

LES SITUATIONS SCOLAIRES DE COMMUNICATION ORALE : L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE EN CONTEXTE BILINGUE

Oumar LINGANI
INSS/CNRST
olingani@yahoo.fr

RESUME

La plupart des études soulignent la pauvreté lexicale des élèves, à laquelle on attribue beaucoup de raisons. Cet article est une analyse critique d'une séquence de vocabulaire dans une classe bilingue dioula-français de quatrième année. Analysée suivant les approches interactionnelles, la séquence filmée, transcrite et étudiée porte sur les termes «les enfants bedonnants, les aînés, chiquer, disette» que les élèves doivent comprendre et utiliser oralement et par écrit dans des phrases. Le contexte bilingue devrait faciliter l'atteinte des objectifs que s'est fixé l'enseignante ; mais nombre de facteurs ont concouru à un aboutissement en deçà des attentes. Quelques propositions en matière d'enseignement-apprentissage du vocabulaire dans un contexte bilingue sont tirées de cette analyse.

MOTS CLES

bilinguisme, interactions, pratiques de classe, vocabulaire.

ABSTRACT

Most studies point to the student's lexical poverty, which is attributed to many reasons. This article is a critical analysis of a vocabulary sequence in a third-year bilingual french-jula class. Analyzed according to the interactional approaches, the filmed, transcribed and studied sequence deals with the terms "the paunchy children, the elders, chew tobacco, shortage" that pupils must understand and use orally and in writing in sentences. The bilingual context should facilitate the achievement of the teacher's goals; but many factors contributed to an outcome below expectations. Some proposals for the teaching and learning of vocabulary in a bilingual context are taken from this analysis.

KEY WORDS

bilingualism, interactions, classroom practices, vocabulary.

INTRODUCTION

A l'école primaire, l'enseignement/apprentissage du vocabulaire est programmé pour jouer un rôle clé dans l'appropriation du français. Cet enseignement est une nécessité pédagogique dont la réalisation quoique difficile est possible. Mais force est de constater dans les faits que cette discipline est de plus en plus marginalisée si bien que pour J. Girardet (1994, p.166), « le vocabulaire reste confiné dans un simple rôle de figurant ».

La plupart des études soulignent la pauvreté lexicale des élèves. A ce sujet, le manque et/ou l'insuffisance d'accès à la lecture est énuméré au nombre des facteurs limitatifs des connaissances lexicales des élèves en français (C. Lavoie, 2015). A. L. Z. Monge (2013) remarque que l'enseignement du vocabulaire se limite à des explications illustrées ou mimées. De cette problématique, M. Cellier (2011) pense que la question de l'apprentissage du vocabulaire est indissociable de celle des outils à créer et à utiliser dans une classe. Aussi, peut-on se poser la question générale de savoir quelles stratégies développer pour guider les élèves vers une acquisition plus efficace du vocabulaire ? De cette question générale découlent des questions spécifiques : comment procéder pour que l'enseignement/apprentissage du vocabulaire ne se résume pas à une simple mémorisation de mots ? Comment les élèves mobilisent-ils leur « déjà là » dans le processus d'apprentissage bilingue dioula-français ?

Ces questions de recherche sont étudiées à la lumière des hypothèses suivantes :

- le désintérêt des élèves pour le vocabulaire se justifie par le manque d'activités stimulant la créativité langagière ;
- les stratégies d'enseignement ne sont pas efficaces car les enseignants ne savent toujours pas quelles méthodes et avec quels outils enseigner.

Les chercheurs sont unanimes à penser que l'analyse des pratiques de classe, en contribuant à la construction de l'expérience, se présente comme une dimension importante de la formation des enseignants (L. Numa-Bocage, P. Masselot, I. Vinatier, 2007). Cet article a un triple objectif. D'une part, il s'agit, secondairement, de montrer les stratégies de compréhension et de production développées par les élèves lors de la séquence de vocabulaire et comment l'enseignant procède pour que les mots soient acquis par les élèves pour ensuite être disponibles à être réutilisés. Ces deux objectifs secondaires découlent d'un principal qui consiste à proposer quelques pistes afin d'améliorer l'acquisition du vocabulaire dans le cadre de l'enseignement, spécifiquement de l'enseignement bilingue.

Pour ce faire, la présente étude suit le plan suivant : d'abord, nous clarifierons les notions d'acquisition et/ou l'apprentissage du vocabulaire pour ensuite présenter le vocabulaire dans les programmes d'enseignement des écoles bilingues. Après avoir décliné l'approche théorique, la méthodologie de l'étude, l'analyse séquentielle

débouchera *in fine* sur la formulation de quelques pistes susceptibles de permettre un meilleur enseignement/apprentissage du vocabulaire.

1. L'ACQUISITION ET/OU L'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE

La linguistique, étude scientifique des langues et du fonctionnement du langage, est au centre de la pédagogie du français, d'abord parce que ce que l'on veut enseigner, c'est la maîtrise d'une langue définie par ses règles de production ; ensuite, parce que la pédagogie est une communication, un échange de discours, un ensemble de comportements verbaux.

Dans l'enseignement du français, la langue française est l'objet transmis, appris et le langage le moyen de communiquer cet objet. Quand on enseigne l'histoire, les mathématiques, les sciences naturelles, etc., on dissocie, dans la pratique de la classe, le contenu enseigné, le savoir transmis, la maîtrise d'une connaissance, de la langue, de ce français qui sert de support de communication orale ou écrite : l'enseignant d'histoire, de géographie juge les réponses que donnent les élèves selon qu'elles sont plus ou moins adéquates à un état des connaissances qu'il transmet ; mais il est aussi professeur de français, puisqu'il juge de la communicabilité de ces énoncés, c'est-à-dire de la manière dont les réponses sont exprimées : ses corrections visent alors à lever les ambiguïtés, des difficultés dans la transmission, des imprécisions ou des lacunes dans le vocabulaire ; son rôle est, dans ce dernier cas, de faire apprendre des listes de mots en relation avec les objets qu'ils dénotent. L'enseignant de français a deux rôles : il faut produire des textes par lesquels les élèves témoignent non d'un savoir transmis, d'un contenu spécifique, mais de leur aptitude à mettre en œuvre des règles de production de phrases, règles implicites dont les mécanismes ont été appris par la manipulation de la langue elle-même, et, en même temps, il porte des jugements de grammaticalité sur ces énoncés réalisés par les élèves, selon qu'ils sont plus ou moins adéquats à une norme grammaticale : ses corrections visent à normaliser les structures graphiques et syntaxiques.

