

**PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS AU BURKINA FASO :
ANALYSE DES DIFFICULTÉS DE MISE EN ŒUVRE ET SUGGESTIONS
D'AMÉLIORATION**

Jean-Claude BATIONO

École Normale Supérieure, Koudougou, Burkina Faso
jclaudebationo@gmail.com

&

Aïssa GAMBRE/IDANY

École Normale Supérieure, Koudougou, Burkina Faso
agambreidany9@yahoo.com

Résumé : En 2010, le Burkina Faso a adopté des programmes d'enseignement de l'anglais basés sur l'approche communicative (ACOM) et l'approche par les objectifs (PP0), pour le post-primaire. Ces programmes, en vigueur jusqu'aujourd'hui, ont pour objectif de rendre l'enseignement de l'anglais plus interactif. Cependant, plus d'une décennie après leur adoption, les méthodes traditionnelles continuent d'être appliquées par des enseignants restés fidèles à l'ancien programme grammatical du secondaire (Somé P, 2015). Cette étude cherche à connaître les facteurs qui entravent l'application de ces programmes. Elle vise également à recueillir la perception des enseignants d'anglais sur les contenus de ces programmes. Des enquêtes conduites à l'aide de questionnaires, d'entretiens, d'analyse des cahiers de texte et d'observations de classes indiquent que la majorité des enseignants ont une opinion favorable aux programmes. Cependant, l'absence de formation, de supports pédagogiques et didactiques, la complexité de la transposition didactique des programmes les empêchent de mettre en œuvre certains aspects de ces documents.

Mots clés: difficultés didactiques, programmes d'enseignement, méthodes d'enseignement, post-primaire, transposition didactique.

**ENGLISH TEACHING PROGRAMS IN BURKINA FASO: ANALYSIS OF
IMPLEMENTATION DIFFICULTIES AND SUGGESTIONS FOR
IMPROVEMENT**

Abstract : In 2010, Burkina Faso adopted communicative and objective based English language teaching syllabi for the post-primary level. These syllabi, which are still in use today, aimed at making English teaching more interactive. Yet, more than a decade after their adoption, traditional teaching methods are still used by teachers who remained faithful to the ancien grammatical syllabus (Somé P, 2015). The present study seeks to find out the reasons that prevent teachers from implementing the 2010 syllabi. It also seeks to get teachers' perception about these syllabi. Thus, through questionnaires, interviews, class observations and the analysis of record books, the inquiry revealed that most of the teachers have a positive opinion on the syllabi. However, the lack of training and didactic materials as well as the complexity of the external didactic transposition of the syllabi prevent them from applying some aspects of the contents of these syllabi.

Key words: Didactic difficulties, Syllabi, teaching methods, post-primary, didactic transposition.

Introduction

Faisant suite à la décision des travaux des États Généraux du système éducatif burkinabè de 1994, le service de l'inspection d'anglais, à l'exemple des services d'inspection des autres disciplines, a élaboré des programmes d'enseignement de l'anglais pour les classes du post-primaire que sont la 6^e, la 5^e, la 4^e et la 3^e. Ces documents furent adoptés en octobre 2010 par le ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique qui était, en son temps, l'institution en charge de l'enseignement post-primaire. À travers sa note introductive à ces programmes¹, l'inspection d'anglais, dans le but d'expliquer les fondements qui sous-tendent leur adoption, indique que:

From what has been observed during class visits and inspections, most English teachers in Burkina Faso teach grammar and reading basically. (...) To help teachers enrich, update and vary their current teaching practices, the syllabuses of 6^e, 5^e, 4^e and 3^e classes have been revised ².

English for First year (2010, p.1)

En effet, comme le souligne cette note, lors des visites de classes, la plupart des enseignants d'anglais présentaient invariablement les mêmes types de leçons, à savoir celles de grammaire et de lecture-compréhension. C'est faisant suite à ce constat et dans le but d'aider les enseignants à améliorer et à varier leurs pratiques d'enseignement que les programmes des niveaux de classes de 6^e, 5^e, 4^e et 3^e ont été révisés.

