Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

e-ISSN: 2790-1270
p-ISSN: 2790-1262



N°11, Juin 2026

École Normale Supérieure
Université Marien Ngouabi

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)

École Normale Supérieure (ENS)

Université Marien Ngouabi (UMNG)

e-ISSN : 2790-1270

p-ISSN : 2790-1262

DOI : https://doi.org/10.55595/LAKISA

Contact

https://www.lakisa.larsced.cg

E-mail :	revue.lakisa@larsced.cg revue.lakisa@umng.cg	Tél :	(+242) 05 674 61 82

BP : 237, Brazzaville-Congo

Directeur de publication

MALONGA MOUNGABIO Fernand Alfred, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien NGOUABI (Congo)

Rédacteur en chef

BAYETTE Jean Bruno, Maître de Conférences (Sociologie de l'Education), Université Marien NGOUABI (Congo)

Comité de rédaction

ALLEMBE Rodrigue Lezin, Maître de Conférences (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

EKONDI Fulbert, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

KIMBOUALA NKAYA, Maître de Conférences (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

KOUYIMOUSSOU Virginie, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOUSSAVOU Guy, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

OKOUA Béatrice Perpétue, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

Comité scientifique et de lecture

ALEM Jaouad, Professeur-agrégé (Mesure et évaluation en éducation), Université Laurentienne (Canada)

ATTIKLEME Kossivi, Professeur Titulaire (Didactique de l'Éducation Physique et Sportive), Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

BEOGO Joseph, Maître de Conférences (Politiques Éducatives), École Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

DUPEYRON Jean-François, Maître de conférences HDR émérite (philosophie de l'éducation), université de Bordeaux Montaigne (France)

EWAMELA Aristide, Professeur Titulaire (Didactique des Activités Physiques et Sportives), Université Marien NGOUABI (Congo)

HANADI Chatila, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique de Sciences), Université Libanaise (Liban)

HETIER Renaud, Professeur (Sciences de l'éducation), UCO Angers (France)

KPAZAI Georges, Professeur Titulaire (Didactiques de la construction des connaissances et du Développement des compétences), Université Laurentienne, Sudbury (Canada)

LAMARRE Jean-Marc, Maître de conférences honoraire (philosophie de l'éducation), Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes (France)

LOMPO DOUGOUDIA Joseph, Maître de Conférence (Sciences de l'Education), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

LOUMOUAMOU Aubin Nestor, Professeur Titulaire (Didactique des disciplines, Chimie organique), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand Raoul, Maître de Conférences (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

MANDOUMOU Paulin, Maitre de conférences (Didactique des APS), Université Marien NGOUABI (Congo)

MASSOUMOU Omer, Professeur Titulaire (Littérature française et Langue française), Université Marien Ngouabi (Congo)

MBOE Gustave Georges, Maître de Conférences (Psychologie des Organisations), Université de Dschang (Cameroun)

MOPONDI BENDEKO MBUMBU Alexandre David, Professeur Ordinaire (Didactique des mathématiques), Université Pédagogique Nationale (République Démocratique du Congo)

NAWAL ABOU Raad, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique des Mathématiques), Faculté de Pédagogie- Université Libanaise (Liban)

NDONGO IBARA Yvon Pierre, Professeur Titulaire (Linguistique et langue anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

NGAMOUNTSIKA Edouard, Professeur Titulaire (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

ODJOLA Régina Véronique, Maître de Conférences (Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de Conférences (Sociolinguistique-Didactique du français langue étrangère et seconde- Grammaire nouvelle), Ecole Normale Supérieure du Gabon (Gabon)

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Université Norbert Zongo à Koudougou (Burkina Faso)

RAFFIN Fabrice, Maître de Conférences (Sociologie/Anthropologie), Université de Picardie Jules Verne (France)

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

Bases et preuves d'indexations

Impact facteur (SJIF) : 6,921

https://www.isindexing.com/isi/journaldetails.php?id=23630	https://sjifactor.com/passport.php?id=23609
https://reseau-mirabel.info/revue/20227/LAKISA-Revue-des-Sciences-de-l-Education	https://www.base-search.net/about/en/about_sources_date.php?search_source=Lakisa
https://search.crossref.org/?from_ui=&q=lakisa&sort=score	https://portal.issn.org/?q=api/search&search[]=MUST=allissnbis=%222790-1270%22&role[]=11&search_id=49258990#
https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/746880	http://www.openarchives.org/Register/BrowseSites?viewRecord=https://www.lakisa.larsced.cg/index.php/lakisa/oai

Les articles publiés par la revue *LAKISA* ont un taux de plagiat inférieur à 20%.
Ils n'ont pas été générés par une intelligence artificielle. Analyses réalisées avec : Plagiarism Checker

SOMMAIRE

Étude sur l'adaptation du programme de formation en maraîchage au Togo aux besoins des personnes handicapées visuelles et auditives
Kossi Eli SENAYAH ……..……1

Effets de concept de soi et attitudes envers les mathématiques sur les aspirations d'études secondaires des élèves de la Sous-Province Éducationnelle de Limete 1 en RD. Congo
Noël BULA NDUNGU, Rabbi MASHITA KAMBUYA, Patrick BUESI MBUENE……15

La pratique du décloisonnement en didactique du vocabulaire à l'école primaire au Burkina Faso
Ahoubahoum Ernest PARDEVAN, Daniel OUEZZIN COULIBALY, Ousséni SORÉ, Wendnonga Gilbert KAFANDO…..……23

Exode rural des jeunes du sud tchadien vers N'Djamena : exploitation domestique et informelle, impacts éducatifs
Mbaïrenaye NAMBE, Urbain NDIGMBAYEL REOULAR, Kebkiba HINFIENE, Alhadji MAHAMAT, Abraham DAGUE……39

Motivation des enseignants des écoles catholiques privées et leur assiduité au travail à Kinshasa
Joël MAFU ELIKYA, Florentin AZIA DIMBU...……55

Les déterminants de l'utilisation pédagogique de l'intelligence artificielle générative (IAG) par les étudiants du premier cycle universitaire
Benjamin SIA...……65

The Analysis of 'English for First Year' Textbook Explicit Nature for a Suitable English Learning in Burkina Faso
Eymard François de Paul Wendemi OUEDRAOGO, Yacouba BAMOGO, Moses Kwodwo KAMBOU...……79

Effet des représentations sociales de la déficience visuelle des élèves sans déficience sur l'inclusion scolaire des élèves déficients visuels
Léonce RAMDE, Harouna DERRA, Maïmouna SIDIBÉ……93

Intersectionnalité et tri institutionnel de l'inclusion au secondaire : une étude mixte sur les parcours d'élèves en situation de handicap au Burkina Faso
Gninneyo Sylvestre-Pierre NIYA……107

La didactique des mathématiques : enjeux et apports pour la qualité de l'enseignement-apprentissage en République Démocratique du Congo
Benjamin MUGARU DAWA ……119

Transformations esthétiques maternelles et socialisation de genre chez l'enfant de 4 à 11 ans : une approche développementale
Louvrance Michèle MAKOUEGHA FOTSING, Serge-André BATIKALAK……129

Équité dans l'accès et l'allocation des ressources éducatives dans l'enseignement primaire public au Cameroun
Ronald Emery MINKA ……143

Le métier d'éducateur spécialisé au Cameroun : rôle institutionnel et déficit de reconnaissance sectorielle
Aimé MBOYANA NDONGO ……159

Contrôle parental en matière des TIC et performances scolaires des écoliers de la région des Savanes au Togo
Biriziwè HOULOUM ……167

Degré de maîtrise des concepts relatifs à l'éducation à l'environnement et au développement durable chez les enseignants des sciences de la vie et de la terre dans les écoles de Bukavu (RDC)
Basilwango Placide KIMENGELE, Charles NIYONKURU, Bahuga Paulin BAPOLISI..…179

Environnement physique de travail et adaptation des primo-arrivants du sous-cycle d'observation dans le département du Lom-et-Djerem (Cameroun)
SWALA ME MBEUL, Dorkas Octavia EYENGA NTONGA…….....…191

L'approche pédagogique intégratrice : la solution face à la faible performance des élèves ?
Maïmouna SIDIBÉ …….....…203

Effets du style incitatif et approche par situation sur l'acquisition des connaissances dans les disciplines psychopédagogiques par les élèves des écoles secondaires de Goma
André Halerimana GIHANGA, Paulin BAPOLISI BAHUGA, Jah Ndovya MUNDALA, David MALALA NTAMBUE…….....…217

Communautés de pratique et consolidation mémorielle : transformations des pratiques didactiques en enseignement de l'économie à Bangui
Darius AZARIA HIMBAÏLE NDAÏ..……..…….....…231

L'innovation pédagogique frugale et qualité interne dans les Universités Publiques du Togo
Nassougou N'SILE, Candide Achille Ayayi KOUAWO, Bilakani TONYEME.....…241

