

Rémy NDIKUMAGENGE
Ecole Normale Supérieure du Burundi

Ferdinand MBERAMIHIGO
Université du Burundi

La phraséodidactique en classe de Français au Burundi : analyse des manuels

Article reçu le 26.08.2020 / Modifié le 18.12.2020 / Accepté le 03.11.2020

Résumé

Cette réflexion orientée en phraséodidactique part du constat que la phraséologie pose problème en classe de FLE et veut cerner ce problème en classe de français au Burundi. Appuyée sur des théories et pratiques sur l'enseignement de la phraséologie, l'étude analyse des manuels de français pour montrer comment le problème se pose audit pays. Les résultats de l'analyse révèlent que les locutions et les collocations occupent une place secondaire dans les contenus des manuels et que ces formes (semi-)figées ne sont pas explicitement enseignées. Dans les contenus des manuels, seulement 11,34% des leçons de vocabulaires contiennent des locutions ou des collocations. Celles-ci sont déséquilibrées dans leur répartition car les locutions sont faiblement représentées au 4^e cycle de l'ECOFI tandis que les collocations sont quasiment inexistantes au cycle de l'ECOFI. Les mêmes formes sont marginalisées dans les activités d'enseignement car aucune leçon ne leur est réservée, les documents-déclencheurs les intègrent très rarement et les exercices d'application les omettent carrément.

Mots-clés : didactique - locution - collocation - français - analyse

Phraseodidactics within the French class in Burundi : analysing school books

Abstract

This reflexion in phraseodidactics starts from the observation that phraseology poses a problem in French as Foreign Language (FFL) and searches to pinpoint this problem in Burundi. Based on theories and practices in phrase teaching, the study analyzes school books to understand the problem. The results of the analysis reveal that phrases and collocations are ascribed a secondary place in the content of school books and that these (semi-) fixed forms are not explicitly taught. In school books, only 11.34% of vocabulary lessons contain phrases or collocations. These structures are unbalanced in their distribution; phrases are very poorly represented in the 4th level of primary school while collocations are almost non-existent in the secondary level. These structures are marginalized in teaching activities, as no lesson is dedicated to them. Documents hardly ascribe them a place while practical exercises omit them altogether.

Keywords: didactics - phrase - collocation - French - analysis

Pour citer cet article :

NDIKUMAGENGE Rémy et MBERAMIHIGO Ferdinand (2020). La phraséodidactique en classe de Français au Burundi : analyse des manuels. *Action Didactique*, [En ligne], 6, 196-211. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad6/Ndikumagenge-Mberamihigo.pdf>

Pour citer le numéro :

CAVALLA Cristelle et Mojca PECMAN (dirs), (2020). Enseignement des expressions préfabriquées. [numéro thématique]. *Action Didactique* [En ligne], 6, décembre 2020. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad6>.

Introduction

Comme aspect de la linguistique appliquée, la phraséologie attire l'attention des chercheurs. Elle est abordée, soit dans sa dimension théorique (Tutin et Grossmann 2002), soit comme l'objet de la didactique (González Rey 2007 ; Tran 2014 ; Catena et Corral 2017). Ici, elle est un aspect de la didactique : la phraséodidactique. Au regard du nombre élevé d'études à orientation didactique consacrées aux éléments phraséologiques, on remarque qu'elle a connu une avancée rapide. Mais cette avancée significative n'implique pas l'intégration effective de la phraséologie en classes de français. Nous proposons cet article pour montrer le niveau d'intégration de cette didactique au Burundi, en faisant ressortir la place des locutions et des collocations dans les manuels et dans l'enseignement du lexique français. Un tour d'horizon sur les contenus des manuels et les séquences didactiques actualisés pour enseigner la phraséologie (González-Rey 2007 ; 2010 ; Sułkowska 2013) révèle que beaucoup de composants phraséologiques sont relégués à l'arrière-plan dans les manuels et que les séquences didactiques sont lacunaires. Cette situation critique l'est davantage au Burundi et entraîne la non maîtrise de ces unités phraséologiques (UP désormais) par les apprenants.

Une telle problématique suscite trois questions : quelle conception donne-t-on à la phraséodidactique ? Sur quels composants phraséologiques pouvons-nous nous intéresser ? Jusqu'à quel degré les locutions et les collocations sont-elles représentées dans les manuels et dans l'enseignement du lexique français au Burundi ? Pour répondre à ces questions, nous avons suivi une méthodologie consistant (1) à interroger les documents sur la phraséodidactique et (2) à analyser les manuels de français employés au Burundi. Les données ainsi rassemblées, exploitées et synthétisées sont structurées en trois points saillants : 1/l'élucidation du terme « phraséodidactique », 2/ l'aperçu sur les formes (semi-) figées et 3/la place des locutions et des collocations dans les méthodes de français et dans le développement d'une leçon.

