie une grille d'observation) a retenu notre attention. Ce choix nous a ainsi conduit à l'élaboration d'une grille d'observation. En effet, l'élaboration de cette grille d'observation n'a pas été faite par hasard. Elle a été conçue pour nous rendre compte des critères d'enseignement-apprentissage précis. Premièrement, nous voulions nous rendre compte de comment est présenté le vocabulaire à étudier (hors contexte, en contexte situationnel ou sous forme d'une tâche à accomplir). Deuxièmement, il était question de nous rendre compte de la méthodologie privilégiée par l'enseignant pendant l'enseignement-apprentissage du vocabulaire, les types de supports didactiques auxquels il a recours ainsi que les types de tâches qu'il donne aux apprenants pour développer leur compétence lexicale. Enfin, notre objectif était de mettre en exergue d'une part, les compétences linguistiques et sémantiques de l'enseignant, d'autre part, se rendre compte du niveau lexical des apprenants.

II.2. Délimitation du terrain d'enquête

Notre recherche devrait normalement se réaliser dans tous les établissements de la République du Burundi ayant la classe de la 3e année Langues. Mais, comme l'accès à ces établissements exige plus de temps et de moyens financiers, nous nous sommes uniquement limité aux classes des établissements de la DPE Karusi. Cependant, toutes les écoles n'ont pas été retenues. Sur 14 écoles qui sont dans cette DPE, nous avons pris un échantillon de 12 écoles. Mais là aussi, les données récoltées ne concernent que 11 écoles car un de nos enquêtés n'a pas voulu nous répondre favorablement en temps raisonnable.

Pour sélectionner ces 12 écoles, nous nous sommes inspiré des pratiques de choix de N'da (2015 :102) qui stipule que:

> Le chercheur inscrit le nom de chaque individu sur la liste et lui assigne un numéro d'identification à l'aide de nombre consécutif. Les noms peuvent être écrits sur des bouts de papier et déposés dans une urne ; on mélange, puis on tire un nom à la fois jusqu'à ce que le nombre d'éléments désiré pour constituer l'échantillon soit atteint.

Pour donner les mêmes chances à toutes les écoles, nous avons d'abord pris 14 morceaux de papiers sur lesquels nous avons écrit les noms de 14 écoles ayant la classe de 3e Langues. Puis, nous avons plié et mis tous morceaux sur la table. Nous avons enfin demandé à un de nos camarades de choisir au hasard 12 morceaux de papiers.

Les noms des écoles retenues sont le Lycée Communal Bugenyuzi, le Lycée Communal Buhiga, le Lycée Communal Gashanga, le Lycée Communal Gitaramuka, le Lycée Communal Karusi, le Lycée Communal Marenga, le Lycée Communal Mayenzi, le Lycée Communal Mutumba, le Lycée Communal Nyabikere, le Lycée Communal Rusamaza, le Lycée Communal Rusi et le Lycée Communal Shombo. Signalons que les écoles qui n'ont pas eu la chance d'être choisies sont le Lycée Communal Mugogo et le Lycée Communal Gisimbawaga.

II.3. Les écoles visitées pendant l'observation des pratiques enseignantes

Pour l'observation des pratiques enseignantes des leçons de vocabulaire, 4 écoles ont retenu notre attention. En effet, nous nous sommes inspiré des théories de Javeau et al. (1989 : 71-77) sur l'échantillonnage par les quotas. Ces théories reposent sur une population-mère dont les contours sont dessinés par l'objet et les moyens d'enquête. Avec la méthode par quotas, partant des caractéristiques communes de cette population-mère, on construit délibérément un échantillon ayant les mêmes caractéristiques en valeur relative. Autrement dit, on construit un échantillon en y reproduisant certaines variables importantes dans la population de leur distribution.

Ainsi, le choix de 4 écoles a été motivé par des critères suivants : l'ancienneté ou expérience professionnelle de l'enquêté, le niveau d'étude et la formation initiale/profil de l'enquêté. Ces écoles sont le Lycée Communal Bugenyuzi, le Lycée Communal Buhiga, le Lycée Communal Karusi et le Lycée Communal Shombo. Le choix de ces écoles nous a permis d'avoir des données qualitatives.

II. 4. La population d'enquête

Avant de définir notre population d'enquête, il nous paraît important d'élucider le concept de population dans le contexte de recherche scientifique. En effet, par population d'enquête, on entend selon Mucchielli (1993 : 19), « […] *l'ensemble du groupe humain concerné par des*

objectifs d'enquête». Selon Rogères (1971 : 56), la population d'enquête est, « *le nombre total des unités ou des individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon* ». Conçue comme l'ensemble d'individus sur lesquels portent l'enquête, la population d'enquête doit disposer des compétences manifestes pour répondre aux questions de recherche.

Pour Angers (1997 : 226), la population d'enquête est l'« *ensemble d'éléments d'une ou plusieurs caractéristiques en commun qui les distinguent d'autres éléments sur lesquels porte l'investigation*». Dans cette définition, nous remarquons que la population d'enquête doit comprendre des éléments ou des personnes qui ont des points communs.

Pour le présent travail, notre population d'enquête est constituée de tous les enseignants de FLE œuvrant dans les écoles publiques au Post Fondamental de la DPE de Karusi, plus précisément ceux des classes de la 3e Langues de toutes les DCE de cette circonscription éducative.

Nous avons décidé d'enquêter un bon nombre de cette population, 12 enseignants sur 14 enseignants. La raison de prendre cet effectif de la population d'enseignants de français en 3e année de la section langues dans toutes les écoles publiques de la DPE Karusi est liée au fait qu'ils sont peu nombreux. Travailler sur toute cette population nous a permis d'avoir des informations suffisantes et diversifiées pour notre recherche. Le tableau suivant montre la répartition de toute la population d'enquête, DCE par DCE.

Tableau nº 2 : La répartition de la population d'enquête

DCE	Nom d'école	Effectif d'enseignants enquêtés
Bugenyuzi	Lycée Communal Bugenyuzi	1
	Lycée Communal Gashanga	1
Buhiga	Lycée Communal Buhiga	1
	Lycée Communal Karusi	1
	Lycée Communal Mayenzi	1
Gihogazi	Lycée Communal Rusamaza	1
	Lycée Communal Mugogo	1
Gitaramuka	Lycée Communal Gitaramuka	1
	Lycée Communal Marenga	1
Mutumba	Lycée Communal Mutumba	1
	Lycée Communal Gisimbawaga	1
Nyabikere	Lycée Communal Nyabikere	1
Shombo	Lycée Communal Rusi	1
	Lycée Communal Shombo	1
Total	**14**	**14**

Notre population d'enquête est constituée de 14 établissements scolaires correspondant aux 14 enseignants de français de la 3e année Langues de l'enseignement PF. Si le champ à parcourir s'avère vaste, souligne Polisano, (2018 : 18) « *la population est trop vaste pour pouvoir être observée exhaustivement* », le chercheur est obligé de recourir à l'échantillon.

II.5. Echantillon d'enquête

À défaut de travailler sur toute la population, le chercheur choisit, selon sa méthode, un sous-ensemble représentatif de la population. Ce nouvel ensemble s'appelle « échantillon ». L'échantillon est alors, selon Del Bayle, (1978) cité par Katihabwa, (2010 : 38) « *la partie de l'univers qui sera effectivement étudiée et qui permettra par extrapolation de connaître les caractéristiques de la totalité de l'univers* ».

Néanmoins, le verbe dérivé du mot « échantillon » est « échantillonner » qui signifie, selon De Landsheere (1975 : 382) « *choisir un nombre d'individus, d'objet ou d'événements dont l'observation permet de tirer des conclusions (inférences) applicables à la population entière (univers) à l'intérieur de laquelle le choix a été fait* ».

Le substantif « échantillon » devient alors d'après Robert (2010 :805), « *une fraction d'une population destinée à être étudiée par le sondage*». Quant à Stiftung-Ebert (2016 : 19), il considère qu'« *un échantillon peut être défini comme un segment ou une partie de la communauté étudiée qui porte les caractéristiques de cette communauté et qui la représente en ce qui concerne l'objet de la recherche* ».

Sur base de ces définitions, il en ressort que lors de la recherche, toute la population ne doit pas être enquêtée mais qu'on doit plutôt prendre un nombre qui représente la population idéale. Delà, on comprend donc que le nombre de la population diffère du nombre de l'échantillon d'enquête.

Stiftung-Ebert (2016 : 20-21) distingue deux types d'échantillons à savoir les échantillons aléatoires et échantillons non aléatoires. Selon ce chercheur,

> les échantillons aléatoires sont ceux dans lesquels il y a une chance égale pour chaque élément de la population étudiée de faire partie des unités de l'échantillon tandis que l'échantillonnage non aléatoire est utilisé lorsqu'il est difficile d'accéder à un échantillon aléatoire parce que la population de recherche n'est ni déterminée ni définie.

Pour le cas de notre travail de recherche, le choix de l'échantillon des enseignants a été fait aléatoirement. Dans cet ordre d'idée, Leroy et Pierrette (2012 : 18) nous donnent plus de précision sur l'échantillon aléatoire en ces termes : « *L'échantillon aléatoire fait appel à des techniques dites probabilistes, permettant d'obtenir des échantillons représentatifs. Il s'agit de tirer au sort les personnes interrogées dans l'ensemble de la population.* […] ». Nous avons donc maintenu le nombre d'enseignants correspondant au nombre de 12 écoles retenues pendant la délimitation du terrain.

Tableau nº 3 : La répartition globale de la population et de l'échantillon

DCE	Nom d'école	Effectif d'enseignants enquêtés
Bugenyuzi	Lycée Communal Bugenyuzi	1
	Lycée Communal Gashanga	1
Buhiga	Lycée Communal Buhiga	1
	Lycée Communal Karusi	1
	Lycée Communal Mayenzi	1
Gihogazi	Lycée Communal Rusamaza	1
Gitaramuka	Lycée Communal Gitaramuka	1
	Lycée Communal Marenga	1
Mutumba	Lycée Communal Mutumba	1
Nyabikere	Lycée Communal Nyabikere	1
Shombo	Lycée Communal Rusi	1
	Lycée Communal Shombo	1
Total		**12**

Somme toute, l'enquête auprès des enseignants de français au Post Fondamental de quelques classes da la 3e année Langues de la DPE Karusi nous a aidé à atteindre cette population par le biais d'un questionnaire d'enquête à compléter. Après la collecte des informations par questionnaire, nous avons procédé à l'observation des pratiques enseignantes du vocabulaire dans 4 écoles déjà mentionnées dans la section II.2.

II. 6. Les difficultés et facilités rencontrées au cours de la recherche

La collecte des données de terrain ne s'est pas passée sans difficultés. En effet, tout individu réagit originellement devant un stimulus. Cela a ainsi caractérisé notre chemin de collecte des informations. Lors des recherches par questionnaire, nous nous sommes tout abord heurté aux résistances de certains enseignants qui ont refusé de livrer leurs informations. C'est ainsi que toute la population d'enquête n'a pas participé comme nous l'avions prévu au départ. De plus le chronogramme des activités que nous nous étions fixé au départ a été perturbé par la lenteur qui a caractérisé nos informateurs par rapport aux rendez-vous de récupération des questionnaires distribués qui n'étaient pas respectés.

Pour les observations des pratiques de classe, cette étape s'est très bien passée. Les 4 écoles choisies nous ont chaleureusement accueilli et nous ont par conséquent facilité la tâche de se rendre compte de la façon dont les leçons de vocabulaire sont enseignées. Ici, il convient de

rappeler que les observations des pratiques de classe concernaient la mise en œuvre des nouvelles approches didactiques et linguistiques appliquées à l'enseignement du FLE en général, et du vocabulaire en particulier.

II. 7. Dépouillement des données du questionnaire d'enquête

Pour l'enquête par questionnaire, nos questions de recherche ont été regroupées en thèmes pour faciliter le dépouillement. Dépouiller le questionnaire d'après Javeau (1978:32) signifie « *dégager des résultats intéressants s'inscrivant dans le cadre défini par les hypothèses de travail* ». Nous déduisons de cela que le dépouillement du questionnaire ne se fait pas n'importe comment. C'est un travail qui doit beaucoup tenir compte des hypothèses de recherche qui ont été formulées dès le départ.

Ainsi, le dépouillement des résultats s'est appuyé sur les thèmes conçus à cet effet. Nous avons en outre passé au traitement des résultats issus des observations des pratiques de classe pour confronter les réponses du questionnaire aux réalités du champ de travail. Pour garder l'anonymat de nos informateurs, les enseignants ont eu un code E (enseignant) suivi du numéro d'ordre.

En abordant l'étape du dépouillement, nous avons eu recours à deux méthodes : la méthode quantitative et la méthode qualitative. En effet, selon Mucchielli (1973 : 55-56), la méthode quantitative « *consiste à analyser les informations recueillies en se plaçant au point de vue des objectifs de l'enquête […], à évaluer les résultats du point de vue de ses hypothèses […]. Elles sont précisées, mesurées, confirmées ou infirmées.* » Autrement dit, cette méthode s'intéresse à des résultats en données chiffrées et calculables en moyenne, en fréquence et en pourcentage. Dans le même ordre d'idée, Boudon (1969 : 31) souligne l'importance de la méthode quantitative en ces termes : « *Elle permet de recueillir sur un ensemble d'éléments des informations comparables d'un élément à l'autre. C'est cette comparabilité des informations qui permet ensuite le dénombrement et plus généralement l'analyse quantitative des données.* »

Ainsi, nous avons utilisé la méthode quantitative pour récolter des réponses fournies par nos enquêtés sous forme d'indicateurs dans les tableaux. Les mêmes tableaux nous permettaient

de voir la fréquence de chaque indicateur ainsi que le pourcentage que représentent les sujets qui l'ont évoqué.

Concernant la méthode qualitative, nous l'avons utilisée pendant l'interprétation des données issues des questions semi-ouvertes. Dans cette logique, nous avons aussi expliqué la raison qui a fait que telle réponse soit donnée par beaucoup de répondants et pourquoi il n'a pas été le cas pour les autres. La même méthode (méthode qualitative) nous a également aidé lors de l'interprétation des questions fermées. Nous l'avons utilisée car selon Poisson (1990 : 18) :

> « Une recherche par la méthode qualitative, […], laisse beaucoup de places à l'improvisation comme l'ajustement aux événements qui se produisent inopinément lors de l'investigation. De plus, l'approche qualitative procède par une étude de cas, et considère chaque individu dans son unicité dont la qualité de l'information prime sur la qualité. »

Autrement dit, l'étude qualitative est descriptive et se concentre sur des interprétations des phénomènes scientifiques ou sociales et sur leurs significations. Quant à Majambere (2020 : 52), la méthode qualitative «*consiste en la recherche de la qualité de l'information parmi les réponses ou propositions écrites* ».Ce même auteur ajoute que la méthode qualitative est avantageuse pour le dépouillement des questions de types fermées car « *celle-ci ne génère pas des données statistiques* […] ».

Ainsi, pour l'analyse et l'interprétation des données issues de l'enquête, nous avons adopté la méthode quantitative pour des données issues des questions fermées et la méthode qualitative pour des données résultant des questions ouvertes et semi-ouvertes. Après ce point qui est en rapport avec la méthodologie de recherche, nous avons, tout de suite, entamé celui de la présentation, analyse et interprétations des données.

CHAP III. PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RÉSULTATS

Dans ce dernier chapitre, nous avons passé en revue sur les données d'analyse du vocabulaire à travers le manuel de la 3ème année Langues. Ensuite, il a été question de dépouiller les réponses fournies par nos enseignants enquêtés et enfin les données issues de l'observation des pratiques de classes. Nous avons ensuite passé à la présentation, analyse et interprétation des données de l'analyse du vocabulaire à travers le manuel servant de guide de l'enseignant après quoi nous avons passé à la présentation, analyse et interprétation des données récoltées par questionnaire d'enquête auprès des enseignants et enfin les données issues de l' observation des pratiques de classes. Enfin, nous avons donné des suggestions à l'endroit des acteurs intervenant dans le secteur éducatif.

III. 1. Le vocabulaire à travers le manuel de 3e année PF, section langues

De façon globale, pour ce qui est de l'enseignement-apprentissage du FLE et du vocabulaire qui nous intéresse dans le cadre de cette recherche, le contenu-matière joue un rôle inégalé par rapport au rôle joué par d'autres supports didactiques offerts par le contexte du Burundi.

