



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

La place du lexique français dans l'enseignement/apprentissage au Burundi

Rémy Ndikumagenge

École Normale Supérieure du Burundi

Ndikuma2015@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1186-8983>

Reçu le 18-05-2021 / Évalué le 30-06-2021 / Accepté le 12-10-2021

Résumé

Cette étude vise à montrer la place réservée au lexique français dans les outils pédagogiques burundais. Elle s'inspire des documents scientifiques sur le « lexique » et son enseignement, analyse les contenus des méthodes de français et critique la méthodologie visant à enseigner ledit lexique au Burundi. Les résultats obtenus montrent la difficulté à en cerner les contours et ses formes variées dans le langage quotidien. Il s'impose donc la prise en charge de ces formes et l'intégration des aspects morphosyntaxique, sémantique et socioculturel du lexique dans son enseignement. L'analyse des *manuels de français* révèle une rareté de leçons consacrées au lexique et la relative abondance des formes monolexicales par rapport aux formes polylexicales. Les démarches pédagogiques préconisées pour aborder le lexique au Burundi ignorent les sens connotés inhérents aux contextes socioculturels et occultent les aspects morphosyntaxiques des lexiques complexes.

Mots-clés : enseignement, lexique, français, analyse, burundi

The place of lexis in the teaching/learning of French in Burundi

Abstract

This study is intended to bring to light the share given to French lexis in the teaching materials in Burundi. Drawing on scientific documents on lexis and its teaching, it examines and critiques the approaches and techniques proposed to teach French lexis in formal education of Burundi. The findings show the difficulty to discern both its components and its varied forms in daily language use. There is thus a strong need to not only bear those forms in mind, but also integrate the morphosyntactic, semantic and sociocultural aspects of lexis in lessons focused on its teaching. An analysis of French textbooks reveals inadequate coverage of lexis and an emphatic of monolexical forms compared to polylexical forms. The lexis-teaching approaches within the official textbooks seem to undermine connotations which are inherent in sociocultural contexts and ignore morphosyntactic aspects of complex lexical items.

Keywords: teaching, lexis, French, analysis, burundi

Introduction

L'importance de la compétence lexicale dans la maîtrise d'une langue n'est plus à démontrer. En effet, l'enseignement/apprentissage du lexique amène l'apprenant à la connaissance, à la maîtrise et à l'utilisation consciente et réfléchie du vocabulaire. Cette conviction explique l'intérêt que les didacticiens de langues portent sur la place du lexique dans les contenus des outils pédagogiques et dans les méthodologies d'apprentissage de langues. Dans la même logique, nous voulons montrer la place réservée au lexique français dans les classes de langues au Burundi. Cette réflexion est menée à la lumière de trois questions de recherche. Quels sont les contours de la notion de lexique ? Jusqu'à quel degré les contenus des manuels de français intègrent-ils le lexique ? Que dire des démarches envisagées pour enseigner/apprendre le vocabulaire au Burundi ? En vue de répondre à ce questionnement, nous nous inspirons d'abord des documents scientifiques pour cerner les contours de la notion de lexique et connaître les démarches suivies pour son enseignement ; nous analysons ensuite les contenus des méthodes de français utilisées dans notre pays ; nous critiquons enfin les démarches préconisées dans les *Guides de l'enseignant* pour aborder le lexique. Les données ainsi rassemblées et analysées sont structurables en trois points, à savoir notion de lexique et son enseignement, place du lexique dans les Manuels de français et la manière dont le lexique est enseigné selon les outils pédagogiques burundais.

1. Notion de lexique et méthodologie de son enseignement

Ce point décrit le lexique dans ses divers aspects avant de montrer la façon dont la même notion doit être enseignée.