1. De la phraséodidactique

Dans ce point, nous donnons un éclairage sur la « phraséodidactique » et évoquons son évolution sur le plan spatio-temporel.

1.1. Élucidation de « phraséodidactique »

Le terme « phraséodidactique » est décomposable en deux termes : « phraséologie » et « didactique ». La phraséologie a des acceptions variables parmi lesquelles celle de González-Rey mérite notre attention : « Un

ensemble porteur de l'idiosyncrasie¹ d'une culture, d'une société, d'une façon collective de voir les choses, d'une façon idiomatique de parler » (2002, p.40). Cette définition fait ressortir les particularités expressives comme marque distinctive de la phraséologie.

La *Didactique* est « une discipline qui s'occupe de l'enseignement-apprentissage d'un certain contenu (la didactique générale), l'enseignement-apprentissage des connaissances déterminées relevant d'une discipline déterminée (Didactique spécialisée ou disciplinaire) et de leurs interrelations » (Tasra 2017, p. 2 [les parenthèses sont de l'auteur cité]). En ce sens, la didactique consiste en une étude systématique des méthodes et des pratiques d'enseignement d'une discipline ou d'une matière particulière. C'est dans ce sens que le terme est employé ici.

Toutes ces acceptions amènent à la déduction que la phaséodidactique est une réflexion sur le mode d'approche des UP, en vue de faire acquérir ce lexique particulier aux apprenants. Le cas présent concerne une analyse des voies et moyens utilisés dans l'enseignement des UP aux apprenants burundais.

1.2. Évolution de la phraséodidactique

La phraséodidactique remonte au début du XX^e siècle avec la parution du *Traité de Stylistique française* (1909) de Charles Bally. Elle

se manifestait de façon dispersée parmi des didacticiens ou des linguistes attentifs aux besoins des apprenants. Le premier à le faire étant Charles Bally. [...] Il fut, en effet, conscient des difficultés que représentaient les séquences figées pour l'apprenant qui butait contre la non compositionnalité des termes. (González-Rey 2007, p. 2)

Cette didactique n'a pas tardé à captiver l'attention d'autres didacticiens allemands comme Kühn (1987, 1992) et Lüger (1997 ; 2004) qui ont produit chacun deux contributions dont les titres font ressortir le vocable *Phraseodidaktik*. Par la même occasion, ils ont participé à sa consolidation (González Rey 2010, p.3). Deux décennies plus tard, cet aspect de la didactique a attiré l'attention des chercheurs francophones : González-Rey (2008) et Cavalla (2008) entre autres. Ladite didactique a ainsi connu une montée vertigineuse. Cependant, cette avancée significative de la didactique appliquée à la phraséologie n'est pas réellement ressentie en classe de FLE.

¹ L'idiosyncrasie est une tendance des sujets à organiser les règles générales de formation des mots d'une même langue de manière différente selon leurs dispositions intellectuelles ou affectives particulières.

En effet, même jusque dans les débuts des années 2010, l'exploitation de la phraséologie demeure peu remarquable en classe de langue :

Au niveau de la phraséologie, l'intérêt consacré à l'enseignement-apprentissage des suites figées reste en revanche tout le temps marginal. Par conséquent, la didactique de la phraséologie constitue actuellement une sorte de lacune placée à mi-chemin entre la phraséologie pure et la didactique des langues. [...] Leur opacité représente un écueil dans l'apprentissage des langues étrangères. (Sułkowska 2013, p.9)

Selon Sułkowska, l'enseignement de la phraséologie est relégué à l'arrière-plan en classes de langues. L'observation est confirmée par González-Rey (2007), sur le même sujet : « Une analyse réalisée sur le matériel pédagogique pour la didactique du FLE en 2005 l'a conduite [González-Rey] à conclure que les méthodes consultées ignoraient totalement les collocations (alors qu'elles sont sources d'erreurs fréquentes chez les apprenants) », rapporte Mroue (2014, p. 93).

Ainsi sont les faits, malgré l'évidence, que cette didactique présente beaucoup d'avantages en classe de FLE et qu'elle est même encouragée par le CECRL dans certains descripteurs des niveaux C1 (Conseil de l'Europe 2001, p.55, 95) et C2 (p. 61, 88). Bien que beaucoup de chercheurs décrivent le fait de situer le début de l'enseignement/ apprentissage des formes figées à ces hauts niveaux, notamment Catena et Corral qui reprochent au CECRL d'avoir limité l'apprentissage des éléments phraséologiques aux seuls apprenants de haut niveau (2017, p. 160), l'intérêt que présentent les UP en classe de français est réel. Cela devrait inspirer les concepteurs des programmes de français pour y intégrer ce versant de la didactique. Il convient alors ici de décrire les composants phraséologiques et de préciser pourquoi le choix des locutions et des collocations comme objets de cette étude. Le point suivant permet d'apporter un peu de lumière à ce sujet.

