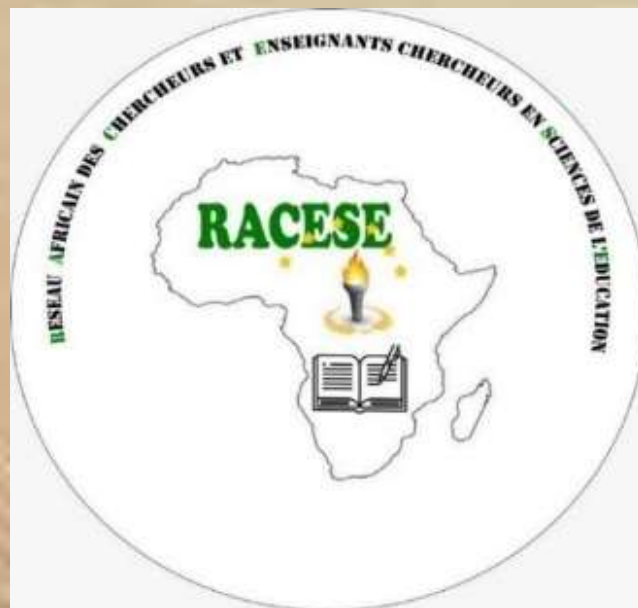


RASEF

Revue Africaine des Sciences de
l'Éducation et de la Formation



N°3, Décembre 2023

ISSN 2756-7370 (Imprimé)

ISSN 2756-7575 (En ligne)

01 BP 1479 Ouaga 01

Site: www.revue-rasef.org

Email: revueracese@gmail.com

Numéro du dépôt légal: 22-559 du 11/01/2024



RASEF N° 3, Décembre 2023



ISSN 2756-7370 (Imprimé)

ISSN 2756-7575 (En ligne)

Site web et Indexation internationale



<http://esjindex.org/index.php>

<http://esjindex.org/search.php?id=6997>



<https://reseau-mirabel.info/>

http://www.revue-rasef.org/accueil_026.htm

**Revue semestrielle publiée par le Réseau Africain des
Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en
Sciences de l'Éducation (RACESE)**

**Domiciliée à l'École Normale Supérieure,
Burkina Faso**

01 BP 1479 Ouaga 01

Site: www.revue-rasef.org

Email: revueracese@gmail.com

Numéro du dépôt légal: 22-559 du 11/01/2024

DIRECTION DE LA REVUE

Directeur de Publication

KYELEM Mathias, Maitre de Conférences en didactique des sciences, ENS/Burkina Faso,

Directeur de Publication Adjoint

THIAM Ousseynou, Maitre de Conférences en sciences de l'éducation, FASTEF/ Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

Directeur de la revue

BITEYE Babacar, Maitre-assistant en sciences de l'éducation, FASTEF/Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

Directeur Adjoint de la revue

KOUAWO Achille, Maitre de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo,

Rédacteur en chef

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Maître de recherche en sciences de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso,

Rédacteur en chef adjoint

DEMBA Jean Jacques, Maître de Conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure de Libreville/Gabon,

Responsable d'édition numérique

DIAGNE Baba Dièye, Maître assistant en sciences de l'éducation, Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

Assistants à la rédaction

YAGO Iphigénie, Maître assistant en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure/Burkina Faso,

PEKPELI Toyi, Docteur en Sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo.

COMITÉ SCIENTIFIQUE

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeure titulaire en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

KOUDOU Opadou, Professeur Titulaire de Psychologie, École Normale Supérieure d'Abidjan

NEBOUT ARKHURST Patricia, Professeure titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

BATIONO Jean-Claude, Professeur Titulaire de didactique des langues Africaines et germanophone, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

AKAKPO-NUMANDO Séna Yawo, Professeur Titulaire en Sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

BABA MOUSSA Abdel Rahamane, Professeur Titulaire en sciences de l'éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

TRAORÉ Kalifa, Professeur titulaire en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

SOKHNA Moustapha, Professeur Titulaire en didactique des mathématiques, FASTEF Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

COMPAORE Maxime, Directeur de recherche en histoire de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

FERREIRA-MEYERS Karen, Professeure Titulaire en linguistique, Université of Eswatini en Eswatini (Afrique australe),

KONKOBO/KABORÉ Madeleine, Directrice de recherche en sociologie de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

PARI Paboussoum, Professeur Titulaire de Psychologie de l'éducation, Université de Lomé, (Togo),

BALDE Djéneba, Professeure Titulaire en administration scolaire, Institut Supérieur des Sciences de l'éducation, (Guinée),

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

SY Harouna, Professeur Titulaire en sociologie de l'éducation, FASTEF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

TCHABLE Boussanlègue, Professeur Titulaire en Psychologie de l'Éducation, Université de Kara (Togo),

DIALLO Mamadou Cellou, Professeur Titulaire en évaluation des programmes scolaires, Institut supérieur des sciences de l'éducation (Guinée),

ACKOUNDOU NGUESSAN Kouamé, Professeur titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

KYELEM Mathias, Maître de conférences en didactique des sciences, École Normale supérieure de Koudougou (Burkina Faso),

KOUAWO Achilles, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

THIAM Ousseynou, Maître de conférences en sciences de l'éducation, FASTEF Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal),

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon),

QUENTIN Franck de Mongaryas, Maître de conférences en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon),

BETOKO Ambassa Marie-Thérèse, Maître de conférences en littérature francophone, École Normale Supérieure de Yaoundé (Cameroun),

ASSEMBE ELA Charles Philippe, Maître de Conférences CAMES, Esthétique, philosophie de l'art et de Culture, École Normale Supérieure, (Gabon),

BONANE Rodrigue Paulin, Maître de recherche en philosophie de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/(Burkina Faso),

CONGO Aoua Carole épouse BAMBARA, Maître de recherche en Linguistique, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

HOUEDENOU Florentine Adjouavi, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

NAPPORN Clarisse, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

DIOP Papa Mamour, Maître de Conférences en didactique de la langue et de la littérature espagnole, FASTEF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

AMOUZOU-GLIKPA Amevor, Maître de Conférences, Sociologie de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

AKOUETE HOUNSINOU Florentine, Maître de Recherches en Sciences de l'Éducation, Centre béninois de la recherche scientifique et de l'innovation (Bénin),

BAWA Ibn Habib, Maître de Conférences en Psychologie de l'Éducation, Université de Lomé (Togo),

SEKA YAPI, Maître de conférences en psychologie de l'éducation, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

ABBY-MBOUA Parfait, maître de conférences en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

BAYAMA Claude-Marie, Maître de conférences en philosophie de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

ZERBO Roger, Maître de recherche en Anthropologie, INSS/CNRST (Burkina Faso).

BEOGO Joseph, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Maître de conférences en philosophie politique et morale, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

TONYEME Bilakani, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université de Lomé

TOURÉ Ya Eveline épouse JOHNSON, Maître de conférences en Psychosociologie, École Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire),

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Maître de Recherche en Sciences de l'Education, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, Maître de Conférence en Sciences de l'Éducation, École Normale Supérieure/Burkina Faso,

BARRO Missa, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

SAWADOGO Timbila, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DOUAMBA Jean-Pierre, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, École Normale Supérieure, Burkina Faso.