L'étude de l'analyse du manuel de français de la 3e année Langues consistait en deux étapes. Dans le premier temps, nous avons jeté un regard sur la place réservée à l'enseignement-apprentissage du vocabulaire et la pertinence et efficacité de ce vocabulaire quant au développement de la compétence lexicale et communicative. En deuxième lieu, notre travail d'analyse consistait à mettre en évidence des compétences visées à travers les activités proposées dans le manuel.

III. 1.1. La place du vocabulaire dans le manuel de la 3e année Langues

Le manuel la 3e année PF, section Langues (guide de l'enseignant) est subdivisé en trois paliers. Ainsi, le manuel servant de guide de l'enseignant a retenu notre attention pour analyser la fréquence des leçons de vocabulaire par rapport aux autres leçons prévues dans ce manuel car c'est ledit manuel qui contient les ressources, les supports d'activités et les démarches méthodologiques d'enseignement-apprentissage du vocabulaire. Les lignes suivantes montrent la place qu'occupent les leçons de vocabulaire palier par palier dans le manuel de la 3e année Langues de l'enseignement post fondamental.

Dans le 1er palier, sur un total de 72 leçons auxquelles s'ajoute la situation d'intégration, les leçons de vocabulaire sont au nombre de 16 (leçon 3, 6,13, 21, 23, 31, 39, 45, 47, 54, 56, 59, 62, 67, 69, 70) ; dans le deuxième palier, sur 56 leçons prévues, 12 leçons (3, 12, 19, 21, 27, 28, 29, 30, 37, 38, 43, 54) portent sur le vocabulaire. Et enfin, dans le troisième palier qui compte au total 54 leçons, les leçons de vocabulaire sont au nombre de 15 (3, 5, 11, 13, 14, 20, 22, 28, 30, 37, 43, 45, 46, 51, 53) auxquelles s'ajoutent deux leçons de grammaire-vocabulaire (leçons 20et 21).

Tableau n°4: La place du vocabulaire dans le manuel de la 3e année Langues

Palier	Leçons de vocabulaire	Total des leçons	Pourcentage
1er palier	16	72	22,22%
2ème palier	12	56	21, 42%
3ème palier	17	54	31.48%
Total	**45**	**182**	**24,72%**

En gros, dans le manuel de la 3eannée Langues en usage au Burundi, les leçons portant sur le vocabulaire sont au total 45 sur 182 leçons soit 24,72% de toutes les leçons prévues dans le manuel de 3e année Langues de l'enseignement Post Fondamental burundais. De cela, le constat est que par rapport à d'autres leçons dont la leçon de lecture (1) et (2), la leçon d'orthographe, de grammaire, de conjugaison, d'expression orale et écrite, les leçons de vocabulaire occupent une place non négligeable.

Dans les lignes qui suivent, nous avons porté un regard sur l'efficacité et l'adaptation de ces leçons de vocabulaire, les objectifs visés et voir si les activités (exercices) prévues pour chaque leçon de vocabulaire sont de nature à développer la capacité lexicale et communicative des apprenants de la 3e année PF burundais.

III. 1.2. De la pertinence et la suffisance du contenu-matière du manuel de la 3e année Langues

Deux critères, celui de pertinence et celui de suffisance nous ont guidé dans cette analyse de manuel quant aux leçons de vocabulaire prévues dans ce manuel. Avant d'entrer dans le vif de notre analyse, nous allons d'abord élucider ces deux concepts « pertinence » et

« suffisance ». D'après Bigirimana et Nshimirimana (2022 : 77), en reprenant la définition du *Dictionnaire électronique de français*, est pertinent ce qui est tel qu'il convient, qui est approprié, qui est en rapport avec le sujet. La pertinence est donc la qualité de ce qui est adéquat.

Dans le cadre de cette analyse, nous avons évalué la « pertinence des contenus » par rapport à leur adéquation avec les objectifs pédagogiques, à leur cadrage avec les besoins des apprenants et à leur valeur ajoutée par rapport à bagage lexical qu'ils doivent acquérir. Autrement dit, les contenus-matières sont jugés pertinents en fonction de leur adéquation avec les exigences du niveau à atteindre par les apprenants de la 3e Langues de l'enseignement PF.

Quant à la « suffisance », ces auteurs ci-haut évoqués précisent qu'il s'agit d'un caractère de ce qui suffit, qui est assez. Dans le cadre de notre analyse du contenu-matière en vocabulaire, nous déduisons qu'un contenu-matière se suffit s'il touche toutes les dimensions lexicologique et sémantique aptes à développer la compétence lexicale et communicative des apprenants.

Nous avons donc appliqué ce critère aux leçons, aux contenus-matières, pour en apprécier la suffisance ou l'insuffisance. Car, comme toute chose peut l'être, une leçon ou un contenu peut aussi être « creux, creuse, ou dilué(e) » ; et là elle/il sera loin de satisfaire aux attentes (Bigirimana et Nshimirimana, 2022). L'attention particulière a été portée aux contenu-matières du manuel servant du guide de l'enseignant du fait que celui-ci contient à la fois les ressources, des objectifs visés et les supports et corrigé pour les activités prévues pour chaque leçon.

III. 1.2.1. Suffisance des contenus/ressources

Au regard de la taille des leçons ou la quantité des ressources contenues dans le manuel de français de la 3e année Langues (Guide de l'enseignant), particulièrement des leçons de vocabulaire, les constats font état d'une insuffisance notable de la matière adaptée au niveau des apprenants de la 3eannée Langues de l'enseignement PF burundais. Par exemple, bon nombre des leçons visent l'installation des ressources au détriment du développement de la compétence d'expression (orale ou écrite).

D'ailleurs, rejoignant le constat de Bigirimana et Nshimirimana (2022 : 78), l'analyse dudit manuel montre que toutes les leçons de vocabulaire (103 leçons sur toute la section Langues) sont réduites à l'explication suivant une approche définitoire/définitionnelle des mots. Les productions visant la phraséologie ou l'utilisation en contexte des mots du vocabulaire appris n'ont pas de place dans les ressources (voir par ex. p.367 ; 369 ; 371 ; ... du Guide de l'enseignant). D'où l'insuffisance au niveau du fond**.**

Dans le même ordre d'idée, Ndikumagenge et Mberamihigo (2020 : 199), trouvent que dans ce manuel l'intérêt consacré à l'enseignement-apprentissage des suites figées reste en revanche tout le temps marginal. En effet, d'après Cavalla et al. (2009 :13) une expression figée « *est une expression dont on ne peut pas séparer les éléments, et dans laquelle on ne peut pas introduire d'élément nouveau. On ne peut pas comprendre le sens d'une expression figée à partir du sens des mots qui la composent.* » Ces expressions figées, des unités phraséologiques, le plus souvent reléguées au second plan sont en l'occurrence les locutions et collocations.

Ces locutions[2]et collocations[3]sont importantes de manière à développer la compétence lexicale de l'apprenant. Elles permettent à l'apprenant de cerner tout le contour d'une forme figée dans des différentes situations de communication. Par ailleurs, Grossman et Tutin, repris par Bidarmaghz (2019 : 156) soulignent l'intérêt didactique de l'enseignement-apprentissage des locutions et collocations. Ils donnent l'exemple du numéro de Lidil (2005) consacré à la « sémantique des noms et des adjectifs d'émotions », et soulignent l'intérêt de ce type de lexique en ces termes : « […] les études sur le lexique des émotions ouvrent la voie à un enseignement structuré de la phraséologie en FLE. »

À la lumière de ces propos, nous avons en déduit que l'analyse phraséologique aiderait les apprenants de la 3e année Langues à faire face aux activités de production d'un texte de 30 à

[2]Une *locution* est définissable comme une « expression phraséologique sémantiquement non compositionnelle. En tant que telle, elle doit être considérée comme non construite : elle ne se modélise pas comme assemblage syntaxique de ses éléments lexicaux dans l'interface sémantique-syntaxe » (Polguère, 2015 : 62).

[3]Ce terme, employé surtout par les linguistes anglais, « dénote l'association habituelle d'U.L avec d'autres unités » (Mounin, 1974 : 71.)

35 lignes tel que défini dans leur manuel de français pour la compétence terminale de production écrite.

III. 1.2.2. Pertinence des contenus/ressources

Concernant les contenus, notre attention a porté sur les leçons qui travaillent la compétence lexicale et communicative. Or, avoir la compétence lexicale suppose avoir des connaissances (les savoirs) et la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose d'éléments lexicaux, d'éléments grammaticaux et de la capacité à les utiliser. (CECR**,** 2001).

Ainsi, pour mettre en évidence la pertinence du contenu-matière du manuel susdit, notre analyse avait porté sur l'importance accordée aux éléments lexicaux. Ces derniers sont composés, d'après le CECR (2001 : 87-88), par : « *des expressions toutes faites et les locutions figées constituées de plusieurs mots, apprises et utilisées comme des ensembles ; et des mots isolés : un mot isolé peut avoir plusieurs sens (polysémie).* »

Ainsi, les locutions figées comprennent : des métaphores figées, sémantiquement opaques ; des procédés d'insistance ; des structures figées apprises et utilisées comme des ensembles auxquels on donne un sens en insérant des mots ou des expressions; d'autres expressions figées verbales ; d'autres expressions figées prépositionnelles et des collocations figées constituées de mots fréquemment utilisés ensemble.

Le tableau ci-après montre la nature des leçons contenues dans le manuel qui a fait l'objet de notre analyse.

Tableau nº 5: Leçons de vocabulaire du premier palier

N°[4]	Sujet de la leçon	Page[5]
3	Expression de la certitude et du doute	34-35
5	Mots et expressions liés à l'autorité	36
13	Les expressions servant à donner un point de vue	39
21	Mots et expressions liés aux « élections »	43
23	Les paronymes	43-45
31	Le champ lexical de confrontation des idées	47-48
39	Mot et expression liés au « combat »	50

[4] Numéro de la leçon dans le manuel analysé

[5] Numéro de la page à laquelle se trouve la leçon analysée

45	Les différentes expressions liées à la lettre	52
47	Le vocabulaire du raisonnement	53
54	Le champ lexical : Les mots et expressions liés à la colonisation	56
56	Vocabulaire relatif aux modes de gouvernements	58
59	Exprimé son accord/désaccord	60
62	Mots et expressions liés au jugement	61
67	Les verbes de parole	63-64
69	Mots et expressions liés au « genre romanesque »	65
70	Les procédés de l'exagération : l'hyperbole	65

Tableau nº 6 : Leçons de vocabulaires du deuxième palier

Nº	Sujet de la leçon	Page
3	Le vocabulaire de sensations	131
12	L'expression de l'émotion	136
19	Les mots de la même famille que « passer »	139
21	Le vocabulaire affectif	140
27	Termes mélioratifs et termes péjoratifs	143
28	Le sens propre et sens figuré	144
29	Les mots et expressions liés à la joie	144
30	Vocabulaire : choisir ses mots	145
37	Mots et expressions liées à la religion	148
38	L'expression de la satire	148
43	Les expressions liées autour du mot « pas »	151
54	Mots et expressions liés à l'habitation	158

Tableau nº7 : Leçons de vocabulaire du troisième palier

Nº	Sujet de la leçon	Page
3	Les différents sens du verbe « porter »	227
5	Les différentes formes de conversations	229
11	Les expressions autour du mot « coup »	230
13	Les expressions avec « cœur »	232

14	Les antonymes	237
22	Les figures d'oppositions	237
30	Mots et expressions liés aux voies de communication	241
37	Les types de théâtres	244
38	L'hyperbole et euphémisme	245
43	Les expressions autour du mot « feu »	247
45	La synonymie, l'antonymie, l'hyperonyme, le champ lexical	249
46	Mots et expressions liés à « l'amour »	250
51	Le vocabulaire de la chasse	251-252
53	Vocabulaire : le verbe « parler » et ses parasynonymes	253

À la lumière des données présentées dans les tableaux numéro 5, 6 et 7, nous constatons que les leçons ayant des unités phraséologiques, c'est-à-dire des éléments figés, sont représentées à un faible niveau. De plus, les leçons dont le contenu-matière travaille l'expression écrite ou orale des apprenants ne sont pas en grande partie par rapport aux leçons consacrées à l'enseignement isolé des éléments lexicaux.

Dans la même logique, nous rejoignons les constatations de Ndikumagenge et Mberamihigo, (2020 :204) qui affirment qu'au niveau du manuel de la troisième année PF, seules 2 leçons sur 39 leçons envisagées dans le manuel de 3e année Langues comprennent des locutions et collocations. De plus, le déroulement de la leçon marginalise les formes polylexicales en faveur des formes monolexicales, car, pour chaque leçon, les unités phraséologiques sont moins nombreuses que les lexies simples. Cela s'illustre par exemple par des leçons 51, du tableau 3 (voire en annexe). D'autres leçons qui devraient par ailleurs être consacrées à l'enseignement des unités phraséologiques semblent décevantes au niveau des activités prévues. Visiblement, l'objectif à atteindre vise l'enseignement isolé des éléments lexico-sémantiques (voir en annexe la leçon 43).

En définitive, pouvons-nous conclure que le contenu-matière du manuel de la 3e année Langues en Français de l'enseignement PF ne travaille pas la dimension de production (écrite et orale) des apprenants dans la mesure où les éléments figés (les unités phraséologiques) sont quasi absents dans le programme. Cela montre clairement que le contenu-matière de la

3e année Langues manque de la pertinence et de l'efficacité par rapport aux objectifs pédagogiques poursuivis et au niveau que doit développer l'apprenant de la 3e année Langues.

III. 1.2.3. Regard sur les activités prévues dans le manuel de la 3e année Langues

Dans le processus d'enseignement-apprentissage, l'atteinte des objectifs passe à travers diverses leçons prévues à cet effet. Dans ces différentes leçons, la réussite est mesurée à partir des activités effectuées à la fin de chaque leçon. C'est ainsi que par le présent point, nous avons analysé différentes activités du manuel de la 3e année Langues destinées à développer la compétence lexicale.

Pour analyser de façon effective les activités de vocabulaire du manuel de la 3e année PF, section Langues et les objectifs visés, nous nous sommes référé sur la taxinomie de Benjamin Bloom (1956) qui classe les objectifs d'apprentissage du domaine cognitif en six niveaux allant du plus simple au plus complexe: Connaissance, Compréhension, Application, Analyse, Synthèse, Évaluation.

En effet, ces niveaux de compétence sont hiérarchisés en partant des moins complexes aux plus complexes. Autrement dit, les trois premiers sont des objectifs de bas niveau et les derniers sont appelés des objectifs de haut niveau. Notre attention particulière portera sur des objectifs de bas niveau: connaissance, compréhension et application à base desquels sont formulées les compétences terminales à atteindre au niveau du post fondamental. D'autres trois niveaux dont l'analyse, la synthèse et l'évaluation concernent le niveau supérieur.

Ainsi, pour le niveau « connaissance », les objectifs formulés sont de nature à amener l'apprenant à manipuler l'information de façon basique. Du point de vue de Kayembe (1999) repris par Nduwingoma (2018 : 47), *les objectifs de ce niveau utilisent des verbes tels que définir, reproduire, rappeler, décrire, axés sur les acquis de l'apprentissage*. Dans ce sens, les questions ou les consignes des sujets d'évaluation administrées aux apprenants sont centrées sur la capacité de l'élève à restituer un contenu, des connaissances telles qu'il les a mémorisées.

Pour le niveau « compréhension », l'apprenant effectue un traitement de l'information. Il est capable de restituer l'information en la reformulant ou en donnant un exemple. Pour Kayembe

(1999: 43), ce niveau est axé sur la capacité de l'apprenant à restituer le contenu d'un énoncé sous différentes formes possibles, à raisonner sur ce contenu, éventuellement à l'appliquer à des situations nouvelles. Les verbes utilisés dans la formulation des objectifs pour évoquer les activités des élèves sont principalement des verbes d'action comme : donner un exemple, reformuler, classer, expliquer, paraphraser, traduire, illustrer, observer, rapporter, discuter, démontrer, lire, résumer, transposer,… (Kayembe, 1999).