La linguistique est ainsi doublement mise à contribution dans une analyse de la pédagogie du français : dans l'étude de la langue et dans celle du discours pédagogique. Étudier une langue, c'est en établir les règles, dont l'application permet de produire des phrases grammaticales ; c'est ce que le linguiste appelle la langue ou le modèle de compétence des sujets parlant le français. Étudier les énoncés réalisés, ce n'est pas seulement constater la grammaticalité des phrases, c'est aussi étudier les situations qui déterminent tel ou tel type de communication

et, par conséquent, les facteurs qui entrent dans cette production d'énoncés ; c'est définir encore l'incidence de la personne, du sujet parlant sur ses énoncés ; c'est ce que le linguiste appelle le modèle de performance, qu'il cherche à établir avec l'aide des autres sciences humaines que sont la psychologie et la sociologie.

Les phrases de l'élève ne doivent pas seulement être grammaticales, c'est-à-dire répondre à des règles de grammaire ; elles doivent aussi être acceptables, c'est-à-dire répondre exactement à une situation de communication définie. L'enseignant de français est tour à tour celui qui transmet la norme grammaticale et celui qui définit la norme culturelle, le rapport entre la situation et l'énoncé qu'il convient de réaliser ; il apprend à l'élève à tenir tel ou tel type de discours dans telle ou telle situation, en distinguant déjà de façon primordiale le « parler » (l'expression orale) et le raconter (l'expression écrite).

Or, un tel rôle, singulièrement complexe, si difficile à définir, ne peut être analysé qu'à partir de la pratique de l'enseignement. D'où l'affirmation de M-C. Tréville et L. Duquette (1996, p.94), pour lesquels « les diverses options méthodologiques de l'enseignement des langues se structurent à partir de trois points de recherche : celui du but de l'enseignement, celui de l'acquisition des langues et celui de la démarche pédagogique. »

L'on peut, de ce fait, se questionner sur ce qu'est apprendre une langue et, plus précisément son vocabulaire. A ce sujet, l'apprentissage du vocabulaire d'une langue « consiste à entreposer, dans la mémoire, des mots (avec leurs règles d'emploi et les ramifications qui les relient à d'autres mots), de telle sorte qu'ils puissent en être extraits, en moins d'une fraction de seconde, dès qu'ils sont nécessaires pour effectuer une tâche langagière » (M-C. Tréville et L. Duquette, 1996, p.53). Par ailleurs, A. Biemiller et C. Boote (2006) notent que « les élèves ne se rappellent que 20 à 25 % des mots appris de manière indirecte, mais jusqu'à 40 % des mots enseignés de manière explicite ». Quant aux apprenants d'une L2, ils « retiendront 2,4 mots nouveaux par jour sur les 10 mots enseignés ».

Cette théorie a été alimentée par d'autres apports, de telle sorte que d'autres approches ont relevé que l'être humain est apte à construire de son propre chef ses connaissances par le truchement de ses capacités cognitives, voire biologiques (J. Piaget ou N. Chomsky). L'approche actionnelle est au cœur de l'apprentissage avec L. Vygotsky car elle permet de développer les compétences individuelles à travers l'interaction entre le sujet, la tâche et les autres.

A l'issue de ces acceptions du terme « apprentissage », il est indispensable de lever le voile sur l'« acquisition », si tant est-il qu'elle est l'objectif visé par l'enseignant lors de la préparation du cours de vocabu-

laire. C'est ainsi que définissant l'acquisition comme « le développement d'habiletés langagières à travers son emploi de façon naturelle dans des situations de communications, et qui se fait le plus souvent de manière inconsciente », S. D. Krashen (1982) expose l'idée que la première voie menant au développement d'une compétence en langue étrangère, c'est l'acquisition. Etablissant une passerelle entre les deux termes, pour S.D. Krashen (1982), l'apprentissage constitue « le deuxième trajet à suivre pour développer des compétences dans une langue étrangère, et il le décrit comme la connaissance consciente d'une deuxième langue, en sachant ses règles et en étant conscient d'elles. »

2. LE VOCABULAIRE DANS LES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT DES ECOLES BILINGUES

Le terme vocabulaire vient du mot latin « *vocabulum* » qui signifie mot. Le vocabulaire est l'ensemble des mots dont dispose une personne. Il varie d'un locuteur, d'un individu à l'autre selon l'expérience individuelle.

Au niveau individuel, il existe dans notre vocabulaire des mots que nous utilisons quotidiennement sans effort de recherche et d'autres dont nous ne nous servons pas, mais que nous connaissons. Les premiers mots forment le vocabulaire actif et les seconds le vocabulaire passif.

Sur le plan pédagogique, le vocabulaire est une discipline qui concourt à la maîtrise de la langue par l'acquisition du sens et l'emploi correcte des mots. Deux formes de vocabulaire sont enseignées dans les classes : le vocabulaire usuel et le vocabulaire théorique.

2.1. IMPORTANCE DE L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE A L'ECOLE BILINGUE

Le vocabulaire tient une place irremplaçable dans le fonctionnement de la langue tant bien dans la vie quotidienne qu'à l'école. Au plan scolaire, son enseignement prépare à l'exercice de la rédaction en fournissant à l'enfant des termes variés pour exprimer ses idées. Il permet aussi de parfaire d'abord la connaissance des mots et ensuite d'en préciser le sens. Son étude contribue à former une base de l'orthographe d'usage. Il renforce la mémoire visuelle, articulatoire et graphique lors des séquences. Le vocabulaire est la pierre angulaire des autres disciplines scolaires.