L'utilisation professionnelle de WhatsApp par les chefs de circonscription d'éducation de base au Burkina Faso
Windpouiré Zacharia TIEMTORÉ, Souleymane NIAMPA…….....…255

Analyse des difficultés de l'enseignement-apprentissage de la génétique au secondaire : cas de quelques établissements secondaires de la ville de Bongor
Reoular Urbain NDIGMBAYEL, Philippe MBAÏADOM..…….....…269

Topogenèse en classe de français au post-primaire au Burkina Faso : entre prescriptions curriculaires et pratiques didactiques
Édouard BAKOAN..……..…….....…283

Le verdict de la note : analyse sociologique du décalage entre évaluation chiffrée et compétences effectives des étudiants à l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan
Marie-Thérèse Dahonnon ZEZE..……..…….....…295

Les fondements de la réforme LMD, source d'ambiguïtés conceptuelles et opérationnelles autour de la professionnalisation de la masse étudiante en humanités facultaires : zoom sur l'Université de Yaoundé 1
Joseph ELOUNDOU ANABA, Marcelline DJEUMENI TCHAMABE…….....….313

Les articles publiés par la revue *LAKISA* ont un taux de plagiat inférieur à 20%. Ils n'ont pas été générés par une intelligence artificielle. Analyses réalisées avec : Plagiarism Checker

Analyse de la perception sur l'efficacité des visites de classe par les acteurs de l'enseignement secondaire au Burkina Faso
Drissa Modeste SESSOUMA, Djiblirou KOLONGO……..……...…333

Perceptions et attitudes des enseignants de l'École Nationale de Développement Sanitaire et Social sur l'universitarisation de la formation des infirmiers : une étude phénoménologique
Alioune TALL, Assane MBAYE, Michel TOURÉ, Sokhna Oumy SARR…..……...…343

L'Approche par les Compétences (APC) au Burkina Faso : fondements théoriques, enjeux pédagogiques et défis de mise en œuvre
Mandjin Adama SOULAMA ……..……...…355

Le développement émotionnel par le jeu sérieux et son apport à l'apprentissage chez les adultes
Fanjalalaina Nadia RAZAKAMBOLA, Sahondra Olivia RAKOTOSON, Omer ANDRIANARIMANANA, Cyrile MIHAMITSY, Andriniaina RASOANAIVO...……...…365

Résilience scolaire des élèves handicapés sensoriels en contexte d'école inclusive en Côte d'Ivoire : le rôle des interactions sociales et du sentiment d'appartenance scolaire
Tointhé Olivier NYWLÉ, Kouakou Rodolphe MENZAN…….....……...…379

Une relecture de Dewey pour une réforme du système éducatif visant le progrès aux Comores
Bastoine CHADHOULI ……...…….....……...…391

L'enseignement de la philosophie au Togo : Genèse et état des lieux. Une étude exploratoire auprès des enseignants et étudiants de 1965 à 1975
Sougle-Man Yao IMOU, Bilakani TONYEME……...…….....……...…405

Formation professionnelle continue des enseignants de « Technique Industrielle » au Burkina Faso : l'analyse des pratiques enseignantes comme outil d'amélioration de la qualité
Wendkouni Jean Éric SAWADOGO……..……...…….....……...…417

Analyse des effets du stress professionnel sur le bien-être et la performance des acteurs éducatifs des régions à forts défis sécuritaires au Burkina Faso : cas de la région des Koulsé
Beli Alexis NEBIE, Salamata SANA……..……...…….....……...…433

Rapport aux études et absentéisme des étudiants de première année en Sciences Humaines à l'Université Joseph Ki-Zerbo (Burkina Faso)
Marcel ZERBO, Touwindé MILOUNGOU BAMOGO, Koug-nongom BONKOUNGOU……447

Vers une médiation numérique de l'enseignement du hardware : développement d'un dispositif d'aide à l'identification des composants internes
Janvier NGNOULAYE ……...……459

Ernest Hemingway's *The Old Man and the Sea (1952): Educational Value and Universal Lesson*
Mouhamed Abdou Latif MBENGUE ……..……473

Entre difficultés sémiotiques et choix intuitif : analyse des pratiques enseignantes dans l'environnement papier-crayon et dans l'environnement informatique WIMS

Les articles publiés par la revue *LAKISA* ont un taux de plagiat inférieur à 20%.
Ils n'ont pas été générés par une intelligence artificielle. Analyses réalisées avec : Plagiarism Checker

Espoir Joddrel MEMOUGAME ZEZONG, Joachna MEYA LOUA BOUAYI, Fernand Alfred MALONGA MOUNGABIO……..…….……479

Le confiage et son incidence sur les performances scolaires des enfants : une contribution théorique et psychopédagogique
Yasnoga Félicité BARRO COULIBALY...…….……493

Lien entre stéréotypes de genre en mathématiques et estime de soi chez les filles de l'enseignement secondaire général au Burkina Faso
Adama KÉRÉ, Voulbouè Bakiéma Casimir BAZONGO..…….……509

Dissonance structurelle et sécurité à l'employabilité : Une analyse transdisciplinaire de la tension entre logique comptable et service public au Cameroun
Jacques Yannick NGALLY NGALLY.....…521

La pratique du décloisonnement en didactique du vocabulaire à l'école primaire au Burkina Faso

Ahoubahoum Ernest PARDEVAN, Université Daniel OUEZZIN COULIBALY (Burkina Faso)
E-mail : ernestpardevan@gmail.com

Ousséni SORÉ, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso)
E-mail : sorehussein@gmail.com

Wendnonga Gilbert KAFANDO, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso)
E-mail : wendnonga@yahoo.fr

Résumé

À l'école primaire, l'idéal dans la didactique des disciplines voudrait qu'entre toutes celles-ci, il n'y ait pas de cloisons étanches dans leur enseignement-apprentissage et dans leur évaluation. Toutefois, le constat est que le vocabulaire, objet de la présente réflexion, est enseigné pour lui-même sans avoir recours aux connaissances déjà acquises dans la même discipline ou dans les autres. Aussi, le recours à la langue comprise par les apprenants n'est pas toujours une réalité. D'où la problématique du décloisonnement entre les disciplines enseignées et entre les langues médiums d'enseignement à l'école primaire au Burkina Faso. En orientant la réflexion sur la didactique du vocabulaire, il se pose la question de recherche suivante : quelle est l'état des lieux de la pratique du décloisonnement en leçon de vocabulaire dans les écoles primaires classiques et bilingues au *Burkina Faso* ? Pour y répondre, la démarche méthodologique adoptée consiste en une recherche documentaire et en des enquêtes de terrain. L'étude a permis de mettre en relief la question du décloisonnement intra-disciplinaire, interdisciplinaire et linguistique dans les classes au primaire. Des suggestions sont faites aux enseignants pour sa prise en compte en situation de pratique classe.
Mots-clés : vocabulaire, décloisonnement, intra-disciplinarité, interdisciplinarité, linguistique.

The Practice of Decompartmentalization in Vocabulary Didactics in Primary School in Burkina Faso

Abstract

In primary school, the ideal in the didactics of subjects would be that there are no rigid barriers between them in teaching-learning and assessment. However, the reality is that vocabulary — the focus of this reflection — is taught in isolation, without drawing on knowledge already acquired within the same subject or across others. Moreover, the use of the language understood by learners is not always a reality. Hence arises the issue of breaking down barriers between the subjects taught and between the languages used as mediums of instruction in primary schools in Burkina Faso. By directing the reflection toward vocabulary didactics, the following research question emerges: what is the current state of the practice of decompartmentalization in vocabulary lessons in traditional and bilingual primary schools in Burkina Faso? To answer this, the methodological approach adopted consists of documentary research and field surveys. The study highlighted the issue of intra-disciplinary, interdisciplinary, and linguistic decompartmentalization in primary school classrooms. Suggestions are offered to teachers for its consideration in classroom practice.

Keywords: vocabulary, decompartmentalization, intra-disciplinarity, interdisciplinarity, linguistics.

Introduction

Au Burkina Faso, dans le domaine de l'éducation, la loi n°013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant Loi d'orientation de l'éducation, indique au niveau de son article 10 que « Les langues d'enseignement utilisées au Burkina Faso sont le français et les langues nationales aussi bien dans la pratique pédagogique que dans les évaluations. D'autres langues peuvent intervenir comme véhicules et disciplines d'enseignement dans les établissements d'enseignement conformément aux textes en vigueur ».