Pour le niveau « application », selon Kayembe (1999 : 44), il concerne le développement de la capacité de l'élève à utiliser les acquis de l'apprentissage, à traduire les connaissances en actions, généralement en dehors du contexte initial d'apprentissage. Les objectifs de ce niveau sont formulés à l'aide des verbes: utiliser, exécuter, construire, développer, appliquer, associer, employer, lire, relier, etc.

Les six niveaux des objectifs d'apprentissage peuvent être groupés dans les compétences cognitives. A ce sujet, grâce aux travaux de la psychologie cognitive d'Anderson (1983), nous distinguons deux types de connaissance, une compétence de type déclaratif et une compétence de type procédural. Ces deux types de connaissance se basent sur la distinction classique entre des savoirs et des savoir-faire.

À cet effet, en tenant compte de la taxonomie de Bloom, nous classons le niveau connaissance et compréhension dans des compétences déclaratives (les savoirs). En effet, la vérification des objectifs de ce type de connaissances ne se limite qu'à la capacité de l'apprenant de pouvoir mobiliser et restituer des ressources mémorisées. Quant aux compétences procédurales, des savoir-faire, elles incluent le niveau application du fait qu'à ce niveau l'apprenant est appelé à mobiliser ses connaissances dans une situation de communication réelle.

Ainsi, dans l'étude de l'analyse des activités que nous avons faite, le constat est que les activités de vocabulaire prévues ne sont pas en grande partie de nature à promouvoir l'expression libre des apprenants, c'est-à-dire l'expression orale et écrite ainsi que l'enrichissement lexical. Cela transparaît à travers la nature des activités proposées dans le manuel du guide de l'enseignant.

Visiblement, les activités prévues dans le guide de l'enseignement de français du 3e PF, section Langues visent principalement l'appropriation des ressources (les savoirs

déclaratives) et non le développement de la compétence lexicale et communicative (savoirs procéduraux). En effet, pour vérifier l'atteinte des objectifs, les exercices d'applications prévus sont en grande partie formulés au moyen des verbes d'action: compléter, choisir, relever, identifier, repérer, distinguer, relier, regrouper, remplacer, etc.). Cela revient à dire que le gros de ces activités se limite au niveau des connaissances déclaratives.

Tout compte fait, les activités visant le réemploi du vocabulaire dans une situation de communication orale ou écrite sont quasi absentes dans le manuel de français servant de guide de l'enseignant de 3e année PF. Ce cas a été illustré par des leçons telles que la leçon 3. Vocabulaire : Expression de la certitude et du doute (p. 43), leçon 59. Exprimer son accord/désaccord (p.83), leçon 43. Vocabulaire : Les expressions autour du mot « pas » (p. 222), leçon 11. Vocabulaire : les expressions autour du mot « coup », pour ne citer que cela. Leurs supports d'activités semblent décevants. Elles sont formulées à l'aide des verbes d'action comme identifier, choisir, compléter.

Nous signalons que même le peu d'exercices d'applications visant l'expression libre de l'apprenant ne se limitent qu'au simple réemploi du mot ou d'expression dans une phrase simple. (Voir leçon13 en annexe). Cependant, peu de support d'activités visent la compétence d'expression. Nous citerons par exemple leçon 12. Vocabulaire : l'expression de l'émotion. (p. 277), leçon 21. Le vocabulaire affectif (p.282), leçon 28. Vocabulaire : sens propre et sens figuré. (p.285-286).

Ainsi pouvons-nous conclure que compte tenu du niveau des apprenants de 3e PF, la grande partie de supports d'activités prévue dans le manuel n'est pas totalement adaptée et suffisante au niveau des apprenants de 3e année Langues. D'ailleurs, les concepteurs dudit manuel précisent dans l'introduction ceci : « Il convient de préciser que ce document, d'un usage souple, ne remplace pas le(s) manuel(s) que vous utilisez, il le(s) complète. » (MEFTP, 2018). Il faut à cet effet que l'enseignant(e) crée ou multiplie d'autres activités suffisantes aidant les apprenants à intégrer leurs connaissances en situation de communication.

III. 1.3. Contenu méthodologique d'enseignement-apprentissage du vocabulaire dans le manuel de la 3e année Langues

Les manuels en usage dans l'enseignement au PF au Burundi mettent en avant la pédagogie de l'intégration. De plus, la conception de ce manuel a pris en considération une approche communicative dans l'apprentissage du français langue seconde (langue d'enseignement) où l'élève est appelé à agir à travers la production d'actes communicatifs et de projets significatifs dans des situations variées. La démarche didactique d'apprentissage des leçons de vocabulaire est du type inductif qui suppose la découverte du fait linguistique par l'apprenant lui-même (MEFTP, 2018).

En effet, l'enseignant met des apprenant en situation-problème et les laissent trouver par eux-mêmes la règle générale ou une conclusion générale en menant une réflexion d'abord dans un travail en autonomie puis en groupe pour la validation de la conclusion générale. Quant aux leçons de vocabulaire, elles suivent parfois une progression suivante: tout d'abord, l'enseignant part d'un texte-support; ensuite, il donne à ses apprenants un travail en autonomie puis en groupe visant le repérage, le classement ou l'identification d'un vocabulaire ciblé. Il demande ensuite aux apprenants de compléter ou d'allonger la liste. La dernière tâche est celle visant le réemploi du vocabulaire en situation de communication orale ou écrite bien que ce genre de tâches soit rare dans les propositions de démarches méthodologiques prévues dans le manuel de 3e année PF (cf. leçon 19, p.173).

Somme toute, à travers les observations faites dans le manuel de français (le guide de l'enseignant) de 3e année Langues de l'enseignement PF en usage au Burundi, nous avons remarqué que les approches méthodologiques privilégiées pour les leçons de vocabulaire sont essentiellement basées sur les principes de la pédagogie de l'intégration, de l'AC et de la perspective actionnelle. Autrement dit, la PI et ces deux approches didactiques s'entraident mutuellement et sont toutes centrées sur la valorisation d'un travail de l'apprenant en situation réelle.

En guise de conclusion, l'objectif de cette analyse du vocabulaire à travers le manuel de français de 3e année Langues était de cerner la place réservée aux leçons de leur pertinence, suffisance et adéquation quant au développement de la compétence lexicale chez les apprenants. Il a été aussi question de vérifier si les activités prévues dans ce manuel sont de

nature à favoriser le développement de la compétence lexicale d'une part, et communicative d'autre part.

S'agissant alors de la matière d'enseignement-apprentissage, les leçons de vocabulaire au niveau de la 3e année PF occupent une place de choix. Cependant, elles ne visent pas l'enrichissement lexical et sémantique du vocabulaire indispensable pour cimenter les compétences langagières dans des situations authentiques.

Quant aux activités, le constant a été que les celles visant l'installation et vérification des savoirs procéduraux sont moins nombreuses étant donné que ces dernières montrent le niveau atteint par l'apprenant dans des situations communicatives significatives. Les exercices d'appropriation des éléments lexicaux par les apprenants privilégient les lexies simples au détriment des lexies composées (Ndikumagenge et Mberamihigo, 2020). Cela fait que les apprenants demeurent enfermés dans la mémorisation du contenu-matière hors contexte alors que ce dernier a été conçu selon une approche pédagogique basée sur le développement des compétences à travers l'intégration de ressources dans une situation de communication.

Concernant le contenu méthodologique, nous avons remarqué que les approches privilégiées sont la PI, l'A.C et la perspective actionnelle. Les méthodes privilégies sont essentiellement la méthode déductive et inductive.

III .2. Présentation, analyse et interprétation des résultats de l'enquête

Les données issues du questionnaire d'enquête que nous avons recueillies auprès de nos enquêtés (enseignants) sont réparties en cinq thèmes. Ces thèmes retenus sont :

- l'identification de l'enquêté ;
- la maîtrise par nos enquêtés des approches didactiques et linguistiques appliquées à l'enseignement du vocabulaire ;
- les états des lieux de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire et appréciation du niveau du lexique des apprenants,
- l'appréciation du contenu-matière du manuel, type d'activités et sujets d'évaluation proposés aux apprenants
- l'avis des enseignants enquêtés sur les sujets d'innovation à appliqués au contenu-matière en vocabulaire.

III.2.1. Identification de l'enquêté

Le fait qu'un enseignant preste dans son domaine de formation et le fait qu'il possède aussi un niveau de formation élevé et une grande expérience ont des effets positifs dans ses activités d'enseignement-apprentissage. C'est pour cette raison que la première question consiste à identifier le domaine de formation de nos informateurs enseignants de 3e année Langues. À travers les réponses fournies par nos enquêtés, il s'agissait de voir si leur identification répond aux éléments ci-haut cités.

Tableau nº 8 : Répartition des données selon le domaine et niveau de formation

Domaine et niveau de formation		**Effectifs**	**Pourcentage**
Type de diplôme obtenu	IPA /ENS FRA Bac. III	4	36,36
	IPA V/ENS FRA V	3	27,27
	FLSH/Langue et Littérature Françaises	2	18,18
	FLSH/Langues et Littératures Africaines	1	9,09
	Autre (DFLE)	1	9,09
Total		**11**	**100**

Le tableau ci-dessus nous montre que 4 enseignants, soit 36,36%, sont de l'ENS/ IPA Français Bac. III, que 3, soit 27,27%, sont de l'ENS V/ IPA Français V et que 2 enseignants, soit 18,18%, sont des Licenciés en Langues et Littérature françaises ; 1 enseignant, soit 9,09%, est Licencié en Langues et Littératures Africaines et 1 enseignant, soit 9,09%, précise qu'il est Maître en Didactique du Français Langue étrangère (DFLE). Cela prouve en outre que la majorité de nos informateurs ont suivi une formation dans le domaine de la didactique des langues (IPA/ENS Bac III, IPA/ENS V Français, DFLE).

L'expérience professionnelle de l'enseignant peut contribuer à la fois à la maîtrise des stratégies d'enseignement-apprentissage de langue et à la maîtrise du contenu-matière. Dans cette logique, la deuxième question formulée à cet effet visait à savoir le nombre d'années que les informateurs ont déjà prestées. Le tableau ci-après montre les réponses recueillies auprès des informateurs.

Tableau nº 9 : Répartition des données selon l'ancienneté des enseignants de français

Question	Nombre d'année presté	Fréquences	Pourcentage
2. Combien d'années êtes-vous enseignant de français ?	1-10 ans	8	72,72
	11-20 ans	3	27,27
	21-30 ans	0	0
Total		**11**	**100**

Les données de ce tableau nous révèlent que 8 sur 11, soit 72,72% des enquêtés, ont une expérience professionnelle dans l'enseignement du français de 1 an à 10 ans et que 3 sur 11, soit 27,27%, ont une expérience de 11 à 20 ans. Il est à remarquer qu'aucun des enquêtés n'a une expérience professionnelle dans l'enseignement du français de plus de 20 ans. Nous estimons que notre population d'enquête a une expérience requise pour pouvoir aider les apprenants à améliorer leurs compétences lexicales en FLE.

III.2.2. Maîtrise des approches didactiques et linguistiques appliquées à l'enseignement-apprentissage du vocabulaire

La bonne maîtrise des approches méthodologiques appliquées à l'enseignement-apprentissage du lexique contribuent énormément au développement de la compétence lexicale et communicative des apprenants. Les questions formulées à cet effet visent à se rendre compte de la maîtrise par nos enquêtés des nouvelles approches didactiques et pédagogiques et s'ils ont un besoin quelconque de formation en didactique du lexique.

A cet effet, la première question avait pour objectif de savoir si nos enseignants-informateurs ont suivi une formation continue sur les nouvelles approches didactiques et pédagogiques et sur quelle(s) approche(s) parmi les approches communicative, actionnelle, ou la pédagogie de l'intégration, ils ont bénéficié de cette formation. Le tableau ci-dessous nous indique clairement les réponses fournies par les enseignants enquêtés.

Tableau nº 10 : Effectifs des enseignants ayant suivi une formation continue sur des nouvelles approches didactiques et pédagogiques

Question	Réponses	Effectifs	Pourcentage
1. a) Avez-vous suivi une formation continue sur les nouvelles approches didactiques et pédagogiques?	Oui	10	90,90
	Non	1	9,09
	Total	11	100
b) Si oui, lesquelles parmi les suivantes ?	Approche communicative	1	9,09
	L'approche actionnelle	0	0
	La pédagogie de l'intégration	10	90,90
	Total	**11**	**100**

La lecture des résultats tels que présentés dans ce tableau, nous montre que 10 sur 11, soit 90,09% des enseignants enquêtés ont suivi une formation continue. Ces derniers affirment avoir suivi une formation continue sur la pédagogie de l'intégration. Cependant, un de nos enquêtés, soit 9,09 %, affirme avoir bénéficié de la formation sur une seule nouvelle approche didactique (l'A.C). Nous déduisons de ces résultats que les enseignants enquêtés présentent des difficultés au niveau de la didactique du lexique. Autrement dit, un enseignement efficace du lexique au cycle PF exige, en plus d'une maîtrise effective des principes de la PI, la maîtrise de l'A.C et de la perspective actionnelle. L'enseignant doit en outre savoir comment aider ses apprenants à intégrer les connaissances apprises en contexte situationnel.

De ce fait, cette situation nous a conduit à nous demander quelles approches méthodologiques nos enseignants utilisent étant donné que la conception du programme de français de la 3e année Langues de l'enseignement PF repose sur les principes de l'A.C et de la perspective actionnelle et de la PI.

La deuxième question était de savoir si les enseignants éprouvent un besoin de formation initiale et/ ou continue en matière de la didactique du lexique. Le tableau ci-dessous montre la fréquence des réponses fournies par nos enquêtés.

Tableau nº 11 : Besoin de formation en didactique du lexique

Questions	**Réponses**	**Effectifs**	**Pourcentage**
2. Ressentiriez-vous le besoin de suivre des modules formation initiale et/ou continue en matière d'enseignement-apprentissage du vocabulaire ?	Oui	10	90,90
	Non	1	9,09
	Total	**16**	**100**

À cette question, seul 1 sur 11enquêtés affirme qu'il n'éprouve pas le besoin de formation en didactique du lexique, tandis 10 sur 11, soit 90,90% ressentent ce besoin. Cela veut dire que les enseignants éprouvent un réel besoin de renforcer leurs compétences en didactique du lexique du fait qu'ils ne maîtrisent pas les approches didactiques du lexique. Cette attitude des enseignants est pour nous très positive dans ce sens qu'enseigner une langue étrangère exige la bonne maitrise de toutes les stratégies didactiques innovantes contemporaines. Nous estimons que si les enseignants bénéficient d'une formation initiale et continue en matière des pratiques enseignantes du lexique, ils seront capables d'aider leurs apprenants à développer leur compétence lexicale.

Dans ce même ordre d'idée, la troisième question consistait à savoir sur quels sujets relatifs à l'enseignement-apprentissage du vocabulaire les enseignants informateurs aimeraient que portent des modules de formation. Les réponses fournies par les enseignants enquêtés sont reprises dans le tableau ci-après.

Tableau nº 12 : Type de besoin de formation en didactique du lexique

Question	**Type de formation**	Fréquence	Pourcentage
3. Sur quels sujets relatifs à l'enseignement-apprentissage du vocabulaire aimeriez-vous que portent ces modules de formation ?	En A.C et en perspective actionnelle	2	18,18
	En théories linguistiques appliquées à l'enseignement du vocabulaire français	7	63,63
	Autres et justification	2	18,18
Total	**11**		**100**

Les résultats repris dans ce tableau, nous révèlent que tous les enquêtés manifestent un besoin de formation soit en didactique, soit en linguistique appliquée à l'enseignement/apprentissage du lexique. Les résultats à cet effet montrent que 7 sur 11 des enquêtés, soit 63,63%, ont besoin d'une formation en linguistique appliquée à l'enseignement du lexique. Et 2 sur 11, soit 18,18%, désirent une formation sur l'A.C et la perspective actionnelle. Nous remarquons également que 2 sur 11, soit 18,18%, préfèrent plutôt la formation sur l'A.C et la perspective actionnelle ainsi que sur les théories linguistiques appliquées à l'enseignement du lexique.