Enseigné en tant que discipline à part entière à partir de la troisième année dans les écoles bilingues du Burkina Faso, le vocabulaire devrait occuper une place cardinale car dispensé dans une langue (L2) qui n'est pas celle de l'enfant. Vu les difficultés qu'ont

la plupart des enfants à s'exprimer en français, il est demandé à l'enseignant d'établir des passerelles par alternance ou mélange linguistiques entre la langue du milieu (L1) et le français pour faciliter l'apprentissage. A cet effet, l'approche communicative est préconisée d'autant plus que pour qu'un apprentissage soit efficace, il faille effectivement communiquer. Il s'agira pour l'enseignant d'inciter les enfants à s'exprimer, agir de sorte à susciter la compréhension.

2.2. OBJECTIFS, PRINCIPES ET HORAIRES

En nous référant aux instructions officielles, les objectifs de l'enseignement du vocabulaire en 4^e année ambitionne généralement de développer les moyens de communications orale et écrite en élargissant le vocabulaire de l'enfant, renforcer les acquisitions lexicales de l'enfant et l'inciter à l'utilisation des mots et expressions dans les phrases courantes. Dans la pratique, la langue de communication première (L2) de l'enfant doit être mise à contribution chaque fois que de besoin pour des reformulations, relances, consignes...

Au niveau des horaires et principes, il est prévu par semaine deux séquences de 30 mn chacune. Dans les écoles bilingues, l'enseignement explicite du vocabulaire débute à partir de la 3^e année.

Pour atteindre les objectifs ci-dessus énumérés, l'enseignant est invité à s'appropriier les principes suivants :

- partir d'un texte qui ne soit pas littéraire pour notre cas ;
- donner aux enfants les moyens d'utiliser les mots étudiés ;
- l'enseignement du vocabulaire doit porter sur l'étude des mots d'usage courant.

3. LE CONTEXTE THEORIQUE

Le cadre théorique de cet article est consacré à la recherche bibliographique portant sur le vocabulaire et le lexique dont les concepts sont définis et analysés.

3.1. VOCABULAIRE ET LEXIQUE

L'étude ayant pour point focal le vocabulaire, il serait nécessaire de cerner ce concept. Selon le Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage (1999), le vocabulaire est une liste de mots. J-P-A. Douchet et N. Beauzée (1759) écrivent : « le vocabulaire n'est que le catalogue des mots d'une langue et chaque langue a le sien ». Au sens plus moderne, on entend par vocabulaire, toutes les unités lexicales figurant dans un texte ou un corpus. D'un point de vue linguistique, un vocabulaire est une liste exhaustive des occurrences figurant

dans un corpus. Même si les linguistes proposent plusieurs définitions du vocabulaire, dans le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003, p.246), « le terme vocabulaire désigne l'ensemble des mots d'une langue ». Ainsi, d'après M.C. Tréville et L. Duquette (1996, p.12), « le vocabulaire d'une langue est un sous-ensemble du lexique de cette langue ». Cette définition qui fait allusion au lexique, nous place dans une obligation de clarification car il est fréquent de confondre ces deux termes.

L'opposition entre lexique (réservé à la langue) et vocabulaire (au discours) n'est pas toujours faite. En effet, du lexique le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003, p.155) écrit qu'il « désigne l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique, d'un groupe social ou d'un individu ». Et pour le Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage (1999, p.282), « le mot lexique désigne l'ensemble des unités formant le vocabulaire, la langue d'une communauté, d'une activité humaine, d'un locuteur, etc. » Pour notre part, nous conviendrons avec J. Picoche (1977) d'appeler lexique, l'ensemble des mots qu'une langue met à la disposition de ses locuteurs et vocabulaire l'ensemble des mots utilisés par un locuteur donné dans des circonstances données. Le vocabulaire d'un texte, d'un énoncé n'est qu'un échantillon du lexique du locuteur. Ainsi, le lexique est une réalité de langue à laquelle on ne peut accéder que sur la connaissance des vocabulaires particuliers qui sont des réalités de discours. Dans ce travail, il sera utilisé le terme « vocabulaire » défini comme « l'ensemble des mots effectivement employés par le locuteur dans un acte de parole précis, réalisé sous forme de discours oral ou écrit » (T. T. Hung, 2004, p.7).

En résumé, le choix entre « lexique » et « vocabulaire » semble un peu arbitraire. Pour notre étude, il sera utilisé le terme « vocabulaire » pour la raison que le lexique ne s'apprend pas en classe, mais le vocabulaire dont la finalité est son utilisation dans différents contextes et situations de communication

3.2. VOCABULAIRE ET APPROCHE COMMUNICATIVE

Sur l'axe de finalité de l'enseignement du vocabulaire, après l'approche traditionnelle basée sur la formation intellectuelle, la tendance de nos jours est à une orientation pragmatique, celle des approches fonctionnelle et communicative. « Dans le cadre des approches communicatives, 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) » (M-C. Tréville et L. Duquette, 1996, p.95) .

L'approche communicative se focalise sur l'étude du sens des messages. Aussi, les élèves

apprennent-ils d'abord à saisir les actes de parole, « la capacité d'utiliser d'une façon créatrice les moyens linguistiques pour satisfaire les besoins de communication. Une fois que l'élève possède une bonne connaissance du lexique, il pourrait finir toujours par se débrouiller dans beaucoup de cas difficiles» (M. Byram, 1992).

Le courant communicatif prévaut dans le domaine de l'enseignement bilingue en replaçant l'élève au centre des activités d'enseignement/apprentissage de la L2, tout en se penchant sur la compétence de communication à développer chez l'enfant. Sous cet angle, les contenus d'apprentissage s'élaborent en fonction des besoins langagiers des élèves, tout en les développant; « c'est pourquoi le type d'enseignement à privilégier doit tenir compte de l'âge des élèves, des particularités de leur développement cognitif et affectif, et par conséquent de leurs différents styles d'apprentissage» (P. Charaudeau, 1992).

4. LA METHODOLOGIE DE L'ETUDE

La construction de «objet scientifique» que constitue cette étude a nécessité l'exploration, la description, l'explication des phénomènes en relation avec l'enseignement/apprentissage du vocabulaire dans un contexte bilingue. Nous avons opté pour le mode d'investigation qualitatif, en ce sens que l'étude « affiche une visée compréhensive. (...) se caractérise par deux choses : elle cherche à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent, et elle le fait en rapport avec un contexte ou une situation » (H. Dumez, 2011, p.48).