2. Aperçu sur les unités phraséologiques

Les UP se manifestent sous des formes variées. Mais dans cette étude, nous nous bornons aux locutions et aux collocations, qui sont les principales formes (semi-) figées trouvées dans les manuels de français utilisés au Burundi. Nous décrivons succinctement ces formes avant de justifier pourquoi elles intéressent la réflexion.

Dans cette étude, 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, p. 62). Ceci dit, la locution est un syntagme figé,

constitué d'une séquence lexicale générant un sens qui n'est pas déduit de la somme des sens des mots qui la composent. En ce sens, la locution est souvent associée à la notion d'opacité.

Quant à la *collocation*, elle se définit, dans son sens large, à la lumière de Wray (2002) comme

a sequence, continuous or discontinuous of words or other elements, which is, or appears to be prefabricated: that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar. (Mroue 2014, p. 76)

La définition fait ressortir des éléments importants : « séquence », « continue ou discontinue », constituée de « mots ou d'autres éléments », « préfabriqués ». Au sens étroit, la

collocation est un syntagme AB (ou BA) formé des lexies LA et LB, [...]. Pour le construire, le locuteur doit choisir librement L_A d'après son sens ' L_A ', alors qu'il sélectionne L_B pour exprimer un 'sens très général' en fonction de la combinatoire restreinte de L_A . (Ramos Hernández 2014, p.7)

La lexie A en est la base tandis que la lexie B est le collocatif. Celui-ci est soit un collocatif modificateur de la base ; soit un collocatif avec verbe support (2014 :7-8). En ce sens, la collocation lexicale est une expression semi-idiomatique parce que la base choisie librement garde son sens premier et que le collocatif choisi en fonction de l'idée à exprimer est responsable des variations sémantiques apportées.

Au terme de cette brève présentation de locutions et de collocations, nous soulignons que ces formes attirent notre attention parce que leur enseignement pose problème. Cette observation est par ailleurs confirmée à travers des articles d'autres chercheurs. Par exemple, Polguère affirme que l'utilisation des locutions n'est pas aisée chez le non initié :

La notion de (non-)compositionnalité sémantique doit être manipulée avec une extrême prudence. Il ne faut notamment en aucun cas assimiler la compositionnalité sémantique (qui relève de la nature construite ou non d'un segment linguistique) et la transparence sémantique (qui relève de l'interprétabilité). Pour cela, il est nécessaire de toujours adopter, dans l'étude lexicologique et sémantique, la perspective du Locuteur et de la synthèse, plutôt que celle du Destinataire et de l'analyse. (Polguère 2015, p. 275)

Sous le même angle, Catena et Corral situent la problématique à deux niveaux, avant de souligner que l'usage des dictionnaires est loin d'être une panacée :

Dans certains cas, c'est la construction morphosyntaxique de la locution qui pose problème, dans d'autres, c'est le sens qui reste équivoque. Nous constatons par ailleurs que les apprenants, même lorsqu'ils consultent les dictionnaires, commettent souvent des maladroites dans la formulation d'énoncés contenant ces locutions. (Catena et Corral 2017, p.161)

Concernant les collocations, Ramos Hernández estime que « les collocations sont les expressions semi-figées les plus méconnues des apprenants, et l'un des domaines de la phraséologie qui est le moins abordé systématiquement dans l'enseignement des langues »(2014, p. 24).

Face à ces difficultés liées à l'enseignement des UP, des didacticiens en ce domaine ont proposé des méthodes de français et élaboré des séquences pédagogiques pour enseigner ces unités. Nous citerons entre autres Cavalla (2008), González-Rey (2007 ; 2019), Polguère (2004). Mais les résultats auxquels ils ont abouti n'ont pas inspiré les concepteurs des programmes et de méthodes de français en usage au Burundi comme nous le montrerons ci-dessous. Cela dit, le problème d'enseignement des locutions et des collocations se pose avec acuité au Burundi. Dans le point suivant, nous mettons en évidence la place que les locutions et les collocations occupent dans les méthodes de français et dans le développement d'une leçon de vocabulaire.