1.1. Lexique : une notion confuse et diffuse

Univoque par apparence, le terme « lexique » est foncièrement équivoque. En témoignent des oppositions dont il fait l'objet et ses acceptions. En effet, on peut distinguer « lexique général et lexique de spécialité », « lexique réel et lexique virtuel », « lexique et grammaire » (Siouffi, Van Raemdonck, 2012 :126-127). D'après les mêmes auteurs, le lexique général est constitué de mots connus de tout le monde, tandis que le lexique de spécialité est formé de termes employés entre des locuteurs des mêmes domaines techniques ou professionnels. Le lexique réel est l'ensemble de noms propres qui, grâce à leurs usages fréquents, sont devenus de noms communs (noms de marques) ou des noms de personnages ; alors que le lexique virtuel est l'ensemble de vocabulaires d'une langue qui ne sont pas nécessairement attestés, même s'ils sont formés à partir des règles morphologiques.

Le caractère équivoque du lexique transparaît aussi dans ses acceptions. Au sens large du terme, le lexique est l'« ensemble des mots formant la langue d'une communauté et considéré abstraitement comme l'un des éléments constituant le code de cette langue » (Jeuge-Maynard, 2013 : 626 [col.1]). En considérant le sens restreint de lexique, la même auteure retient que le lexique est l'« ensemble du vocabulaire employé par quelqu'un, notamment un écrivain, un homme politique » (Ibidem). Cette acception est quasi similaire à celle du vocabulaire au sens restreint comme « ensemble des termes propres à une science, à une technique, à un auteur, etc. » (Jeuge-Maynard, 2013 : 1156 [col. 2]). Ce sens restreint du lexique est très proche de la définition du vocabulaire actif d'un locuteur, opposable au vocabulaire passif. Selon Treville et Duquette, « le vocabulaire actif correspond aux unités linguistiques connues et employées très souvent par le locuteur [tandis que] le vocabulaire passif correspond aux termes dont le locuteur connaît la définition mais qu'il n'utilise pratiquement pas » (1996 : 9). En cela, le sens du vocabulaire actif est assez proche de celui de lexique : « Le vocabulaire est l'ensemble des termes propres à une science, à une technique, à un auteur, etc. » (Jeuge-Maynard, 2013 : 1156 [col. 2]). Dans ce travail, nous précisons que le lexique passif de l'apprenant du FLE est composé de mots français qu'il comprend mais qu'il n'utilise pas dans ses communications langagières en français. Par contre, le lexique actif de l'apprenant est constitué de tous les mots français qu'il comprend et emploie quotidiennement. Nous soulignons aussi que les sens restreints du lexique et du vocabulaire se recoupent. Et comme ces seuls sens intéressent ce travail, nous parlons, indistinctement, d'enseignement de vocabulaire ou d'enseignement de lexique en référence à ce point de vue.

Remarquons de plus que le lexique peut être constitué d'une unité simple (monolexicale) ou d'une unité complexe (polylexicale). En dernier cas, il est un mot composé fonctionnant comme un mot simple (*Chauve-souris*). Souvent, « cette composition peut modifier le sens ou la structure des éléments pris isolément. Elle se signale soit par une absence de marque (pomme de terre), soit par un trait d'union (petite-fille), le qu'en-dira-t-on » (Siouffi et Van Raemdonck, 2012 :45). Ces composants inséparables constituent chacun une séquence semi-figée ou figée, selon qu'ils sont partiellement considérés ou déconsidérés dans la formation du sens de l'unité polylexicale concernée. Par exemple, « porte de secours » est une expression semi-figée (ou collocation) alors que « peur bleue » est une expression figée (ou locution). La présente réflexion tient compte de ces différentes formes. Dans le sous point qui suit, nous montrons la manière dont le lexique doit être abordé.

1.2. Enseignement du lexique selon les didacticiens contemporains de langues

La langue étant un système de signes linguistiques devant intégrer « *les trois facettes de ce signe, à savoir la forme, la fonction et le sens* » (Van Raemdonck, 2008 :10), l'enseignement du lexique adopte le principe que « le mot est appris, puis compris et utilisé, autant en fonction de ses facultés morpho-syntaxiques que de ses propriétés sémantiques » (Defays, 2003 : 43). Dans cette logique, la méthodologie à mettre en œuvre doit toucher les trois aspects : la morphologie du mot, son sens et la syntaxe de l'environnement du mot. La maîtrise, par les apprenants, de ces aspects et du mode de leurs interactions leur permet de comprendre que le vocabulaire d'une langue est un ensemble organisé. Pour amener les apprenants à maîtriser ces aspects et mode d'interactions, l'enseignant du français peut aborder le lexique en dépassant « le mot pour privilégier les unités lexicales et ouvrir les apprentissages à la dimension syntagmatique [ce qui] fait intervenir les cooccurrences lexicales, les relations syntaxiques et les données sémantiques » (Chanfrault-Duchet, 2004 : 103-104). Aussi doit-il prévoir des activités de classe touchant les aspects morphosyntaxique, sémantique et extralinguistique.