La séquence de vocabulaire a été filmée dans une école primaire publique bilingue français-dioula. L'enseignant de cette classe de quatrième année bénéficie d'une expérience de plusieurs d'années dans le système d'enseignement bilingue. Pour mener nos travaux d'assemblage des observables dans cette classe de quatre-vingt-dix élèves, nous nous sommes équipé d'une caméra qui a servi à filmer la séquence. Ensuite, le film a été traité et transcrit selon les logiciels CLAN et CHAT. Un entretien avec l'enseignant et le directeur de l'école a sanctionné notre présence à l'école primaire publique de Lafiabougou « B ».

5. L'ANALYSE ET LA DISCUSSION SEQUENTIELLE

Rappelons que l'objectif général de la séquence de vocabulaire est d'amener l'enfant à utiliser oralement et à l'écrit les termes « les enfants bedonnants, les aînés, chiquer, disette » dans des phrases.

5.1. LE CONCEPT DE TACHE DANS LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE

La classe est un milieu social qui a la capacité de fonctionner comme une petite entreprise d'apprentissage dans laquelle l'apprenant pourra anticiper ce qu'il aura à accomplir lorsqu'il se trouvera dans d'autres environnements linguistiques. Les tâches d'apprentissage se focaliseront sur la langue et sur les procédures d'apprentissage. Pour J. Girardet (2011, p.1), « ces activités permettent d'acquérir des savoir-faire mais aussi des savoir-être et des savoir- apprendre qui forment un acteur social autonome et solidaire des autres ».

Nous considérons nécessaire d'établir la conceptualisation du terme « tâche » qui est utilisé depuis longtemps en classe de langue au sens d'activité communicative et plus récemment d'activité réelle. Ainsi selon J. Girardet (2011, p.4) :

est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. 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.

Comme tout apprentissage, la séquence de vocabulaire nécessite des temps d'observation d'acquisition de la langue, de mémorisation et d'automatisation des formes linguistiques. Ces moments sont généralement vérifiés au cours des activités de révision. En guise d'entame de la séquence, l'enseignant a vérifié les prérequis en demandant aux élèves de rappeler les termes précédemment étudiés :

Extrait n°1 :

17 MTR: quels sont les mots qu'on a étudiés en vocabulaire usuel ?

18 *MTR : toi .

19 *ELV: former en bandoulière .

20 *MTR : porter en bandoulière [«] ça veut dire quoi ?

21 *MTR: toi .

22 *ELV: c' est poser vers [///] sous forme de diagonale vers la hanche .

23 *MTR : qui va mieux dire ?

24 *MTR: toi .

25 *ELV: c' est porter sous forme de diagonale de porter de la (.) de l'

26 épaupe vers la hanche .

- 27 *MTR: de l'épaule vers la hanche (.) quel mot encore ?
- 28 *MTR: ouhon .
- 29 *ELV: réquisicer [*] .
- 30 *MTR: réquisitionner (.) toi .
- 31 *ELV: apprendre .
- 32 *MTR: réquisitionner [/] réquisitionner .
- 33 *ELV: choisir .
- 34 *MTR: choisir .
- 35 *MTR: est+ce que c'est apprendre ?
- 36 *MTR: ohon .
- 37 *ELV: elever .
- 38 *MTR: enlever .
- 39 *MTR: ohon .
- 40 *ELV: prendre .
- 41 *MTR: prendre .

Nous constatons qu'en plus d'avoir des difficultés de prononciation des termes (Extrait n°1 : lignes 19, 29), aucun élève n'a été à mesure d'en donner une signification exacte. Cette situation interpelle sur quelques aspects du contrat. Les instructions officielles recommandent de placer l'élève au centre du processus d'enseignement et en procédant à une sélection du contenu lexical tenant compte du besoin et du niveau de ce dernier. L'enseignant affirme s'être référé *in extenso* au contenu du livre-guide de français en reprenant les termes expliqués dans celui-ci. S'il est très facile de reprendre en l'état les termes du livre, son contenu doit être perçu comme un substrat aidant à la préparation des séquences.

L'enseignant ne devrait pas se confiner dans le contenu du livre, mais l'adapter au niveau de la classe, même si le manuel scolaire, le livre en général, est l'un des moyens essentiels pour accéder au savoir et au perfectionnement personnel. Dans une méthodologie communicative, il est nécessaire de déterminer au préalable les mots à enseigner en tenant compte des éléments dont on souhaite une utilisation active (la compréhension et l'expression), et des éléments dont on souhaite une simple reconnaissance (la compréhension seulement). Aussi est-il nécessaire et recommandé de recourir aux mots qui semblent nécessaires pour les élèves et aussi à leur portée.

En général, le vocabulaire comprend les mots de base pour la communication, par

conséquent des mots comme « réquisitionner, porter en bandoulière, acquérir » n'auraient pas dû être retenus par l'enseignant pour des enfants de 4^e année et qui n'utilisent pas couramment le français dans leurs échanges. La vocation de la séquence de vocabulaire dans une approche communicative est « d'inscrire les savoirs dans des situations sociales réelles qui leur donnent un sens, c'est-à-dire que l'approche communicative met les apprentissages dans un cadre significatif, tous ce que on apprend à l'école on l'exploite dans la vie sociale » (J. J. Richer, 2012, p.27).

Dans tous les cas, la séquence de vocabulaire ne saurait se réduire en un inventaire exhaustif de mots, mais s'orienter vers une opportunité véritablement opératoire suscitant des situations de communication. Par conséquent, l'enseignant veillera au choix des mots à enseigner en tenant compte du niveau de ses élèves « pour qu'il n'y ait pas de blocage chez ses élèves et essayer d'actionner leur mécanisme d'acquisition du langage à travers un input compréhensible, pertinent et motivant » (S.D. Krashen, 1982). Par rapport au contexte linguistique de la classe, il est à se demander, au vu des difficultés des élèves, s'il n'était pas judicieux de recourir au dioula pour rappeler la définition des mots étudiés. Dans les pratiques de classe, la phase impartie à la révision est d'habitude escamotée, si non ignorée ; l'enseignant pensant gagner en temps en passant à sa leçon du jour. D'ailleurs, pour cette séquence, la fiche de préparation de l'enseignant ne fait cas d'aucune trace réservée à la révision.