Au niveau des écoles primaires, il y a les écoles primaires classiques au sein desquelles le français est la seule langue utilisée dans l'enseignement. Dans les écoles primaires bilingues, le français cohabite avec un éventail de langues nationales au regard de la zone linguistique : le *bissa*, le *bwamu*, le *dagara*, le *dioula*, le *fulfuldé*, le *gulmancéma*, le *kassem*, le *lyélé*, le *mooré* et le *nuni*. Le français y est alors à la fois un médium d'enseignement et une matière enseignée. En tant que langue d'enseignement, le français est une matière fondamentale et de sa maîtrise dépendent la compréhension et l'assimilation des notions des autres disciplines comme les mathématiques, l'histoire, la géographie, les sciences de la vie et de la terre. Dans les écoles primaires (classiques et bilingues), l'enseignement-apprentissage du français est fondé sur plusieurs disciplines qui sont isolées les unes des autres. Il s'agit principalement de l'orthographe, la grammaire, le vocabulaire, la conjugaison, la lecture, l'écriture, l'expression écrite et orale. Toutes ces disciplines sont enseignées à partir des textes de lecture étudiés en classe. Donc, elles ont toutes un lien avec la discipline lecture. Toutefois, des signes extérieurs montrent que ces différentes disciplines du français sont enseignées de façon cloisonnée. Les apprenants ont des cahiers réservés à chaque discipline. Le compartimentage de l'emploi du temps et l'évaluation des apprentissages dans ces disciplines sont aussi des signes de cloisonnement de l'enseignement-apprentissage du français. À ce sujet, pour qualifier ce compartimentage, P. Perrenoud (1997, p. 19, 88-99) fait usage des expressions comme « les cloisonnements disciplinaires », « la segmentation du cursus », « aller vers un moindre cloisonnement disciplinaire » ou « atténuer les découpages disciplinaires ». Quant à X. Roegiers (2001, p. 81), il évoque le « cloisonnement des horaires » et l'école qui « reste enfermée dans l'école ».

Pourtant, le décloisonnement est un processus qui permet d'intégrer les apprentissages dans une approche transversale. Dans l'enseignement-apprentissage, il est un procédé didactique qui vise à supprimer les barrières entre différentes disciplines ou domaines d'apprentissage. Son objectif est de promouvoir une intégration et une interconnexion des connaissances, en permettant aux apprenants d'utiliser et de transférer les compétences et les savoirs acquis à l'intérieur d'une même discipline et/ou d'une discipline à une autre. Il cherche à rendre l'enseignement plus fluide et intégré, permettant ainsi une meilleure compréhension et une utilisation efficace des connaissances par les apprenants. Le décloisonnement est une approche pédagogique et didactique qui permet d'organiser les apprentissages à travers une séquence didactique. S. Bilodeau et S.-G. Chartrand (2009) précisent que le décloisonnement est une orientation didactique très pertinente dans l'enseignement-apprentissage du français. Il peut concerner aussi bien les disciplines que les langues, médiums d'enseignement.

À propos du vocabulaire, sa maîtrise par les apprenants constitue une pierre angulaire dans l'apprentissage du français à l'école primaire. Des auteurs comme M.-C. Tréville et L. Duquette (1996), J. Binon et S. Verlinde (2004), A. Rutyté (2009), A.M.B. De Groot et R. C. L. Van den Brink (2009), É. Nonnon (2012), R. Léon (2014), etc. ont évoqué dans des recherches antérieures le rôle central du lexique dans la communication et l'apprentissage de toute langue, surtout étrangère. C'est le vocabulaire qui fournit les mots et les expressions nécessaires à la communication orale et écrite dans une langue. Ainsi, É. Nonnon (2012) met en exergue les défis de la didactisation du vocabulaire. Pour elle, ces défis sont d'ordre cognitif, social et linguistique. Ils sont surmontables par une prise en compte des dimensions

syntagmatique et paradigmatique du lexique, sans oublier les emplois contextuels dans l'apprentissage.

L'enseignement-apprentissage des différentes disciplines, particulièrement du vocabulaire, dans les écoles primaires, devrait être orienté vers un décloisonnement disciplinaire et linguistique. Cette absence de barrières intègre la didactique du vocabulaire dans un cadre interdisciplinaire et interactif, ce qui favorise une appropriation durable des connaissances et des compétences. Le décloisonnement en didactique du lexique dans les écoles primaires consiste ainsi à avoir recours aux connaissances en vocabulaire ou dans les autres disciplines enseignées pour favoriser l'enseignement-apprentissage du vocabulaire.

Seulement, le constat est que dans les écoles primaires bilingues et classiques, les langues nationales et le français se côtoient dans les cours de récréation et dans les classes. En classe bilingue, enseignants et apprenants utilisent le français et la langue nationale sans risquer une sanction. En classe classique, hormis sur initiative personnelle de l'enseignant, l'usage de la langue nationale au côté du français n'est pas coutumier. Pourtant, le recours à la langue nationale faciliterait la compréhension juste et plus pointue du sens et de l'emploi des mots étudiés. Dans cette optique, J. Cummins (1984) soutient que l'acquisition et la consolidation des compétences académiques dans la langue que l'enfant maîtrise bien facilitent les autres tâches d'acquisition dans la langue seconde (L2) et un meilleur succès des apprentissages. Le recours aux connaissances dans les autres disciplines aussi favoriserait la bonne compréhension et le bon usage des mots en vocabulaire.

C'est fort de ces constats que l'on est résolu à faire du décloisonnement dans l'enseignement-apprentissage du vocabulaire l'objet de la présente réflexion. L'étude répondra à la question suivante : quelle est l'état des lieux de la pratique du décloisonnement dans l'enseignement-apprentissage du vocabulaire dans les écoles primaires du *Burkina Faso* ? L'hypothèse formulée est la suivante : les enseignants et leurs apprenants ne pratiquent pas le décloisonnement dans le processus d'enseignement-apprentissage du vocabulaire à l'école primaire.

L'objectif général poursuivi par cette étude est de mettre en relief la question de l'application du décloisonnement dans les classes primaires. De façon spécifique, il s'agit d'analyser la pratique du décloisonnement intra-disciplinaire, interdisciplinaire et linguistique dans l'enseignement-apprentissage du vocabulaire à l'école primaire, puis de faire des recommandations didactiques pour sa pratique efficace et fructueuse. La réflexion telle qu'articulée s'inscrit dans la didactique du français et revêt un intérêt pédagogique et linguistique.

1. Les approches théorique et méthodologique

1.1. L'approche théorique : la théorie de l'apprentissage socio-constructiviste

La réflexion s'adosse à la théorie de l'apprentissage socio-constructiviste développée par L.S. Vygotsky (1997). Cette théorie reprend les idées principales du constructivisme de J. Piaget (1992) en y ajoutant le rôle social des apprentissages. Ainsi, selon le socio-constructivisme, l'apprentissage et l'acquisition des connaissances se font grâce aux échanges entre l'enseignant et les apprenants ou entre les pairs. Les apprenants n'apprennent donc pas seulement à partir de la transmission de connaissances par l'enseignant, mais aussi grâce aux interactions sociales et culturelles. En d'autres termes, contrairement aux théories individualistes de l'apprentissage, le socio-constructivisme considère que les connaissances émergent principalement grâce aux relations avec les autres. L. S. Vygotsky (1997) souligne le rôle joué par les « médiateurs » (parents, enseignants, pairs, supports pédagogiques) dans l'acquisition de nouvelles connaissances en précisant que ces médiateurs facilitent l'accès des apprenants à des concepts qu'ils ne pourraient pas atteindre seuls. De ce fait, lorsqu'un enseignant propose un jeu interactif à ses apprenants pour apprendre un vocabulaire complexe,

il agit comme médiateur en contextualisant les apprentissages. Ainsi, un apprenant ne parvient pas à comprendre un mot complexe seul. Par contre, s'il travaille avec un enseignant, un adulte ou un pair plus compétent, qui guide l'explication et propose des contextes pratiques, il parviendra à intégrer le sens et l'usage de ce mot.

Avec la théorie socio-constructiviste, l'apprentissage est vu comme un processus collaboratif, où les interactions avec des personnes plus expérimentées permettent une montée en compétences. Ce travail coopératif est plus constructif, plus motivant et plus valorisant socialement pour l'apprenant, lui qui est au centre de l'apprentissage, et c'est lui-même qui construit son savoir. Il dirige son apprentissage de façon autonome et en est responsable. Désormais, l'erreur fait partie intégrante de son apprentissage. Elle n'est plus punie et elle peut servir de tremplin vers l'autocorrection.

La théorie socio-constructiviste de L. S. Vygotsky (1997) souligne que l'acquisition du vocabulaire est un processus dynamique, qui s'enrichit par l'environnement social et culturel de l'individu ou de l'apprenant. Elle justifie pleinement l'idée du décloisonnement, où le vocabulaire est appris dans des contextes diversifiés et interconnectés.

1.2. L'approche méthodologique

L'approche méthodologique utilisée est mixte. À la fois qualitative et quantitative, elle comprend une étude documentaire et des enquêtes de terrain. L'étude documentaire sur la pratique du décloisonnement et la didactique du vocabulaire a, d'une part, porté sur des investigations à travers des recherches antérieures sur la question afin de baliser notre réflexion ; d'autre part, elle a porté sur l'analyse de documents pédagogiques (manuels scolaires) pour évaluer leur contribution à une approche décloisonnée de la didactique du vocabulaire.