Par ailleurs, la prise en compte de la dimension extralinguistique du lexique fait écho à l'observation que « la communication dépasse largement le cadre des mots et la structure des phrases et que la culture, sous forme de connotations, de sous-entendus, d'implications, précède, imprègne, manœuvre le langage de sorte qu'il est difficile, ou même inutile de dissocier ce qui relèverait de l'un ou de l'autre » (Defays, 2003 : 68). Il est donc nécessaire d'intégrer la dimension culturelle dans l'enseignement du lexique. Cela est d'autant vrai 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. » (Ndikumagenge, 2015 :451).

L'enseignement ainsi conçu permet aux apprenants d'accéder à la portée significative du terme dans le contexte où il est employé et de rapprocher le sens lexical des signes culturels. De cette façon, lors du traitement du lexique, l'enseignant prendra en considération l'environnement syntaxique, les situations de communication et les considérations socioculturelles. En d'autres mots, enseigner un lexique exige une démarche méthodologique combinant l'analyse des relations intrinsèques aux mots (analyse morphologique ou sémantique) et l'analyse des relations extrinsèques liées aux connotations socioculturelles. Serait-ce dans cet esprit que le lexique français est enseigné en classes burundaises ? Nous y reviendrons au troisième point. Dans le second point, nous indiquons jusqu'à quel niveau les manuels de français utilisés au Burundi intègrent le lexique.

2. La place réservée au lexique français dans les manuels utilisés au Burundi

Au Burundi, les humanités générales sont organisées en deux niveaux : l'école fondamentale et l'école post-fondamentale. Ici, nous limiterons notre réflexion au 4^e degré du cycle fondamental (désormais CF) et au cycle post fondamental (désormais CPF). Nous analysons les manuels de l'élève et les fichiers du maître utilisés dans ces cycles. Les outils pédagogiques concernés sont les trois méthodes et guides du maître employés au 4^e degré du CF et de trois autres méthodes et guides du maître employés CPF. Tous sont identifiés dans le tableau n°1 annexé à la fin de l'article.

Dans ledit tableau se remarquent six manuels identifiés. Les contenus de chacun des trois premiers sont structurés en 10 thèmes. Chaque thème est constitué de 10 leçons dont 2 sur le texte, 4 sur la grammaire (orthographe, conjugaison, accord, etc.), 1 sur le vocabulaire, 2 sur l'expression (orale et écrite) et 1 consacrée au bilan. En résumé, chacun de ces trois premiers manuels totalise 100 leçons. Les contenus des trois derniers manuels sont répartis en semaines variant de 27 et à 33 par année scolaire. Par semaine d'apprentissage ponctuel, les 8 à 9 leçons programmées sont constituées, essentiellement, de 2 leçons sur le texte, de 1 ou 2 leçon(s) sur le vocabulaire, de 3 ou 4 sur la grammaire, de 2 ou 4 sur l'expression. Cette répartition inéquitable fait qu'il y a 207 leçons dans la méthode utilisée en 1^{re} année PF, 205 leçons dans le manuel en usage en 2^e année PF et 184 leçons dans la méthode utilisée en 3^e PF. Sur l'ensemble de leçons de chacun de ces manuels, l'effectif de leçons consacrées au lexique est indiqué dans le tableau 2 mis en annexe.