Après avoir contrôlé les prérequis, la classe est entrée dans le vif du sujet du jour par la lecture d'un texte de support à laquelle ont suivi des questions de compréhension. La question de l'apprentissage du vocabulaire va de pair avec les outils à créer et à utiliser pendant la séquence (M. Cellier, 2011). L'enseignant soumet les élèves à une stratégie d'apprentissage pouvant influencer le développement de leurs compétences lexicales, que ce soit à travers la révision ou pendant la manifestation d'intention : la mémorisation. Par stratégie, nous partageons l'acception de P. Bange (1996, p. 75) pour lequel, « ce n'est pas seulement la mise en œuvre d'un moyen d'action sur la base d'une règle simple actualisant un savoir pratique, mais c'est un ensemble d'actions sélectionnées et agencées en vue de concourir à la réalisation d'un but final, c'est-à-dire que la stratégie comporte elle-même des buts subalternes et des moyens » :

Extrait n°2 :

78 *MTR: *aujourd'hui nous allons voir d' autres [/] d' autres mots .*

79 *MTR: *lorsque qu' on voit un mot [//] on étudie un mot on ne doit plus*

80 *faire de faute sur le [/] le mot (.) même en dic (.) en dictée on*

81 *ne doit plus faire de faute .*

82 *MTR: *on a vu acquérir (.) j' ai dit d' écrire y a des gens qui n' ont pas*

83 pu écrire (.) est+ce que c' est bien ?

84 *ELV2: non .

85 *MTR: on n' apprend pas pour oublier .

86 *MTR: bien (.) lisez le texte en silence .

En effet, la mémoire joue un rôle essentiel dans le processus d'apprentissage, même si cela va en porte-à-faux avec les dernières tendances méthodologiques. Pour (C. Cavalla et al., 2009, p.37), mémoriser, c'est « ...retenir un mot c'est retenir son sens pour une utilisation appropriée au plan lexico-sémantique, syntaxique et culturel. » Aussi pense-t-il que pour trouver des stratégies qui touchent la mémoire, l'enseignant devrait au préalable savoir que la mémoire franchit trois étapes « dont la première serait l'apparition pour la première fois d'un mot nouveau ou d'une expression nouvelle ; la deuxième étape se présente à l'apprenant comme un moment de doute où il devient apprenant actif et découvre de nouveaux sens du mot qu'il venait de discerner. Finalement, l'apprenant maîtrise les sens du mot et ses constructions syntaxiques et l'utilise de façon naturelle » (C. Cavalla et al. 2009, p.37).

L'importance de l'enseignement du vocabulaire est reconnue par tous. Mais les enseignants se sentent démunis car malgré les instructions officielles, ces derniers ne savent comment s'y prendre. Pour la séquence de vocabulaire, le volume horaire prévu est de 30 mn. Notre séquence a pris fin au bout de 37 mn sans que l'enseignant n'ait pu dérouler toutes les activités prévues. Ce qui nous permet de dire que l'accumulation des heures ne saurait être la solution aux problèmes, mais que c'est la faculté avec laquelle chaque minute est utilisée qui détermine l'efficacité de l'enseignement. Ceci pose l'éternelle question de la place de la langue de communication première (L1) de l'enfant, voire de la conduite de la séquence par l'enseignant. Les instructions officielles régissant l'application des taux de recours aux deux langues stipule que dans la classe de 4^e année, la proportion doit être de 80% en français et 20% de L1. Autrement, la L1 intervient juste pour expliquer les notions les plus importantes et pendant les situations de blocage :

Extrait n°3:

211 *MTR: on vient de lire un texte qui parle de [/] de où on a tiré la phrase

212 deux là (.) bien (.) les enfants ont mangé ils sont rassasiés (.)

213 leurs ventres [/] leurs ventres sont comment ?

214 *MTR: au village leurs ventres sont comment ?

215 *MTR: les enfants ils ont beaucoup mangé le ventre devient comment ?

216 *MTR: toi .

- 217 *ELV: grosse .
- 218 *MTR: le ventre .
- 219 *MTR: qui va corriger .
- 220 *MTR: l' adjectif qualificatif s' accorde en [/] en genre .
- 221 *MTR: on va dire le ventre +...
- 222 *ELV: gros .
- 223 *MTR: *le ventre sont [*] gros (.) donc le ventre (.) les ventres sont*
 224 *bedonnants (.) bedonnants ça veut dire quoi ?*
- 225 *MTR: [-ju] o dumuni κε .
- 226 %fra: Ils ont mangé.
- 227 *MTR: [-ju] o kɔnɔw faara .
- 228 %fra: Leurs ventres sont pleins.

Durant la séquence, l'enseignant s'est évertué à recourir assidument à la L1 des enfants, (Extrait n°3 : lignes 225, 227). Pour une classe de quatrième année, les instructions recommandent l'usage de la L1 à un pourcentage congru. A la question de savoir pourquoi, le fréquent recours à la L1, l'enseignant nous a fait savoir qu'à un moment, il s'est « rendu compte que le message en français ne passait plus ». Nous pensons que les mots choisis par l'enseignant n'étaient pas du niveau des enfants ; ce qui revient à affirmer qu'il y a donc un désaccord absolu entre l'objectif défini et les moyens donnés. Ce qui remet à débat, le sempiternel débat de la dépendance de l'enseignant au livre-guide. Pour faire facile, les enseignants reprennent l'intégralité des mots proposés par le livre-guide au lieu de préparer le cours en tenant compte du niveau réel des enfants. S'affranchir parfois du livre-guide revient à introduire au fur et à mesure des besoins des enfants des listes de vocabulaire organisées par rapport à des thèmes de la vie courante. C'est par ce canal que l'on peut capter l'attention et l'intérêt de l'enfant car il lui est offert l'opportunité de pratiquer la langue dans des situations réelles et d'en faire un instrument de communication.