De toute évidence, nos enseignants manifestent un réel besoin de recyclage en linguistique et en didactique appliquée à l'enseignement du lexique pour améliorer leurs pratiques enseignantes. En outre, montrer à l'enseignant l'intérêt didactique des approches linguistiques comme la sémiologie et l'onomasiologie ou le rôle du contexte dans l'enseignement du vocabulaire l'aidera à remettre en cause ses pratiques enseignantes dans la mesure où les résultats prouvent qu'ils ne maîtrisent pas les approches didactiques et linguistiques d'enseignement-apprentissage du lexique (cf. tableau 10 et 11).

III.2.3. Etats des lieux de l'enseignement-apprentissage du lexique et appréciation du niveau du lexique des apprenants

Les conditions d'enseignement-apprentissage du lexique et le niveau des apprenants en vocabulaire sont des éléments clés à mettre en évidence pour cerner le processus de l'amélioration de la compétence lexicale des apprenants en classe de FLE.

Dans ce sens, nous avons soumis aux informateurs une question qui visait à nous rendre compte des principales difficultés auxquelles ils sont confrontés pendant l'enseignement-apprentissage du vocabulaire en justifiant chaque fois leurs réponses. Le tableau ci-dessous indique les fréquences des difficultés relevées par nos enquêtés.

Tableau nº 13 : Principales difficultés d'enseignement-apprentissage du lexique

Question	Difficultés relevées	Fréquence	Pourcentage
4. Quelles sont les principales difficultés auxquelles vous êtes confrontés pendant	Manque de documents authentiques	1	9,09
	Temps réservé à l'enseignement du vocabulaire insuffisant	6	54,54

l'enseignement-apprentissage du vocabulaire ?	Manque de livres de lecture	4	36,36
Total		**11**	**100**

Selon les données indiquées dans ce tableau, nous nous rendons compte que la grande difficulté que présente la didactique du vocabulaire en classes de Langues est liée à la réduction du temps imparti à l'enseignement-apprentissage du vocabulaire. Cette difficulté est relevée par 6 sur 11 de nos informateurs, soit 54,54% des enquêtés.

Dans leurs opinions, ces enseignants affirment que quand le temps imparti à la compétence lexicale est réduit, l'enseignant aura du mal à enrichir les leçons lexicales prévues dans les manuels. Et s'il prend un temps suffisant de faire faire des activités aidant l'apprenant à intégrer des ressources en situation communicative, il aura évidemment du mal à enseigner toutes les leçons lexicales prévues.

Dans les conditions normales, si le temps prévu pour la réalisation d'une activité n'est pas en conformité avec la taille de cette activité, autant de conséquences doivent s'en suivre. Il en est de même pour le cas du développement de la compétence lexicale chez les apprenants. La réduction du temps consacré à cette notion a des conséquences sur le répertoire lexical des apprenants, sur leur réussite et sur leur capacité à utiliser le vocabulaire en communication réelle.

Une difficulté majeure est à situer au niveau du manque de livres de lecture, comme l'attestent 4 sur 11 de nos informateurs, soit 36,36% et 9,09% des informateurs. Ceux-ci relèvent le manque des documents authentiques comme défi majeur à l'enseignement-apprentissage du vocabulaire. En réalité, un apprenant qui lit fréquemment les ouvrages, enrichit son bagage lexical et s'habitue, par conséquent, à la lecture-compréhension et à la production écrite. Au contraire, celui qui n'aime pas lire a peu de chances d'accroître son niveau lexical et comprend difficilement les documents écrits.

À côté de ces difficultés susmentionnées, les enseignants enquêtés avancent d'autres raisons diverses qui constituent un frein à l'enseignement-apprentissage du vocabulaire en classe de FLE. L'enseignant E1 souligne par exemple la non-maîtrise de l'utilisation des documents authentiques chez l'enseignant quand bien même ils seraient à sa disposition. Il signale

également le manque des documents audiovisuels et des dictionnaires monolingues primordiaux à l'enseignement-apprentissage du vocabulaire. Le même avis est partagé avec l'enseignant E2. Lui aussi trouve que le manque des dictionnaires constitue un obstacle majeur à l'enseignement-apprentissage du vocabulaire.

Sur la question de savoir le niveau lexical des apprenants, nos répondants nous ont donné des réponses reprises dans le tableau ci-après.

Tableau n° 14 : Connaissance du niveau lexical des apprenants

Question	**Réponses**	**Fréquences**	**Pourcentage**
5. a) Connaissez-vous le niveau lexical de vos apprenants?	Oui	11	100
	Non	0	0
	Total	**11**	**100**
b) Si oui, comment l'appréciez-vous?	Bas	6	54,54
	Moyen	5	45,45
	Efficace	0	0
	Total	**11**	**100**

À travers ce tableau, nous remarquons que tous les répondants, soit 100%, connaissent le niveau lexical de leurs apprenants. Au niveau de l'appréciation du niveau lexical, plus de la moitié des informateurs, c'est-à-dire 54,54% affirment que le niveau lexical de leurs apprenants est bas tandis que 5 répondants le trouvent moyen.

De manière générale, être toujours au courant du niveau des apprenants s'avère indispensable chez l'enseignant. Cela témoigne par ailleurs de la qualité d'un bon enseignant. Quand un enseignant connaît le niveau de ses apprenants, il saura les forces et les faiblesses de chacun. Et cela lui permettra d'identifier les apprenants qui ont souvent des difficultés pour enfin garder plus d'attention sur eux. Cependant, à voir le nombre d'enseignants qui disent que le niveau des apprenants est faible, cela nous laisse penser que peu d'enseignants prennent le temps d'aider les apprenants en difficultés ou éprouvent eux-mêmes des difficultés d'enseignement lexical.

La question suivante était structurée ainsi : « Selon vous, quelles sont les principales difficultés auxquelles sont confrontés vos apprenants pendant les leçons portant sur le vocabulaire ? »

Les réponses à cette question sont multiples. E1 trouve que la majorité de ses apprenants est confrontée au manque des connaissances antérieures. L'autre, E2 reprend le manque des documents accompagnateurs pour l'enrichissement lexical des apprenants, tandis qu'E3, E4, E5 et E6, quant à eux, trouvent que la principale difficulté est à situer au niveau du réemploi du vocabulaire en situation communicative. Ils s'expriment respectivement en ces termes :

- « *Selon moi, la principale difficulté se trouve au niveau de la production écrite, surtout dans la formulation des phrases en utilisant les vocabulaires étudiés.* » ;
- « *Les apprenants éprouvent la timidité de s'exprimer en utilisant le vocabulaire vu en classe. Ils sont donc incapables de formuler une phrase ou construire un paragraphe en utilisant le vocabulaire* » ;
- « *Mes apprenants ont des difficultés de production orale et écrite* » ;
- « *Je trouve que les apprenants sont confrontés au manque de temps de lecture et de production écrite (compositions) et orale (exposés).* »

E7 et E8 recensent le manque du temps de lecture dû à la réforme du système éducatif. Voici les propos de l'un de ces deux informateurs : « *Avec la nouvelle réforme, les apprenants avancent de classe avec un niveau bas. Cela est dû au fait qu'ils ne prennent pas le temps de lecture même si ces livres de lecture sont nombreux. Un autre problème majeur est qu'ils ne sont pas entraînés à utiliser le vocabulaire en expression orale (pour des exposés) et en expression écrite (pour des compositions) dans les classes antérieures* ».

Enfin, E9, E10 et E11 convergent sur des difficultés liées au faible niveau des apprenants en vocabulaire français ce qui entrave la compréhension et les activités d'expression. Selon eux, ce défi conduit au recours nocif à la langue maternelle. Leurs propos sont repris respectivement ainsi :

- *« Nos apprenants ont un trop faible niveau en vocabulaire français et ont souvent tendance à chercher des explications de chaque mot en langue maternelle, le Kirundi. De ce fait, les exercices visant la réutilisation du vocabulaire dans des phrases leur semble difficile à faire* » ;
- « *La leçon est dispensée en français mais les élèves n'ont plus un bagage suffisant et se plaignent qu'ils n'ont rien compris et demandent par la suite la traduction en langue maternelle.*»

- « *Les apprenants ont un vocabulaire moins important. Ils prennent beaucoup de temps pour pouvoir produire un énoncé. J'imagine qu'ils essaient d'abord de penser en Kirundi ce qu'ils vont dire et essayer de traduire en français.* »

Visiblement, l'enseignement-apprentissage du vocabulaire se heurte à de nombreuses difficultés ce qui influe négativement sur le développement de la compétence lexicale des apprenants. Cependant, connaître des difficultés de chaque apprenant en classe permet à l'enseignant de repenser sur ses démarches méthodologiques et envisager une remédiation vis-à-vis des difficultés relevées.

Concernant le choix des stratégies didactiques, nous avons voulu savoir s'il arrive que les enseignants informateurs appliquent des principes de l'AC et de l'approche actionnelle. Nous leur avons demandé d'illustrer leur position en partant d'un ou des exemple(s) précis. Les réponses à cette question sont reprises dans le tableau ci-après.

Tableau nº 15 : Application des principes des approches communicatives et actionnelles pendant l'enseignement-apprentissage du vocabulaire

Question	**Modalités**	**Fréquences**	**Pourcentage**
7. Vous arrive-t-il d'enseigner le vocabulaire en appliquant les principes des approches communicatives et actionnelles ?	Oui	4	36,36
	Non	7	63,63
	Total	**11**	**100**

À la lecture de ce tableau, force est de constater que la majorité des informateurs, c'est-à-dire 63,63%, n'applique pas les principes de l'A.C et de la perspective actionnelle. Les raisons sont les mêmes. 6 sur 7 des informateurs affirment qu'ils n'ont pas eu l'occasion de bénéficier d'une formation initiale et continue sur ces deux approches didactiques; tandis qu'un s'est réservé sur le pourquoi il n'applique pas les principes de ces deux approches susdites.

Selon nous, la non-maîtrise de ces deux approches qui sont au service de l'enseignement du FLE constitue un impact négatif majeur sur le niveau de compétence lexicale chez les apprenants dans la mesure où ces deux approches - qui se complètent- visent principalement à intégrer l'apprenant dans une situation où il aura à mobiliser ses connaissances, ses acquis pour les intégrer en situation de communication.

En pratique, lorsque l'apprenant veut savoir utiliser le mot ou expression apprise, l'enseignant ne devrait pas lui donner directement la réponse ou expliquer le mot dans une autre langue. Le mieux serait d'utiliser les nouvelles approches par exemple, communicative et actionnelle. Dans cette logique, Tagliante (2005 :36) explique la plus-value de chacune des deux approches. « *L'approche communicative met l'accent sur la communication entre les personnes et place l'apprenant au centre du processus d'apprentissage*». Nous sous-entendons par cette explication que le but de cette approche est de privilégier l'interaction en classe et de faire de l'apprenant un acteur ou noyau de l'apprentissage. L'approche actionnelle, reprenant tous les aspects de l'approche communicative, y ajoute l'idée de « tâche» à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans sa vie sociale.

Cependant, 4 sur 11, soit 36,36% des enquêtés affirment qu'ils appliquent les principes de l'A.C et de la perspective actionnelle quand ils dispensent une leçon de vocabulaire. Ils donnent respectivement des exemples suivants : E1 dit ceci : « *Je donne des activités de production des phrases personnelles écrites ou orales, je fais faire des travaux de rédaction.* » De son côté, E2 ajoute ceci : « *on peut créer un dialogue. Pendant l'échange, les apprenants ont l'occasion d'utiliser le vocabulaire vu en s'exprimant* ».

Pour E3 et E4, ils nous donnent des exemples suivants : « *Pendant l'enseignement des leçons en rapport avec les expressions de l'émotion, mots expressions servant à donner un point de vue ou bien des leçons portant sur le théâtre ou le mode de raisonnement, nous donnons aux apprenants des activités de production écrite ou orale.* »

De ce qui précède, nous remarquons que les principes de l'A.C et de la perspective actionnelle sont quasi méconnus par la grande partie de nos informateurs, enseignants des classes de FLE ce qui ne va sans laisser des conséquences quant au développement de la compétence lexicale et communicative des apprenants du FLE.

Pour se rendre compte de la place accordée aux leçons de vocabulaire, nous avons posé aux informateurs la question suivante : Quelle place accordez-vous aux leçons de vocabulaire par rapport aux autres leçons ? Le tableau ci-dessous nous montre les réponses recueillies auprès de nos enquêtés.

Tableau nº 16 : La place accordée à l'enseignement de vocabulaire

Question	Modalités	Fréquences	Pourcentage
8. Quelle place accordez-vous aux leçons de vocabulaire par rapport aux autres leçons ?	Importante	11	100
	Moins importante	0	0
	Total	**11**	**100**

La lecture de ce tableau nous révèle que tous les informateurs, c'est-à-dire 100%, accordent une place importante aux leçons de vocabulaire. Les raisons sont multiples. Les uns trouvent que le vocabulaire est la base de l'apprentissage de la langue. L'un des enseignants enquêtés par exemple explique que « *le vocabulaire est la base dans l'acquisition d'une langue en général et de la langue étrangère en particulier* ». Un autre souligne l'importance des leçons de vocabulaire en ces termes: « *on doit accorder une place importante aux leçons de vocabulaire car l'élève ne peut pas construire ses savoirs sans vocabulaire ; s'il n'a pas de vocabulaire, d'autres leçons seront aussi insignifiantes et ne peut plus communiquer* ».

Visiblement, le vocabulaire est indispensable dans la compréhension des leçons de texte et de grammaire et la non-maîtrise du vocabulaire influe sur le développement langagier. Deux enseignants le soulignent respectivement en ces mots :

- « *Le vocabulaire est la base. Il semble difficile d'enseigner la grammaire ou de s'exprimer sans vocabulaire. La lecture-compréhension pour l'apprenant est impossible s'il ne connait aucun mot du texte.* » ;
- « *La langue est bâtie sur le vocabulaire. D'ailleurs le niveau bas de nos apprenants en vocabulaire fait qu'ils échouent lamentablement dans les situations d'intégration raison pour laquelle il faut accorder plus d'importance aux leçons de vocabulaire.* »

L'enseignement efficace du vocabulaire permet de cimenter les compétences langagières comme le souligne l'un des enquêtés en ces termes : « […] *c'est grâce au vocabulaire que l'apprenant s'adapte petit à petit à la langue, surtout lorsqu'il est capable de l'employer dans une phrase*». Cela rejoint d'ailleurs l'idée de Nisubire (2013 : 33) qui affirme ceci :

> Pour comprendre et communiquer des messages, les unités lexicales, dans leur extrême variété, sont indispensables. En même temps qu'elles en constituent la chair, elles se situent aux croisements de la langue et de la culture, des faits et des phénomènes sociaux, des discours écrits

> et oraux, des processus de compréhension et de production qui interviennent dans la communication.

Cela revient à dire qu'accorder une place de choix aux leçons de vocabulaire permet de doter les apprenants des outils linguistiques et sociolinguistiques indispensables dans leur développement des compétences lexicales et communicatives. Pour ce faire, l'enseignant doit aider leurs apprenants à manipuler le vocabulaire appris en contexte situationnel. Autrement dit, ils doivent être capables d'intégrer ses connaissances lexicales en situation de communication orale et écrite.

III.2.4. Appréciation du contenu-matière et contenu méthodologique du manuel de 3e Langues en usage au Burundi

Pour se rendre compte du point de vue des enseignants quant à leur appréciation du contenu-matière du manuel de français de la 3eannée Langues de l'enseignement post fondamental, nous les leur avons demandé le jugement qu'ils portent sur le contenu-matière et les méthodologies proposés dans le manuel de la 3e année Langues. Nous leur avons demandé de justifier leurs réponses. Les réponses à cette question sont reprises dans le tableau ci-dessous.

Tableau nº 17: Appréciations des enseignants par rapport au contenu- matière et aux méthodologies proposées dans le manuel de français de la 3e année Langues

Question	**Modalités**	**Fréquences**	**Pourcentage**
9. Trouvez-vous les contenus-matières et les méthodologies proposés dans le cahier du support-élève et du guide de l'enseignant ?	Adaptés	0	0
	Peu adaptés	9	81,81
	Pas du tout adaptés	2	18,18
	Total	**11**	**100**

Les résultats de ce tableau révèlent qu'une grande majorité, soit 81,81% des enseignants enquêtés estiment que le contenu-matière et méthodologies proposées dans le manuel de français en usage en 3e année langues de l'enseignement post fondamental accusent des manquements.