Dans ce tableau, les leçons de lexique occupent 22% du total de leçons de français prévues en 7^e année, 21,19% de toutes les leçons de français programmées en 3^e année PF, 18,04 % des leçons au programme en 2^e année PF, 11,11% des leçons prévues en 1^{re} année PF et 10 % de toutes les leçons de français prévues en 8^e année, de même qu'en 9^e année. La moyenne globale de leçons consacrées au lexique dans les trois années du 4^e degré du CF et dans les trois années du CPF est de 15, 73% de la totalité des leçons de français programmées depuis la 7^e année jusqu'à la 3^e année PF. Le faible taux des leçons de lexique montre que les contenus des manuels de français utilisés lui accordent une place mineure. Au sein de cet effectif réduit, nous avons cherché à savoir la place occupée par le lexique constitué de plus plusieurs mots. Pour cela, nous nous sommes fondé sur la formulation de sujets de leçon et sur les contenus prévus. Le constat est que certains des sujets de leçon ressemblent aux titres d'extraits textuels comme « La « propreté ménagère » L 4 et « Les médecins et les maladies qu'ils soignent » L14 (RB, 2017 :41 ; 57) et « Autour du monde agricole » L 57. (RB, 2015 :57). D'autres laissent supposer la

prise en compte des unités polylexicales (Ex « Autour du mot “...” ») et « Les mots et expressions liés à “...” » ; « Les expressions en rapport avec “...” ».

En analysant les contenus, nous remarquons que quelques séquences (semi-) figées sont repérables dans la 1^e catégorie de sujets et que beaucoup de sujets censés contenir des expressions (semi-)figées ne le sont que par apparence : très peu de leurs contenus intègrent ces expressions. En effet, sur un total des 141 leçons consacrées au lexique dans les six manuels précités, nous comptons 5 leçons dont les contenus comprennent des collocations en 7^e année F, 2 leçons dont les contenus comprennent des collocations en 8^e année F, 2 leçons dont les contenus comprennent des locutions en 9^e année F, 2 leçons dont l'un des contenus comprend les collocations tandis que l'autre présente des locutions en 1^e année PF, 4 leçons dont les contenus comprennent des locutions en 2^e année PF et 2 leçons dont les contenus renferment des locutions en 3^e année PF. Nous totalisons 16 leçons dont les contenus comprennent des locutions et des collocations.

Cette observation confirme les résultats auxquels a abouti l'étude réalisée sur la phraséodidactique à partir des mêmes manuels : « Les leçons de vocabulaire comprenant des UP [unités phraséologiques] sont au nombre de **16** sur le total de **141** leçons de vocabulaire, soit un taux de **11,34%** dans les six manuels » (Ndikumagenge, Mberamihigo, 2020 :203). La quasi-totalité de contenus des leçons de vocabulaire est donc constituée de lexiques aux unités simples tandis que les séquences polylexicales y sont très faiblement représentées. Concrètement, les contenus des manuels exploités au 4^e degré du CF et au CPF réservent un espace réduit au lexique tout en reléguant à l'arrière-plan les lexiques aux unités complexes. Que remarque-t-on à propos des démarches pédagogiques proposées pour enseigner le lexique ? Le point suivant permet de répondre à cette question.

3. Comment le lexique du français est-il enseigné/ appris au Burundi ?

D'habitude, les démarches pédagogiques préconisées pour enseigner une discipline sont décrites dans des *guides de l'enseignant*. Il en va de même pour l'enseignement du lexique français. Les introductions générales des guides utilisés en 7^e, 8^e et 9^e années du CF (voir tableau 1) indiquent que pratiques pédagogiques « rentrent dans le cadre de l'approche communicative adaptée à l'enseignement des langues » (RB, 2017 : 6 ; RB, 2017 :13 ; RB, 2015 : 16). Néanmoins, les démarches à suivre pour enseigner/apprendre le lexique ne sont précisées que dans la Préface du manuel de l'élève 8^e année : « Les leçons de grammaire et de vocabulaire

sont construites sur une structure en quatre temps : 1. Observation ; 2. Notions à retenir ; 3. Exercices ; 4. Synthèse » (RB, 2015, p. 3). Cette démarche influence même la structure des contenus de leçon exposés dans le livre de l'élève (LE). Chaque leçon dispose d'un document déclencheur accompagné de deux questions (*J'observe et je réfléchis*), d'une synthèse des contenus développés (*Je retiens*) et 2 à 3 exercices d'application (*Je m'entraîne*). Ces trois moments correspondent à des étapes d'une leçon et les mêmes étapes sont prévues tout au long du déroulement de leçons grammaticales et lexicales. En guise d'illustration, nous prenons un extrait du guide de l'enseignant pour la 9^e année F, précisément la leçon 67 « Vocabulaire : autour du mot « correspondance » (RB, 2015 : 296) :

[...]