Ces programmes qui sont rentrés en vigueur à la rentrée scolaire 2010-2011 devaient aider les enseignants d'anglais à apporter un changement dans l'orientation de la nature des savoirs enseignés c'est-à-dire dans la méthodologie d'enseignement des savoirs de la langue anglaise. Cet enseignement, qui ne devrait plus être basé sur une présentation magistrale des structures de la langue, mais plutôt axé sur l'approche communicative (ACOM) et la pédagogie par objectifs (PPO), était censé faciliter l'acquisition de compétences linguistiques et communicatives par les apprenants. Mais, ces documents qui ont été conçus sans manuels scolaires d'anglais ni guides pédagogiques de l'enseignant sont restés peu exploités par ces derniers qui sont pourtant censés les mettre en œuvre.

En plus de l'absence de supports auxquels les enseignants font face, ceux-ci semblent avoir des difficultés à comprendre et à maîtriser les contenus de ces syllabus qui ont pour socle l'approche communicative. D'ailleurs Somé-Guiébré (2019) souligne que les enseignants ne comprennent pas l'approche communicative (ACOM). Ils continuent alors à enseigner à travers les mêmes anciennes méthodes. Ce qui explique que les apprenants, même en fin de cycle, n'arrivent très souvent pas à s'exprimer couramment en anglais (Somé P, 2015). C'est donc un constat peu reluisant en termes d'atteinte des objectifs de l'enseignement de l'anglais tel qu'exprimé dans la note introductive aux programmes de 2010.

¹ Source: English For First Year (classe de 6^e Syllabus, 2010:1). Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique.

² Selon les observations faites lors des visites de classes, la plupart des enseignants au Burkina Faso enseignent, essentiellement, la grammaire et la lecture. (...) En vue d'aider les enseignants à enrichir, à mettre à jour et à varier leurs pratiques d'enseignement, les programmes de 6^e, 5^e, 4^e et 3^e ont été révisés. (Notre traduction).

C'est partant de ce contexte que la présente étude tente de savoir les raisons qui entravent la bonne application des programmes d'anglais de 2010. Elle cherche également à recueillir l'opinion que se font les enseignants de leurs contenus.

1. Description du problème de recherche

Comme souligné *supra*, depuis leur adoption en octobre 2010, jusqu'à cette année précise (2023) où se déroule la validation de la nouvelle réforme curriculaire axée sur l'approche par les compétences (APC) au Burkina Faso, les programmes d'anglais de 2010 ne sont pas mis en œuvre convenablement dans les classes par les enseignants. Aussi, Zida (2010) relevait-déjà la mise à l'écart des programmes de 2010. Selon cet auteur, les enseignants continuaient d'appliquer le Programme Grammatical du Premier Cycle du Secondaire qui datait des années 1980. Le Programme Grammatical du Premier Cycle du Secondaire fut le tout premier programme d'enseignement de l'anglais à être élaboré au Burkina Faso dans les années 1980. Il convient de noter que la remarque de Zida est intervenue en juin 2010, c'est-à-dire, six (06) mois seulement après l'entrée en vigueur des programmes de 2010. Ce qui peut nous conduire à émettre des réserves sur les critiques, un peu précoces, de Zida (2010) concernant l'application de ces programmes en moins d'une année scolaire après leur adoption officielle.

Cependant, au fil du temps, on ne peut s'empêcher de lui donner raison puisque d'autres auteurs, notamment Zagué (2012), Idany (2012), Sawadogo (2014), Kaboré (2015) ont fait le même constat qui est que les programmes de 2010 n'étaient pas bien appliqués par les enseignants de la discipline. Somé-Guiébré (2019) estime que les enseignants utilisent tous les programmes, mais qu'ils se limitent à enseigner uniquement les points de grammaire et de lecture compréhension. Cependant, nous soutenons l'analyse de Zida pour dire que c'est plutôt l'ancien programme grammatical du secondaire que les enseignants mettent toujours en œuvre. Ce, pour la simple raison que les points de grammaire dont parle Somé-Guiébré (2019) émanent de l'ancien programme grammatical.