COMITÉ DE LECTURE

ABBY-MBOUA Parfait, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,

AMOZOU-GLIKPA Amevor, Université de Lomé/Togo,

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;

BARRO Missa, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

BAWA Ibn Habib, Université de Lomé, Togo,

BAYAMA Claude-Marie, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,

BETOKO Ambassa, École Normale Supérieure de Yaoundé/Cameroun,

BITEYE Babacar, FASTEUF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,

BITO Kossi, Université de Lomé/Togo,

BONANE Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,

COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DEMBA Jean Jacques, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,

DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DIAGNE, Baba DIEYE, ENSTP, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,

DIALLO Mamadou Thierno, Institut Supérieur des sciences de l'éducation, Guinée,

DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

EDI Armand Joseph, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,

GOUDENON Martine Epse BLEY, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

GUEDELA Oumar, École Normale Supérieure de l'Université de Maroua/Cameroun,

GUIRE Inoussa, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso,

HONVO Camille, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

KOUAWO Achilles, Université de Lomé, Togo,
MBAZOGUE-OWONO Liliane, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,
MOUSSAVOU Raymonde, École Normale Supérieure, Libreville/Gabon,
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo,
NDONG SIMA Gabin, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
NIANG, Amadou Yoro, FASTEUF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure/Burkina Faso,
OUEDRAOGO P. Salfo, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
SAMANDOULGOU Serge, CNRST, Burkina Faso,
SANOGO Mamadou, Institut de Formation et Recherche Interdisciplinaires en Sciences de la Santé et de l'Éducation, Burkina Faso,
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure (Burkina Faso),
SEKA YAPI, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,
SIDIBÉ Moctar, École Normale d'Enseignement Technique et Professionnel ENETP, Mali,
SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
SOMÉ Alice, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger,
THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,
TONYEME Bilakani, Université de Lomé, Togo,
TRAORÉ Ibrahima, Université de Bamako, Mali,
YOGO Evariste Magloire, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
ZERBO Roger, CNRST/INSS, Burkina Faso.

COMITÉ DE RÉDACTION

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,
BALDE Salif, Université Cheik Anta Diop, Sénégal,
BITEYE Babacar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal,
BONANÉ Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

ESSONO ÉBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,
FAYE Émanuel Magou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,
KOUAWO Achille, Université de Lomé, Togo,
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo,
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
OUEDRAOGO P. Salfou, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
SAMANDOULGOU Serge, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger,
THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal,
TRAORE Ibrahima, Université de Bamako, Mali,
YABOURI Namiyaté, Université de Lomé, Togo.

ASSISTANTES

DIOUF Salimata,
THIAM Ndèye Fatou.

Table des matières

ÉDITORIAL	11
« HORIZONS ÉDUCATIFS AFRICAINS : RÉFLEXIONS DIVERSIFIÉES ET RECHERCHE EN MOUVEMENT »	11
ESSONO EBANG Mireille.....	11
RÉFORMES SCOLAIRES ET ACTUALISATION DE LA COMPÉTENCE À ÉVALUER LES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES : UNE EXPÉRIENCE DE RECHERCHE AVEC UNE CELLULE D'ANIMATION PÉDAGOGIQUE AU SÉNÉGAL	12
DIÉDHIYOU Serigne Ben Moustapha, NASSALANG Jean-Denis, MERNA Jane Eulentin, WADE Astou	12
COMPÉTENCE DE COMMUNICATION ET DIDACTIQUE DE LA RÉCEPTION DES TEXTES EN CLASSE DE FRANÇAIS : ANALYSE DE QUELQUES LEÇONS DE LECTURE MÉTHODIQUE AU SECONDAIRE CAMEROUNAIS.	28
BILO'O Hélène.....	28
À PROPOS DE LA DIDACTIQUE AU GABON : MON RÉCIT	40
DEMBA Jean Jacques.....	40
ÉTUDE COMPARATIVE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES DES PROFESSEURS FORMÉS ET NON FORMÉS DANS LA MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE EN COURS D'ANGLAIS AU BURKINA FASO	50
SORE Wendinmi Abdoul Fataf, BATIONO Jean-Claude	50
PRATIQUES ENSEIGNANTES DANS LA MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES : CAS DES SPÉCIALITÉS DU BACCALAURÉAT PROFESSIONNEL TECHNIQUE TERTIAIRE AU BURKINA FASO	62
ZINGUÉ Di, ZAGARÉ Wénégouda, TIENDREBÉOGO Ousséni	62
L'EFFICACITE DES PRATIQUES DE L'ÉVALUATION FORMATIVE DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA GÉOGRAPHIE AU SECONDAIRE	77
SOMÉ Walièma Éric, TRAORÉ Amadou Tiémoko.....	77
ANALYSE COMPARÉE DES CURRICULA DE FORMATION AVANT ET APRÈS L'UNIVERSITARISATION DE L'INSTITUT DES SCIENCES DU SPORT ET DU DÉVELOPPEMENT HUMAIN (ISSDH)	90
PAKODE Sakré, KYELEM Mathias, SAWADOGO Amidou	90
DÉVOLUTION DE LA SITUATION AUX APPRENANTS DANS LA PHASE D'INTRODUCTION DE LA SÉANCE DE LECTURE EN CLASSE DE SECONDE	105
MBENGUE Bounama.....	105
LA PERCEPTION DES ÉLÈVES DE LA DICTÉE À L'INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL DU GRAND LOMÉ OUEST AU TOGO	120
AWOKOU Kokou, KPANTE Ounone, TABATI Tchilabalo.....	120
LA QUESTION DE LA LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE DANS LES LYCÉES : CAS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE EN FRANCE ET AU SÉNÉGAL	138
DIA Ibrahim Samba Mody.....	138
UN MODÈLE PRÉCURSEUR POUR ÉTAYER L'ENSEIGNEMENT DE LA COULEUR DES OBJETS EN OPTIQUE PAR LA DÉMARCHE D'INVESTIGATION	153
ZONGO Issa, ZOUNDI Christian.....	153
EFFET DE L'UTILISATION DE LA TECHNOLOGIE SUR LES APPRENTISSAGES EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE (EPS) DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES AU BURKINA FASO ..	169
KABORÉ Issa, NANA Brigitte, SAWADOGO Amidou	169

REPRÉSENTATIONS ET OBSTACLES Á L'INTÉGRATION DES RESSOURCES NUMÉRIQUES CHEZ LES ENSEIGNANTS EN COURS DE GÉOGRAPHIE AU SÉNÉGAL	181
THIARÉ Mamadou, BÂ Amadou Tidiane, DIONE Djibril.....	181
PROBLÉMATIQUE DE L'ATTRITION DES ENSEIGNANTS : QUELS MÉTIERS ALTERNATIFS ET/OU COMPLÉMENTAIRES AU MÉTIER D'ENSEIGNEMENT AU SÉNÉGAL	193
FAYE Cheikh, SÈNE Aliou, BA Djibrou Daouda, CISSÉ Aminata, BA Aissata, NDIAYE Bilguiss, TIMÉRA Mamadou Bouna	193
ÉDUCATION RELIGIEUSE ET LAÏCITE AU SÉNÉGAL : CONTRIBUTION Á LA CITOYENNETÉ.....	209
KHOUMA Seydou.....	209
PAR DELÁ LE CLASSICISME DU XVIIÈME SIÈCLE FRANÇAIS : SUBLIMER <i>LE CID</i> DE PIERRE CORNEILLE	227
OUIGNON Hodé Hyacinthe, AKAKPO Ablavi Rose, HOUNZANDJI Dédjinnaki Romain, TOSSOU Okri Pascal	227
LES RAISONS DE LA FAIBLE FRÉQUENTATION DES BIBLIOTHÈQUES SCOLAIRES DANS LA VILLE DE KOUDOUGOU	243
KABORÉ Sibiri Luc	243
SITUATION D'URGENCE DANS LA RÉGION DU CENTRE NORD AU BURKINA FASO : QUELS SONT LES FACTEURS DE SCOLARISATION DES ENFANTS AFFECTÉS PAR LA CRISE SÉCURITAIRE ?.	254
BOLY Dramane, YAOGO Elysé.....	254
LISTES DES AUTEURS.....	268