Les raisons que les informateurs avancent sont multiples. La majorité des informateurs converge sur le fait que les méthodologies proposées dans le guide de l'enseignant ont des lacunes et parfois sont absentes pour certaines leçons. Concernant la matière à enseigner, un

de ces enseignants affirme ceci : « *La matière est conçue de façon superficielle. Il n'y a pas d'activités (tâches) visant la réappropriation du lexique* ». D'autres ajoutent que le contenu du support-élève ne suffit pas. L'enseignant doit s'arranger pour chercher des exercices privilégiant la production et le travail en autonomie de l'apprenant.

Ce constat rejoint ceux des chercheurs Ndikumagenge et Mberamihigo (2020), Bigirimana et Nshimirimana (2022) qui trouvent que le contenu-matière dudit manuel n'est pas efficace et adapté. De plus, peu d'activités proposées dans ce manuel sont susceptibles de travailler la compétence communicative de l'apprenant. Nous déduisons de cela que le manque d'un manuel adapté au niveau de la 3e année Langues constitue un obstacle majeur à la compétence lexicale, un des aspects remarquables des compétences langagières et de la compétence communicative.

III.2.5. Types d'activités et tâches d'évaluation administrées aux apprenants, et point de vue des enseignants sur l'innovation du programme de 3e année Langues

Donner des tâches aux apprenants travaillant la production écrite et orale, la compréhension écrite et orale pendant les activités leur permettent de développer leurs compétences communicatives. De plus, évaluer toutes ces quatre compétences langagières permet d'un côté à l'enseignant de se rendre compte du niveau de maîtrise du vocabulaire appris en situation de communication et prévoir ainsi des actions conséquentes. De l'autre, cela permet à l'apprenant de s'autoévaluer.

De ce qui précède, la première question de ce thème consistait à savoir les types d'activités que les enseignants enquêtés donnent aux apprenants pour leur permettre de développer leurs compétences lexicales, support de la compétence communicative.

Le tableau ci-dessous montre la fréquence des types d'activités que nos informateurs donnent aux apprenants pour les aider à développer leurs compétences lexicales.

Tableau nº 18 : Fréquences des types d'activités proposées aux apprenants

Question	**Types d'activités**	**Fréquences**	**Pourcentage**
10. Selon vous, quelles activités proposeriez-vous aux apprenants pour développer efficacement leurs compétences lexicales, pilier de la compétence communicative ?	De production écrite	3	27,27
	De production orale	2	18,18
	De production écrite et orale	2	18,18
	De compréhension écrite	0	0
	De compréhension orale	0	0
	Toutes les quatre compétences	4	36,36
	Autres	0	0
	Total	**11**	**100**

D'après les résultats de ce tableau, nous constatons que peu d'enseignants, c'est-à-dire 4 sur 11, soit 36,36%, donnent à leurs apprenants des activités visant à développer toutes les quatre compétences langagières. Or ces quatre compétences sont pour nous complémentaires pour développer la compétence lexicale de l'apprenant en situation de communication. Les autres, 7 sur 11 ne se limitent qu'aux activités d'expression soit orale soit écrite ou les deux à la fois ce qui sème des confusions quant à la place réservée à l'enseignement-apprentissage du vocabulaire à partir des textes-supports.

Le fait que les enseignants ne donnent pas aux apprenants des tâches qui travaillent toutes les compétences langagières explique clairement le niveau bas des apprenants en vocabulaire. Or, comme nous l'avons déjà souligné dans le chapitre 2, le programme de la 3e année Langues du PF a été conçu en prenant en considération l'A.C, l'approche actionnelle et suit les principes de la pédagogie de l'intégration. Toutes ces approches méthodologiques accordent plus d'importance à ce que l'apprenant est capable de réaliser en situation réelle.

Tableau nº19 : Types de questions/tâches d'évaluation de vocabulaire

Question	**Types d'activités**	**Fréquences**	**Pourcentage**
11. Quels types de questions/tâches d'évaluation préfériez-vous pendant	Questions à choix multiples	0	0
	Questions d'appariement	0	0
	Textes à trous	1	9,09
	Des phrases isolées	0	0

l'évaluation des leçons portant sur le vocabulaire ?	Production des textes écrits	7	63,63
	Des débats	3	27,27
	Total	**11**	**100%**

La lecture de ce tableau révèle que la grande partie des enseignants informateurs, 7 sur 11, soit 63, 63% donne des questions de production écrite quand ils évaluent des leçons de vocabulaire. Cependant, seuls 27, 27% de nos informateurs affirment qu'ils évaluent les leçons de vocabulaire en expression orale.

De ce qui précède, le constat est que toutes les compétences langagières ne sont pas évaluées ce qui influe, selon nous, sur le niveau lexical des apprenants. De plus, privilégier telle compétence au détriment d'une autre ne permet pas à l'enseignant de se rendre compte efficacement de l'atteinte des objectifs préétablis pour chaque leçon et du niveau de l'apprenant à pouvoir mobiliser ses acquis en situation communicative.

La dernière question de notre questionnaire qui était adressée aux enseignants des classes de 3e année PF, section Langues était la suivante : « Selon vous, quelles innovations faudrait-il introduire pour l'enseignement-apprentissage du vocabulaire au Post-Fondamental Section Langues ? »

Les propositions de réponses à cette question sont multiples. Les uns insistent sur l'introduction des supports audiovisuels et la promotion de l'expression orale et écrite comme la création des clubs de théâtres, de lecture, de rédaction. Les propositions reprises ci-après illustrent respectivement ce cas.

Le premier enseignant propose ceci: « *Ecouter des discours des personnalités célèbres, promouvoir l'expression orale et écrite peuvent aider les apprenants à améliorer leur bagage lexical* » ; L'autre ajoute qu'il faut: « *introduire des activités de composition et des exposés ; instaurer les clubs de lecture et de théâtre ; diminuer les exercices de compléter et relier et multiplier des exercices d'expression ; restaurer les leçons de littérature pour que les apprenants se familiarisent avec le vocabulaire de la culture étrangère.* »

D'autres trouvent que les innovations porteraient sur la redynamisation des leçons de littérature africaine et française afin d'inciter les élèves à aimer la lecture. D'autres points qu'ils abordent pouvant aider l'enseignement-apprentissage du vocabulaire sont entre autres :

la multiplication des livres d'activités, des dictionnaires et livres de lecture, introduire des textes- supports destinés à l'enseignement du vocabulaire.

III.3. Présentation, analyse et interprétation des résultats d'observations des pratiques de classe

Après la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats de recherche par questionnaire, il s'en suit la présentation, analyse et interprétations des données issues de l'observation des pratiques de classe. En effet, en réalisant ces observations, nous avions l'objectif de confronter les résultats à ceux de l'enquête par questionnaire.

Ainsi, cette partie du présent chapitre se focalisait sur la maitrise des démarches méthodologiques et linguistiques lors de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire, les types d'activités privilégiées, le type de supports ou ouvrages dont l'enseignant se sert au cours de la dispense de la leçon ainsi que sur la maitrise du lexique par les apprenants. Pour faciliter l'intégration des observations dans le tableau, nous avons utilisé les signes (+) si l'élément d'observation a été remarqué et le signe (-) si l'élément d'observation n'a pas été remarqué lors de l'observation. Nous avons utilisés également la lettre E pour désigner l'enseignant visité lors des observations en classe.

III.3. 1. Présentation du vocabulaire

Le tableau ci-dessous montre comment l'enseignant présentait le vocabulaire ciblé quand il dispensait sa leçon de vocabulaire.

Tableau nº 20 : Présentation du vocabulaire pendant l'enseignement-apprentissage du vocabulaire.

Nº	**Critères d'observation**		**E1**	**E2**	**E3**	**E4**
1.	Lors du déroulement de la leçon, le vocabulaire ciblé est présenté :	de façon isolée (hors contexte).	+	-	+	+
2.		dans un contexte situationnel	-	+	-	-
3.		sous forme d'une tâche à accomplir.	-	-	-	-

Sur base des résultats d'observation faite respectivement dans différentes classes visitées de 3e année post fondamental, section Langues de la DPE Karusi, nous constatons que la maitrise des stratégies de présentation du vocabulaire par les enseignants lors de l'enseignement du vocabulaire laisse à désirer. Visiblement, certains enseignants mélangent des séquences lors de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire ; d'autres n'accordent pas d'importance aux leçons de vocabulaire ce qui fait qu'ils le font marginalement. Or, à travers le questionnaire d'enquête, les enseignants affirment à 100 % qu'ils accordent une place de choix aux leçons de vocabulaires (cf. tableau no 16). Cela semble contradictoire à la situation de pratiques de classe et entraine la régression de la compétence lexicale des apprenants.

En effet, pour toutes les leçons observées, nous avons constaté que la majorité des enseignants font recours à la méthode expositive et présentent le vocabulaire hors contexte. De plus, ils ne donnent pas l'occasion aux apprenants d'interagir et manipuler le vocabulaire ou structure cible. D'ailleurs, les résultats à la question 2 (cf. tableau 11) du questionnaire d'enquête montrent que les enseignants eux-mêmes ressentent le besoin de formation en didactique du lexique. Cela prouve réellement qu'ils sont en quasi-totalité d'ignorance des bonnes stratégies de l'enseignement du vocabulaire en contexte situationnel de l'apprenant.

Cependant, des chercheurs comme Bogaards (1994) et Nisubire (2013) convergent sur deux grandes démarches de la présentation d'un vocabulaire en FLS ou FLE. Il s'agit de la démarche sémasiologique et onomasiologique. Pour la première démarche, l'apprenant va de la forme au sens, tandis que pour la deuxième démarche, l'onomasiologie, l'apprenant cherche un mot pour exprimer un sens donné.

Cavalla et al. (2009), quant à eux trouvent que les bonnes stratégies pour développer des compétences lexicales des apprenants consistent à donner la possibilité à l'apprenant d'entrer dans la structure et d'apprendre à la manipuler. De ce fait, l'apprenant sera capable de construire ses propres compétences lexicales. En d'autres termes, une telle approche consiste à vouloir donner aux apprenants, en plus d'un savoir lexical, une compétence lexicale afin qu'ils prennent en main leur savoir et le manipuler à l'aide des structures qu'ils auront acquis.

Dans cette logique, l'acquisition du lexique chez l'apprenant est donc envisagée non seulement grâce à la mémorisation des mots, mais aussi grâce à la manipulation de structures ouvrant la voie à toutes les facettes sémiques du vocabulaire. De ce fait, l'enseignant doit

entraîner ses apprenants à manipuler l'unité lexicale en partant des mots, de leurs formes afin d'en déterminer le sens ou bien partir d'un sens, d'un concept pour bien déterminer toutes les formes utiles pour les désigner ou le dire.

III.3.2. Approches méthodologiques et supports didactiques privilégiés

La bonne maîtrise par l'enseignant des approches didactiques d'enseignement-apprentissage du vocabulaire et le choix des supports didactiques prouvent sa capacité à aider l'apprenant à développer sa compétence lexicale. Le tableau ci-après reprend les méthodologies et supports didactiques que les enseignants visités ont fréquemment utilisés pendant l'enseignement-apprentissage du vocabulaire.

Tableau nº 21 : Méthodologies privilégiées et supports accompagnateurs lors du déroulement de la leçon de vocabulaire

Nº	**Critères d'observation**		**E1**	**E2**	**E3**	**E4**
1.	Pendant l'enseignement-apprentissage du vocabulaire, l'enseignant privilégie :	les méthodes traditionnelles	+	-	+	+
2.		l'A.C	-	+	-	-
3.		l'approche actionnelle et socioconstructiviste	-	+	-	-
4.		l'A.C et l'approche actionnelle	-	+	-	+
1.	Quand l'enseignant dispense la leçon de vocabulaire, il a recours :	au dictionnaire monolingue	-	-	-	-
2.		aux documents authentiques	-	+	-	-
3.		Aux supports audio oraux et/ou audiovisuels	-	-	-	-
4.		aux ouvrages de lecture	-	-	-	-

Par la lecture des résultats de ce tableau issus de l'observation, il est remarquable que lors de l'enseignement des leçons de vocabulaire, beaucoup d'enseignants aient recours aux méthodes traditionnelles et n'utilisent pas des supports didactiques ou tout autre document authentique accompagnateur de la leçon. Par ailleurs, la grande majorité des enseignants enquêtés n'applique pas les principes de l'A.C et de la perspective actionnelle. La raison est que ces enseignants n'ont pas eu l'occasion de bénéficier d'une formation initiale et/ou

continue sur ces deux approches didactiques (cf. tableau n°15) et la manipulation des supports didactiques et documents authentiques.

En effet, pendant l'observation des pratiques enseignantes, nous avons constaté avec que la majorité des enseignants expose et explique la matière (les ressources) telle qu'elle se trouve dans le manuel servant de guide de l'enseignant. Du côté des apprenants, ils écoutent attentivement et prennent des notes. Nous avons aussi remarqué que pour que les apprenants comprennent mieux de nouvelles notions, certains enseignants ont recours à la traduction en langue maternelle, le Kirundi. Cela laisse penser que ces enseignants ont des difficultés au niveau de la maitrise des approches méthodologiques en vogue dans l'enseignement du FLE, l'A.C et la perspective actionnelle et utilisent cependant des méthodes traditionnelles. Cela étant, les contenus méthodologiques proposés dans le guide de l'enseignant ne sont pas adaptés ou sont mal définis (cf. tableau n° 17).

En guise d'exemple, pour la leçon 227 intitulée : « Les différents sens du verbe *porter* », nous avons constaté qu'au lieu d'utiliser un texte-support comprenant les différents sens du verbe « porter », l'enseignant a écrit au tableau des exemples et a finalement expliqué les différents sens que le verbe « porter » peut avoir selon le contexte. Autrement dit, l'apprenant n'était là que pour écouter et retenir par cœur des explications de son enseignant. L'enseignant n'a pas montré aux apprenants comment trouver et construire les variations sémantiques de ce verbe « porter » en contextes situationnels.

Visiblement, l'objectif d'un tel enseignement est de faire faire mémoriser le vocabulaire aux apprenants. Les apprenants accumulent évidement des connaissances mais qu'il leur sera difficile de les intégrer en situation de communication. Ces pratiques enseignantes ne peuvent pas aider l'apprenant à améliorer sa compétence lexicale en FLE car il n'a pas eu l'occasion de manipuler lui-même le vocabulaire cible en situation de communication.

III.3.3. Types d'activités

La nature des activités proposées à l'apprenant a un impact majeur sur sa capacité à développer la compétence lexicale en FLE. Le tableau ci-après nous montre clairement le type d'activités que les enseignants privilégiaient pendant l'enseignement-apprentissage du lexique.

Tableau nº 22 : Types de tâches privilégiées pendant l'enseignement-apprentissage du vocabulaire

Nº	Critères d'observation		E1	E2	E3	E4
1.	Les exercices que l'enseignant propose aux apprenants :	visent la mémorisation du vocabulaire	+	+	+	+
2.		visent la vérification de l'atteinte des objectifs	-	-	-	-
3.		leur permettent de réemployer le vocabulaire dans une situation communicative	-	-	+	-
4.		leur permettent de résoudre une situation-problème et/ ou en groupe	-	+	-	-

Le tableau ci-dessus révèle que les activités pratiquées lors de l'enseignement-apprentissage des leçons de vocabulaire en français au PF se limitent essentiellement sur des activités proposées dans le cahier de support-élèves. Cependant, la majorité de ces activités proposées dans le manuel, ne sont pas de nature à améliorer la compétence lexicale. Les activités visant le réemploi du vocabulaire appris en situation de communication sont quasi absentes dans le manuel comme nous l'avons déjà montré dans le chapitre II, section 2.

Pour faire face à ce défi, nous avons remarqué que certains des enseignants visités emploient d'autres activités préfabriquées ou puisées dans d'autres manuels pour aider les apprenants à développer leur compétence lexicale (cf. E2 et E3). Toutefois, compte tenu des résultats de l'enquête, force est de constater que la grande majorité de nos informateurs témoigne qu'elle ne donne pas des activités à ses apprenants pouvant développer leur compétence lexicale, maillon des compétences langagières (cf. tableau 18). De ce qui précède, nous remarquons qu'il faudrait une formation à l'endroit des enseignants pour qu'ils améliorent leurs pratiques enseignantes.