3. Analyse des manuels de français en usage au Burundi

Pour le 4^e cycle de l'École fondamentale (désormais ECOFO, 7^e, 8^e et 9^e années) et le cycle de l'École post fondamentale (désormais ECOPOFO, 1^e, 2^e et 3^e années) considérés dans cette étude, les manuels de français utilisés sont au nombre de six. Trois premiers pour l'ECOFO sont destinés aux apprenants qui ont entre 12 et 14 ans. Les trois derniers pour l'ECOPOFO sont destinés aux apprenants ayant entre 15 et 17 ans. Les manuels concernés apparaissent dans le tableau 1.

Tableau 1 : Présentation des manuels analysés

N°	Titre	Date	Auteur	Ed.
1	<i>Langues 7^e année fondamentale. Kirundi, Français, Anglais, Kiswahili. Manuel de l'élève. Tomes 1, 2 et 3.</i>	2017	RB ²	MEEERS ³
2	<i>Langues. Kirundi-Français ; Anglais-Kiswahili 8^e. Livre de l'élève. Tomes 1, 2 et 3.</i>	2015	RB	MEEERS
3	<i>Langues Kirundi-Français, Anglais-Kiswahili.</i>	2015	RB	MEEERS

² République du Burundi.

³Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

	<i>9^e Manuel de l'élève. Tomes 1, 2 et 3.</i>			
4	<i>Section Langues. Toutes disciplines 1^{ère} année PF⁴. Cahiers des supports-élèves.</i>	2016	RB	MEESRS
5	<i>Section Langues Toutes les disciplines. 2^e année PF. Cahiers des supports-élèves.</i>	2017	RB	MEESRS
6	<i>Section Langues. Toutes disciplines 3^e année PF. Cahiers des supports-élèves.</i>	2018	RB	MEFTP ⁵

Le tableau 1 contient 6 manuels de français. Ceux-ci ont été édités par le Ministère MEESRS puis MEFTP⁶. Même si les méthodes n'indiquent pas l'âge du public visé, elles semblent être destinées aux publics adolescents et grands adolescents ayant les âges indiqués plus haut et les niveaux en français qui varient du A2 au C1. Si nous considérons la colonne 1 du tableau 1, les niveaux sont représentés comme suit : A2(1), B1(2) et (3) et B2 (4) et (5) C1 (6). Ces méthodes officielles ont été publiées de 2015 à 2018.

Sur la base de ces méthodes, l'analyse envisagée vise à mettre en exergue le degré d'intégration des locutions et des collocations dans l'enseignement et cherche à estimer si les activités prévues pour développer le contenu d'une leçon de vocabulaire accordent une importance à ces formes (semi-)figées. Dans ce dernier volet de l'analyse, nous exploitons un document mis en *Annexe*. Le document, dans les *Je retiens*, précisément, contient les unités polylexicales. Nous avons pris le soin de distinguer ces unités des lexiques simples. Les premières sont en caractères gras, les seconds en caractères ordinaires.

3.1. La place des locutions et des collocations dans les contenus des manuels de français

Pour mettre en évidence l'importance que les contenus des manuels accordent aux locutions et aux collocations, nous avons fait l'inventaire des leçons de vocabulaire prévues dans chacun des manuels de français. Dans cette tâche, l'intérêt a été porté sur l'intitulé de chaque leçon, sur l'existence ou l'inexistence des unités polylexicales, sur leur répartition dans les 6 manuels. Au terme de la tâche, l'observation est que le nombre d'occurrences des locutions et des collocations est très bas comme d'aucuns peuvent le constater dans le tableau dressé à cette fin.

⁴ Post-fondamentale.

⁵ Ministère de l'éducation et de la formation technique et professionnelle.

⁶ C'est le même ministère qui a changé d'appellation suite au changement de Gouvernement.

Tableau 2 : Leçons comprenant les locutions et les collocations

N° du manuel ⁷	TLV ⁸	Leçons comprenant des UP			
		NL ⁹	LN ¹⁰	Sujets	Pages
1	22	4	18	« Autour du secourisme »	63
			58	« Autour du mot "argent" »	52-53
			88	« Autour du mot "devoir" »	58
			98	« Autour du mot "fête" »	72
2	10	2	7	« Autour du mot "vache" »	42
			5	« Autour du mot "devoir" »	63-64
3	10	2	27	« Autour du mot eau »	80-81
			97	« Autour du mot sentiment »	81-83
4	23	2	50	« Expressions liées aux parties du corps	165
			50	« Mots et expressions liés à la fête »	35
5	37	4	5	« Mots et expressions liés à la guerre/paix »	85
			13	« Expressions liées à "sang" »	85
			21	« Expressions en rapport avec la "main" »	86
			48	« Expressions imagées »	231
6	39	2	13	« Expressions avec le "cœur" »	239
			46	« Mots et expressions liés à « amour »	245
Total	141	16			