ÉDITORIAL

« HORIZONS ÉDUCATIFS AFRICAINS : RÉFLEXIONS DIVERSIFIÉES ET RECHERCHE EN MOUVEMENT »

ESSONO EBANG Mireille¹

Chers lecteurs et lectrices de la Revue africaine des sciences de l'éducation et de la formation (RASEF), nous sommes ravis de vous présenter le troisième numéro de notre revue, une édition qui incarne la diversité et la profondeur des questions éducatives abordées par la communauté académique africaine. Pour ce numéro, les articles sélectionnés témoignent de la richesse des recherches en cours dans le domaine des sciences de l'éducation sur le continent. Avec plus d'une dizaine d'articles, les auteurs explorent des problématiques de la recherche en Afrique et ailleurs.

Ce numéro recense une variété de sujets qui couvrent l'ensemble du spectre éducatif, de la salle de classe à la gestion des réformes scolaires. De l'expérience de recherche innovante sur les réformes scolaires à l'analyse approfondie des pratiques d'enseignement, chaque article offre une perspective unique et précieuse.

Un autre point porte sur l'enseignement et l'évaluation sous l'œil de la recherche. Les auteurs nous guident à travers des investigations approfondies, telles que l'étude comparative des pratiques enseignantes à l'efficacité des pratiques d'évaluation formative. Ces contributions éclairent les enjeux actuels de l'enseignement et de l'évaluation dans des contextes éducatifs variés.

Le rôle de l'éducation dans la société est également exploré, qu'il s'agisse de la question délicate de la laïcité, de la problématique de l'attrition des enseignants, ou de la situation d'urgence dans certains pays en Afrique. Ces articles nous encouragent à réfléchir profondément aux liens complexes entre éducation, citoyenneté et crises sociales.

Dans un monde en constante évolution, nous examinons également l'impact de la technologie sur l'éducation physique et sportive, ainsi que les obstacles à l'intégration des ressources numériques chez les enseignants dans le contexte africain.

La RASEF continue de servir de catalyseur pour le dialogue et la collaboration au sein de la communauté éducative africaine. Nous invitons nos lecteurs à s'engager activement dans ces discussions, à partager leurs idées et à contribuer à l'enrichissement continu de notre compréhension collective de l'éducation en Afrique.

Nous remercions chaleureusement les auteurs, les évaluateurs, et tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce numéro. Votre engagement à promouvoir la recherche éducative de qualité en Afrique est inestimable. Nous espérons que ce numéro de la RASEF suscitera des réflexions profondes et inspirera de nouvelles avenues de recherches et de pratiques éducatives en Afrique.

Bien cordialement.

¹ Enseignante chercheuse au Gabon, Vice-Présidente chargée de la recherche au RACESE

ÉTUDE COMPARATIVE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES DES PROFESSEURS FORMÉS ET NON FORMÉS DANS LA MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE EN COURS D'ANGLAIS AU BURKINA FASO

SORE Wendinmi Abdoul Fataf, BATIONO Jean-Claude

Résumé

L'objectif de cette étude est de comparer les pratiques enseignantes des professeurs ayant bénéficié d'une formation professionnelle à celles des professeurs non formés afin de découvrir les différences de pratiques dans la mise en œuvre de l'approche communicative en cours d'anglais au Burkina Faso. En effet, le manque d'enseignants constitue un problème majeur auquel fait face le système éducatif burkinabè (Kyelem et Barro 2007, Bationo 2014 ; Diabaté 2018). Dans l'optique de remédier à ce problème, des étudiants nouvellement diplômés dans les différentes disciplines, sont recrutés et affectés dans les établissements secondaires du pays presque sans formation professionnelle initiale de longue durée (cf. Kyelem et Barro 2007, Bationo 2014). Pourtant, dans leurs rapports de visites, les inspecteurs affirment qu'une grande majorité des professeurs d'anglais n'appliquent pas l'approche communicative et se contentent d'enseigner la grammaire (Nazotin 2021) avec les anciennes méthodes. Le constat général est qu'après 7 à 10 années passées dans les lycées, les bacheliers burkinabè n'arrivent toujours pas à s'exprimer oralement en anglais avec satisfaction. La revue de la littérature indique que les chercheurs ne sont pas unanimes sur la question de la distinction entre enseignants formés et non formés dans l'enseignement d'une discipline donnée (TIMSS, 2019 *Trends in International Mathematics and Science Study*, PASEC, 2019). C'est pourquoi, le présent article analyse les pratiques didactiques des professeurs pour mieux comprendre les faiblesses des élèves en expression orale en menant une recherche qualitative qui aboutira à des suggestions d'amélioration de l'usage de la méthode communicative en cours d'anglais au Burkina Faso.

Mots-clés : Approche communicative –didactique de l'anglais- étude comparée - pratiques enseignantes – expression orale.

Abstract

The aim of this study is comparing the teaching practices of teachers who have attended professional training with those of untrained teachers in order to discover their differences in the implementation of the communicative approach in English classes in Burkina Faso. The lack of teachers is a major problem faced by the education system of the country (Kyelem and Barro 2007, Bationo 2014; Diabaté 2018). As an alternative, young graduated students from universities are recruited and sent throughout the country's secondary schools with almost no long-term initial professional training (Kyelem and Barro 2007, Bationo 2014). Yet, in their visit reports, inspectors claim that a large majority of English teachers do not implement the communicative approach and just teach grammar (Nazotin 2021) through old methods. The general remark is that after 7 to 10 years in high schools, Burkinabe high school graduates are still unable to speak English fluently. The literature review indicates that researchers are not unanimous on the issue of the distinction between trained and untrained teachers on the basis of their training or certification (TIMSS, 2019 *Trends in International Mathematics and Science Study*, PASEC, 2019). Therefore, this article analyses teachers' didactic practices to better understand students' speaking skills weaknesses thanks to a qualitative research which will lead to suggestions in order to improve the implementation of the communicative approach in English classes in Burkina Faso.

Keywords : Communicative approach -English didactics- comparative study - teaching practices - speaking.