Concernant la vérification de l'atteinte des objectifs, les résultats de l'enquête montrent que certains enseignants (63,63%) évaluent la production écrite tandis que d'autres évaluent (27,27%) évaluent l'expression écrite (cf. tableau 19). De là, on peut se demander comment on peut évaluer ce qu'on n'a pas enseigné car, pendant nos observations de pratiques enseignantes, nous avons constaté que la majorité des enseignants se focalise beaucoup plus sur les ressources et supports d'activités se trouvant dans le guide de l'enseignant qui sont

lacunaires. Cette attitude ne garantit pas, pour nous l'enseignement efficace du vocabulaire et par conséquent ne contribue pas à l'amélioration de la compétence lexicale et communicative des apprenants du PF.

III.3.4. Compétences lexicales et didactiques des enseignants et le niveau lexical des apprenants

La bonne maîtrise de la matière à enseigner et les approches didactiques d'enseignement-apprentissage du vocabulaire contribuent à l'amélioration de la compétence lexicale des apprenants en classe de FLE. Le présent point nous a aidé à nous rendre compte de la capacité lexicale des enseignants et des apprenants en situation classique comme le prouvent les résultats repris dans le tableau ci-après.

Tableau nº 23 : Compétences lexicales et didactiques des enseignants et la capacité lexicale des apprenants

Nº	Critères d'observation		E1	E2	E3	E4
1.	Quand l'enseignant aide les apprenants à acquérir la compétence lexicale, son choix stratégique prouve	qu'il maîtrise les approches linguistiques et sémantiques appliquées à l'enseignement du vocabulaire et qu'il a des compétences lexicales requises	-	+	-	-
2.		qu'il ne maîtrise pas les approches linguistiques et sémantiques appliquées à l'enseignement du vocabulaire et qu'il n'a pas de compétences lexicales requises pour mener à bien ses leçons de vocabulaire.	+	-	+	+
1.	Les compétences des apprenants en général	Peu d'apprenants interagissent en classe, n'ont donc pas un bagage lexical suffisant.	+	+	+	+
2.		La majorité des apprenants interagit et est motivé, donc a un bagage lexical suffisant	-	-	-	-
3.		Les apprenants sont démotivés et n'ont pas un niveau suffisant en vocabulaire	-	-	-	-

Comme nous le lisons à travers ce tableau, la plupart des enseignants ne maîtrisent pas des approches didactiques appliquées à l'enseignement du vocabulaire en classe de FLE. Cela se

manifeste principalement lors du choix des stratégies d'enseignement-apprentissage du vocabulaire.

En effet, lors de l'observation des pratiques de classe, nous avons constaté que pour enseigner par exemple des leçons portant sur des expressions figées ou sur la polysémie d'un mot, les enseignants E1, E3 et E4 ont recours aux méthodes soit explicative soit expositive. Nous avons remarqué également que presque tous les enseignants visités lors de nos observations de pratiques enseignantes accusent des lacunes quant à la maitrise des approches linguistiques et sémantiques appliquées à l'enseignement-apprentissage du vocabulaire en classe de FLE.

Néanmoins, la plupart des enseignants ne laissent pas leurs apprenants interagir entre eux afin de trouver eux-mêmes de bonnes stratégies d'apprendre et de manipuler ces mots en contexte situationnel. Ils aident plutôt leurs apprenants à répéter les mêmes mots et expressions ce qui influe négativement sur leur bagage lexical et par conséquent à leur capacité d'utiliser même ce peu de vocabulaire appris par cœur en situation de communication.

Dans cette logique, nous avons remarqué, pendant l'observation des pratiques enseignantes, que peu d'apprenants interagissent en classe et sont quelques fois démotivés en raison toujours du mauvais choix stratégique fait par l'enseignant pendant le déroulement de la leçon de vocabulaire. Corollairement aux résultats de l'enquête, nous remarquons que tous ces défis qui hantent le processus de l'enseignement-apprentissage du lexique sont largement liés aux difficultés qu'éprouvent nos enseignants et apprenants (cf. tableau nº11, 13 et 15, ainsi que les réponses recueillies auprès de nos informateurs à la sixième question de notre questionnaire).

Quant au niveau de formation et expérience professionnelle des enseignants visités, nous avons constaté qu'on peut classer leurs difficultés méthodologiques en deux catégories suivant leurs profils de sortie. La première catégorie est constituée par des enseignants qui ont suivi leur formation initiale à l'IPA ou ENS/BAC.III n FRA et ceux des facultés de langue et littérature française et/ou africaines.

Ces derniers ont des lacunes liées principalement à la non maîtrise des approches didactiques en vogue au service de l'enseignement des langues, l'A.C et la perspective actionnelle ; les théories et approches linguistiques et sémantiques d'enseignement-apprentissage du vocabulaire. De ce fait, leurs pratiques enseignantes ne sont pas de nature à favoriser le

développement de la compétence lexicale chez leurs apprenants. Visiblement, cette première catégorie des enseignants a besoin d'une formation continue sur ces différentes approches méthodologiques ci-haut évoquées afin qu'ils puissent aider leurs apprenants à bâtir effectivement leur compétence lexicale.

Une autre catégorie est constituée par des enseignants qui ont suivi leur formation initiale à l'IPA ou ENS/V en FRA. Cette dernière éprouve des difficultés au niveau des approches linguistiques et sémantiques d'enseignement-apprentissage du vocabulaire. Cependant, pendant nos observations, nous avons remarqué que cette catégorie d'enseignants maîtrise les principes de l'AC, de la perspective actionnelle et de la pédagogie de l'intégration mais n'accorde pas pourtant une place de choix aux leçons de vocabulaire.

En définitive, les résultats du questionnaire d'enquête et des différentes observations des pratiques de classes que nous avons effectuées auprès de certaines classes de 3e année, section langues, nous ont amené à constater que la bonne maîtrise des approches didactiques et linguistiques appliquées à l'enseignement-apprentissage du vocabulaire chez les enseignants laisse à désirer.

Le tableau récapitulatif ci-après résume en certains éléments les résultats issus de l'enquête par questionnaire et de l'observation des pratiques enseignantes quant à l'enseignement-apprentissage du vocabulaire en 3e année PF.

Tableau nº 24 : Tableau récapitulatif des résultats issus du questionnaire de l'enquête et de l'observation des pratiques de classes

Elément de l'enquête par questionnaire	**Elément de l'observation des pratiques de classe**
➢ **Application des principes de l'AC et de l'approche actionnelles pendant l'enseignement-apprentissage du vocabulaire :** - La majorité des enseignants enquêtés n'ont pas bénéficié de la formation initiale ou continue sur l'A.C et sur l'approche actionnelle ; - Un bon nombre d'enseignants (63,63%) affirment qu'ils n'appliquent pas les principes de l'A.C et de l'approche actionnelle, donc présentent le vocabulaire hors contexte ; - La quasi-totalité des enseignants a bénéficié de la formation sur la pédagogie de l'intégration; - Les enseignant affirment (à 100%) qu'ils accordent une place de choix aux leçons de vocabulaire ; - La plupart des enseignants n'a pas été formé à l'utilisation des supports didactiques ou tout autre document authentique.	**Présentation du vocabulaire et progression de la leçon ; méthodologies privilégiées et supports didactiques utilisés :** -Le vocabulaire est présenté hors contexte ; - Pas de travail en autonomie - Pas d'interaction entre apprenants, apprenants et enseignants. - Méthodologies traditionnelles (grammaire-traduction) ; - Utilisation des méthodes expositive et explicative pendant le déroulement de leçon ; - L'attitude de la plupart des enseignants et leur façon de dispenser la leçon montrent qu'ils n'accordent pas d'importance aux leçons de vocabulaires ; - Peu d'enseignants utilisent des supports didactiques ou tout autre document authentique.

➢ **Types d'activités et tâches d'évaluation administrées aux apprenants** - Activités de production orale et écrite à un taux moins élevé (27,27% pour la production orale et 18,18% pour la production orale) ; - Activités de compréhension orale et écrite sont presque absentes. - Les activités portant sur toutes les quatre compétences (à un taux de près de 37%). - Les tâches d'évaluations sont principalement centrées sur la production écrite (à un taux de près de 63%) et sur la production orale, à un taux faible de 27,27%.	➢ **Activités privilégiées** - Exercices de mémorisation et de réappropriation des ressources ; - Pas de tâches en autonomie et en groupe; - Peu d'enseignants donnent des activités travaillant les compétences langagières.
➢ **Appréciation du niveau lexical des apprenants** - Niveau bas - Ils ont tendance à chercher des explications et des significations de chaque mot ou expressions en langue maternelle (le Kirundi) ; - Ils ont en grande partie une difficulté de réemployer le vocabulaire appris en situation de communication.	➢ **Niveau de compétence lexical des apprenants** - Peu d'apprenants interagissent en classe ; - Les apprenants sont démotivés et leur attitude montre qu'ils n'ont pas un bagage suffisant ; - La grande majorité des apprenants sont incapables de réemployer le vocabulaire appris en une simple phrase.

➢ **Maîtrise des approches linguistiques et sémantiques (par l'enseignant)** Beaucoup d'enseignants n'ont pas des compétences requises en didactiques du lexique (90,90%) ressentent le besoin de formation en la matière.	➢ **Maîtrise des approches linguistiques et sémantiques (par l'enseignant)** - La majorité d'enseignants accuse des lacunes en didactiques du lexique. - Beaucoup d'enseignants font la traduction en langue maternelle, le Kirundi.

En somme, lors de l'enseignement-apprentissage de vocabulaire, la bonne maitrise par les enseignants des approches méthodologiques –l'A.C et la perspective actionnelle- peut être source de l'amélioration de la compétence lexicale de l'apprenant. Elle est avantageuse dans la mesure où l'enseignant laisse librement l'apprenant construire ses savoirs, savoir-faire et savoir être lors de son choix stratégique. En plus de cela, l'apprenant n'est pas concentré sur la mémorisation des mots ou expressions hors contexte mais petit à petit il découvre toute la facette sémantique d'un vocabulaire ou d'une unité phraséologique en contexte situationnel.

De ce qui précède, et compte tenu des difficultés méthodologiques qu'éprouve un bon nombre d'enseignants de français au cycle du PF, nous illustrons dans les lignes qui suivent les bonnes démarches d'enseignement-apprentissage d'une leçon de vocabulaire dans la perspective des principes de l'AC, de l'approche actionnelle et de la PI.

Exemple d'illustration

Leçon 3 : Vocabulaire : L'expression de la certitude et du doute

- **Ressources visées** : L'expression de la certitude et du doute

Objectif : Employer correctement l'expression de la certitude et du doute dans une situation de communication.

- **Motivation ou installation des prérequis.**

Texte-support :

Je frappai de nouveau trois coups à la porte de Tante Sarah. Absolument, elle est à l'intérieur mais toujours aucun mouvement dans la maison. Me serais-je trompé de jour ? Il me semblait

pourtant que dans sa lettre elle m'avait demandé de la rejoindre au plus vite. Pourquoi donc se serait-elle absentée alors qu'elle se doutait bien que j'allais arriver ? La pluie tombait à torrent. Je fis le tour de la maison : une fenêtre serait peut-être ouverte et je pourrais y pénétrer afin de vérifier si tante Sarah allait bien. Elle semblait vraiment paniquée dans son courrier. Viens au plus vite ma chère nièce. Je sens que je cours un grand danger.

Je doute fort d'être épargnée longtemps par le malheur qui me guette. Ne tarde pas, je t'en prie ! J'étais très sceptique quant à la lucidité de ma vieille tante. Je parie que la solitude qu'elle subissait dans cette maison isolée lui avait probablement fait perdre la tête. J'étais cependant inquiète pour ma bien-aimée tante ; il se peut les plus merveilleux étés de mon enfance se soient passés chez elle. Soudain j'aperçus un carreau brisé à la fenêtre de sa chambre. Nonobstant je trouve qu'aucun éclat de verre à l'extérieur. Je suis sûr que s'était produit quelque chose d'étranger…

- **Séquence 1** :

Objectif 1 : Relever le vocabulaire de certitude ou de doute.

Tâche 1 : Lis attentivement ce texte-support et relève tous les mots et expressions qui expriment la certitude ou le doute.

Consigne : La tâche se fait en autonomie.

Résultat attendu : Tous les mots et expressions exprimant la certitude et le doute contenus dans le texte.

Tâche 2 : échangez et mettez-vous d'accord sur les réponses données.

Validation des réponses :

1. Produit attendu revu et validé par le groupe.

2. Produit attendu revu, corrigé et validé par l'enseignant.

- **Séquence 2 :**

Objectif : Allonger la liste des mots et expressions ou tout autre indice de la certitude et de doute.

Tâche 3: Produis un paragraphe ou un petit texte contenant d'autres mots ou expressions ou encore tout autre indice qui expriment la certitude et le doute.

Consigne : La tâche se fait en autonomie.

Résultat attendu : Mots et expressions ou autres indices exprimant la certitude et le doute (qui ne se trouvent pas dans la tâche 1).

Validation des réponses :

1. Produit attendu revu et validé par le groupe.

2. Produit attendu revu, corrigé et validé par l'enseignant.

Tâche 4 : échangez et mettez-vous d'accord sur les réponses à la tâche 3 et classer les mots et expressions de la certitude ou de doute ainsi relevés selon leur degré d'adhésion de celui qui s'exprime.

Consigne : La tâche se fait dans les mêmes groupes préétablis.

Validation du produit attendu.

- **Synthèse des apprenants revue et améliorée par l'enseignant+ prise des notes.**
- **Application :**

Tâche (en autonomie, en 15min**) :** A l'aide d'un thème suivant : « Pour ou contre l'égalité d'héritage entre l'homme et d la femme », produis un texte de 20 à 35 lignes dans lequel vous utilisez les mots et expressions de la certitude ou de doute.

Validation des produits, revus et améliorés par les élèves et l'enseignant.

NB. On peut aussi demander aux apprenants (en groupe) de préparer un débat où ils vont utiliser correctement les indices de certitude et de doute appris.

Partant de cet exemple d'illustration, nous constatons que son intérêt est incontournable quant à la contribution à l'amélioration des démarches méthodologiques de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire en classe de langues. En premier lieu, cet exemple nous permet de montrer d'une part, la plus-value de l'utilisation d'un support didactique qui est souvent ignoré par un bon nombre d'enseignants comme nous l'avons déjà découvert à travers les résultats de notre enquête de recherche. D'autre part, il nous permet de montrer comment présenter et enseigner le vocabulaire par le réseau onomasiologique.

En effet, enseigner le vocabulaire en partant d'un document authentique ou d'un autre support fabriqué permet d'introduire de façon naturelle les mots ou expressions ou encore une nouvelle structure non encore étudiés. Autrement dit, à partir d'un support, l'enseignant aide les apprenants à partir d'un sens, d'une idée, d'un concept pour trouver toutes formes utiles d'exprimer le mot ou expression donné.

Pour notre cas, il s'agit d'aider les apprenants à trouver eux-mêmes tous les mots et expressions ou toute forme d'expression de la certitude ou du doute en contexte. De ce fait, c'est le travail en autonomie d'abord, puis, en groupe qui est mis en avant. Le rôle de l'enseignant n'est pas donc d'exposer ou d'expliquer le vocabulaire en langue maternelle comme nous l'avons constaté pendant nos observations de pratiques de classes mais son rôle est de facilitateur, d'animateur, de guide vers la découverte de toutes les facettes d'un mot ou expressions cible.

Bref, l'objectif ultime de l'utilisation d'un support didactique est de permettre à l'apprenant d'apprendre le vocabulaire en contexte situationnel, ce qui est une démarche méthodologique qui débouche à l'amélioration de la compétence lexicale de l'apprenant. Or, les résultants de l'enquête nous prouvent que cette bonne démarche n'est pas privilégiée par une majorité d'enseignants.

Deuxièmement, l'exemple d'illustration donné ci-dessus illustre les bonnes stratégies du choix d'activités et tâches d'évaluation susceptibles de développer la compétence lexicale et communicative des apprenants. Autrement dit, dans les principes de l'A.C, de l'approche actionnelle et de la PI, les tâches à donner aux apprenants (en autonomie ou en groupe) doivent privilégier les activités communicatives qui font appel aux capacités d'analyse et de réflexion, c'est-à-dire des situations-problèmes à résoudre. Cependant, ces pratiques sont rares chez nos enseignants informateurs lors de leur choix des tâches suite à la non-maîtrise de ces approches susdites.