Le choix des mots a produit ses conséquences sur la phase d'évaluation orale et écrite. Aucun élève n'a été à mesure d'utiliser oralement les mots étudiés dans une phrase. Pour la phase écrite, l'enseignant a proposé aux élèves quatre phrases à trous. Vu que le nombre de phrases correspondait au nombre de mots étudiés, il est fort à parier que nombre d'élèves se sont livrés à un jeu de loterie. En guise de mots appréciatifs de la séquence, l'enseignant reconnaîtra que « ses objectifs ne sont pas atteints », raison pour laquelle il se « propose de reprendre la séquence. »

La séquence de vocabulaire doit tenir compte des « besoins langagiers des élèves en fonction des actes de parole qu'ils auront à accomplir dans certaines situations » (F. Z. Hamouda, 2014/2015, p.33), mais doit-on attribuer l'issue de la séquence au seul choix des termes à étudier ? car « [Si l'acquisition de connaissances] ne se produit pas, s'ouvre alors un procès à l'élève qui n'a pas fait ce que l'on est en droit d'attendre de lui mais aussi un procès au maître qui n'a pas fait ce à quoi il est tenu (implicitement). (G. Brousseau, 1984, p.3) ».

5.2. LE CONTRAT DIDACTIQUE: L'ELEVE, ACTEUR DE SON APPRENTISSAGE

Le monde se singularise par sa diversité au niveau linguistique, culturel civilisationnel ; d'où le rôle majeur que peut jouer la communication. L'être social, pour transmettre ses pensées, se faire comprendre et comprendre son environnement se doit d'apprendre la langue d'autrui. Malgré l'apport de sa langue maternelle, l'apprentissage du français dans ses différentes composantes semble être un défi pour l'enfant.

Pour que ce dernier développe et consolide ses compétences de communication autant à l'écrit qu'à l'oral, une place de choix doit lui être octroyée dans le processus d'enseignement/apprentissage. Pour se donner des gages d'atteindre ses objectifs, l'enseignante passe un contrat implicite avec ses élèves. C'est ainsi que Y. Reuter (2007, p.59) définit le contrat didactique comme « l'ensemble des régulations et leurs effets, reconstruits à partir des interactions entre enseignants et élèves, issus de la situation et liés aux objets de savoirs disciplinaires mis en jeu dans cette situation ».

L'un des objectifs cardinaux de l'approche communicative est de mettre à la disposition de l'apprenant des rudiments censés lui apprendre à parler et à communiquer dans des situations de la vie quotidienne, tout en développant en lui des savoirs et savoir-faire. L'interaction occupe une place de choix dans l'approche communicative car « il ne s'agit plus d'apprendre une langue pour en connaître la grammaire et découvrir sa littérature mais pour communiquer » (R. D. Tomescu, 2009). Dans cette partie, nous étudions les stratégies interactives et leurs finalités.

Le constat qui se dégage de cette séquence est que l'enseignante se limite à exposer aux élèves une profusion de définitions, tout en tentant de les engager dans des situations de communication réelles. Cette situation devrait générer des situations de réflexions d'ordre métalinguistique censées conduire les enfants à faire usage de leurs propres connaissances pour l'acquisition des mots nouveaux. D'où l'importance des interactions par le truchement desquelles l'échec ou la réussite scolaire se construisent dans les situations scolaires.

De façon pratique, cette séquence a mis une fois de plus l'enseignante en exergue du haut de sa chaire. Recourant à souhait à la L1 à travers les alternances codiques, les

mélanges codiques, l'enseignante s'est évertuée tout au long de la séquence à solliciter la participation de l'élève. Mais pour que l'élève accepte « de s'engager dans le problème posé alors même qu'il ne dispose pas de la connaissance nécessaire à sa résolution », (B.Sarrazy, 1995, p.89), l'enseignant, pour maintenir la relation didactique, ne débitera pas ce qu'il veut sous le prétexte du recours à la L1 :

Extrait n°4 :

659 *ELV: *mon père sera chiqué les +/-.*

660 *MTR: *han !*

661 *MTR: *[-ju] i fakε bina γερε jimi wa ?*

662 %fra: *Ton père va se manger ?*

663 *ELV2: *0 [=! rires] .*

De fait, l'on peut arguer que certaines stratégies font obstacle à la communication des connaissances, « ce qui laisse penser qu'il existerait de « bons contrats » ou de « meilleurs contrats » qui permettraient aux élèves, (...), de modifier leur rapport au savoir » (B.Sarrazy, 1995, p.91). D'ailleurs G. Brousseau (1980a, p.127) opine à ce sujet en s'interrogeant : « Est-ce que certains contrats didactiques n'empêcheraient pas certains enfants d'entrer dans le processus d'apprentissage? »

Le contrat didactique est la résultante d'un mode spécifique de communication didactique nécessitant un rapport spécial de l'élève au savoir à apprendre et à la situation didactique. Il devrait créer des situations pour des interactions entre élèves et aussi la possibilité pour ces derniers de solliciter l'enseignant. Quid de tout cela durant cette séquence. Aussi, nous contentons-nous d'analyser les initiatives prises par l'enseignante.

Pour renforcer le métacognitif de l'enfant, des opportunités de décontextualisation se sont présentées durant l'apprentissage. Malheureusement, elle s'est heurtée à la réalité lexicale limitée des élèves. Face à cette situation, l'enseignante s'est retrouvée à user des effets Topaze (Extrait n°4 : lignes 214, 215) pour susciter des réponses à ses sollicitations :

Extrait n°5

211 *MTR: *on vient de lire un texte qui parle de [/] de où on a tiré la phrase*

212 *deux là (.) bien (.) les enfants ont mangé ils sont rassasiés (.)*

213 *leurs ventres [/] leurs ventres sont comment ?*

214 *MTR: *au village leurs ventres sont comment ?*

215 *MTR: *les enfants ils ont beaucoup mangé le ventre devient comment?*

La séquence se résume en un tour d'explication d'unités lexicales quand l'enseignante ne veille pas à la mise en place d'un contrat qui puisse amener les élèves à prendre conscience des enjeux de la séquence, et ainsi à contrôler leur fonctionnement cognitif. Néanmoins, en rapport à la mise en place du contrat, B. Sarrazy (1995, p.101) met un bémol, car « si l'élève doit apprendre à identifier les attentes implicites de l'enseignant, rien n'indique que cet apprentissage peut être directement l'objet d'un enseignement. Même dans le cas où l'élève répond à ses attentes, il serait faux de croire qu'il satisfait son contrat didactique ».