Selon les indications du tableau 2, quatre leçons comprennent des unités phraséologiques sur les 22 leçons de vocabulaire prévues dans le manuel de 7^e année, 2 leçons en comprennent sur 10 leçons programmées aussi bien en 8^e année qu'en 9^e année. Également, il y a 2 leçons présentant ces unités sur 23 leçons de vocabulaire prévues en 1^e année de l'enseignement post fondamental, 4 leçons sur les 37 programmées en 2^e année et 2 leçons sur les 39 envisagées en 3^e année. En tout, les leçons de vocabulaire comprenant des UP sont au nombre de **16** sur le total de **141** leçons de vocabulaire, soit un taux de **11,34%** dans les six manuels.

En plus de ce très faible degré de représentativité, les locutions sont moins représentées dans les trois premiers manuels que dans les trois derniers. En vue de faciliter la compréhension de cette idée, nous séparons les sujets de leçons présentés au tableau 2 selon que leurs contenus comprennent des éléments locutionnels ou collocationnels. En voici le détail dans le tableau ci-dessous.

⁷ Cf. tableau 1.

⁸ Total de leçons de vocabulaire.

⁹ Nombre de leçons.

¹⁰ Leçon numéro.

Tableau 3 : Occurrences des locutions et des collocations

N° du manuel	UP	Sujet de leçon
1	Collocations	« Autour du secourisme »
		« Autour du mot "argent" »
		« Autour du mot "devoir" »
		« Autour du mot "fête" »
2		« Autour du mot "vache" »
« Autour du mot "devoir" »		
4		« Mots et expressions liés à la fête »
3		Locutions
	« Autour du mot sentiment »	
4	« Expressions liées aux parties du corps »	
5	« Mots et expression liés à la guerre/paix »	
	« Expressions liées à "sang" »	
	« Expressions en rapport avec la "main" »	
	« Expressions imagées »	
6	« Expressions avec le "cœur" »	
	« Mots et expressions liés à « "amour" »	

À la lumière des données collectées dans le tableau3, les collocations ont un effectif relativement élevé par rapport aux locutions dans les manuels destinés aux jeunes apprenants. Elles totalisent 4 leçons et 2 leçons respectivement dans les manuels de 7^e et de 8^e années, soit 6 leçons sur les 8 comprenant des UP (cf. Tableau 2). En ce qui concerne les locutions, nous recensons 1 leçon, 4 leçons et 2 leçons respectivement dans les manuels destinés aux grands apprenants de 1^e, 2^e et 3^e années de l'ECOPOFO, soit un total de 7 sur 8 leçons comprenant des UP (cf. tableau2).

Pour conclure, seules **deux leçons** présentent des éléments locutionnels dans le manuel de 9^e année contre **six leçons** comprenant des éléments collocationnels dans les manuels de 7^e et 8^e années. En revanche, **sept leçons** comprennent les éléments locutionnels contre **une** qui comprend les éléments collocationnels dans les manuels utilisés dans l'enseignement post fondamental. Nous en déduisons que les locutions et les collocations sont représentées à un degré très faible dans les manuels et que leur répartition dans les rares leçons n'est pas équitable.

3.2. La place des UP dans le développement de leçons de vocabulaire au Burundi

Pour connaître l'importance accordée aux locutions et aux collocations au cours du développement d'une leçon de vocabulaire, nous avons considéré les sujets de leçons, les documents-déclencheurs, les éléments retenus dans

les synthèses (voir l'*Annexe*) et les exercices d'application prévus vers la fin de la leçon. Ainsi avons-nous dégagé des observations : 1/les locutions et les collocations ne font pas l'objet d'enseignement explicite. En effet, aucune des 16 leçons ne leur est consacrée, comme le montrent les intitulés de leçons (voir les tableaux 2 et 3).

De plus, le déroulement de la leçon marginalise les formes polylexicales en faveur des formes monolexicales, car, pour chaque leçon, les UP sont moins nombreuses que les lexies simples. Nous illustrons notre propos à la lumière des activités préconisées pour développer les leçons : « Autour du mot "devoir" » (contenant les collocations) et « Autour du mot "sentiment" » (contenant les locutions). On remarque alors que les leçons se déroulent en trois activités ou étapes. Voyons comment les activités se suivent (République du Burundi 2018, p. 63-64) :

Activité 1 « *J'observe et je réfléchis* » (cf. Annexe 1)

Pour cette activité, le document-déclencheur ne contient que peu de collocations et elles ne sont pas enseignées dans la leçon. En conséquence, il n'y aura pas de collocation dans les réponses à la question 1. Cela risque d'influencer les réponses que les apprenants fourniront à la question 2.