Exploitation du support (+/-20 min)

Faire lire le texte-support se trouvant dans le LE

- Faire trouver des réponses aux questions se trouvant en dessous du texte-support.

1) Réponses attendues : répondre, lettre, lire, commis.

2) Réponses possibles : circulaire, note de service, déclaration de créance, télégramme, convocation, invitation, carte postale, ...

Conceptualisation (+/-5 min)

- Faire lire la liste des mots se trouvant dans le LE
- Expliquer éventuellement tout mot qui pourrait poser problème aux élèves et noter, au fur et à mesure les explications au tableau.

Je m'entraîne (+/- 10 min)

Faire faire individuellement l'exercice 1 et en groupe les exercices 2 et 3. La correction se fera collectivement.

Corrigés

Exercice 1

- a) conte (le seul mot sans rapport avec la correspondance)
- b) écrivain (le seul mot sans rapport avec la correspondance)

Exercice 2

Thé/lait/ gras/ m → télégramme

Exercice 3

Les élèves rédigent en groupe les phrases sur leurs brouillons. Au cours de leurs productions, l'enseignant corrige au fur et à mesure les erreurs constatées. Lors de la correction collective qui se fera au tableau, il acceptera toute phrase correcte contenant le mot ou groupe de mots proposé.

Synthèse

Faire noter la liste de mots et le corrigé des exercices dans leurs cahiers.

Le contenu de la synthèse à faire noter par les apprenants est exposé dans *Je retiens* du L E. Nous en reprenons une partie à titre indicatif (RB, 2015 : 95) :

Liste de mots et groupes de mots en rapport avec la « correspondance »

- Correspondance : échange régulier de lettres.
- Lettre : écrit que l'on adresse à quelqu'un. Une lettre peut être personnelle ou administrative.
- Télégramme : message court qu'on envoyait autrefois par télégraphe. Les télégrammes n'existent plus aujourd'hui. On utilise plus le téléphone et l'internet.
- Épistolaire : qui concerne le fait ou la manière d'écrire des lettres.
- Expéditeur : celui qui adresse (envoie) un message.
- Destinataire : celui à qui le message est adressé.
- Message : contenu de l'information que l'on transmet à quelqu'un.
- Circulaire : texte administratif destiné à tous les membres d'un service, d'une entreprise.
- Courrier : ensemble de la correspondance transmise par service postal.
- Mandat : titre postal de paiement permettant à son destinataire de toucher une somme d'argent versée par l'expéditeur.

Au CPF, la même démarche pédagogique est reconduite mais avec la volonté d'accroître le niveau d'implication de l'apprenant. Les *guides de l'enseignant* associés aux Cahiers des Supports-élèves (ou CSE) utilisés en 2^e et 3^e années PF) le montrent :

Les séances de langue (grammaire/orthographe/vocabulaire) fournissent les outils pour le développement des compétences de lecture-écriture. Elles sont conduites selon une démarche didactique inductive supposant l'observation/découverte du fait linguistique, une réflexion métalinguistique correspondante, puis son utilisation par l'élève (RB, 2017 :2 ; RB, 2018 :2).