En fait, il faut noter que les programmes de 2010 ne sont pas partis du néant (Kouraogo, 2008). En effet, ils partagent certains aspects en commun avec l'ancien programme grammatical du secondaire ; parmi ces éléments communs, il y a les structures grammaticales et certains points lexicaux. Mais, comme les contenus des programmes de 2010 ont un fondement fortement ACOM plus PPO, ils diffèrent de ce point de vue de l'ancien programme car, ils exigent des enseignants une formulation claire, précise, et opérationnelle des objectifs d'enseignement ainsi que l'usage d'activités interactives et surtout contextualisées voire authentiques. Cependant, les enseignants d'anglais ne perçoivent pas cette différence et ils semblent plutôt éprouver des difficultés à maîtriser ces nouveaux aspects dans les programmes actuels.

D'ailleurs, cette exigence des programmes de 2010 fait que certains enseignants n'hésitent pas à les qualifier de « complexes et de difficiles à appliquer car demandant beaucoup de choses à la fois ». Il se peut donc que ce caractère « complexe » des contenus des programmes d'anglais de 2010 destinés aux classes du post-primaire soit un obstacle pour les enseignants chargés de les mettre en œuvre. En effet, comme le soutient Chevillard (1986), selon le degré de complexité de leurs contenus, les programmes seront, dans les meilleurs des cas, remodeler par l'enseignant qui les interprètera et les appliquera à sa manière, ou bien, dans le pire des cas, ils seront mal

exécutés, ou tout simplement, mis à l'écart. Dans l'une ou l'autre situation, nous assisterons à la mise en œuvre de ce que Perrenoud (1993) appelle le curriculum réel par l'enseignant qui semble ne pas s'accommoder avec le curriculum formel, c'est-à-dire celui qui a été prescrit par les autorités politiques et ou éducatives. Cette mise en œuvre du curriculum réel de l'enseignant que chaque apprenant intériorisera à sa façon développera en lui, ce que le même auteur qualifie de curriculum caché.

Les idées ci-dessus évoquées mettent en exergue les difficultés qu'éprouvent quelquefois les enseignants à rendre opérationnels ou enseignables, les contenus des programmes d'études présentant à leurs yeux une certaine complexité. Dans de pareilles situations, il arrive que le problème se situe au niveau de la compréhension même des contenus des programmes pour les enseignants, conduisant ces derniers à éprouver des difficultés à déterminer ou à décoder avec précision ce que Chevallard (1991) appelle la transposition didactique (TD) externe des savoirs à enseigner. Aussi, nous nous demandons ce qui se passe avec les programmes de 2010 du post-primaire au Burkina Faso où les enseignants d'anglais ont apparemment du mal à appliquer ces documents officiels puisque leurs pratiques semblent en rupture avec les contenus de ces programmes. En d'autres termes, nous voulons savoir si c'est parce que les enseignants du post-primaire ne comprennent pas la TD externe des programmes d'anglais de 2010 qu'ils ne les mettent pas en œuvre. Par ailleurs, notre but est aussi de connaître l'opinion des enseignants d'anglais sur les contenus de ces programmes.

2. Questions de recherche

Pour réfléchir aux raisons de la non application des programmes d'anglais de 2010 ci-dessus décrite et pour recueillir l'opinion des enseignants d'anglais sur ces programmes du post-primaire, deux questions de recherche ont été posées:

- 1) Quelle perception les enseignants d'anglais ont-ils des programmes d'enseignement de 2010 du post-primaire?
- 2) Qu'est ce qui empêche les enseignants d'anglais de mettre en œuvre les programmes de 2010 du post-primaire?

3. Objectifs de la recherche

Au regard des questions de recherche ci-dessus formulées, la présente étude poursuit deux objectifs que sont:

déterminer la perception que les enseignants d'anglais ont des contenus des programmes de 2010 du post-primaire.

identifier les raisons pour lesquelles les enseignants d'anglais ne mettent pas en œuvre les programmes de 2010 du post-primaire.

Pour répondre aux questions de recherche et atteindre les objectifs fixés, nous interrogeons la littérature et nous présentons ensuite quelques théories de référence.