Activité 2 « *Je retiens* »

Pour cette activité, il est donné une liste de 13 mots et expressions en rapport avec le mot « devoir », dont 7 sont des collocations. On peut se poser la question de savoir d'où viennent ces 7 occurrences.

Activité 3 « *Je m'entraîne* »

Dans cette activité, il est prévu 3 exercices d'application :

1. Des charades dont les réponses aux sous-questions aboutissent à la formation de l'adverbe « indûment », l'un des mots simples expliqués (le 5^e sur la liste) dans l'activité précédente.
2. Trouve dans ce texte les mots avec le sens de « devoir » et utilise-les dans des phrases.
3. Complète ces phrases par des mots suivants : obligation, indûment, due, devoir, dû.

Visiblement, les activités envisagées accordent moins d'importance aux éléments collocationnels. En effet, les Activités 1 et 3 n'offrent aucune occasion de répondre au moyen d'une collocation. On s'étonne de voir 7 occurrences de collocations dans la synthèse. L'impression est que ces occurrences paraissent être parachutées.

La situation critique s'observe aussi dans les 3 activités prévues dans le développement de la leçon présentant les locutions (République du Burundi 2015, p.81-83) :

Activité 1 « *J'observe et je réfléchis* » (cf. Annexe 2)

Le constat est que le support ne contient aucune locution. Par conséquent, il n'y a pas de locution dans les réponses à la première question et cela se répercute sur les réponses des apprenants à la deuxième question.

Activité 2 « *Je retiens* »

Au terme de l'activité, l'on ne remarque que 2 locutions sur une liste de 15 lexiques retenus tournant autour du substantif « sentiment ».

Activité 3 « *Je m'entraîne* »

L'activité préconise 3 exercices :

1. « Classer les sentiments positifs d'un côté et les sentiments négatifs de l'autre ;
2. « Lis les phrases suivantes et retrouve le sens des expressions ci-dessous. Choisis la bonne réponse » ;
3. « Complète la grille en t'aidant des définitions de *Je retiens* sur le vocabulaire autour du mot "sentiment" ».

Le déroulement de la leçon à travers ces activités ainsi décrites semble privilégier les lexiques simples au détriment des locutions qui sont quasiment laissées dans l'ombre. Même dans les activités d'enseignement, les termes « locutions » ou « collocations » ne font l'objet d'aucune mention. Les exemples que nous donnons ci-dessous le montrent. Ces exemples laissent voir que les activités 1 et 2 (Annexes) ne présentent pas de questions faisant appel à des réponses incluant des UP. Les rares formes (semi-)figées apparaissent dans l'activité 2 de chaque leçon (*Je retiens*). Dans ces synthèses, nous dénombrons 9UP dont 7 collocations et 2 locutions sur un total de 27 éléments retenus. C'est-à-dire que 18 sont des lexies simples. Cela laisse croire que les UP sont négligées, même dans les rares leçons dont les contenus renferment les locutions et les collocations.

Visiblement, les activités préconisées pour enseigner des leçons de vocabulaire ne sont pas de nature à favoriser l'enseignement des locutions et des collocations. Cette observation se fonde sur trois facteurs : 1/ les documents déclencheurs, souvent, ne contiennent pas d'UP et cela réduit l'espoir que ces unités apparaissent à travers les réponses en provenance des apprenants, 2/ Les synthèses de contenus de la leçon contiennent peu ou très peu d'UP (même celles-ci paraissent être parachutées de nulle part), 3/

Les exercices d'appropriation des éléments lexicaux par les apprenants privilégient les lexies simples au détriment des lexies composées.

Au terme de l'analyse des méthodes de français, nous constatons que ces dernières relèguent à l'arrière-plan les locutions et les collocations. 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.

Autant les locutions et les collocations sont négligées dans le choix et la répartition des contenus-matières, autant elles sont marginalisées lors du déroulement de leçons. À l'exception des activités récapitulatives qui prévoient quelques UP dans une longue liste de lexiques retenus, les activités restantes passent quasiment sous silence ces unités.