En définitive, pouvons-nous conclure que la leçon modèle que nous avons élaborée contribue largement à l'amélioration des pratiques enseignantes des leçons de vocabulaire au cycle PF. Cette leçon montre à l'enseignant ayant des lacunes en principes de l'A.C, de l'approche actionnelle et de la PI, les différentes progressions méthodologiques à adopter pour aider les apprenants à développer leurs compétences lexicales, la base solide de la maîtrise du français.

CONCLUSION GENERALE

Le présent travail porte une attention particulière sur l'enseignement-apprentissage du vocabulaire français. Il s'intéresse à la discipline de français dans les classes de 3e année de la section Langues de l'école post fondamentale au Burundi. Sa réalisation s'appuie ainsi sur la partie théorique d'un côté et la partie pratique de l'autre côté.

Pour le premier chapitre, nous avons passé en revue les éléments nécessaires pour l'enseignement-apprentissage du vocabulaire en classe de FLE/FLS. Il a été question de d'élucider les concepts clés et parler brièvement des considérations théoriques d'enseignement-apprentissage du français en général, et du vocabulaire en particulier.

Le deuxième chapitre décrivait la méthodologie que nous avons utilisée dans le recueil des données par questionnaire et pendant l'observation des pratiques de classes. Signalons que les résultats obtenus dans le troisième chapitre sont ceux qui nous ont permis de confirmer ou d'infirmer les quatre hypothèses de recherche. Après la présentation, l'analyse et l'interprétation des données issues de l'analyse du vocabulaire à travers le manuel de 3e année Langues et la présentation, l'analyse et l'interprétation des informations recueillies auprès de nos informateurs qui ont été confrontés aux résultats de l'observation des pratiques de classe, les lignes suivantes montrent les résultats auxquels nous sommes parvenus.

Premièrement, l'hypothèse générale selon laquelle la non-maîtrise de l'approche communicative et actionnelle et des démarches linguistiques et sémantiques d'enseignement-apprentissage du lexique constituerait un obstacle majeur au développement de la compétence lexicale des apprenants en classe de FLE a été confirmée. En effet, les résultats montrent que 90,90% (cf. tableau n°10) des enseignants affirment qu'ils ont été formés en PI mais n'ont pas eu ni une formation initiale ni une formation continue sur les nouvelles approches d'enseignement-apprentissage du FLE dont l'AC et l'approche actionnelle. Du côté de la didactique du lexique, 90,90% (cf. tableau 11) des informateurs ressentent un réel besoin de formation initiale et/ou continue en didactique du lexique afin d'améliorer leurs pratiques enseignantes du lexique.

Corollairement à l'observation des pratiques de classe, nous avons constaté qu'un bon nombre d'enseignants utilisent toujours des méthodes traditionnelles. Cela montre clairement qu'ils ignorent des principes de l'A.C et de l'approche actionnelle (Cf. tableau 21).

Bref, ces constatations confrontées aux résultats de l'observation des pratiques de classe, nous amènent à conclure que les enseignants ne maîtrisent pas les principes des nouvelles approches didactiques et des démarches linguistiques et sémantiques adéquates pour développer efficacement la compétence lexicale des apprenants.

Deuxièmement, l'hypothèse selon laquelle la méconnaissance par des enseignants des principes de l'approche communicative et actionnelle à l'enseignement du FLE constituerait un handicap au développement de la compétence lexicale des apprenants a été confirmée. En effet, les résultats de l'enquête montrent que la majorité des répondants n'appliquent pas les principes de l'A.C et de la perspective actionnelle (cf. Tableau 15). La raison qu'ils avancent est qu'ils n'ont pas eu l'occasion de bénéficier d'une formation initiale et/ ou continue sur ces deux approches didactiques. Par ailleurs, leurs démarches méthodologiques au cours du déroulement de la leçon, de l'utilisation des supports didactiques et du choix des tâches à donner aux apprenants le prouvent clairement (cf. Tableaux 21 et 22).

Troisièmement, l'hypothèse selon laquelle le mauvais choix des stratégies d'enseignement-apprentissage du vocabulaire serait à la base de la baisse du niveau des apprenants en compétence lexicale a été aussi confirmée. En principe, lorsque l'enseignant ne maîtrise pas les bonnes stratégies d'enseignement-apprentissage du vocabulaire il est fort compréhensible qu'envisager le développement de la compétence lexicale des apprenants laisse à désirer. D'où le niveau lexical des apprenants est toujours bas (cf. Tableau 14).

Quatrièmement, à côté de ces facteurs de la non-maitrise des approches et stratégies d'enseignement-apprentissage du lexique, les enquêtés soulignent aussi des facteurs liés au manque des supports d'activités répondant aux principes de l'A.C et de l'approche actionnelle, au manque des documents authentiques, et aux manques des prérequis chez les apprenants.

Tout compte fait, pendant l'observation des pratiques de classe, nous avons constaté que la part considérable de certains enseignants relègue les leçons de vocabulaires au second plan et cela influe sur l'amélioration de la compétence lexicale des apprenants (cf. Tableaux 13, 19,

20 et 23). Ces constats nous ont amené à conclure que l'hypothèse selon laquelle les grandes difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants et les apprenants auraient un impact négatif sur l'enseignement-apprentissage du vocabulaire en classe de FLE a été confirmée.

Enfin, l'hypothèse selon laquelle le contenu-matière du manuel de 3e année Langues PF inefficace et insuffisant serait l'une des causes profondes qui entravent le développement de la compétence lexicale des apprenants a été confirmée. En effet, les résultats de l'analyse du manuel que nous avons fait nous ont prouvé que le contenu-matière en vocabulaire français manque de pertinence et suffisance. De plus, les supports d'activités prévues ne sont pas adéquats et suffisants pour développer la compétence lexicale chez les apprenants de 3e année Langues. La grande majorité de ces activités vise l'installation et la vérification des savoirs déclaratifs au détriment des savoirs procéduraux. Les exercices d'appropriation des éléments lexicaux par les apprenants privilégient les lexies simples au détriment des lexies composées. Corollairement, les résultats de l'enquête, montrent que 81,81% des enquêtés (cf. Tableau 17), jugent le contenu-matière en vocabulaire français inefficace et insuffisant. L'enseignant réflexif devrait surmonter ce défi en se ressourçant dans d'autres manuels de français comme c'est indiqué dans le manuel de la 3e année Langues PF en usage au Burundi (MEFTP, 2018).

Un constat fait à la fin de notre travail de recherche est que toutes les hypothèses formulées sont confirmées et que la non-maîtrise des approches didactiques et linguistiques appliquées à l'enseignement du FLE est un handicap majeur quant au développement de la compétence lexicale des apprenants de l'enseignement PF, section Langues.

SUGGESTIONS

En tenant compte de la synthèse des résultats de notre recherche, il a été démontré que la prise en compte des approches didactiques et linguistiques contemporaines contribue efficacement à l'amélioration du développement de la compétence lexicale chez les apprenants du cycle PF. Eu égard à la majorité des enseignants qui ne maitrisent pas ces approches, nous aimerions émettre des suggestions à l'endroit des acteurs intervenant dans le secteur éducatif.

Premièrement, nos suggestions vont à l'endroit du ministère ayant l'éducation nationale et la recherche scientifique. Il devrait organiser des formations initiales et continues sur les approches didactiques et linguistiques en vogue appliquées à l'enseignement-apprentissage du FLE à l'endroit des enseignants du cycle PF. Cela permettra aux enseignants d'aider les apprenants à développer leurs compétences lexicales.

Deuxièmement, nos suggestions vont à l'endroit des enseignants. Ils devraient revoir et réguler leurs pratiques enseignantes en se ressourçant auprès de leurs collègues qui maîtrisent les approches didactiques et linguistiques en vogue appliquées à l'enseignement-apprentissage du FLE plutôt qu'avoir recours aux méthodes traditionnelles.

Troisièmement, aux concepteurs de programmes, nous leur suggérons de donner une place lisible aux supports d'activités adaptés et suffisants et multiplier des leçons de vocabulaire qui donnent plus d'intérêt au travail de l'apprenant. Nos suggestions vont enfin à l'endroit des apprenants du cycle PF. Nous les invitons à aimer la lecture et à s'atteler aux activités de productions orales et écrites afin de développer leur capacité lexicale, pilier des autres compétences langagières.

Tout compte fait, nous espérons que ce travail contribuera à l'amélioration des pratiques enseignantes du français en général et du lexique en particulier. Pourtant, nous ne prétendons pas avoir épuisé notre sujet de recherche. Nous avons touché une seule dimension, la plus-value des approches didactiques et linguistiques en vogue dans l'amélioration de la compétence lexicale chez les apprenants de de 3e année Langues de la seule DPE Karusi. D'autres chercheurs pourront toucher d'autres aspects comme « la non-maîtrise de l'A.C et actionnelle chez l'enseignant comme handicap dans le développement de la compétence lexicale des apprenants de la section Pédagogique. »

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AKTOUF, O. (1992). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

ANGERS, M. (1997). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Alger : Casbah Edition.

AYA CHIRAZ, F. (2020). *L'approche sémasiologique et l'approche onomasiologique comme moyens pour faciliter la compréhension et l'apprentissage des expressions idiomatiques françaises en classe de FLE*.

Cas des étudiants de 3ème Licence Français: http://bib.univoeb.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/11190/1/Soutenance%20m%C3% .

BEACCO, J.-C. (2007). *L'approche par compétence dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

BERARD, E. (1997). *L'approche communicative : Théories et pratiques.* Paris : CLE International.

BESSE, H. (1992). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Les Editions Didier.

BIDARMAGH, R. (2019). *Lexique et compétence lexicale dans le domaine de l'enseignement du +FLE Enjeux fonctionnels et propositions didactiques*. Thèse de doctorat [en ligne]. Université de Lorraine, consulté le 1/7/2022.

BIGIRIMANA, C. &NSHIMIRIMANA, L. (2022). « De l'enseignement du et/ou en Français : Analyse de Français de l'enseignement post-fondamental au Burundi. » *Ex PROFESSO*- Volume 07-Numéro 01. Pages 71-87

BOGAARDS, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Didier.

BOUDON, R. (1969). *Les méthodes en sociologie*. Paris : PUF.

CALAQUE, E. & DAVID J. (2004). *Didactique du lexique, contextes, démarches, supports*. Bruxelles : De Boeck Université.

CAVALLA, C. et al. (2009). *Le vocabulaire en classe de langue*. Paris : CLE International.

COMMISSION EUROPEENNE. (2001). *Cadre Européen Commun de référence pour les Langues, apprendre, enseigner, évaluer.* Division des politiques linguistiques, conseil de l'Europe, Strasbourg : Didier.

COURTILLON, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE.* Paris : Hachette nº21.

CUQ, J.P. & GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble.

DE LANDSHEERE, G. et al. (1970). *Introduction à la recherche en éducation*. Belgique : Thone, Liège.

DEKETELE et al. (2016). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck Université.

DELBECQUE, N. (2006). *Linguistique : comprendre comment fonctionne le langage*. Bruxelles : De Boeck & Université-Duculot.

DUBOIS, J. et al. (1973). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Librairie Larousse.

ETERSTEIN, C. *et al*. (2001). *Les nouvelles pratiques du français*, Hatier.

FUCHS, V. & MELEUC, S. (2004). *Linguistique française : français langue étrangère*. Paris : Peter Lang Gmbh.

GALISSON, R. (1979). *Lexicologie et enseignement des langues*. Paris : Hachette.

GALISSON, R. et COSTE, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Librairie Hachette.

GENOUVRIER, E. & PYTARD, J. (1972). *Linguistique et enseignement du français*. Préface de Jean Claude CHEAULIER. Paris : Librairie Larousse.

GERARD, P. (2000). *Didactique du lexique et problématique de l'unité lexicale : état d'une confusion*. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00464110. Consulté le 13/4/2022.

GROSMANN, F. (2001). « Didactique du lexique : Etats des lieux et nouvelles orientations. » *Pratiques Linguistique, littérature, didactique*. *Didactique du français (2)* N° 149/150, 163-183. https://journals.openedition.org/pratiques/1732 Consulté le 25/01/2022

GROSSMAN, F. et al, (2005). *Didactique du lexique : Langue, Cognition, Discours*. Université Stendal : ELLUG.

GUILBERT, L. (1981). *La relation entre l'aspect terminologique et l'aspect linguistique du mot*. Textes choisis de terminologie : Fondements théoriques de la terminologie, 187-197. GIRSTERM : Université Laval. Canada.

GUILLEN DIAZ, C. (2003). « Une exploration du concept « lexiculture » au sein de la didactique des Langues-Cultures. » *Didactica (Lengua y Literatura)* vol. 15, 105-119

JAVEAU, C. (1978). *L'enquête par questionnaire: manuel à l'usage du praticien*. Institut de sociologie. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.

JAVEAU, C. et al. (1989). *Les secrets de sondage enfin révélés*. Bruxelles: Ed. Labor.

KATIHABWA, J. (2010). *Impact didactique de la non-maitrise du français sur la réussite scolaire dans les classes du cycle inférieur du Burundi*. Mémoire de Master. Bujumbura : UB.

KAYEMBE, N.-B. (1999). *Définir les objectifs d'apprentissage. Guide pratique*. Montréal : Editions Hurtubise HMH Itée, Collection Profession Instituteur.

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

MAJAMBERE, E. (2020). *Exposé oral en classe de français. Quelle utilité chez les apprenants de la classe de 9ème année au Burundi ? Cas de quelques établissements de la DCEN NTAHANGWA en Mairie de Bujumbura*. Mémoire de master. Bujumbura : U.B-ENS.

MANIRAMBONA, V. (2022). *Utilisation des supports audiovisuels en didactique du texte. Cas de la vidéo en première langues de quelques écoles de la DCE NTAHANGWA*. Mémoire de master. Bujumbura : UB-ENS.

MARJAN, A. (2018). *Socioconstructiviste pour l'enseignement-apprentissage du lexique spécialisé: apport du corpus dans la conception d'activités lexicales*. Thèse. Université de Montréal. http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/Alipour_Marjan_2018_these.pdf. Consulté le 1/6/2022.

MEFTP. (2018). *Guide de l'enseignant de troisième année post-fondamentale, sections langues en Français*, Bujumbura.

MOUNIN, G. (1974). *Dictionnaire de la linguistique*. Quadrige: PUE.

MUCCHIELLI, R. (1973). *Questionnaire dans l'enquête psychosociale*. Paris : E.S.F.

MUCCHIELLI, R. (1993). *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale: connaissance du problème, applications pratiques*. Nancy: ESF éditeur.

N'DA, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines : Réussir son mémoire de master ou professionnel, et son article*. Paris : Harmattan

NDIKUMAGENGE, R. et MBERAMIHIGO, F. (2020). « La phraséodidactique en classe de Français au Burundi: analyse des manuels. *Revue internationale de didactique du français.* [en ligne], 6,196211: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/199308. Consulté le 18/7/2022.

NDUWINGOMA, P. (2018). « Analyse de sujets d'évaluation dans des écoles fondamentales au Burundi. *»Assempe. Revue des Sciences de l'Éducation*, 10(3), 43-63. Abidjan : EDUCI.

NIKLAS-SALMINEN, A. (1997). *La lexicologie*. Paris : Armand Colin.

NISUBIRE, P. (2013). *La compétence lexicale en français langue seconde. Stratégies et activités didactiques.* Paris : Editions Modulaires Européennes.

NTIRANYIBAGIRA, C. (2017). *La dynamique du Kirundi en contexte plurilingue : Pratiques langagières et discours épilinguistiques*. Unique thèse de doctorat. Université Félix HOUPHOUET-BOIGNY.

ODDOS, J-P et al. (1995). *La conservation (principes et réalités)*. *Bibliothèques*. Paris : Ed. du Cercle de la librairie.

OLHA, L-C. (2009). *Les acquisitions lexicales en français langue seconde : Conceptions et applications*. Thèse de doctorat. Université Paul Verlaine-Metz.,https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01752660/document.

PEETERS L. (2005). *Méthodes pour enseigner et apprendre en groupes*. Bruxelles : De Boeck.