Vu les insuffisances constatées et qui ont impacté l'atteinte des objectifs, nous formulerons quelques stratégies didactiques qui rendront le processus enseignement/apprentissage plus vivant et plus efficace.

6. PROPOSITIONS DE SOLUTIONS

Après une analyse selon les approches communicatives et actionnelles des différentes activités créées par l'enseignante, l'étude formule des propositions pour rendre l'enseignement/apprentissage du vocabulaire un processus plus complet et exhaustif. L'on peut évaluer la compétence lexicale de l'élève par la qualité d'associations qu'il réalise et non par la quantité d'unités lexicales qu'il connaît (A.L.Z. Monge, 2013). La séquence de vocabulaire doit assurer à l'enfant son autonomie, aussi est-il important pour lui de connaître les modes de construction du lexique français avec sa L1 comme substrat.

Le processus d'apprentissage du vocabulaire doit faire de l'apprentissage de l'unité lexicale un processus cognitif complexe. Il peut être recommandé à l'enseignant d'étudier l'unité lexicale sous toutes les coutures possibles. Aussi est-il impératif de ne pas la présenter isolément mais en contexte. De même, la stratégie de décontextualisation contribue à la reconnaissance de l'unité. « L'apprenant saisit le sens d'un mot au fur et à mesure qu'il avance dans son apprentissage réussissant à bien l'employer dans les différents contextes » (A. L. Z. Monge, 2013, p.440). Parmi les avantages de la décontextualisation, il y a que pour reconnaître l'unité lexicale en question, il est souhaité pour l'occasion de se livrer à un exercice permettant d'identifier l'élément en se référant à ses catégories grammaticales, syntaxiques et pragmatiques.

Il nous a été donné de constater des traces de recours à la grammaire lors de la séquence. Cette pratique est à encourager car apprendre le vocabulaire concomitamment avec les structures grammaticales fait partie des contextes et des fonctions communicatives constituant l'objet de l'apprentissage.

Manifestement, cette séquence nous a offert de voir une classe en butte avec le lexique. Il peut être proposé à l'enseignant de développer des activités susceptibles d'éveiller le goût du vocabulaire aux élèves. La langue est conçue comme un instrument de communication. Cela passe d'abord par le fait de présenter des activités stimulant la créativité langagière. De plus, J.Giasson (1990, p.217-219) cite les stratégies d'enseignement qui sont considérées comme étant les plus efficaces pour l'acquisition du vocabulaire et qui utilisent trois procédés différents:

- l'intégration: relier les nouveaux mots aux connaissances des élèves: constellation de mots, matrices, échelle de précision, etc.
- l'utilisation fonctionnelle: rendre l'élève actif lors de l'appropriation du nouveau mot, traiter le mot en profondeur plutôt que d'apprendre une simple définition ;
- la répétition: présenter le même mot dans plusieurs contextes afin d'amener l'élève à le reconnaître automatiquement.

De l'utilisation du dictionnaire, en passant par la favorisation de la lecture personnelle, l'utilisation du contexte pour donner un sens à un mot nouveau et l'enseignement de certains mots spécifiques avant la lecture d'un texte nombre de stratégies concourent à « tirer la classe d'affaire ».

L'utilisation de la L1 pour qu'elle puisse remplir sa fonction didactique ne doit pas être conjoncturelle. Il est impérieux de la préparer avec soin en tenant compte des pourcentages institutionnels. Face à la masse de mots nouveaux, l'enseignant ne doit pas perdre de vue que l'objectif final c'est d'amener l'enfant à acquérir la langue française, ainsi il doit être amené à une réflexion d'ordre métalinguistique en L1 et L2, entraîné dans une variété de tâches qui lui donnent les moyens de s'approprier les unités lexicales.

Nous avons remarqué que l'enseignement du vocabulaire fait appel à la capacité de l'élève à mémoriser des unités lexicales qui seront utilisées chaque fois que de besoin. Néanmoins, l'enseignant veillera

« donc se donner un objectif quantitatif, même si les contenus varient d'un enseignant à l'autre, à condition qu'il ne s'agisse pas de listes de mots appris chaque semaine et aussi vite oubliés, mais de mots qui seront pris dans un maillage d'utilisations et de reprises diverses tout au long de l'année. Il faut donc inscrire l'enseignement du vocabulaire à l'intérieur d'un projet qui conduit à une production d'écrit final, production qui sera préparée par des productions intermédiaires dans lesquelles l'élève sera déjà sollicité pour utiliser les mots introduits » (E. Grimaldi, 2008).

Pour aider les élèves à travailler davantage leurs nouvelles acquisitions, A.L.Z.Monge (2013) recommande à l'enseignant de repérer l'existence d'un vocabulaire passif et d'un vocabulaire actif, pour qu'ils ne retiennent pas nécessairement les mots dont

l'occurrence n'est pas très fréquente, et aussi, dont ils auraient des difficultés à s'en servir, mais qu'ils pourront dans une première étape, les reconnaître dans de différents contextes et les comprendre.

Enfin, quant au contrat didactique, nul besoin de forcer l'élève à y adhérer. A l'école, les enfants apprennent le français par obligation, ce qui justifie leur peu de motivation et annihile leur capacité de communication en français. L'enseignant est invité à se départir des objectifs utilitaires à court terme et créer des conditions favorables à la rupture du contrat didactique afin d'inciter l'élève à se prendre lui-même en main, surtout que l'ambition finale est qu'il puisse s'autonomiser.