En plus de la recherche documentaire sur la pratique du décloisonnement, des enquêtes de terrain ont été menées dans 5 écoles primaires dont 3 bilingues et 2 classiques choisies de façon raisonnée au regard des zones linguistiques (*mooré*, *dioula* et *kassem*). Il s'agit des écoles bilingues de *Pô* secteur 7 dans la commune de *Pô,* de *Kaïbo* Sud V7 dans la commune de *Bindé* et de *Lafiabougou* B dans la commune de *Bobo-Dioulasso* ; les écoles classiques sont l'école *Pô* Centre A dans la commune de *Pô* et l'école de Bonheur-Ville dans la commune de *Ouagadougou*. Ces enquêtes de terrain ont été effectuées auprès des encadreurs pédagogiques et des enseignants des écoles ci-dessus citées. Ainsi, il y a eu d'abord eu des entretiens avec 15 encadreurs pédagogiques, pour recueillir leurs points de vue sur la pratique du décloisonnement en vocabulaire. Les entretiens avec les encadreurs pédagogiques se justifient par le fait qu'ils sont les superviseurs des activités d'enseignement-apprentissage, aussi bien des écoles primaires classiques que bilingues. Ensuite, un questionnaire a été adressé à 20 enseignants du primaire classique et bilingue, soit 4 par école, pour recueillir leurs opinions sur le décloisonnement. Enfin, 8 leçons de vocabulaire exécutées à partir de l'Approche pédagogique intégratrice (API) ont été suivies, afin de vérifier l'état des lieux du décloisonnement dans les pratiques classes. 3 leçons ont été suivies dans des classes classiques de CE2 et de CM2 et 5 leçons dans des classes bilingues en 3^{e}, 4^{e} et 5^{e} années. La grille d'observation a permis de s'intéresser, pendant le suivi des leçons, à l'effectivité ou non de la pratique du décloisonnement disciplinaire et du décloisonnement linguistique en vocabulaire. Au cours de l'observation des leçons, un dictaphone a été utilisé pour l'enregistrement des leçons suivies et ensuite, le processus a consisté à la transcription en français et en langues nationales suivie de traduction le cas échéant des parties des différents enregistrements.

L'objectif visé à travers de telles enquêtes de terrain est de constater de visu la pratique du décloisonnement en didactique du vocabulaire dans les classes des écoles primaires au Burkina Faso et de recueillir les perceptions des enseignants et des encadreurs pédagogiques sur cette pratique pédagogique.

2. Résultats et discussion

2.1. Le décloisonnement disciplinaire en vocabulaire

Le décloisonnement disciplinaire ou décloisonnement des matières est une « opération qui consiste à éliminer les barrières traditionnelles qui fragmentent et divisent artificiellement et arbitrairement les contenus scolaires » (R. Legendre, 2005, p. 349). En d'autres termes, il désigne le fait de faire appel à des connaissances d'une discipline donnée pour faciliter les acquisitions dans la même discipline ou dans une autre discipline. Le décloisonnement disciplinaire peut être intra-disciplinaire et/ou interdisciplinaire.

2.1.1. La pratique du décloisonnement intra-disciplinaire en vocabulaire

Le décloisonnement disciplinaire est intra-disciplinaire lorsqu'il se passe dans la même discipline. Il s'agit d'un décloisonnement entre les notions enseignées dans la même discipline. Dans ce cas, l'enseignant et ses apprenants utilisent les concepts et les connaissances d'une même discipline de manière interconnectée plutôt que compartimentée.

À propos du décloisonnement intra-disciplinaire, tous les 20 enseignants (100%) et tous les 15 encadreurs pédagogiques enquêtés (100%) ont reconnu que quand la situation pédagogique le permet, les enseignants et leurs apprenants ont recours aux connaissances déjà acquises, aux prérequis d'une discipline donnée pour favoriser et faciliter l'apprentissage de nouvelles notions, et ce, dans la même discipline. Leur point de vue est corroboré dans l'extrait 1 tiré d'une leçon de vocabulaire usuel en 5e année à l'école bilingue *Pô* Secteur 7, où enseignant et apprenants ont utilisé des connaissances du vocabulaire théorique pour faciliter les acquisitions lexicales à travers la découverte du contraire du mot inoffensif et son explication en vocabulaire usuel.

Extrait 1[1] :

QE : Dans le mot inoffensif, il y a un préfixe. Nous avons vu en vocabulaire théorique les préfixes utilisés pour former les contraires, les négations. Quel est le préfixe dans inoffensif ?
RA : Le préfixe c'est in-.
QE : Si on enlève le préfixe in-, il reste quoi ?
RA : Il reste offensif.
QE : Alors, le contraire de offensif c'est quoi ? Le boa est comment ?
RA : Le boa est inoffensif.
QE : Bien ! Et le lion, il est inoffensif ?
RA : Non ! Le lion est offensif.
QE : Ok ! Le contraire de offensif, c'est inoffensif. Que veut dire offensif ?
RA : Offensif signifie qui fait du mal à quelqu'un.
QE : C'est très bien ! Et inoffensif alors ?
RA : Inoffensif veut dire qui ne fait pas de mal à quelqu'un.

Source : Leçon de vocabulaire usuel en 5e année à l'école bilingue Pô Secteur 7, 2025.

À travers cet extrait, le rappel des préfixes marquant le contraire, particulièrement le préfixe in- a été fait par l'enseignant. Et le recours à la mémoire a facilité la formation du contraire du mot du jour offensif qui a vite été trouvée par les apprenants. Ainsi, ce sont les connaissances du vocabulaire théorique qui ont été utilisées pour faciliter la compréhension et l'acquisition d'autres connaissances lexicales en vocabulaire usuel, montrant ainsi que le décloisonnement est pratiqué dans les classes primaires. C'est l'unique cas de décloisonnement intra-disciplinaire rencontré lors du suivi des leçons de vocabulaire dans une classe bilingue au cours de l'enquête de terrain.

[1] Notons que dans les différents extraits des leçons observées, *QE* représente la question posée par l'enseignant ou son intervention ; *RA* est la réponse ou l'intervention de l'apprenant. Les langues sont abrégées comme suit : *Mor* pour la langue *mooré*, *Diou* pour le *dioula*, *Kas* pour le *kassem* et *Fra* pour le français.

2.1.2. La pratique du décloisonnement interdisciplinaire en vocabulaire

Le décloisonnement disciplinaire est interdisciplinaire lorsqu'il se passe entre deux ou plusieurs disciplines. Il s'agit de l'interaction entre plusieurs disciplines pour créer des apprentissages cohérents et intégrés. En d'autres termes, le décloisonnement interdisciplinaire relie et utilise les connaissances et les compétences de différentes disciplines pour résoudre des problèmes complexes ou pour une compréhension plus holistique des sujets étudiés.

Concernant le décloisonnement interdisciplinaire en vocabulaire, 20% des encadreurs pédagogiques interrogés attestent que les enseignants n'utilisent pas les connaissances des autres disciplines enseignées pour mieux faire comprendre ou pour mieux expliquer aux apprenants les mots et expressions en vocabulaire. En outre, 25% des enseignants enquêtés reconnaissent qu'ils ne pratiquent pas le décloisonnement interdisciplinaire et qu'ils n'ont pas appris à leurs apprenants à recourir aux connaissances des autres disciplines enseignées pour faciliter les apprentissages lexicaux. Ces enseignants ont donné les raisons pour lesquelles ils ne pratiquent pas le décloisonnement. Il s'agit entre autres : du manque de formation aux méthodes interdisciplinaires et à l'approche décloisonnée, des contraintes organisationnelles au regard du compartimentage de l'emploi du temps scolaire, et de la résistance à la substitution de l'approche cloisonnée par celle décloisonnée. L'analyse des manuels scolaires révèle que les mots et expressions à étudier en vocabulaire sont issus des textes de lecture. Seulement, au cours des leçons de vocabulaire, la barrière entre la lecture et le vocabulaire est maintenue. Or, le contexte d'emploi du mot dans le texte de lecture aurait pu faciliter sa compréhension et son emploi.

Toutefois, 80% des encadreurs pédagogiques ont relevé que dans les classes primaires bilingues et classiques, la pratique du décloisonnement interdisciplinaire se fait en leçon de lexique à travers le recours aux connaissances dans les autres disciplines pour une bonne compréhension des connaissances. Aussi, 75% des enseignants enquêtés confirment qu'ils pratiquent en leçon de vocabulaire le décloisonnement interdisciplinaire ; ils reconnaissent également avoir appris à leurs apprenants à recourir toujours aux connaissances déjà acquises dans les autres disciplines pour faciliter et renforcer leurs nouvelles connaissances lexicales. Et ces 75% des enseignants qui pratiquent le décloisonnement interdisciplinaire ont expliqué la procédure adoptée dans l'enseignement-apprentissage décloisonnée du vocabulaire : ils posent des questions aux apprenants pour leur faire rappeler la notion déjà apprise dans une autre discipline et, ensuite, ils leur font faire le lien entre l'ancienne acquisition et la nouvelle notion lexicale du jour à enseigner.