Introduction

Depuis 1983, l'enseignement de l'anglais vise le développement des compétences communicatives des élèves (cf. Circulaire n°105/MENAC/CESD). Dans le but d'atteindre cet objectif, il est recommandé aux professeurs d'anglais de mettre en œuvre l'approche communicative pendant les cours. Cette approche se présente comme une approche de l'enseignement des langues, centrée sur les apprenants (Canale et Swain 1980 ; Richards et Rodgers, 2001 ; Puren, 2004 ; Larsen-Freeman et Anderson, 2011). Elle a été développée par le sociolinguiste américain Dell Hymes qui soutenait que l'enseignement-apprentissage des langues devrait permettre aux apprenants de communiquer dans ces langues (Hymes, 1972). À cet effet, tout enseignant de langues devrait travailler à développer chez ses apprenants des compétences communicatives. Celles-ci renvoient à quatre types de compétences que sont la compétence grammaticale, la compétence sociolinguistique, la compétence discursive et la compétence stratégique (Savignon, 1983). En effet, le développement de ces quatre compétences chez l'apprenant nécessite la mise en œuvre de certaines activités communicatives favorisant les interactions dans un premier temps entre apprenants et dans un second temps entre apprenants et enseignant. Parmi ces activités on peut retenir le travail de groupe, le travail en pair et le travail individuel (Shastri 2010 ; Shazi Shah Jabeen 2014). Ces activités montrent clairement un changement de paradigme dans l'enseignement-apprentissage des langues dans les rôles que doivent jouer les apprenants et les enseignants en cours de langues (Jacobs et Farrell ; 2003). En effet, dans l'approche communicative les apprenants jouissent d'une grande autonomie et les professeurs doivent jouer un rôle de facilitateur pendant l'activité pédagogique (Larsen-Freeman et Anderson ; 2011). Ce changement de paradigme dans l'enseignement-apprentissage des langues fait que les professeurs sans formation initiale rencontrent de nombreuses difficultés dans la mise en œuvre de l'approche communicative (cf. Shastri 2010 ; Sri 2014 ; Prastyo 2015 ; Barry 2018, Oubda 2018 ; Some-Guiebre 2019). Par ailleurs, le recrutement d'étudiants issus des universités et leur affectation dans les établissements secondaires sans formation préalable ne favorise pas la mise en œuvre de l'approche communicative en cours d'anglais dans les établissements post-primaires et secondaires du Burkina Faso. Toutefois, même si les rapports de visites de classes des inspecteurs soulignent un écart entre les pratiques enseignantes des professeurs d'anglais et les principes de l'approche communicative, l'on ne peut affirmer que cet écart n'existe que chez les professeurs n'ayant pas bénéficié de formation. La pertinence d'une telle affirmation réside dans la divergence des résultats d'études comparatives menées sur la question des différences de pratiques enseignantes entre professeurs formés et non formés. C'est pourquoi, la présente étude, qui se situe dans la théorie de la transposition didactique interne de Yves Chevallard (1991), analyse les différences de pratiques didactiques des professeurs en tentant de répondre aux questions suivantes :

Dans la mise en œuvre de l'approche communicative en cours d'anglais au Burkina Faso, les professeurs ayant bénéficié d'une formation initiale de longue durée se distinguent-ils des professeurs non formés par leurs pratiques enseignantes ?

Quelles sont les difficultés rencontrées par tous les professeurs d'anglais n'ayant pas bénéficié de formation initiale que les professeurs formés ne connaissent pas dans la mise en œuvre de l'approche communicative en cours d'anglais au Burkina Faso ?

Quelles sont les difficultés communes rencontrées par tous les professeurs dans la mise en œuvre de l'approche communicative en cours d'anglais au Burkina Faso ?

L'objectif général de cette étude est de comparer les pratiques enseignantes des professeurs d'anglais dans la mise en œuvre de l'approche communicative afin de découvrir si les premiers se distinguent des seconds dans le développement des compétences de communication en

anglais chez les apprenants au Burkina Faso. Les objectifs spécifiques sont dans un premier temps, d'identifier les difficultés rencontrées par tous les professeurs n'ayant pas bénéficié de formation que les professeurs formés ne connaissent pas dans la mise en œuvre de l'approche communicative en cours d'anglais. Puis dans un second temps, de découvrir les difficultés communes rencontrées par tous les professeurs dans la mise en œuvre de l'approche communicative en cours d'anglais au Burkina Faso.

1. Revue de la littérature : De la distinction entre enseignants formés et non formés

Les études menées aux États-Unis à travers les *enquêtes TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study)* citées dans le rapport PASEC, 2019, nous fournissent un grand nombre de recherches permettant d'analyser les opinions des chercheurs américains sur le lien entre la certification et ses effets sur la qualité de l'enseignement. En effet, Goldhaber et Brewer, (2000), ont constaté que les élèves dont les enseignants étaient pleinement certifiés obtenaient de meilleurs résultats que les élèves des enseignants non certifié(e)s. Son étude confirme l'existence d'un lien amélioratif entre la certification des enseignants et la réussite de leurs élèves aux États-Unis. Toutefois, l'étude s'est limitée à l'enseignement de mathématiques et par conséquent elle n'a comparé que les résultats des élèves encadrés par des enseignants certifié(e)s et non certifié(e)s de mathématiques. Selon Goldhaber et Brewer (2000), les enseignants certifié(e) sont différents des enseignants non certifié(e)s de mathématiques. Les premiers se distinguent de leurs collègues non certifié(e)s par la réussite de leurs élèves dans l'enseignement des mathématiques. Wayne et Youngs (2003) vont dans le même sens que Goldhaber, et Brewer (2000). Ainsi, à travers les résultats d'une étude, Wayne et Youngs (2003), constatent que les élèves des enseignants certifié(e)s de mathématiques obtenaient les meilleurs résultats aux différents tests ayant été pris en compte dans le cadre de leur étude. Cependant, Wayne et Youngs (2003), n'ont pas pu établir un lien entre la certification des enseignants américains et les résultats de leurs élèves dans les autres disciplines scolaires. Il est intéressant de noter que certaines recherches en Afrique se sont intéressées à la distinction entre enseignants sur la base de la certification ou de la formation.

Houngpodote et al (2017), dans un article examinant le rapport du PASEC de 2014, ont souligné que l'obtention d'un certificat d'enseignant n'était pas une attestation de compétences de l'enseignant. Aussi, l'article révèle que les diverses études menées sur la question de l'impact de la formation des enseignants sur la qualité de l'enseignement, demeurent divergentes. Houngpodote et al, (2017) avaient laissé tout de même la latitude au PASEC 2019, d'apporter plus de précisions sur cette question du lien entre la compétence de l'enseignant et la qualité de son enseignement. En attendant les résultats du PASEC 2019 pour plus d'éclaircissement sur la question, Khan et al (2015) ont tenté de trouver une réponse au Nigeria. Dans ce pays Khan et al (2015) se sont intéressés aux différences de performances pédagogiques entre les professeurs certifiés des sciences expérimentales et ceux non certifiés dans classes et les résultats des élèves en chimie dans certaines écoles secondaires du nord-est du Nigeria. L'étude confirme que, les enseignants certifiés en sciences expérimentales ayant acquis des compétences grâce à la certification ont enregistré plus de succès que les enseignants non certifiés en sciences expérimentales. L'analyse des données recueillies révèle qu'il existe une relation significative entre la qualification de l'enseignant et les résultats scolaires des élèves. En tant que détenteur du savoir, l'enseignant joue un rôle central dans l'apprentissage de l'élève. Pour Khan et al, (2015) l'enseignant est l'acteur principal du processus d'enseignement et sa qualification joue un rôle important dans le développement des compétences de l'apprenant. Le rapport du PASEC 2019 ne semble pas avoir fait le même constat que Khan et al (2015).