4. Revue de la littérature et théories de référence

4.1. Revue de la littérature

Selon (Legendre, 2004) lorsque les contenus d'un programme d'enseignement sont libellés à travers un niveau de technicité très élevé ou tout simplement lorsqu'ils sont très théoriques et très abstraits, les enseignants peuvent ne pas maîtriser de tels contenus. En effet, une formulation simple, claire et pratique du contenu d'un

programme d'enseignement permet aux enseignants de mieux comprendre ce qui leur est demandé d'enseigner. À l'opposé, si le contenu à enseigner est théorique et complexe, les enseignants pourraient avoir des appréhensions à les utiliser et ils seraient même tentés de s'en écarter (Chevallard, 1986). Pour cette raison, la transposition didactique externe des programmes (le contenu des programmes) doit être accessible aux enseignants.

C'est dans ce sens que nous partageons l'idée selon laquelle, «La transposition didactique est un processus complexe qui respecte certaines règles et procédures rigoureuses. Son but déclaré reste l'élaboration d'un curriculum de type didactique qui puisse rendre accessible la science sans pour autant la sacrifier» Paun (2006, p.3). En effet, comme cet auteur, nous soutenons que les savoirs scientifiques doivent être accessibles aussi bien pour les enseignants que pour les apprenants. En d'autres termes, une présentation claire et simple des contenus des programmes d'enseignement pour une bonne compréhension des acteurs du contrat didactique est un idéal à rechercher; cela, dans le but de permettre un bon déroulement du processus d'enseignement-apprentissage.

Cette idée de clarté, d'accessibilité, ou tout simplement de compréhension des contenus des programmes d'enseignement par les acteurs de l'éducation renvoie à la pertinente question de leur contextualisation. En effet, la prise en compte de situations de vie en rapport avec celles que vivent les apprenants dans les contenus des programmes rend l'enseignement-apprentissage moins abstrait. En d'autres termes, cela rend l'apprentissage plus significatif et plus pertinent puisqu'elle facilite le processus de construction de connaissances au niveau des élèves.

Par ailleurs, la contextualisation des contenus répond à l'exigence de l'amélioration de la qualité de l'apprentissage. Il ne s'agit cependant pas, comme le dénonce Maurer (2018) d'avoir recours à une idéologie simpliste selon laquelle pour apprendre, il faut toujours sortir des murs de la classe. Une telle idéologie, selon l'auteur, contribue à disqualifier l'école comme cadre d'apprentissage; ce qui est insignifiant, puisqu'elle rend davantage complexe la tâche de l'enseignant et de ses élèves. Maurer (2018) démontre comment l'approche par les situations (APS) prônée par le programme d'étude (2015) du Niger comporte des insuffisances dans les modèles d'apprentissage des langues (langues nationales, français et arabe) qu'il présente comme exemples à suivre par les enseignants. Ces insuffisances accentuent non seulement les difficultés des apprentissages scolaires mais aussi, celles de la crise du système éducatif nigérien puisque les exemples de situations ne prennent pas en compte les spécificités de ces trois (3) langues qui diffèrent pourtant à tout point de vue selon l'auteur. En plus de cela, les situations décrites dans le curriculum nigérien sont loin de rendre compte de toutes les réalités de la vie des élèves de ce pays. Alors, l'auteur s'interroge:

Combien de maîtres vont réellement faire vivre ces situations à leurs élèves?
Et quand bien même ils le feraient pour aller à la rencontre de l'élève, de la potière, combien d'élèves vont effectivement vivre la situation, pendant que les autres les regardent, font autre chose, ne font rien?

Maurer (2018, p.275)

D'autre part, le risque de non-maîtrise des contenus des programmes pour les enseignants pourrait être renforcé dans un contexte où il n'y a pas de supports pédagogiques et didactiques tels que les manuels scolaires et les guides pédagogiques du professeur, pour orienter les acteurs dans l'utilisation des contenus à enseigner.

Ceci est vrai d'autant plus que, dans un contexte d'enseignement-apprentissage de langue étrangère, le manque de manuels scolaires peut représenter un sérieux handicap pour la réussite du contrat didactique. À ce sujet, Bationo (2017) a su bien décrire la place du manuel scolaire dans l'enseignement de l'allemand lorsqu'il écrit:

Le manuel scolaire d'allemand IHR und WIR se confond au cours d'allemand au Burkina car il est l'unique outil pédagogique indispensable pour l'enseignement et l'apprentissage de l'allemand. Il sert de matériau incontournable de construction du savoir en général en classe d'allemand et d'acquisition des connaissances linguistiques, civilisationnelles et littéraires en particulier. Il tient alors à la fois d'outil et de programme pour l'enseignement apprentissage de l'allemand.