Au sujet des avantages du décloisonnement disciplinaire, du point de vue des encadreurs pédagogiques et des enseignants, l'on retient, entre autres, la facilitation des apprentissages, la meilleure mémorisation et consolidation des connaissances acquises et l'interaction entre plusieurs disciplines pour créer des apprentissages cohérents et intégrés.

Tous les encadreurs pédagogiques conviennent que c'est le décloisonnement interdisciplinaire qui est le type de décloisonnement disciplinaire pratiqué de façon courante et quotidienne par les enseignants et leurs apprenants, aussi bien à l'école classique qu'à l'école bilingue. Pour les enseignants, les types de décloisonnement qu'ils pratiquent le plus au bilingue sont le décloisonnement interdisciplinaire et le décloisonnement intra-disciplinaire. Au niveau du classique, c'est seulement le décloisonnement interdisciplinaire qui est pratiqué le cas échéant.

Les différents avis émis par les encadreurs pédagogiques et les enseignants sont confirmés par les séances de leçons de vocabulaire observées. À travers ces leçons lexicales, les enseignants et leurs apprenants ont eu recours aux connaissances d'une autre discipline pour faciliter la compréhension d'un mot ou d'une expression en étude lexicale.

D'abord, au cours de la leçon de vocabulaire usuel au CM2 à l'école classique de Bonheur-Ville, un décloisonnement interdisciplinaire entre le vocabulaire et la conjugaison a

été relevé. Dans cet extrait 2, l'enseignant a fait appel aux connaissances des apprenants sur la conjugaison des verbes pronominaux au passé composé dans l'optique d'un emploi contextuel adéquat du syntagme verbal « se mettre quelque chose sous la dent ».

Extrait 2 :

QE : Est-ce qu'il a employé se mettre ? Il faut utiliser se mettre.
RA : Exemple : pendant la récréation, le maître s'est se mettre quelque chose sous la dent.
QE : Qui va l'aider à corriger sa phrase ? Est-ce qu'on conjugue les verbes pronominaux ainsi ? Oui, toi !
RA : Le maître se met quelque chose sous la dent.
QE : Oui, mais et au passé composé ?
RA : Le maître s'est mis quelque chose sous la dent.
QE : Très bien !

Source : Leçon de vocabulaire usuel au CM2 à l'école classique de Bonheur-Ville, 2025.

Dans cet extrait 2, les interactions entre l'enseignant et ses apprenants ont permis de bien conjuguer le verbe pronominal dans l'expression « se mettre quelque chose sous la dent » au temps demandé qui est le passé composé.

Ensuite, l'extrait 3, tiré d'une leçon de vocabulaire usuel en 3e année à l'école bilingue *Pô* secteur 7, montre que l'enseignant et ses apprenants ont fait appel aux connaissances déjà apprises sur les verbes du premier groupe conjugués à la troisième personne du singulier en vue d'un bon usage contextuel de l'expression « s'apprêter à sortir ». Il s'agit ainsi d'un décloisonnement interdisciplinaire.

Extrait 3 :

QE : J'ai constaté que, dans l'exercice, vous avez réécrit les verbes-là comme ça, vous ne les avez pas conjugués. Quand on étudie un verbe en vocabulaire, qu'est-ce qu'on doit faire ? Oui !
RA : On doit le conjuguer.
QE : On doit le conjuguer dans la phrase. Ça va ?
RA : Oui !
QE : Vous ne devrez donc pas reprendre le verbe à l'infinitif, parce que si vous le reprenez à l'infinitif, ça va changer la phrase. Il fallait donc conjuguer le verbe avec l'infirmier. Et vous savez que si on dit l'infirmier, on doit le remplacer par quoi ? Oui !
RA : Par il.
QE : Et comme tout c'est un verbe du premier groupe, vous savez que si c'est il sans S, qu'est-ce qu'on doit mettre à la fin ? Oui !
RA : Si c'est il sans S, on doit mettre E à la fin.

Source : Leçon de vocabulaire usuel en 3e année à l'école bilingue *Pô* secteur 7, 2025.

Cet extrait 3 montre que l'enseignant a attiré l'attention des apprenants que lorsque c'est un verbe qui est étudié en vocabulaire, son emploi dans un contexte donné nécessite sa conjugaison au temps indiqué. L'infinitif du verbe de l'expression « s'apprêter à sortir » ne doit plus être repris dans la phrase servant d'exemple. Le rapport entre le substantif l'infirmier et son pronom il a aussi été fait en vue de faciliter le repérage de la désinence verbale qui est -e. Cet extrait aussi met en exergue la pratique d'un décloisonnement interdisciplinaire entre le vocabulaire usuel et la conjugaison.

Enfin, au cours de la leçon de vocabulaire théorique observée dans la classe de 4e année à l'école bilingue *Kaïbo* Sud V7, l'enseignant a pratiqué le décloisonnement interdisciplinaire en exploitant les connaissances des apprenants en mathématiques, précisément en géométrie, pour expliquer le sens du mot polygone. L'extrait 4, tiré de cette leçon en est l'illustration.

Extrait 4 :

QE : Bien ! Donc, mon oncle a une seule femme, on dit qu'il est monogame. Madi est jardinier et mécanicien, on dit qu'il est polyvalent. Nous avons ici le mot polygone pour les figures géométriques. Le carré a combien de côtés ? Oui !

RA : Le carré a quatre côtés.

QE : Très bien ! Donc, le carré est un polygone. On dit que le carré est un polygone ! Compris ?

Source : Leçon de vocabulaire théorique suivie en 4e année à l'école bilingue *Kaïbo* Sud V7, 2025.

Dans cet extrait 4, l'enseignant a utilisé des exemples courants pour rappeler le sens des préfixes mono- et poly-. Il a ensuite donné une illustration en géométrie avec le nombre de côtés du carré pour expliciter le mot polygone. Il s'agit ici aussi de la pratique d'un décloisonnement interdisciplinaire entre le vocabulaire théorique et la géométrie.

L'observation de la pratique du décloisonnement disciplinaire au cours des leçons suivies révèle en substance qu'à l'école primaire classique, c'est seulement le décloisonnement interdisciplinaire qui est pratiqué. Par contre, à l'école primaire bilingue, la pratique aussi bien du décloisonnement intra-disciplinaire qu'interdisciplinaire est effective.

En somme, la pratique du décloisonnement disciplinaire est effective dans la didactique du vocabulaire dans les écoles primaires puisque les données issues des enquêtes de terrain convergent pour soutenir que les enseignants et leurs apprenants font appel aux connaissances dans les autres disciplines. Concernant le décloisonnement intra-disciplinaire, il est très peu utilisé par les enseignants et leurs apprenants en classe primaire. Par contre, le décloisonnement interdisciplinaire y est relativement plus pratiqué. Il a concerné seulement le recours à la conjugaison et à la géométrie pour faciliter les apprentissages lexicaux. À la suite du décloisonnement disciplinaire, que pouvons-nous retenir de celui linguistique ?

2.2. Le décloisonnement linguistique en vocabulaire

Le décloisonnement linguistique concerne la levée de barrières entre la langue nationale et le français. Il permet d'utiliser la langue maternelle des apprenants ou d'autres langues qu'ils comprennent bien pour faciliter l'apprentissage et l'assimilation de nouvelles connaissances lorsque le français en constitue un obstacle. Cette ouverture permet de faire appel à la langue première (L1) de l'apprenant pour accélérer les apprentissages et faciliter l'enseignement-apprentissage et l'acquisition de mots et expressions de la langue seconde (L2). Dit autrement, le décloisonnement linguistique se passe entre la langue première (L1) et la langue seconde (L2). L'utilisation de temps à autre de la L1 dans l'enseignement-apprentissage du vocabulaire français facilite la maîtrise du sens et de l'emploi correct des mots et expressions de la L2.

Ainsi, des enquêtes de terrain, il ressort que 86,66% des encadreurs pédagogiques trouvent que les enseignants utilisent les connaissances de la L1 pour mieux faire comprendre ou pour mieux expliquer aux élèves les mots et expressions étudiés en leçons de vocabulaire. Et 100% des enseignants enquêtés attestent qu'ils ont appris à leurs apprenants à se servir de leurs connaissances en L1 pour acquérir les connaissances lexicales de la L2.

Ces différents points de vue des acteurs de l'éducation amènent à certifier que le décloisonnement linguistique est effectif dans les classes primaires en leçon de vocabulaire. L'observation des leçons de vocabulaire a confirmé ces déclarations. En effet, au niveau des leçons de vocabulaire observées, la L1 a été utilisée par les apprenants et les enseignants pour faciliter l'explication des mots en vocabulaire. Quelques extraits en sont des illustrations.

Dans l'extrait 5 suivant, tiré d'une leçon de vocabulaire usuel suivie en 3e année à l'école bilingue *Kaïbo* Sud V7, la L1, le *mooré,* a été utilisée pour mieux faire comprendre le sens du mot devinette en L2, le français.