Mais elle paraît théorique car, dans ces outils pédagogiques, les contenus de leçons paraissent sommaires. Pour des leçons de grammaire, de vocabulaire ou d'orthographe, les CSE ne prévoient que des exercices d'application sans proposer ni le document déclencheur ni la synthèse de contenus de leçon. D'autre part, les *guides de l'enseignant* concernés n'indiquent que la synthèse à retenir tout en étant muets sur la démarche méthodologique à suivre. En guise d'illustration, nous reproduisons la synthèse retenue pour la leçon 21 « Vocabulaire : les expressions en

rapport avec « la main » tirée du *guide de l'enseignant* en usage en 2^e année (RB, 2017 :50) :

Vocabulaire : les expressions en rapport avec la main

- Tendre la main : demander l'aumône ou aider quelqu'un en difficulté
- Serrer la main de quelqu'un : saluer quelqu'un
- Demander la main de quelqu'un : demander quelqu'un en mariage
- Obtenir la main d'une jeune fille : avoir la permission de l'épouser
- Porter la main sur quelqu'un : frapper quelqu'un
- Prêter mains fortes : aider quelqu'un
- S'en laver les mains : se débarrasser de ce qui préoccupait
- Rentrer les mains vides : rentrer bredouille
- Se frotter les mains : se féliciter
- À pleines mains : abondamment
- Avoir le cœur sur la main : être très généreux

Ces illustrations amènent aux observations sur les démarches méthodologiques et sur les synthèses des contenus. Il apparaît que la méthodologie (explicitement décrite au CF ou à peine annoncée au CPF) se révèle fort limitée. En effet, au 4^e degré du CF, les étapes principales à suivre sont successivement « Exploitation du support », « Conceptualisation » et « Je m'entraîne ». La réussite de ces étapes est problématique faute de documents déclencheurs adéquats et des compétences exigées chez certains enseignants. Cette affirmation se base sur les résultats des analyses des contenus des mêmes manuels et de la capacité des enseignants maîtriser les contenus et à appliquer la méthodologie prônée. Ces résultats ont révélé que la maîtrise des contenus et des principes de l'approche communicative n'est pas garantie chez beaucoup d'enseignants burundais (Ndikumagenge, 2015 :172) et que les textes supports retenus sont souvent mal choisis (Ndikumagenge, Mberamihigo, 2020 :205-206). En plus, au regard de la durée (+/- 5 minutes) impartie à l'étape de « Conceptualisation » et des activités qui y sont prévues, il y a lieu d'affirmer que cette étape est à la fois minimisée et mal exploitée. La situation s'empire au CPF où les *guides de l'enseignant* n'indiquent ni les étapes à suivre ni la durée de chaque étape. De même, dans les synthèses se décèlent des insuffisances. Parfois, les contenus des *Je retiens* comprennent des termes tombés en désuétude (Ex. « télégramme » et « mandat » en 9^e année (RB, 2015 :95)). De plus, les formes monolexicales sont très nombreuses au moment où les formes polylexicales sont sensiblement réduites. Cette observation rejoint le constat que, « lors du déroulement de leçon, lesdites formes [locutions et collocations] sont traitées en parent pauvre. Elles n'ont aucune leçon qui leur est consacrée et ne font l'objet d'aucune mention dans certaines activités de classe ou sont à peine évoquées dans les activités-synthèses » (Ndikumagenge, Mberamihigo, 2020 :207).

De plus encore, l'enseignement/ apprentissage du lexique au Burundi n'accorde pas d'importance au contexte. Pour chacune de formes lexicales, il est indiqué sa signification sans donner aucune précision sur le contexte de son emploi, sans l'insérer dans un énoncé où la forme lexicale serait employée en fonction du sens retenu. En ces conditions, les apprenants ne peuvent pas avoir accès aux autres sens. Par exemple, (1) pour *courrier*, les sens « ensemble de lettres qu'une personne écrit ou reçoit » (dans *avoir du courrier à finir*) ou « rubrique de Journal consacrée à des nouvelles spéciales » (dans *le courrier théâtral, gastronomique/le courrier des lecteurs*) (Jeuge-Maynard, 2013 282 [col.2]) sont absents. (2) Pour la collocation « Tendre la main », les sens de « avoir une attitude cordiale et conciliante, (*Je tends la main à tous les citoyens Canadiens dans un esprit de réconciliation*) » « mendier des places » (dans *nous ne devons plus tendre la main citoyens* (collectif 2021) [dictionnaire en ligne] sont omis. De même, Pour « s'en laver les mains », les sens « décliner toute responsabilité », « se moquer totalement » (collectif 2021[dictionnaire en ligne]) sont ignorés. Cela dit, les mots polysémiques sont considérés comme des mots monosémiques, étant donné que leurs connotations socioculturelles sont passées sous silence.