En effet, le rapport du PASEC 2019 sur la *Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone ; performances et environnement de l'enseignement/apprentissage au primaire*, établit tout d'abord que le Burkina Faso et le Burundi sont les pays affichant un grand nombre d'enseignants sans formation complémentaire en cours d'emploi (PASEC 2019:202). Aussi, le PASEC 2019, note-t-il, la même divergence entre les chercheurs sur la question du lien entre la compétence de l'enseignant et la qualité de son enseignement. Pour prouver cette divergence, le rapport PASEC 2019, cite les résultats de l'enquête TIMSS menées aux Etats-Unis et cite les recherches de Wilson et Ferrini (2002) au nombre de celles qui n'établissent pas un lien entre la compétence de l'enseignant et la qualité des activités pédagogiques en classe. Notre constat sur les recherches menées en Afrique, semblent non concluantes. Les rapports du PASEC 2014 et du PASEC 2019 se contentent de souligner les divergences entre chercheurs sur la question de l'impact de la formation des enseignants sur la qualité de l'enseignement. En d'autres termes, ces deux recherches ne permettent pas de dire si un professeur certifié est plus compétent qu'un autre professeur non certifié. Cependant, Khan et al (2015) confirment que, les enseignants certifiés en sciences expérimentales enregistrent plus de succès dans l'atteinte des objectifs pédagogiques que les enseignants non certifiés dans le même domaine. Dans la même veine, Bationo (2013) montre que le problème de compétences de communication ne concerne pas seulement le cours d'anglais mais aussi le cours d'allemand. Ce qui signifie que le problème est général. Il a aussi expliqué les faiblesses des enseignants non formés en didactique des disciplines dont la non-maitrise des démarches méthodologiques en didactique impacte négativement l'atteinte des objectifs des cours et contribue à la baisse des niveaux des élèves. (cf. Bationo 2014). Comme solution, Bationo a plaidé pour la création des modules de didactique ou l'ouverture de filières de didactique dans toutes les UFR dans les universités afin que les étudiants recrutés par la fonction Publique et envoyés directement sur le terrain sans formation initiale solide puissent au moins réussir leurs enseignements en attendant des renforcements des capacités. Ces données de la revue de littérature complètent les résultats des recherches empiriques menées au Burkina Faso.

2. Méthodologie de recherche

La présente étude se veut descriptive et privilégie une méthode qualitative pour répondre aux différentes questions de recherche. Ce type de recherche permet l'étude en profondeur des opinions, des croyances et comportements des participants à une étude sur des questions de recherche (Giordano, 2016). Les données sont collectées à travers des entretiens et des observations participantes, consistant à assister aux cours, à observer et à prendre des notes (Saint-André et al., 2010 :167). Dans un premier temps les entretiens comportent une série de questions auxquelles les participants répondent oralement et les réponses recueillies sont par la suite transcrites. Nous avons réalisé 05 entretiens semi-structurés ; dont 01 auprès d'un conseiller pédagogique d'anglais, 02 auprès d'inspecteurs d'anglais de l'enseignement secondaire et 02 auprès d'enseignants chercheurs spécialistes de la didactique de l'anglais et intervenant dans la formation des élèves professeurs d'anglais à l'école normale supérieure. Dans un second temps les observations consistent à assister à 04 séances (1 séance par professeur) de cours et à observer les pratiques enseignantes de 02 professeurs ayant bénéficié d'une formation de longue durée et 02 professeurs non formés retenus dans le cadre de cette étude. À l'aide d'un tableau récapitulatif, nous présentons les résultats des observations directes de classes qui ont eu lieu dans deux établissements de la ville de Ouagadougou, capitale du Burkina Faso. Nous avons choisi de mener des observations de classes au lycée Municipal de Signoghin, un lycée public et au lycée privé Wendlamita, un lycée privé notamment dans les classes de 2^{nde} A et de 1^{re} A des deux établissements. Ces classes ont été retenues parce que, depuis la rentrée scolaire 2022-2023, les autorités éducatives du Burkina Faso ont décidé de l'application progressive de l'approche par les compétences dans les classes de 6^e et de 2^{nde} .

L'application de cette approche devrait s'étendre aux classes de 5^e et de 1^{re} pour cette année 2023-2024. Ces classes ont été choisies parce que la série A est littéraire et de celle-ci sont issus des nombreux étudiants orientés au département d'études anglophones après le baccalauréat. Les données qualitatives collectées ont été dépouillées et analysées manuellement grâce au principe de la triangulation qui permet de varier les sources des informations. Cette analyse a été réalisée en suivant les différentes phases de la méthode de Miles et Huberman (1984) que sont : la collecte des données ; le codage, la vérification et la conclusion.

3. Présentation des résultats des entretiens et observation

3.1.Synthèse des entretiens

Comme prévu, nous avons eu des entretiens semi dirigés avec des encadreurs pédagogiques autour des trois questions de recherche. Il s'agit de deux inspecteurs et d'un conseiller pédagogique d'anglais. Pour des raisons de confidentialité nous leur attribuons des pseudonymes. Nous utilisons l'abréviation CPA pour faire allusion au conseiller pédagogique d'anglais, IES 1 et IES 2 sont utilisés pour désigner les inspecteurs et Expert 1 et Expert 2 sont utilisés pour se référer aux enseignants chercheurs. Les entretiens ont tourné autour de nos trois questions de recherche dont la première est de savoir si les professeurs ayant bénéficié d'une formation initiale de longue durée se distinguent des professeurs non formés de par leurs pratiques enseignantes dans la mise en œuvre de l'approche communicative en cours d'anglais au Burkina Faso.

IES 1 soutient que contrairement aux professeurs non formés, ceux qui ont bénéficié d'une formation initiale ont un avantage sur ceux qui n'ont pas été formés parce qu'ils savent élaborer une fiche pédagogique et conduire une leçon en intégrant les aspects de l'approche communicative. Cet avis est partagé par CPA et Expert 1, qui affirme qu'il y a une différence nette entre les professeurs formés et non formés parce que l'enseignement est à la fois un art et une science. CPA soutient que dans la mise en œuvre de l'approche communicative, les professeurs ayant bénéficié d'une formation de longue durée se distinguent des professeurs non formés de par leurs pratiques enseignantes. Expert 1 quant à lui renchérit en expliquant, qu'il y a une différence en termes de performances en classe. Ceux qui ont été formés à l'école, disposent d'un bagage sur l'enseignement de l'anglais et certaines pratiques leur ont été inculquées. Pour sa part, IES 2 reste sceptique quant à l'existence d'une ligne de démarcation assez claire entre les professeurs ayant bénéficié d'une formation et les professeurs non formés. Celui-ci affirme avoir constaté lors des visites de classes, que certains professeurs non formés arrivent à mieux appliquer l'approche communicative que des professeurs ayant bénéficié d'une formation de longue durée. IES 2 justifie un tel constat par l'engagement de certains professeurs non formés dans l'autoformation. Expert 2 abonde dans le même sens et affirme qu'il est assez prétentieux d'affirmer d'entrée de jeu que les professeurs ayant bénéficié d'une formation de longue durée se distinguent des professeurs non formés. On constate une divergence d'opinions de part et d'autre en analysant les réponses données à cette première question contrairement à la deuxième question où IES 1, IES et CPA semblent unanimes sur la question les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de l'approche communicative.