Extrait 5 :

QE : Très bien ! Une devinette, c'est un jeu où on pose une question à son camarade et dont il doit trouver la réponse.

QE Mor : « *Devinet yaa bõe ? Devinet yaa yelbũ-solomd. Yaa sokr ne reem, ned sẽ n sok a tũuduntaaga, ta tog n kõ lekre. Yãmb wʋmam bii ? »*

Fra : Qu'est-ce qu'une devinette ? Une devinette, c'est une question posée sous forme de jeu à un camarade qui doit trouver la réponse. Vous avez compris ?

Source : Leçon de vocabulaire usuel suivie en 3e année à l'école bilingue *Kaïbo* Sud V7, 2025.

Dans cet extrait 5, l'enseignant utilise la L1 des apprenants pour leur signifier qu'une devinette est une question posée à son camarade et dont il doit trouver la réponse, tout en leur donnant l'équivalent du terme en L1.

Le décloisonnement linguistique est exprimé dans le contenu de l'extrait 6 qui met en exergue, lui aussi, l'utilisation de la L1, le *dioula*, pour une plus grande clarification de l'expression « Aïssa s'habille » en L2 dans une leçon de vocabulaire usuel en 3e année à l'école bilingue de *Lafiabougou* B.

Extrait 6 :

QE : Aïssa s'habille. Nous avons lu dans le texte : les enfants font leur toilette, ils s'habillent et viennent s'installer.
QE Diou : Aïssa s'habille, « *a kɔrɔ ko di ?* »
Fra : Aïssa s'habille, quelle est sa signification ?
RA Diou : « *Ko a bi sumanara* ».
Fra : Elle est en train de manger.
QE Diou : « *A bi taara* » s'habille.
Fra : Elle va s'habiller.
RA Diou : « *A b'a ka fani don* ».
Fra : Elle va s'habiller.
QE Diou : Très bien « *a b'a ka fani don* ».
Fra : Très bien, elle va porter son vêtement.
QE : Donc Aïssa s'habille ça veut dire quoi ? Ça veut dire que Aïssa fait quoi ? Oui !
RA : Aïssa porte son habit.
QE : Aïssa porte son habit. Aïssa est en train de se vêtir. Bien.

Source : Leçon de vocabulaire usuel en 3e année à l'école bilingue de *Lafiabougou* B, 2025.

À travers cet extrait 6, les apprenants et l'enseignant ont chacun utilisé la L1 pour parvenir à la compréhension et à l'explication de l'expression « Aïssa s'habiller » en français.

Quant à l'extrait 7, il présente la non-saisie d'une belle opportunité de l'utilisation de la L1, le *mooré*, au cours d'une leçon suivie au CE2 à l'école classique de Bonheur-Ville. Le verbatim met en exergue l'explication du mot guichet et l'enseignant, un locuteur *mooréphone*, n'a pas utilisé le *mooré* pour bien expliquer le mot guichet.

Extrait 7 :

QE : Bien ! Quand vous arrivez à la poste, on achète les timbres au guichet. Le guichet, c'est quoi ? Ça ressemble à quoi ? C'est une porte, c'est une maison, c'est quoi ?
RA : C'est une boutique qu'on s'aligne pour acheter quelque chose.
QE : Une boutique ? Oui !
RA : C'est une cour.
QE : Une cour même ! Quand on dit les gens s'alignent au guichet, et ils font quoi ? Ils achètent un timbre. C'est où ? Oui !
RA : C'est un bâtiment.
QE : C'est un bâtiment, mais quand on rentre dans le bâtiment-là il y a un endroit. Vous avez dit que c'est un endroit non, l'endroit-là est comment ? C'est grand ?
RA : C'est une petite chambre.

Source : Leçon de vocabulaire usuel suivie au CE2 à l'école de Bonheur-Ville, 2025.

Dans cet extrait, l'enseignant n'a pas eu recours à la L1 pour aider les apprenants à dégager le sens du mot guichet. Pourtant, en tant que locuteur du *mooré*, parlé et compris par la majorité de la classe, il aurait pu procéder comme suit pour faciliter la définition du mot guichet :

QE Mor: « *Gise yaa bõe ? Gise yaa peemlɛɛga, ned sẽ n toẽ lık n da bũmbu. Yãmb wʋmam bii ?* »
Fra : Le guichet c'est quoi ? Le guichet est une fenêtre par laquelle on passe pour acheter quelque chose. Vous avez compris ?

Enfin, l'extrait 8 est également une illustration de la non-utilisation également du *kassem* pour expliquer l'expression « la moisson du riz » alors que l'opportunité se présentait au cours d'une leçon suivie au CE2 à l'école *Pô* Centre A. L'enseignant est locuteur de la L1 ainsi que la majorité de ses apprenants.

Extrait 8 :

QE : Donc, la moisson du riz, c'est la récolte du riz. Au champ, quand le riz, le mil, le maïs sont prêts, le cultivateur fait la récolte. C'est la récole du riz qu'on appelle la moisson du riz ! Vous avez compris ?

RA : Oui !

Source : Leçon de vocabulaire usuel suivie au CE2 à l'école *Pô* Centre A, 2025.

Dans cet extrait, l'enseignant n'a pas eu recours à la L1 des apprenants. Pourtant, il est aussi locuteur de la langue du milieu. Il aurait pu expliquer l'expression la moisson du riz à partir de son expression équivalente en *kassem* comme ce qui suit :

QE Kas : La moisson du riz « *yı mumunə gaanım mʊ* ».

Fra : La moisson du riz, c'est la récolte du riz.

En définitive, les enquêtes auprès des enseignants et des encadreurs pédagogiques ainsi que l'observation des leçons ont révélé que la pratique du décloisonnement linguistique entre la L1 et la L2 pendant les leçons de vocabulaire est effective dans les écoles primaires bilingues. En d'autres termes, les enseignants et les élèves des écoles primaires bilingues utilisent la langue nationale pour faciliter les explications et la compréhension dans la didactique du vocabulaire en langue française. Du point de vue des enseignants et des encadreurs pédagogiques, par contre, le décloisonnement linguistique est non-pratiqué à l'école classique. Les investigations corroborent ce point de vue des enquêtés, car elles dévoilent qu'à l'école primaire classique, les langues nationales ne sont pas usitées pour la clarification des notions enseignées. Or, à l'école primaire bilingue, elles sont beaucoup plus utilisées et cela, pour faciliter la compréhension des mots et expressions étudiés. La pratique du décloisonnement linguistique est donc mitigée au cours des leçons de vocabulaire à l'école primaire : elle est effective dans les écoles primaires bilingues et non-effective dans les écoles primaires classiques.

2.3. Discussion

La pratique du décloisonnement dans l'enseignement-apprentissage du vocabulaire dans les écoles primaires bilingues et classiques du Burkina Faso est une réalité. En effet, du point de vue de B. Diané (2006), la caractéristique du décloisonnement est de réaliser l'unité de l'enseignement grâce à des thèmes de vie, des centres d'intérêt, des projets, des objectifs fédérateurs et des notions exprimant une structure mentale à développer. Par conséquent, on ne saurait mener une étude sur le décloisonnement en occultant ces concepts. Les enquêtes de terrain ont révélé l'effectivité du décloisonnement disciplinaire en leçon de vocabulaire. Concernant le décloisonnement intra-disciplinaire, les investigations ont mis en relief une contradiction entre les leçons observées et les savoirs déclaratifs des enquêtés : une seule leçon a montré la pratique du décloisonnement intra-disciplinaire. Quant au décloisonnement interdisciplinaire, il est plus pratiqué que le décloisonnement intra-disciplinaire car au niveau du classique, la pratique du décloisonnement intra-disciplinaire est très faible. Dans les écoles primaires bilingues, le décloisonnement interdisciplinaire est bien pratiqué tandis que celui intra-disciplinaire enregistre une faible pratique.

À propos du décloisonnement linguistique, C. Pélissier (2019) rappelle que le français n'est pas la langue maternelle des apprenants qui, dans la plupart des cas, ne s'expriment dans cette langue qu'en classe. Aussi, le cloisonnement linguistique manque de logique et constitue un facteur d'échec non seulement pour l'élève, mais aussi pour l'enseignant. Les enquêtes de

terrain ont montré que dans les écoles primaires bilingues, le décloisonnement linguistique est bien pratiqué alors qu'il connaît un très faible usage dans les écoles primaires classiques. Cette faible pratique linguistique provient indubitablement du port du symbole [2] qui a marqué les apprenants dans le temps et dont les séquelles restent toujours sensibles. Pourtant, aucun texte n'interdit l'usage de la langue locale à l'école. Au contraire, la politique actuelle des autorités de l'éducation nationale est fondée sur la promotion des langues nationales. Et pour que les apprenants acquièrent une langue étrangère dans ce monde de globalisation, il faut, en classe, un emploi dosé entre le français et les langues nationales. Seulement, le système scolaire colonial a dévalorisé les langues locales qui étaient péjorativement qualifiées de langues vernaculaires et/ou indigènes. Dans ce sens, G. Sawadogo (2004, p. 254)-affirmait que

> La dégradation de nos langues, il faut en convenir, date de l'époque coloniale où, subtilement, l'idéologie prédominante commencera par les humilier en les baptisant ''langues indigènes'' ou ''vernaculaires'', avant de les enterrer définitivement grâce à une interdiction formelle grossièrement imaginée et symbolisée : c'est l'origine du fameux et de l'affreux symbole, accompagné d'une sanction punitive à l'encontre des écoliers fautifs, c'est-à-dire ceux surpris en flagrant délit d'usage de leur langue maternelle !