Toujours en rapport au contrat didactique, pour faciliter les apprentissages, il est nécessaire d'enseigner les procédures métacognitives. Ce qui se manifeste par le fait de mettre l'élève face à des situations extrêmement diverses. Pour B. Sarrazy (2008, p.81), il devient donc indispensable pour l'enseignant d'accroître sa culture didactique en :

- apprenant à distinguer ce que l'élève doit faire et la manière dont il le fait,
- cernant au mieux les enjeux didactiques spécifiques liés à l'apprentissage,
- révélant les domaines de difficulté des élèves,
- accordant davantage d'importance à l'analyse par rapport à la production et à la gestion des situations qui permettent aux élèves d'apprendre.

CONCLUSION

La faiblesse de l'étendue du vocabulaire des élèves est de notoriété et se manifeste par les difficultés de production langagière orale et écrite pouvant déboucher *in fine* par un échec scolaire. De l'analyse de la séquence de vocabulaire dans une classe bilingue dioula-français de 4^e année, il ressort que la séquence s'est résumée à la mémorisation de mots nouveaux qu'il fallait réutiliser dans des phrases.

Malgré l'apport de la langue de communication première –le dioula–, nous avons remarqué des enfants en butte à beaucoup de difficultés. En effet, l'enseignant n'a pas été à mesure de développer des stratégies devant aboutir à l'appropriation des unités lexicales étudiées par les enfants. La séquence n'a pas permis aux élèves d'asseoir leur compétence de communication dans les domaines de la compréhension orale et écrite, de l'expression orale et écrite.

En guise de propositions pour améliorer les pratiques de classe, il y a nécessité pour l'enseignant de replacer l'élève au centre du processus d'apprentissage, tout en diversifiant ses procédures d'enseignement.

BIBLIOGRAPHIE

BANGE Pierre, 1996, *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Hatier / Didier, 223 p.

BEAUZEE Nicolas et DOUCHET Jacques-Philippe-Augustin, 1759, « **Etude scientifique du lexique** », *Encyclopédie*, volume 7, page 843ab

BIEMILLER Andrew et BOOTE Catherine, 2006, « An effective method for building meaning vocabulary in primary grades », *Journal of Educational Psychology*, 98(1), p. 44-62.

BROUSSEAU Guy, 1980a, « L'échec et le contrat », *Recherches*, n° 41, p.177-182

BROUSSEAU Guy, 1984, « Le rôle central du contrat didactique dans l'analyse et la construction des situations d'enseignement et d'apprentissage », *Actes du colloque de la troisième Université d'été de didactique des mathématiques d'Olivet*, 11 p.

BYRAM Michaël, 1992, *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Hatier / Didier, 220 p.

CAVALLA Cristelle et al., 2009, *Le vocabulaire en classe de langue*, Paris, CLÉ International, 224 p.

CELLIER Micheline, 2011, *Le vocabulaire et son enseignement. Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire*. Disponible sur : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/6/Micheline_Cellier_111202_C_201576.pdf

CHARAUDEAU Patrick, 1992, *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette, Paris, 927 p.

CUQ Jean-Pierre, 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 303 p.

DUBOIS Jean et alii, 1999, *Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage*, La Rousse-Bordas, 576 p.

DUMEZ Hervé, 2011, « Qu'est-ce que la recherche qualitative? », *Le Libellio d'AEGIS*, 2011, 7 (4 - Hiver), p.47-58.

GIASSON Jocelyne, 1990, *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck université, 255 p.

GIRARDET Jacky, 1994, «Apprentissage du lexique et mémoire », in « Lexique et didactique du français langue étrangère », *Les cahiers de L'Asdifle*, 'Actes des 13ème et 14ème Rencontres', janvier - septembre, Paris, p. 164 - 178.

GIRARDET Jacky, 2011, « Enseigner le FLE selon une approche actionnelle : quelques propositions méthodologiques », *Actes du XIII Colloque pédagogique de*

l'Alliance française de São Paulo, Clé international, 18 p.

GRIMALDI Elisabeth, 2008, *Enseigner le lexique : une nécessité pédagogique, une réalisation difficile mais possible*. Disponible sur : <http://lettres.ac-aixmarseille.fr/college/langue/lexique/avantpropos2008.pdf>, consulté le 1^{er} février 2019

HAMOUDA Fatima Zohra, *L'enseignement/apprentissage du lexique pour l'appropriation du vocabulaire chez les apprenants du 4eme AM*, Université de Mohamedkhider – Biskra, Master, 43 p.

HUNG Trân Thê, 2004, *Cours de lexicologie française*, Hanoi, université nationale d'Hanoi

KRASHEN D. Stephen, 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 202 p.

LAVOIE Constance, 2015, « Trois stratégies efficaces pour enseigner le vocabulaire : une expérience en contexte scolaire innu », *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 18, 1, p.1-20

MONGE Ana Lorena Zapata, 2013, « L'évolution de l'enseignement du vocabulaire dans la classe de L2 », *Revista de Lenguas Modernas*, n° 19, p.437-447

NUMA-BOCAGE Line, MASSELOT Pascale, VINATIER Isabelle, 2007, « Comment rendre compte des difficultés rencontrées par une enseignante débutante dans la conduite d'une séance sur la dizaine au CP ? », *Recherche et formation*, n°56, p.121-137

PICOCHÉ Jacqueline, 1977, *Précis de lexicologie française*. Paris: Nathan, 181 p.

REUTER Yves, 2007, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck université, p. 69-73.

RICHER Jean Jacques, 2012, *La didactique des langues interrogée par les compétences*, Bruxelles, éd. E.M.E , 194 p.

SARRAZY Bernard, 1995, « Le contrat didactique », *Revue Française de Pédagogie*, Note de synthèse, n° 112, p. 85-118.

SARRAZY Bernard, 2008, « De quelques effets du contrat et du rôle des situations didactiques dans la résolution des problèmes d'arithmétiques au cycle 3 ». *Actes du séminaire national L'enseignement des mathématiques à l'école primaire*, Paris, 13-14 novembre 2007, Paris, Eduscol, p. 61-81.

TOMESCU Rodica Dorina, 2009, « Le développement de la compétence communicative et d'interaction une priorité dans la didactique des langues étrangères », *Education Oradea*, 2009,

TREVILLE Marie-Claude et DUQUETTE Lise, 1996, *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette, 191 p.