POISSON, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Morin.

PUREN, C. (1988). *Histoires des Méthodologies*. Paris : Clé International.

PUREN, C. (2005). « L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des unités didactiques. » *Conférence du 2 novembre 2004 au Congrès annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF), École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, 2-3 novembre 2004, Le nouveau bulletin de l'ADEAF*, n° 89, pp. 40-51.

RAYMOND, D. (2006). *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner ? un tandem en piste !* Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.

RAYNAL, F. & RIEUNIER, A. (1997). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissages, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

REOGIERS, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement.* Bruxelles : De Boeck Université.

République du Burundi. (2013). *Politique linguistique du Burundi, projet*. Bujumbura,

République du Burundi : *Décret n°100/20 de la 7/2/2017 portant fixation des curricula de l'enseignement général, pédagogique et technique*. Bujumbura : Cabinet du président.

ROGIERE, P. (1971). *Méthodes de sciences sociales* (Tome 2). Paris: Dalloz.

STIFTUNG-EBERT, F. (2016). *Méthodologie de recherche scientifique:* http://library.fes.de/pdf-files/bueros/algerien/17874.PDF, consulté le 16/5/2023.

TAGLIANTE, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*. Paris : CLE.

TAGLIANTE, C. (2006). *La classe de langue*. Paris : Clé Internationale.

TIRELLI, G. (1964). *Traité de Psychologie sociale*. Paris : PUF

TREMBLAY, O. & DOMINIC, A. (2020). « Introduction. — Recherches actuelles en didactique du lexique : avancées, réflexions, méthodes », http://journals.openedition.org/lidil/8322.

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

TUYUBAHE, D. (2020). *Analyse du contenu des manuels de l'élève et des guides de l'enseignant du français en classes de 1re et 3e langues à l'école Post-Fondamentale au Burundi*. Mémoire de master. Bujumbura : U.B-ENS.

VIENNEAU, R. (2011). *Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques*. Montréal : G. Morin.

VIGNER, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : CLE International.

ANNEXES

UNIVERSITÉ DU BURUNDI
Faculté des Lettres et Sciences Humaines
B.P.5142
BUJUMBURA, BURUNDI

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné **Pr Gélase NIMBONA**, Doyen de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, atteste par la présente que le nommé CISHAHAYO Jérémie est un étudiant de Master II en Didactique du Français Langue Étrangère à ladite Faculté et qu'il effectue des recherches pour la rédaction de son mémoire sur le thème :

« Contribution à l'amélioration de la compétence lexicale dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère: cas des classes de la 3e année de la section Langues du post-fondamental de quelques établissements de la DPE KARUSI ».

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

Avec les remerciements anticipés de la Faculté, je vous prie d'agréer, Madame, Mademoiselle, Monsieur l'expression de ma considération distinguée.

Sous-couvert de :

Monsieur le Directeur de mémoire

Pr Epimaque NSHIMIRIMANA

Fait à Bujumbura, le 20/04/2022

Le Doyen

Pr Gélase NIMBONA

flshdecanat@yahoo.fr 22 22 17 02 ou 22 22 52 28

GRILLE D'ANALYSE DU VOCABULAIRE A TRAVERS LE MANUEL DE 3e ANNEE LANGUES

Eléments d'analyse	**Indicateurs**	**Constat**	
1. Place du vocabulaire palier par palier.	les leçons de vocabulaire occupent une place de choix.	Oui	Non
2. Pertinence et suffisance du contenu-matière.	suffisance des contenus/ressources.		
	pertinence des contenus/ressources.		
3. Supports d'activités privilégient:	le niveau « connaissance »		
	le niveau « compréhension »		
	le niveau « application »		
4. Contenu méthodologique suit :	les principes de la PI		
	les principes de l'A.C et l'approche actionnelle		
	toutes les trois approches à la fois		

QUESTIONNAIRE D'ENQUETE ADRESSE AUX ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS DU CYCLE POST-FONDAMENTAL.

Nom de l'école……

Consigne : Vous allez mettre une croix dans la/les case(s) convenable(s) et compléter les pointillés avec vos suggestions et/ ou commentaires.

Enseignant de français en :

Première Langues ☐ Deuxième Langues ☐ Troisième Langues ☐

I. Identification de l'enseignant

1. Cochez dans la case correspondant à votre diplôme obtenu ?

A. IPA /ENS FRA BAC III ☐

B. IPA V/ENS V ☐

C. FLSH/Langue et Littérature Françaises ☐ FLSH/Langues et Littératures Africaines ☐

D. IPA III/ENS III ☐

E. Autre diplôme (précisez) … …….

2. Combien d'années êtes-vous enseignant de français ?

a. 1-10 ans ☐

b. 11-20 ans ☐

c. 21-30 ans ☐

II. QUESTIONS

1. Avez-vous suivi une formation continue sur les nouvelles approches didactiques et pédagogiques?

A. Oui ☐ B. Non ☐

Si oui, lesquelles parmi les suivantes ?

A. Approche communicative ☐ B. L'approche actionnelle ☐

C. L'approche socioconstructiviste ☐ D. La pédagogie de l'intégration ☐

2. Ressentiriez-vous le besoin de suivre des modules de formation initiale et/ou continue en matière d'enseignement-apprentissage du vocabulaire ?

Oui ☐ B. Non ☐

3. Sur quels sujets relatifs à l'enseignement-apprentissage du vocabulaire aimeriez-vous que portent ces modules de formation ?

A. Les principes de l'A.C et de la perspective actionnelle ☐

B. Les théories de la linguistique appliquée à l'enseignement du vocabulaire français ☐

C. Autres et justification

……

4. Quelles sont les principales difficultés auxquelles vous êtes confrontées pendant l'enseignement-apprentissage du vocabulaire ?

A. Manque de documents authentiques ☐ B. Temps réservé à l'enseignement du vocabulaire insuffisant ☐ C. Manque de livres de lecture ☐

D. Autres difficultés et justification

……

5.a) Connaissez-vous le niveau lexical de vos apprenants?

Oui ☐ Non ☐

b) Si oui, comment l'appréciez-vous?

Bas ☐ Moye ☐ Efficace ☐

6. Selon vous, quelles sont les principales difficultés auxquelles sont confrontés vos apprenants pendant les leçons portant sur le vocabulaire ?

……

7. Vous arrive-t-il d'enseigner le vocabulaire en appliquant les principes des approches communicatives et actionnelles ?

A. Oui ☐ B. Non ☐

Justifiez votre réponse en partant d'un ou des exemple(s) précis……

…

8. Quelles places accordez-vous aux leçons de vocabulaires par rapport aux autres leçons ?

A. Importante ☐ B. Moins importante ☐

Pourquoi ? Justification

……

…

9. Trouvez-vous les contenus-matières et les méthodologies proposés dans le cahier du support-élève et du guide de l'enseignant :

A. adaptés ? ☐ B. peu adaptés ? ☐ D. Pas du tout adapté? ☐

Justification :

.....

.....

10. Selon vous, quelles activités proposeriez-vous aux apprenants pour développer efficacement leurs compétences lexicales, pilier de la compétence communicative ?

A. de production écrite ☐

B. de production orale ☐

C. de compréhension écrite ☐

D. de compréhension orale ☐

11. Quelles types de questions/tâches d'évaluation préfériez-vous pendant l'évaluation des leçons portant sur le vocabulaire ?

11. Quelles types de questions/tâches d'évaluation préfériez-vous pendant l'évaluation des leçons portant sur le vocabulaire ?

1. Questions à choix multiples (QCM) ☐

2. Questions d'appariement ☐
3. Texte à trous ☐
4. Des phrases isolées ☐
5. Production des textes écrits ☐
6. Des débats ☐

12. Selon vous, quelles innovations faudrait-il introduire pour l'enseignement-apprentissage du vocabulaire au post-fondamental Section Langues ?

……

GRILLE D'OBSERVATION DES PRATIQUES DE CLASSE

Thèmes	**Éléments d'observation**	**Indicateurs**	**Constat**	**Commentaires**
Présentation du vocabulaire	Le vocabulaire ciblé est présenté	de façon isolée (hors contexte)		
		dans un contexte situationnel		
		sous forme d'une tâche à accomplir		
Méthodologie privilégiée	Pendant l'enseignement-apprentissage du vocabulaire, l'enseignement privilégie	Les méthodes traditionnelles		
		l'approche communicative		
		L'approche actionnelle et socioconstructiviste		
		l'A.C et l'approche actionnelle, les deux à la fois.		
Types de supports et/ou ouvrages	Quand l'enseignant dispense la leçon	au dictionnaire monolingue ou bilingue		
		aux documents authentiques		

accompagnateurs de la leçon	de vocabulaire, il a recours	aux supports audio oraux et audiovisuels		
		aux ouvrages de lecture		
Types de tâches privilégiées	Les exercices proposés aux apprenants	visent la mémorisation du vocabulaire		
		visent la vérification de l'atteinte des objectifs		
		leur permettent de réemployer le vocabulaire dans une situation communicative		
		leur permettent de résoudre une situation-problème individuellement et /ou en groupe		
Les compétences de l'enseignant et de l'apprenant	Quand l'enseignant aide les apprenants à acquérir la compétence lexicale, son choix stratégique prouve	qu'il maîtrise les compétences linguistiques et sémantiques appliquée à l'enseignement du FLE ;		
		qu'il ne maîtrise pas les approches linguistiques et sémantiques appliquées à l'enseignement du vocabulaire et qu'il n'a pas de compétences lexicales requises pour mener à bien ses leçons de vocabulaire.		

	Les compétences des apprenants en général	peu d'apprenants interagissent en classe, n'ont donc pas un bagage lexical suffisant		
		la majorité des apprenants interagit et est motivé, donc a un bagage lexical suffisant		
		Les apprenants sont démotivés et n'ont pas un niveau suffisant en vocabulaire		

LEÇON 13. VOCABULAIRE C1, 2, 3 LES EXPRESSIONS SERVANT A DONNER UN POINT DE VUE.	
RESSOURCES ABORDEES	**CLES D'APPRENTISSAGE**
Les expressions servant à donner un point de vue (en ce qui me concerne, à mon avis, je suis sûr, quant à moi, moi je vois, je suis d'avis que, j'estime que, D'une part... d'autre part, d'un côté... de L'autre, par contre, je me demande si...)	Description et emploi du champ lexical relatif la prise de position

EXEMPLES D'ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

Proposer aux élèves le paragraphe ci-après:

La Grande Royale prit la parole :

« En ce qui me concerne, je n'aime pas l'école étrangère. Je la déteste. Il faut y envoyer nos enfants cependant. Je dois vous dire ceci : ni mon frère, votre Chef, ni le maître des Dilobé n'ont encore pris parti. Je suis sûre qu'ils cherchent la Vérité. Lux ont raison. Quant à moi, je suis comme ton bébé, Coumba ».

Demander à l'élève de:

- Relever les expressions introduisant une opinion.
- Trouver d'autres expressions qui introduisent un point de vue.
- Produire des phrases avec les expressions trouvées.

SUPPORTS ET CORRIGES POUR LES ACTIVITES

Employer dans une phrase chacune des expressions ci-après.

a) à mon avis
b) je suis sûr
c) je suis d'avis que
d) d'une part…d'autre part
e) par contre
f) je me demande si

LECON 43, VOCABULAIRE: LES EXPRESSIONS AUTOUR DU MOT « Feu »	
RESSOURCES ABORDEES Les expressions autour du mot « feu » : feu d'artifice, feu vert, prendre feu, faire long feu, mettre à feu et à sang,...	**CLES D'APPRENTISSAGE** -

EXEMPLES D'ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

Donner aux élèves le support suivant:

1…Et comme il fallait un bouquet à ce beau feu d'artifice, vous lui avez démontré Comment deux et deux font quatre.

2. Avant de monter ce projet, il a eu le feu vert des autorités administratives

3. On se repent souvent d'avoir voulu jouer avec le feu.

Demander à l'élève de:

- Relever dans le support les expressions contenant le mot « feu » et donner leur sens ;
- Compléter la liste des expressions en y ajoutant d'autres ;
- Compléter un texte à trous avec ces mots et expressions.

SUPPORTS ET CORRIGES POUR LES ACTIVITES

A. Complétez les phrases suivantes avec une expression contenant le mot« Feu »

1. Au secours ! Les rideaux ont...

2. Qui a...aux rideaux ?

3. Dès que j'ai vu l'incendie, j'ai...

4. Les ennemis ont dévasté le pays et l'ont mis ...

5. A la première occasion, ils se sont disputés : leur amitié n'a pas.

6. Pour organiser la fête de l'Ecole, le directeur nous a donné.

Réponses: 1...pris feu 2...mis feu 3.crié « au feu ! » 4...à feu et à sang 5. fait long feu 6…le feu vert.

B. Dans les phrases suivantes donnez le sens des expressions en italique

- Le stratagème a fait long *feu*.
- J'étais pris *entre deux feux*.
- Il n'est pas charitable devant une querelle, *de jeter de l'huile sur le feu*.
- Ils ont fait mourir leur mère *à petit feu*.

Réponses:

- Le stratagème a fait *long feu*:...a duré longtemps
- J'étais pris entre *deux feux*: J'étais confronté à deux menaces distinctes.
- Il n'est pas charitable devant une querelle, de jeter de l'huile sur le feu : aigrir des esprits déjà irrités les uns contre les autres.
- Ils ont fait mourir leur mère *à petit feu*: petit à petit, progressivement.

LEÇON 51. VOCABULAIRE: L LE CHAMP LEXICAL DE LA CHASSE	
RESSOURCES ABORDEES Le champ lexical de la chasse	**CLES D'APPRENTISSAGE** La description du champ lexical
EXEMPLES D'ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE • Faire relever dans le texte de lecture les mots et les expressions liés à la chasse; • Faire allonger la liste de ces mots par d'autres ne figurant pas dans le texte de lecture ; • Faire compléter un texte à trous avec ces mots ; • Faire produire des phrases avec ces mots.	

SUPPORTS ET CORRIGES POUR LES ACTIVITES

Complétez les phrases du récit de chasse ci-dessous avec les mots et expressions inscrits en dessous du texte.

Il est cinq heures du matin. Armé de son (1)..., de ses (2)..., et de (3)..., Gbakozon marche dans (4)...en quête de (5) ..., silencieusement, il se (6)….dans les hautes herbes. C'est un excellent (7)…, courageux, (8).., toujours aux (9)... Il pourrait se diriger (10)..., tellement la forêt lui est (11)... Mais cette nuit, il n'a pas de chance, il n'a encore (12)...Il a longtemps marché sans rencontrer la (13)... ou le (14) ... Il a vainement (15)... et revient chez lui (16). Chemin faisant, il relève les (17)... qu'il a (18)... ici et là. Il s'approche d'(19)… creusée quelques jours plus tôt et dont il avait habilement caché l'entrée avec (20)... .Il se trouve brusquement pris dans un nuage de mouches...

«*Histoires de chasse au pays des Mangoustes* » (*Contes d'Afrique Centrale*), Clé International.

- Liste des mots et expressions: les yeux fermés, aguets, ses flèches, gibier, la forêt, chasseur, son arc, fraye un chemin, hâble, sagaies, plus petit perdreau, rien dans son sac, moindre antilope, familière, un tapis de verdure, pièges, une fosse, posés, bredouille, battu la forêt.

Réponses

Il est cinq heures du matin. Armé de son ***arc***, de ses ***flèches***, et de ***sagaies***, Gbakozon marche dans la ***forêt*** enquête de ***gibier***. Silencieusement, il se ***fraye*** un chemin dans les hautes herbes.

C'est un excellent ***chasseur***, courageux, ***habile***, toujours aux ***aguets***. Il pourrait se diriger ***les yeux fermés***, tellement la forêt lui est ***familière***. Mais cette nuit, il n'a pas de chance, il n'a encore ***rien***. Il a longtemps marché sans rencontrer la ***moindre antilope*** ou le ***plus petit perdreau***. Il a vainement ***battu*** et revient chez lui ***bredouille***. Chemin faisant, il relève les ***pièges*** qu'il ***a posés*** ici et là. Il s'approche d'***une fosse creusée*** quelques jours plus tôt et dont il avait habilement caché l'entrée avec ***un tapis de verdure***. Il se trouve brusquement pris dans un nuage de mouches…