Conclusion

En guise de bilan, retenons que la phraséodidactique est une didactique appliquée à la phraséologie. Elle a connu un succès remarquable compte tenu de l'intérêt qu'elle a suscité chez des chercheurs d'horizons différents. Néanmoins, son développement assez rapide n'a pas été accompagné de l'intégration effective des UP en classes de FLE, un problème qui se pose avec acuité en classe de français au Burundi. Pour cerner les contours du phénomène au Burundi, nous avons identifié les méthodes de français et les avons analysées. Le résultat de leur analyse montre que les locutions et les collocations occupent un espace fort réduit dans les contenus. Seuls 11,34% de leçons de vocabulaire comprennent des éléments locutionnels ou collocationnels. Dans ces quelques leçons, les formes (semi-)figées sont mal réparties : Les locutions sont peu ou pas représentées dans les manuels utilisés dans les 3 premières années tandis que les collocations sont moins ou pas du tout représentées dans les 3 dernières années. De plus, lors du déroulement de leçon, lesdites formes 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. Tels sont les principaux résultats de cette étude. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous nous en réjouissons pour l'instant tout en projetant de prolonger cette réflexion sur les contenus et les séquences didactiques pouvant permettre l'enseignement/apprentissage des formes figées.

Références bibliographiques

- Catena, A et Corral A. (2017). La phraséologie en classe de FLE : structure interne du sens lexical et emploi des locutions. Dans *Çedille, revista de estudios franceses*, vol.13, p.159-172. URL : <https://cedille.webs.ull.es/13/08catena-corral.pdf> , consulté le 21/11/2020.
- Cavalla C. (2008). Propositions didactiques pour l'enseignement d'éléments phraséologiques en FLE. Dans *Enseigner les structures langagières en FLE*. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00397807/document>, consulté le 22 octobre 2019.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner et évaluer*. Strasbourg : Didier.
- González-Rey, M. I.- (2002). *-La phraséologie du français*, Toulouse : Presses universitaires Mirail.
- (2007). *La didactique du français idiomatique*, Cortil-Wodon : EME.
- (2010). La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement Dans *La Clé des Langues* [en ligne]. URL : <http://cle.ens-lyon.fr/espagnol/langue/traduction/la-phraseodidactique-en-action-les-expressions-figees-comme-objet-d-enseignement>, consulté le 01/12/2020.
- (2019). *La Phraséodidactique : État des lieux, Repères DoRiF n° 18 - Phraséodidactique : de la conscience à la compétence*, DoRiF Université, Roma juillet 2019. URL : http://dorif.it/ezone/ezone_printarticle.php?id=42 , consulté le 28/12/2020.
- Mroue, M. (2014). *Éléments pour une sensibilisation au positionnement scientifique à travers la phraséologie transdisciplinaire* (Thèse de doctorat). Grenoble : Université Grenoble.
- Polguère, A. (2015). Non-compositionnalité : ce sont toujours les locutions faibles qui trinquent. Dans *Verbum XXXVII*, n° 2, 257-280. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01378528/document> , consulté le 19/11/2015.
- Polguère, A. (2004). Collocations et fonctions lexicales : pour un modèle apprentissage. Dans *Les collocations : analyse et traitement*, Amsterdam : De Werelt, p. 117-133.
- 2008. *Lexicologie et sémantique lexicale*. 2^e édition. Montréal : PUM.

Ramos Hernández, J. M. 2014. *La difficulté de la phraséologie dans la didactique des langues. Du site lexical à la phraséodidactique*. Salamanca : Université de Salamanca.

République du Burundi. (2015). *Langues Kirundi-Français ; Anglais-Kiswahili 8^e Livre de l'élève*. Tomes 1, 2, 3. Bujumbura : MEESRS.

-(2015). Section *Langues Kirundi-Français, Anglais-Kiswahili 9^e Livre de l'élève* Tomes 1, 2 et 3. Bujumbura : MEESRS.

-(2016). Section *Langues. Toutes disciplines 1^{ère} année Enseignement post fondamental. Cahiers des supports-élèves*. Bujumbura : MEESRS.

-(2017). *Langues 7^e année fondamentale Kirundi, Français, Anglais, Kiswahili. Manuel de l'élève*. Tomes 1, 2, 3. 2^e éd. Bujumbura : MEESRS.

-(2017). Section *Langues Toutes les disciplines. 2^e année Enseignement post fondamental. Cahier de supports élèves*. Bujumbura : MEESRS.

-(2018). *Langues. Toutes disciplines 3^e année Enseignement post fondamental. Cahiers des supports-élèves*. Bujumbura : MEFTP.

Sułkowska, M. (2013). *De la phraséologie à la phraséodidactique Études théoriques et pratiques*. Katowice : WydawnictwoUniwersytetuOelskiego.

Tasra, S. (2017). Pédagogie, didactique générale et didactique disciplinaire. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01531812/document> .

Tran, T. T. H. (2014). *Description de la phraséologie transdisciplinaire des écrits scientifiques et réflexions didactiques pour l'enseignement à des étudiants non-natifs : application aux marqueurs discursifs*. Grenoble : Université de Grenoble.

Tutin, A. Grossmann, F. (2002). Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif. Dans *Revue française de la linguistique appliquée* n°1, Vol VIII. Grenoble : Université de Grenoble p. 7-75.