En effet, les encadreurs pédagogiques ont répondu à la deuxième question de recherche concernant les difficultés rencontrées par les professeurs n'ayant pas bénéficié de formation que les professeurs formés ne connaissent pas dans la mise en œuvre de l'approche communicative. Selon IES 1 s'il y a des difficultés que les professeurs non formés rencontrent, ce sont bel et bien celles relatives à la définition des objectifs pédagogiques, la conception des activités communicatives et la conduite des leçons. IES 2 et CPA soutiennent que de nombreux professeurs non formés ignorent l'existence de l'approche communicative contrairement aux professeurs ayant bénéficié d'une formation qui ont l'avantage de connaître l'existence de

l'approche communicative même s'ils rencontrent des difficultés dans sa mise en œuvre. CPA ajoute que les professeurs non formés dans leur grande majorité, ignorent les méthodologies d'enseignement de l'anglais. Ils ne savent ni élaborer une fiche pédagogique ni comment la mettre en œuvre en classe. Après avoir constaté que les professeurs d'anglais non formés faisaient face à certaines difficultés du fait du manque de formation, nous avons cherché à découvrir les réponses à la troisième question qui traitait des difficultés communes rencontrées par tous les professeurs dans la mise en œuvre de l'approche communicative en cours d'anglais au Burkina Faso.

IES 1 affirme que les difficultés rencontrées demeurent transversales en ce sens que même pendant la formation à l'école l'accent n'est pas mis sur l'approche communicative. Sur le terrain les stagiaires rencontrent des difficultés à concevoir des activités favorisant véritablement le développement des compétences communicatives des apprenants. Aussi pour IES 2, qu'ils soient formés ou non formés la plupart des professeurs d'anglais n'appliquent pas l'approche communicative et une grande majorité d'entre ces derniers rencontrent des difficultés dans la phase "Production" quand ils décident d'appliquer les trois "P", c'est-à-dire la présentation, la pratique et la production. Notons que la phase "Production" est celle qui permet de savoir si le professeur arrive à aider les apprenants à développer leur autonomie. Malheureusement, la plupart des professeurs monopolisent la parole lors de cette phase et centrent l'apprentissage sur eux-mêmes au lieu d'être des facilitateurs. CPA pour sa part note que l'approche communicative exige une innovation de la part du professeur afin de l'adapter au contexte dans lequel vivent les apprenants. La plupart du temps, une grande majorité des apprenants rencontrent des difficultés parce que l'approche communicative a été importée de pays dont les réalités socioculturelles diffèrent de celles du Burkina Faso. Quant à Expert 1 les difficultés rencontrées par tous les professeurs résident surtout dans la préparation des leçons selon les différentes étapes que l'on apprend à l'école, le choix des méthodes didactiques et des approches d'enseignement. Pour sa part, Expert 2 note que l'une des difficultés rencontrées par une grande majorité des professeurs d'anglais au Burkina Faso, est celle en lien avec le programme d'anglais lui-même. En effet, jusqu'à l'élaboration des syllabi d'enseignement de l'anglais en 2010 et récemment l'apparition des nouveaux curricula en 2021, il n'y avait pas de supports pédagogiques officiels sur lesquels les professeurs pouvaient s'appuyer pour mettre en œuvre l'approche communicative. Les visites de classes effectuées permettent d'affirmer que ces syllabi ne sont pas utilisés par les professeurs. Pour venir à bout des difficultés dans la mise en œuvre de l'approche communicative, Expert 1 et Expert 2 soutiennent que la solution demeure la formation des encadreurs et des professeurs, parce que ces derniers doivent être outillés de sorte à pouvoir développer les compétences communicatives des apprenants.

3.2. Présentation des résultats des observations

Tableau comparatif des observations				
Indicateurs	Elaboration de la fiche pédagogique, attitude du professeur pendant le cours, attitude des apprenants pendant le cours			
Profil	Professeurs formés (P.F)		Professeurs non formés (P.N.F)	
Nombre de professeurs observés	02		02	
	P.F 1/2 nd e A	P.F 2/1 ^{re} A	P.N.F 1/2 nd e A	P.N.F 2/1 ^{re} A
Date et heure de l'observation	19 octobre 2023 10h à 11h	20 octobre 2023 09h à 10h	18 octobre 2023 07h à 08h	18 octobre 2023 08h à 09h
Durée	55 minutes	55 minutes	55 minutes	55 minutes
Effectif des apprenants	49 apprenants 23 garçons et 26 filles	57 apprenants 22 garçons et 35 filles	54 apprenants 24 garçons et 30 filles	31 apprenants 4 garçons et 27 filles
Fiche pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> - Une fiche présentant un objectif général et trois objectifs spécifiques - Une fiche rédigée entièrement en anglais et scindée en trois parties = Présentation- Pratique- Production 		<ul style="list-style-type: none"> - Absence de fiches pédagogiques - Un cours magistral ne suivant pas les 3 P = Présentation- Pratique- Production 	
Attitude du professeur pendant le cours	<ul style="list-style-type: none"> - Cours de "reading comprehension" sur texte d'un auteur inconnu intitulé "The benefits of education" - Le professeur demande à un volontaire d'écrire la date au tableau en anglais ; - Warm up= l'enseignant écrit le titre du texte au tableau et demande aux apprenants de prédire des 	<ul style="list-style-type: none"> - Cours de "reading-comprehension" sur un texte d'un auteur inconnu, intitulé "Gender equity" = Genre et équité ; - Warm up= Le professeur demande à une fille et à un garçon de se tenir debout et poser la question de savoir si les deux sont égaux ; - Le professeur demande aux apprenants de prédire des mots que l'on pourrait retrouver dans le texte étudié ; 	<ul style="list-style-type: none"> - Cours de grammaire sur le "Present progressive" ; - Pas d'explications de la fonction des temps appris ; - Recours au français pour expliquer des points de grammaire ; - Recours à la traduction en français pour expliquer les exemples donnés en anglais ; - Le professeur écrit entièrement la leçon au tableau ; - Pas de communication en anglais avec les apprenants. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cours de grammaire sur "Simple future" et "Simple past" - Le professeur rappelle les règles grammaticales des temps étudiés - Le professeur demande aux apprenants de corriger des phrases écrites au tableau pour appliquer les règles grammaticales - Corrige les erreurs de prononciation des

	<p>mots que l'on retrouvera dans le texte ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organisation de travaux de groupes ; - Evaluation effective des travaux des apprenants ; - Dans l'ensemble, le professeur fait des efforts pour jouer un rôle de facilitateur. 	<ul style="list-style-type: none"> - Efforts d'application des 3 "P" = Présentation- Pratique- Production ; - Organisation d'activités communicatives en pair et en groupe ; - Absence d'évaluation des travaux ; - Correction des propositions des différents groupes au tableau. - Dans l'ensemble, le professeur fait des efforts pour jouer un rôle de facilitateur. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dans l'ensemble, l'activité pédagogique tourne autour du professeur qui est le seul détenteur du savoir contrairement aux recommandations de l'approche communicative. 	<p>apprenants sans les faire répéter</p> <ul style="list-style-type: none"> - Absence de communication avec les apprenants ; - Dans l'ensemble, l'activité pédagogique tourne autour du professeur qui est le seul détenteur du savoir contrairement aux recommandations de l'approche communicative
<p>Attitude des apprenants pendant le cours</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apprenants motivés pour communiquer en anglais avec le professeur malgré de nombreuses fautes et difficultés de prononciation ; - Recours au français dans les travaux de groupes organisés par le professeur ; - Prise de note des propositions écrites au tableau 	<ul style="list-style-type: none"> - Apprenants peu actifs dans les interactions avec le professeur ; - Apprenants plus actifs dans les interactions avec leurs camarades ; - Recours au français pour expliquer - Participation aux travaux de groupes demandés par le professeur ; - Recopiage des propositions de correction acceptées par le professeur au tableau 	<ul style="list-style-type: none"> - Les apprenants écoutent attentivement le professeur ; - Les apprenants donnent des exemples en appliquant les règles de grammaire données par le professeur ; - Aucune communication en anglais entre apprenants ; - Les apprenants recopient au fur et à mesure, la leçon écrite par le professeur au tableau. 	<ul style="list-style-type: none"> - Silence général des apprenants pendant les 10 premières minutes de l'observation ; - Difficultés de prononciation des apprenants ; - Les apprenants traitent individuellement les exercices de grammaire et proposent oralement leurs corrections avant d'avoir l'autorisation du professeur pour écrire au tableau ; - Recopient les points de grammaire écrits au tableau ; - Absence de communication en anglais entre apprenants.