Sous le même angle, les très rares éléments phraséologiques sont enseignés abstraction faite de leur dimension morphosyntaxique. Par exemple, les collocations « tendre la main » (V+Dét.+N) « Serrer la main de quelqu'un » (V+Dét.+N+Prép.+N) , « Prêter mains fortes » (V+N+Adj.). De même, les locutions « S'en laver les mains » (Pron. +pron.+ V+ Dét.+N) « À pleines mains » (Prép.+Adj.+N) , « Avoir le cœur sur la main » (V+ Dét.+N+Prép+Dét.+N). La description de ces formes complexes en indiquant la nature des éléments dont elles sont composées permettrait la connaissance de leur structure et favoriserait leur réemploi dans des énoncés contextualisés. Il se révèle alors que le vocabulaire est abordé en lui seul car il est hors contexte, ce qui conduit à la quasi-ignorance des sens connotés souvent inhérents aux contextes socioculturels d'emploi du lexique concerné et occulte carrément la description de lexiques à la forme complexe comme les locutions et les collocations.

Brièvement, l'enseignement du lexique français au Burundi est marqué par l'utilisation de contenu-matières peu adéquats et par une méthodologie lacunaire. L'inadéquation des contenus matières est due au taux négligeable de leçons consacrées au lexique, à la très faible représentativité du lexique aux unités complexes et aux documents déclencheurs non appropriés. Le caractère lacunaire de la méthodologie s'observe aux démarches méthodologiques insuffisantes, au manque d'importance accordée aux sens connotés du lexique, à l'aspect morphosyntaxique d'une unité polylexicale, au contexte où le vocabulaire est utilisé et à

la capacité relative des enseignants burundais de français à maîtriser les pratiques pédagogiques d'actualité. Pour améliorer cet enseignement/apprentissage, quelques pistes peuvent être proposées. Il est nécessaire de retoucher les manuels de français et les guides du maître en usage. Cette retouche viserait à augmenter l'effectif de leçons de lexique, à y intégrer remarquablement les formes polylexicales et à proposer des documents déclencheurs convenables. Elle étendrait aussi les démarches méthodologiques sur les sens connotés, sur l'aspect morphosyntaxique du lexique complexe et sur la dimension socioculturelle de chaque lexique. Enfin les programmes de formation initiale des enseignants de français doivent être revus dans la même logique, de façon que les lauréats s'approprient les outils et les pratiques pédagogiques ainsi restructurés.

Conclusion

Au terme de cette étude se dégagent trois principales idées. D'abord, la notion de lexique est l'objet d'une série d'oppositions et paraît protéiforme dans les énoncés discursifs. Ces formes doivent intéresser l'enseignement du lexique car celui-ci devrait toucher les aspects morphosyntaxique, sémantique et socioculturel. Ensuite, l'analyse des *manuels de français* conduit à l'observation que les leçons consacrées au lexique sont rares au regard de l'ensemble de leçons prévues et que ces rares leçons sont largement dominées par les formes monolexicales. Enfin, un regard sur la manière dont le lexique est enseigné montre que la méthodologie appliquée débouche sur un enseignement lexical borné à la monosémie lexicale. Ainsi, elle passe sous silence d'autres éventuels sens inhérents aux contextes socioculturels supposés lors de l'énonciation. En plus, la méthodologie ignore la dimension morphosyntaxique des séquences (semi-)figées. En clair, les contenus des manuels réservent une place minime au lexique ; tandis que la méthodologie appliquée se révèle fort limitée. L'évidence est donc que le lexique du français occupe une place assez mineure dans l'enseignement/apprentissage de langues au Burundi. Pour améliorer son enseignement, nous suggérons en passant des pistes à explorer. Elles pourront faire l'objet d'une réflexion ultérieure.

Bibliographie

- Bourdet, J. F., Fouillet, R. 2018. « La notion de conceptualisation en didactique des langues ». In : *Recherche en didactique des langues et des cultures. Les Cahiers d'Acedle*. [En ligne] : <http://doi.org/10.4000/rdlc.2669> [consulté le 08 mai 2021].
- Chanfrault-Duchet, M.-F. 2004. Vers une approche pragmatique du lexique en didactique du français. In : *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports*. Bruxelles : De Boeck, p. 103-114.