Annexes : Activités du déroulement d'une leçon de vocabulaire

Annexe 1

Leçon 5. Vocabulaire : Autour du mot « devoir » LE 8^e année (p.63-64)

J'observe et je réfléchis

Support : Karire est malade. Sa mère, Nkindi, a l'obligation de la faire soigner. Ce n'est pas une tâche facile parce qu'elle n'a pas d'argent. Pour cela, elle se rend chez Mutima pour lui emprunter de l'argent.

1. Dans ce texte, relève les mots en rapport avec le mot « devoir ».
2. En connais-tu d'autres ? Lesquels ?

Je retiens

Liste de mots et expressions en rapport avec le mot « devoir »	
1 Redevable :	qui doit quelque chose à quelqu'un
2 Redevabilité:	obligation de rendre compte
3 Un dû:	ce que l'on peut légitimement réclamer

4 Dûment:	comme il faut
5 Indûment:	à tort
6 Devoir:	ce à quoi on est obligé par la morale
7 Devoir à domicile:	l'exercice que l'on doit faire chez soi
8 S'acquitter de son devoir :	faire ce que l'on devrait faire
9 Manquer à son devoir :	ne pas faire ce que l'on devrait faire
10 Comme il se doit :	comme il le faut, comme il c'était prévu
11 Se devoir à :	avoir des obligations morales envers quelqu'un
12 Faire son devoir de citoyen:	Voter
13 Rendre à quelqu'un les derniers devoirs :	aller à son enterrement

Annexe 2

Leçon 97. Vocabulaire : Autour du mot « sentiment » LE 9^e année p.82

J'observe et je réfléchis

Support : Nous avons été surpris à notre arrivée par l'ambiance qui régnait à l'Entente Sportive. En effet, pour nous encourager, les supporters criaient de joie. Leur attitude nous a enchantés ; mais nous avons peur de notre adversaire qui avait déjà participé à plusieurs compétitions.

1. Relève dans le texte les mots qui expriment une émotion ou un sentiment.
2. En connais-tu d'autres ? Lesquels ?

Je retiens

Liste de mots et expressions en rapport avec le mot « sentiment »

1. Affection:	sentiment d'amitié, de tendresse pour quelqu'un.
2. Allégresse:	joie très vive qui se manifeste extérieurement.
3. Angoisse:	grande inquiétude entraînant un sentiment de détresse.
4. Colère:	violent mécontentement accompagné d'agressivité.
5. Amitié:	sentiment réciproque d'affection ou de sympathie qui ne se fonde ni sur les liens du sang ni sur l'attrait sexuel.
6. Frustration:	état d'une personne n'ayant pas pu satisfaire un besoin.
7. Gaïeté:	bonne humeur, disposition à rire.
8. Liesse	joie abondante et collective.
9. Regretter:	être mécontent d'une action non faite ou mal faite.
10. Surprise:	étonnement.
11. Sympathie:	attrait naturel, spontané et chaleureux qu'une personne éprouve pour un autre.
12. Tristesse:	état affectif pénible et calme se manifestant par de l'insatisfaction ou un malaise souvent morale.
13. Être heureux comme un poisson dans l'eau:	ressentir du bonheur, être à son aise.
14. Être aux anges :	être ravi, enchanté, heureux.

AUTEURS

Rémy NDIKUMAGENGE est Docteur en Langues, Lettres et Traductologie et actuellement Professeur Associé. Il oriente ses recherches en sociodidactique, interculturel et traductologie. Il a publié des articles parmi lesquels figurent : Mberamihigo, F. et Ndikumagenge, R 2020. L'abréviation en lexicologie du kirundi : l'influence du français. Dans *Revue Della/Afrique, tome 1 Vol2 n°5*, p.146-153.

Ndikumagenge, R. 2018. Intégration de la dimension littéraire du support textuel : défis en classe burundaise de français langue étrangère. Dans *Synergies Afrique des Grands Lacs n°7*, p.69-80.

Ferdinand MBERAMIHIGO est Docteur en Langues et Lettres et enseigne la linguistique. Ses domaines d'intérêt sont la lexicologie, la traduction et la linguistique de corpus. Il a publié notamment :

Mberamihigo, F.2015.L'expression de la modalité en kirundi. Exploitation d'un corpus électronique.Dans *Afrika Focus Vol.28, N° 2*, p. 121-131.

Bostoen, K., De Schryver G. M et Mberamihigo, F.2012. Grammaticalisation and Subjectification in the semantic domain of possibility in Kirundi (Bantu, JD62). Dans *AfricanaLinguistica.n°18*, p. 5-40.