La politique linguistique dans le domaine de l'éducation à cette époque n'a pas permis aux langues nationales d'émerger. Tout compte fait, l'acquisition du vocabulaire est un processus dynamique qui s'enrichit par l'environnement social et culturel. Dans le contexte de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire à l'école primaire, la théorie socio-constructiviste a révélé que pour développer le bagage lexical des apprenants, il faut encourager les interactions entre les pairs, utiliser des outils variés (technologiques, visuels, pratiques) pour médiatiser l'apprentissage et offrir un apprentissage adapté et progressif aux apprenants. C'est dans ce sens que l'idée du décloisonnement se justifie pleinement, car le vocabulaire dans ce cas s'apprend dans des contextes diversifiés et interconnectés.

De façon globale, une perception positive du décloisonnement est nécessaire pour donner à cette approche toute son efficacité. En vocabulaire, le décloisonnement participe à l'augmentation significative de la mémorisation et de l'usage des mots dans des contextes variés et à la motivation accrue des apprenants à partir des activités interdisciplinaires. En d'autres termes, le décloisonnement favorise une meilleure mémorisation grâce au lien entre le mot appris et son usage dans un contexte concret. Cela active à la fois la mémoire sémantique et la mémoire procédurale. Le décloisonnement améliore donc les compétences lexicales tout en stimulant l'intérêt des apprenants pour l'apprentissage de façon générale et spécifiquement celui du vocabulaire. L'importance du décloisonnement réside dans les apprentissages contextualisés et dans le renforcement de l'autonomie des apprenants. Mais tout cela nécessite une formation spécifique des acteurs de terrain.

De plus, en éducation et en pédagogie, il y a un lien étroit entre le décloisonnement disciplinaire et le transfert des apprentissages. Le décloisonnement disciplinaire a pour ambition de briser les frontières rigides qui existent entre les matières scolaires, tout en favorisant une approche plus intégrée et transversale de l'enseignement (B. Daunay, 2005). Cette approche permet aux élèves de mieux comprendre les liens entre différentes disciplines et d'appliquer leurs connaissances dans divers contextes. Quant au transfert des apprentissages, N. Péladeau, J. Forget et F. Gagné (2005) soulignent qu'il désigne la capacité des apprenants à réutiliser des compétences et des connaissances acquises dans un domaine pour résoudre des problèmes ou accomplir des tâches dans un autre domaine. Lorsque l'enseignement est décloisonné, les apprenants sont plus susceptibles de développer cette capacité, car ils sont encouragés à établir des connexions entre les savoirs et à les mobiliser de manière flexible.

[2] Le symbole était un dessin de cochon ou un vieux crâne que devait porter tout élève qui aurait eu la maladresse de s'exprimer dans sa langue maternelle.

Dans ce sens, F. Raynal et A. Rieunier, (1997, p. 56) soutiennent qu'« un apprentissage trop fermé, sans généralisation manque d'intérêt. Il faut donc promouvoir le transfert ». Toutefois, S. Gojard et C. Bessière (2004) préconisent de gérer les malentendus sur la manière dont les concepts sont transférés d'une discipline à une autre. Il est alors essentiel d'accompagner les apprenants dans ce processus en leur fournissant des outils et des stratégies pour faciliter le transfert des apprentissages.

Pour une bonne acquisition de compétences solides et durables en vocabulaire et dans d'autres domaines, le transfert des connaissances demeure la condition *sine qua non* pour sa réussite. Pour le succès du transfert des connaissances, il est important d'instaurer le décloisonnement dans les disciplines, entre les disciplines et les langues. « Le sens vient des liens construits entre les savoirs et non pas de leur empilement » (M. Develay, 1996, p. 105). Ainsi, si l'enseignement/apprentissage est décloisonné, il constitue un bon terreau pour la réussite du transfert. C'est pourquoi P. Perrenoud (1997) soutient que la compétence, par essence transversale, exige une mise en relation des connaissances à travers des interpénétrations, des interpolations et des interférences.

Somme toute, la pratique du décloisonnement de façon générale est faite de façon occasionnelle et conjoncturelle par les enseignants. Ils n'ont pas été formés en la matière. Les enseignants le pratiquent parce qu'il facilite le déroulement des leçons qu'ils conduisent. Ils ne pratiquent pas de façon systématique et structurelle le décloisonnement. Au bilingue, au niveau linguistique, il est normal qu'ils pratiquent le décloisonnement linguistique.

2.4. Les recommandations didactiques

Les recommandations didactiques sont adressées aux autorités éducatives et aux enseignants.

À l'adresse des autorités éducatives, il s'avère urgent et nécessaire, pour une pratique fructueuse du décloisonnement à l'école primaire classique et bilingue, de renforcer les capacités et compétences des enseignants et encadreurs pédagogiques. Ces capacités et compétences à renforcer sont celles relatives aux méthodes interdisciplinaires, à l'approche décloisonnée ainsi qu'au transfert des connaissances dans le processus d'enseignement-apprentissage des différentes disciplines et particulièrement du français. Cette formation-sensibilisation pourrait amener les enseignants à changer de paradigme à travers la substitution de l'approche cloisonnée par celle décloisonnée. En outre, ces autorités doivent prendre une décision pour combler le vide juridique et linguistique afin que les langues nationales soient présentes sans peur ni gêne à l'école classique.

À l'endroit des enseignants, l'étude suggère, avec l'accompagnement des encadreurs pédagogiques, d'intégrer le vocabulaire dans des projets pluridisciplinaires comme l'écriture collective d'un texte traitant d'un thème donné, voire l'écriture collective d'un journal scolaire, où le décloisonnement disciplinaire pourrait être appliqué. Aussi, ils pourraient utiliser des outils numériques éducatifs comme les applications *Duolingo* ou Mot du Jour, afin d'aider les apprenants à enrichir leur vocabulaire de manière ludique, interactive et efficace. À titre illustratif, un mot ou une expression peut être retenu par l'enseignant au cours d'une semaine dans sa classe et durant cette semaine, celui-ci et ses apprenants vont l'explorer dans d'autres disciplines comme les mathématiques, l'histoire, la géographie, la grammaire, la conjugaison, le chant, la récitation, le dessin, etc. Toujours à l'adresse des enseignants, ils sont invités à sensibiliser les apprenants à la pratique du décloisonnement linguistique. L'essentiel en ayant recours à la L1, c'est la compréhension et la bonne appropriation des connaissances à transmettre et l'instauration de la culture de la communication verticale et horizontale entre enseignant et apprenants et entre apprenants. Comme c'est par l'usage que l'on peut maîtriser le vocabulaire, la suggestion à l'endroit des enseignants est également d'initier leurs apprenants et de leur apprendre la pratique du décloisonnement (disciplinaire et linguistique) et celle du

transfert. Aussi, un conseil aux enseignants est d'initier leurs apprenants à l'exploitation du dictionnaire, y compris celui numérique en vue de la recherche de l'orthographe, du sens ou de l'emploi d'un mot donné. En outre, la suggestion à leur adresse est de penser à toujours créer des situations permettant la réutilisation du vocabulaire étudié, soit dans d'autres leçons de vocabulaire ou au cours de l'enseignement-apprentissage des autres disciplines. Cette posture didactique permettra de pratiquer le décloisonnement disciplinaire dans les classes primaires.

Dans l'esprit d'accompagner les enseignants dans la pratique du décloisonnement du vocabulaire à l'école primaire, des propositions concernant l'évaluation des acquisitions lexicales ont aussi été émises. À cet effet, C. Pélissier (2019) insiste sur l'évaluation interdisciplinaire en vue de réussir une pédagogie décloisonnée. Dans cette veine, les enseignants pourraient orienter en exercices de révision, en exercices d'application ou au cours des devoirs en classe, des exercices de vocabulaire qui pourraient favoriser cette pratique entre le vocabulaire et les disciplines suivantes du français : la grammaire, l'orthographe, la conjugaison, l'expression orale, l'expression écrite et la lecture. Ils pourraient user de différents types d'exercices de vocabulaire en l'occurrence les exercices liés à la leçon, les jeux de classement, les mots croisés adaptés au niveau de la classe, les devinettes, les charades, le scrabble... De plus, cette orientation pourrait s'étendre aussi entre le vocabulaire et les autres matières des différents champs disciplinaires comme « langue et communication », « mathématiques, sciences et technologie », « sciences humaines et sociales » et « EPS, art culture et production », qui sont toutes pourvoyeuses de mots nouveaux, donc de vocabulaire.