2.3.3 Discussion des résultats

Dans l'optique de comparer les pratiques enseignantes des professeurs formés (P.F) et non formés (P.N.F) dans la mise en œuvre de l'approche communicative, nous avons observé 04 professeurs d'anglais dont 02 professeurs certifiés intervenant dans un établissement public et 02 autres intervenant dans un lycée privé. Nos observations ont concerné la fiche pédagogique, l'attitude des professeurs et des apprenants pendant le cours. Contrairement, aux professeurs non formés qui ne savaient pas élaborer une fiche pédagogique, les 02 professeurs formés savaient le faire en suivant les trois phases recommandées pour la mise en œuvre de l'approche communicative que sont, Présentation- Pratique- Production. Si l'on se réfère à la définition de la pratique enseignante en deux dimensions ; didactique (en amont) et pédagogique (en aval) (Altet et al., 2015), on peut affirmer que les professeurs formés se distinguent des professeurs non formés dans la préparation de la mise en œuvre de l'approche communicative. En effet, les professeurs formés avaient des pratiques plus conformes aux exigences de l'approche communicative telles que recours au warm up et au quotidien des apprenants. À l'opposé, les professeurs non formés n'ont pas tenu compte de ces exigences. Ce qui fait que nous pouvons soutenir que l'incapacité à élaborer une fiche et à conduire une leçon en mettant les apprenants au centre de l'apprentissage constitue une difficulté rencontrée par le professeur non formé que les professeurs formés ne connaissent pas. En outre les deux professeurs non formés ont eu un temps de parole largement supérieur à celui des apprenants tout au long des cours contrairement aux 02 professeurs formés qui n'ont eu un temps de parole supérieure à celui des apprenants que lors de la phase de présentation qui est reconnue comme la phase du professeur dans la mise l'approche communicative. Comme le recommande l'approche communicative, le temps de parole des professeurs formés est resté inférieur à celui des apprenants lors des deux dernières phases que sont la phase de pratique et celle de la production et cela prouve un enseignement centré sur l'apprenant. Les professeurs formés avaient des pratiques qui mettaient les apprenants au centre du processus comme nous pouvons le constater dans le tableau récapitulatif. Il convient de noter que malgré la formation reçue, les 02 professeurs formés ont rencontré quelques difficultés en lien avec la gestion du temps, la répartition du temps de parole entre les groupes d'apprenants ainsi que le contrôle des travaux des différents pairs lors de la phase de production où les apprenants devaient produire des travaux. Qu'à cela ne tienne, nous pouvons affirmer que dans la mise en œuvre de l'approche communicative, les professeurs d'anglais ayant bénéficié d'une formation se distinguent des professeurs non formés parce que les premiers ont eu des pratiques tendant à mettre les apprenants au centre de l'activité pédagogique contrairement aux derniers qui avaient des pratiques qui tournaient autour d'eux-mêmes. Etant donné que cette étude trouve son ancrage dans la théorie de la transposition didactique interne de Yves Chevallard (1991), nous pouvons dire que les professeurs d'anglais formés transposent mieux les principes de l'approche communicative que les professeurs non formés.

Conclusion

Cette étude a permis de découvrir que les professeurs d'anglais ayant bénéficié d'une formation se distinguent des professeurs sans formation initiale dans la mise en œuvre de l'approche communicative et par ricochet dans le développement des compétences de communication en anglais chez les apprenants dans le développement des compétences de communication en anglais chez les apprenants. Toutefois, force est de reconnaître que même sans être passé par une école de formation, un professeur d'anglais qui s'engage à s'autoformer peut acquérir les compétences nécessaires pour une mise en œuvre effective de l'approche communicative. Comme le confirment nos entretiens, certains professeurs d'anglais ayant bénéficié d'une formation, n'utilisent des fiches pédagogiques qu'en présence d'un observateur en classe. Nous avons pu constater également que dans la mise en œuvre de l'approche communicative des

difficultés sont rencontrées de part et d'autre par les professeurs même si leurs natures demeurent différentes. Le maître mot demeure la formation continue et l'autoformation pour une mise en œuvre effective l'approche communicative en cours d'anglais surtout dans un contexte où il est demandé aux professeurs d'appliquer l'approche par compétences.

Références Bibliographiques

- ALTET, M. / PARÉ KABORÉ, A. / SALL, H. N., *OPERA Observation des Pratiques Enseignantes dans leur Rapport avec les Apprentissages des élèves. Recherche OPERA dans 45 écoles du Burkina Faso 2013-2014 Rapport décembre 2015.*
- BARRY, T. (2018). *Oral error correction : investigating EFL teachers' practices in the classroom.* Mémoire d'inspection d'anglais, Burkina Faso : ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE KOUDOUGOU.
- BATIONO, J.-C. (2013). *Rôle de la littérature dans le développement de la compétence communicationnelle en cours d'allemand au Burkina Faso.* Revue Multilinguales, [En ligne], 1 | 2013, mis en ligne le 01 juin 2013, consulté le 15 septembre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/multilinguales/3056> ;DOI :<https://doi.org/10.4000/multilinguales.3056>
- BATIONO, J.-C. (2014). *Plaidoyer pour des modules de didactique dans les UFR au Burkina Faso : contribution à la qualité de la formation au métier d'enseignant* In : Jean-Sylvain Bekale Nze, Stéphane Brunel, Hélène Cheneval-Armand, Jacques Gignestié et Mourad Taha Janan (éd.) : *Actes du 4ème Colloque International du RAIFFET Éducation technologique, formation professionnelle et formation des enseignants.* Marrakech (Maroc), 28-31 octobre 2014. RAIFFET : Marseille. 459-466.
- BURROUGHS N., GARDNER J., LEE Y., GUO S., TOUITOU I., KIMBERLY J., et SCHMIDT W. (2019), *Teaching for Excellence and Equity Analyzing Teacher Characteristics, Behaviors and Student Outcomes with TIMSS*, In International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) Research for Education Springer Open Volume 6. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-16151-4>
- CANALE, M. et SWAIN, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing.* Applied Linguistics, Vol. I, No 1 (P.P. 1-47).
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné,* Grenoble, La Pensée sauvage (première édition :1985).
- DIABATE, A. (2015). *La question de la formation des enseignants de l'éducation bilingue : nouveaux enjeux liés au continuum primaire/post-primaire.* Université de Koudougou / EA 739 DIPRALANG Université Montpellier Paul Valéry in Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage : autour du programme École et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique) (P.P. 85-99).
- GIORDANO, Y. et JOLIBERT, A. (2016). *Pourquoi je préfère la recherche quantitative/ Pourquoi je préfère la recherche qualitative,* Chronique sur le métier de chercheur RIPME, Vol. 29, n°2 (P.P. 7-17) 2016
- GOLDHABER, D. D., et BREWER, D. J. (2000). *Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement.* Education Evaluation and Policy Analysis 22 : (P.P. 129-45).
- HOUNKPODOTE, H., DIALLO, L. L. et TANKEU, B. Z. (2017), *PASEC 2014 et qualité des enseignants : une photographie pour un diagnostic,* in Revue internationale d'éducation