Collectif. 2021. Les expressions françaises décortiquées. In : *Dictionnaire d'expressions françaises*. [En ligne] : [https:// : www.expressio.fr](https://www.expressio.fr) [consulté le 13 mai 2021].

Defays, J-M. 2003. *Le français langue étrangère et seconde : enseignement-apprentissage*. Sprimont : Mardaga.

Jeuge-Maynard, I. 2013. *Le Petit Larousse illustré*. Paris : Larousse.

Ndikumagenge, R. 2015. *Pour un renouvellement de l'apprentissage du FLE au Burundi : l'apport interculturel de la didactisation des contes burundais*. Thèse de doctorat non publiée. Vol.1 Bruxelles : ULB.

Ndikumagenge, R., Mberamihigo, F. 2020. « La phraséodidactique en classe de français au Burundi : analyse des manuels ». *Action Didactique. Revue de didactique de français*. [En ligne] : [http// : bejaia.dz/action didactique](http://bejaia.dz/action%20didactique). p.196-211 [consulté le 05 mai 2021].

Peytard, J., Genouvrier, E. 1974. *Linguistique et enseignement du français*. Paris : Larousse.

Siouffi, G., Van Raemdonck, D. 2012. [4^e édition]. *100 fiches pour comprendre la linguistique*. Paris : Breal.

Treville, M.-C., Duquette, L. 1996. *Enseignement du vocabulaire en classe de langues*. Paris : Hachette.

Van Raemdonck, D. 2008. *Modèle syntaxique : la syntaxe de l'aube du XXI^e siècle*. Bruxelles : PIE Peter Lang.

Annexes

N°	Titre	Date	Auteur	Ed.
1	<i>Langues 7^e année fondamentale Kirundi, Français, Anglais, Kishwahili. Manuel de l'élève.</i> Tomes 1, 2 et 3 <i>Langues 7^e année fondamentale Kirundi, Français, Anglais, Kishwahili. Guide de l'enseignant.</i> Tomes 1, 2 et 3	2017	RB	MEEERS
2	<i>Langues. Kirundi-Français ; Anglais-Kishwahili 8^e. Livre de l'élève.</i> Tomes 1, 2 et 3. <i>Langues. Kirundi-Français ; Anglais-Kishwahili 8^e. Guide de l'enseignant.</i>	2015	RB	MEEERS
3	<i>Langues Kirundi-Français, Anglais-Kishwahili 9^e. Manuel de l'élève.</i> <i>Langues Kirundi-Français, Anglais-Kishwahili 9^e. Guide de l'enseignant.</i>	2015	RB	MEEERS.
4	<i>Section Langues. Toutes disciplines 1^e année PF. Cahiers des supports-élèves.</i> <i>Section Langues. Toutes disciplines 1^e année PF. Guide de l'enseignant.</i>	2016	RB	MEEERS
5	Section Langues Toutes les disciplines. 2 ^e année PF. Cahiers des supports élèves Section Langues Toutes les disciplines 2 ^e année PF. Guide de l'enseignant	2017	RB	MEEERS.
6	Section Langues. Toutes disciplines 3 ^e année PF. Cahiers des supports-élèves. Section Langues. Toutes disciplines 3 ^e année PF. Guide de l'enseignant.	2018	RB	MEFTP

Tableau 1 : Identification de manuels d'élève et de fichiers du maître utilisés au Burundi

Légende :

RB : République du Burundi

MEEERS : Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

MEFTP : Ministère de l'éducation, de la formation technique et professionnelle

N°	Leçons de vocabulaire/ an	Total de leçons/ an	Pourcentage
1	22	100	22%
2	10	100	10%
3	10	100	10%
4	23	207	11,11%
5	37	205	18,04%
6	39	184	21.19%
	Total : 141	Total : 896	Pourcentage moyen global : 15,73

Tableau 2 : La place du lexique dans les méthodes de français