Le vocabulaire reste une discipline transversale qui intervient dans l'enseignement-apprentissage et l'évaluation de toutes les autres disciplines scolaires. Ce n'est pas seulement dans l'enseignement-apprentissage et l'évaluation du lexique que le décloisonnement doit se pratiquer. Toutes les disciplines d'enseignement sont concernées par cette approche. Il faut alors lever les barrières qui existent entre les disciplines dans leur enseignement-apprentissage et dans leur évaluation. Toutes ces recommandations didactiques émises participeraient à rendre le décloisonnement disciplinaire et linguistique accessible, captivant et intéressant pour les enseignants et leurs apprenants.

Conclusion

À travers la présente réflexion, il s'est agi de chercher à mettre en exergue la question de l'application du décloisonnement en leçons de vocabulaire dans les classes primaires. Cette étude avait aussi pour ambition de faire des propositions didactiques pour la prise en compte du décloisonnement en situation d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation du vocabulaire. En termes de résultats, l'étude a révélé, de façon globale, que les enseignants et leurs apprenants pratiquent le décloisonnement dans le processus d'enseignement-apprentissage du vocabulaire à l'école primaire. Même s'il faut reconnaître que cette pratique est mitigée car à l'école primaire classique, le décloisonnement intra-disciplinaire est peu utilisé et le décloisonnement linguistique n'est pas du tout usité. Ce n'est qu'à l'école primaire bilingue que les décloisonnements intra-disciplinaire, interdisciplinaire et linguistique sont pratiqués en étude lexicale. Dans le but de susciter la pratique des différents types de décloisonnement au cours des leçons de vocabulaire, aussi bien par les acteurs du classique que du bilingue, quelques recommandations didactiques ont été émises. Elles sont adressées aux autorités éducatives et aux enseignants. Ces propositions permettront aux enseignants d'être outillés en compétences solides pour la pratique d'un décloisonnement disciplinaire et linguistique en vocabulaire. Aussi, ils pratiqueront une évaluation lexicale décloisonnée, et partant un enseignement-apprentissage quotidien décloisonné dans toutes les autres matières. En tout état de cause, le décloisonnement demeure un moyen holistique qui permet l'enrichissement des compétences lexicales des apprenants, la motivation des apprenants dans les apprentissages lexicaux, des apprentissages empreints de la réalité contextuelle. Et comme perspectives, une

réflexion sur la reformulation intralinguistique et inter-linguistique dans la didactique du français à l'école primaire, renforcerait le décloisonnement et le transfert des connaissances et des compétences linguistiques des apprenants dans les écoles primaires burkinabè.

Références bibliographiques

BILODEAU Sylvain et CHARTRAND Suzanne-Geneviève, 2009, « Décloisonner les différentes sous-disciplines du français : conception et pratiques », *Québec français, 153*, p.79-81. https://id.erudit.org/iderudit/44263ac, consulté le 28/03/2025.

BINON Jean et VERLINDE Serge, 2004, « L'enseignement-apprentissage du vocabulaire et la lexicographie pédagogique du français sur objectifs spécifiques (FOS) : le domaine du français des affaires », *Revue Éla, Études de linguistique appliquée 2004/3 n°135*, p. 271-283. https://shs.cairn.info/revue-ela-2004-3-page-271?lang=fr&tab, consulté le 27/03/2025.

BURKINA FASO, ASSEMBLÉE NATIONALE, 2007, *Loi n°2007-013/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation au Burkina Faso*, Ouagadougou.

CUMMINS Jim, 1984, « A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students », Charlene RIVERA (ed.), *Language proficiency and academic achievement,* Clevendon, Multilingual Matters, p. 111-119.

DAUNAY Bertrand, 2005, « Le décloisonnement : un enjeu de la discipline ? », *Recherches* n°43, *Enjeux de l'enseignement du français, 2005-2*, p. 139-150.

DE GROOT Annette Maria Birgitta et VAN DEN BRINK Rosanne Cornelia Louise, 2009, « 4. Apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère : le stade de la dénomination », *Apprentissage des langues*, édité par Michèle Kail et al., CNRS Éditions, p. 303-321. https://doi.org/10.4000/books.editionscnrs.5971.

DEVELAY Michel, 1996, *Donner du sens à l'école*, Paris, Editions sociales françaises.

DIANÉ Bassalia, 2006, *L'enseignement-apprentissage décloisonné du français au premier cycle du secondaire au Burkina Faso : stratégie de mise en œuvre*, [Mémoire de fin d'étude à la fonction d'Inspecteur de l'Enseignement Secondaire, École Normale Supérieure de l'Université de Koudougou].

GOJARD Séverine et BESSIÉRE Céline, 2004, « Décloisonnements disciplinaires, transferts et malentendus », *Économie rurale*, N°282, p. 59-71. https://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/ecoru_0013-0559_2004_num_282_1_5495, consulté le 11 avril 2025.

LEGENDRE Renald, 2005, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, 3e édition.

LEON Renée, 2014, *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école. Pourquoi ? Comment ?* Paris, Hachette Education.

NONNON Élisabeth, 2012, « La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire, dans vingt ans de revues de didactique du français langue première », *Repères, Recherches en didactique du français, 46*, p. 33-72. https://doi.org/10.4000/reoeres.88

PÉLADEAU Normand, FORGET Jacques et GAGNÉ Françoys, 2005, « Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec : quelques mises au point », *Revue des Sciences de l'Éducation, Volume 31, numéro 1*, p. 187-209. https://doi.org/10.7202/012364ar

PÉLISSIER Chrysta, 2019, *Principes d'une pédagogie décloisonnée : retour sur trois expériences d'enseignement en langues étrangères*. Djerba, IPA. Hal-02193887v2.

PERRENOUD Philippe, 1997, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF éditeur.

PIAGET Jean, 1992, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Paris, Delachaux Niestlé.

RAYNAL Françoise et RIEUNIER Alain, 1997, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF éditeur.

ROEGIERS Xavier, 200, *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement,* Bruxelles, Edition De Boeck Université.

RUTYTÉ Akvilé, 2009, *Importance du vocabulaire dans l'enseignement-apprentissage de langues étrangères,* [Mémoire, Université Pédagogique de Vilnius, Faculté de philologie, Département de didactique et philologie françaises].

SAWADOGO Georges, 2004, « Les langues nationales à l'école burkinabè : enjeux d'une innovation pédagogique majeure », *Français et langues étrangères et régionales à l'école : quelles interactions ? Repères n°29,* France, INRP, Saint-Fons cedex, p. 251-260.

TRÉVILLE Marie-Claude et DUQUETTE Lise, 1996, *Enseigner le vocabulaire en classe de langue,* Paris, Hachette livres.

VYGOTSKY Lev Semionovitch, 1997, *Pensée et langage* (Réédition de la traduction française revue et modifiée de Sève F., présentation de Sève L. et avant-propos de Clot Y.), Paris, Édition La Dispute.

LABORATOIRE DE RECHERCHE EN SCIENCE DE L'ÉDUCATION

École Normale Supérieure

LAKISA est une revue spécialisée en sciences de l'éducation. C'est une revue indexée, semestrielle, à comité scientifique et de lecture international. *LAKISA* est hébergée au sein du Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED) de l'École Normale Supérieure de l'Université Marien Ngouabi (Congo). Elle a pour objectif de promouvoir la Recherche en Éducation à travers la diffusion des savoirs dans ce domaine de la recherche. La revue publie des articles originaux dans le domaine des sciences de l'éducation (didactique des disciplines, sociologie de l'éducation, psychologie des apprentissages, histoire de l'éducation, philosophie de l'éducation…). Les langues de publication sont le français et l'anglais. La revue publie également, en exclusivité, les résultats des journées et colloques scientifiques dans les mêmes domaines.

Les auteurs qui soumettent des articles dans la revue *LAKISA* sont tenus de respecter les principes et normes éditoriales CAMES de présentation d'un article en Lettres et Sciences Humaines (NORCAMES/ LSH) ainsi que la typographie propre à la revue.

L'ensemble des articles publiés dans la revue LAKISA sont en libre accès sur le site internet de la revue. Cependant, les opinions défendues dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Elles ne sauraient être imputées aux institutions auxquelles ils appartiennent ou qui ont financé leurs travaux. Les auteurs garantissent que leurs articles ne contiennent rien qui porte atteinte aux bonnes mœurs.

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)
1 avenue des premières jeux africains (Brazzaville- Congo)
Éditeur : LARSCED
https://doi.org/10.55595/LAKISA
www.lakisa.larsced.cg
revue.lakisa@larsced.cg
revue.lakisa@umng.cg
BP : 237, Brazzaville-Congo