- de Sèvres, 75, Repéré à [http:// journals.openedition.org/ries/5885](http://journals.openedition.org/ries/5885) ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.5885> (P.P. 1-7).
- HYMES, D.H. (1972). *On communicative competence*. In : J. B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, (P.P. 269–285). Harmondsworth: Penguin.
- JACK, C. R. et THEODORE, S. R. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*, Second Edition. Cambridge University press, United Kingdom.
- JACOBS, G. M. et FARRELL, T. S. C. (2003). *Understanding and implementing the CLT (Communicative Language Teaching) paradigm*. *RELC Journal*, 34(1), (P.P. 5-30).
- KHAN M. E., KWAGHE, Z.E., et PHILIP, A.A. (2015). *Certified/Non-Certified Teacher in the Chemistry Classroom in North Eastern Nigeria : who does a better job ?* In *International Journal of Academic Research in Progressive Education and development*, 4(1), (P.P. 165-171).
- KYELEM, M. et BARRO, M. (Burkina Faso) (2007), *Formation initiale des enseignants du primaire et du secondaire au Burkina Faso : finalités, stratégies et réalités*, in LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DANS LA FRANCOPHONIE Diversités, défis, stratégies d'action. Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) / Réseau International Francophone des Établissements de formation de formateurs (RIFEFF), 2007.
- MILES, M. B. et HUBERMAN, A.M. (1984) A. M. *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New. California*: SAGE Publication.
- Ministère de l'éducation nationale, des Arts et de la Culture de Haute-Volta, Circulaire n°105/MENAC/CESD du 1^{er} décembre 1983 portant Enseignement des Langues Vivantes dans les Etablissements Secondaires.
- NAZOTIN, C. (2021). *Didactique de la littérature en classe d'anglais : exploitation des textes littéraires dans une perspective de développement des compétences interculturelles et orales des élèves de la série A4 au Burkina Faso*. Université Norbert ZONGO, Burkina Faso.
- OUBDA, M. (2018). *Using english as the language of instruction : an investigation on teachers' practices in 5è classes in Burkina Faso*. Mémoire d'inspection d'anglais, Burkina Faso : ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE KOUDOUGOU.
- PASEC (2016). *PASEC2014 – Performances du système éducatif burkinabè : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PASEC (2020). *Résumé exécutif PASEC 2019 Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- PUREN, C. (2004). *L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des « unités didactiques »*. Congrès annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF) École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, 2-3 novembre 2004 Conférence du 2 novembre 2004 (à paraître). (P.P.1-12).
- SAINT-ANDRE, M. D., MONTESINOS-GELET, I. & MORIN, M.-F. (2010). *Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes*. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2). (P.P. 159–176). <https://doi.org/10.7202/1017288ar>

- SAVIGNON, S. J. (2006). *Beyond communicative language teaching: What's ahead?* Journal of Pragmatics 39 (2007) (P.P.207-220). www.elsevier.com/locate/pragma
- SHASTRI, P. D. (2010). *Communicative approach to the teaching of english as a second language*. Esquire Press Pvt. Ltd., 2, Mohatta Bhavan, Dr. E. Moses Road, Worli, Mumbai - 400 018.
- SOME-GUIEBRE, E. (2019). *Problématique de la mise en œuvre de l'approche communicative dans les classes du Burkina Faso en anglais*. ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE KOUDOUGOU. : Université Norbert ZONGO.
- SRI, D. (2014). *Communicative language teaching and its misconceptions about the practice in english language teaching (ELT)*. bahasa et sastra, Vol. 14, No.1, April 2014. (P.P. 36-43).
- WAYNE, A. J., et YOUNGS, P. (2003). *Teacher characteristics and student achievement gains: A review*. Review of Educational Research, 73(1), (P.P. 89–122).
- WILSON, S., FLODEN, R., et FERRINI-MUNDY, J. (2001). *Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and Recommendations*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy (P.P. 1–73).

LISTES DES AUTEURS

AKAKPO Ablavi Rose, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;

AWOKOU Kokou, Université de Lomé, Togo ;

BA Aissata, Sciences de l'Education, de la Formation et des Sports (SEFS), Sénégal ;

BÂ Amadou Tidiane, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

BA Djibrou Daouda, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal ;

BATIONO Jean-Claude, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;

BILO'O Hélène, École normale supérieure de Bertoua, Cameroun ;

BOLY Dramane, Université Joseph KI-ZERBO, Burkina Faso ;

CISSÉ Aminata, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal ;

DEMBA Jean Jacques, École Normale Supérieure, Gabon;

DIA Ibrahim Samba Mody, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

DIÉDHIOU Serigne Ben Moustapha, Université du Québec à Montréal, Canada ;

DIONE Djibril, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure, Gabon;

EULENTIN Merna Jane, Secrétaire général des services éducatifs aux Seychelles, Seychelles ;

FAYE Cheikh, Université Assane Seck Ziguinchor, Sénégal ;

HOUNZANDJI Dédjinnaki Romain, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;

KABORE Issa, Université Norbert Zongo, Burkina Faso ;

KABORE Sibiri Luc, Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique, Burkina Faso ;

KHOUMA Seydou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

KPANTE Ounone, Université de Lomé, Togo ;

KYELEM Mathias, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;

MBENGUE Bounama, Centre Régional de Formation des Personnels de l'Education, Sénégal ;

NANA Brigitte, Université Joseph Ki- Zerbo, Burkina Faso;

NASSALANG Jean-Denis, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

NDIAYE Bilguiss, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal ;

OUIGNON Hodé Hyacinthe, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;

PAKODE Sakré, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;
SAWADOGO Amidou, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;
SAWADOGO Amidou Université Joseph Ki- Zerbo, Burkina Faso ;
SÈNE Aliou, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal ;
SOMÉ Walièma Éric, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
SORE Wendinmi Abdoul Fataf, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
TABATI Tchilabalo, Université de Lomé, Togo ;
THIARE Mamadou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;
TIENDREBÉOGO Ousséni, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;
TIMERA Mamadou Bouna, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;
TOSSOU Okri Pascal, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;
TRAORÉ Amadou Tiémoko, Enseignement Secondaire, direction régionale des enseignements
postprimaire et secondaire des Cascades, Burkina Faso ;
WADE Astou, Étudiante à la maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada ;
YAOGO Elysé, Université Joseph KI-ZERBO, Burkina Faso ;
ZAGARÉ Wénégouda Olivia Solange, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;
ZINGUÉ Di, École Normale Supérieure/Burkina Faso ;
ZONGO Issa, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;
ZOUNDI Christian, Université Norbert Zongo, Burkina Faso.

Informations utiles

www.racese.org

www.revue-rasef.org

<https://www.linkedin.com/company/racese/>

<https://www.facebook.com/profile.php?id=100080796643354>