Bationo (2017, p.34)

C'est dire que le manuel est un outil indispensable dans un contexte où l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère se déroule, très souvent et exclusivement, à travers cet outil didactique. En nous inspirant de ce constat, nous pouvons attribuer la même importance au manuel dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais au post-primaire au Burkina Faso.

Ce sont, entre autres, toutes ces raisons qui nous amènent à vérifier, à travers la présente étude, le rapport qu'entretiennent les enseignants d'anglais du post-primaire avec les programmes d'enseignement de 2010 de cette discipline. Il s'agit plus précisément de recueillir leur perception des contenus à enseigner et de trouver les raisons qui entravent l'application de ces contenus dans les classes du post-primaire au Burkina Faso.

Ainsi s'achève notre revue de la littérature. Une revue qui nous situe sur certaines raisons qui pourraient justifier la non-maîtrise de la transposition didactique des contenus à enseigner par les enseignants. À la suite de cette revue de la littérature, nous allons à présent, déterminer les théories de référence qui serviront de fil conducteur de cette étude.

4.2. Théories de référence

Ce travail consiste à analyser comment la transposition didactique (TD) externe ou les contenus des programmes d'anglais du post-primaire de 2010 au Burkina Faso sont perçus par les enseignants de cette discipline. Il vise également à déceler les raisons qui freinent leur mise en œuvre dans les classes. Par ailleurs, la théorie de la TD reprise par Paun (2006), qui souligne que le but déclaré de la TD est de rendre la connaissance plus accessible, nous a permis de vérifier si les contenus des programmes actuels d'anglais au post-primaire sont accessibles pour les enseignants de cette discipline.

L'étude s'est basée également sur la théorie de l'importance de la communication dans une réforme curriculaire. En effet, nous partageons l'idée que la défaillance dans la communication entre les acteurs éducatifs pourrait être préjudiciable à la mise en œuvre de toute réforme éducative. Et, dans le sens de soutenir cette idée, nous convenons à dire que:

Dans plusieurs pays, une des difficultés rencontrées pour l'implantation d'une réforme curriculaire se situe dans la faiblesse des processus de communication entre les acteurs chargés d'implanter la réforme dans les milieux éducatifs et les enseignants et les familles des élèves et des étudiants.

Depover et Jonnaert (2014, p.174)

En effet, très souvent, l'absence de communication peut faire échouer les meilleures réformes éducatives, parce que simplement, les acteurs ne sont pas au même niveau d'information. Ce problème peut freiner aussi bien l'élaboration de la réforme que son application sur le terrain. Ce fut le cas de la réforme approche pédagogique intégratrice (API) concernant l'enseignement secondaire au Burkina Faso entre 2014 et 2018 à propos duquel Bayama (2017) critiquait le manque d'implication des principaux acteurs. Cette absence de communication adéquate a d'ailleurs conduit à l'abandon de la réforme en question au niveau de l'enseignement secondaire.

En clair, le manque de communication peut engendrer des oppositions à une réforme éducative. Des illustrations de ce genre sont mentionnées dans Depover et Jonnaert (2014). L'un des exemples fournis par ces auteurs concerne l'adoption du système Licence, master, doctorat (LMD) dans les pays de l'Union économique et monétaire ouest-africaine (UEMOA). En effet, selon ces auteurs, l'une des raisons pour lesquelles le LMD a été contesté et continue de l'être jusque-là dans presque tous les huit (8) pays membres de cette institution est l'insuffisance de communication. D'où la nécessité pour les initiateurs des réformes éducatives de privilégier la communication tout au long du processus, dans la mesure où une réforme curriculaire n'est jamais une affaire solitaire. En effet, elle doit forcément toujours faire l'objet de communication et surtout d'explication afin de recueillir l'adhésion du maximum des acteurs (cf. Depover et Jonnaert, 2014).

5. Méthodologie

La présente étude est conduite à travers une approche méthodologique mixte quali-quantitative. Cette combinaison a pour objectif de minimiser les insuffisances que comporterait le choix d'une seule méthode (Creswell et Plano, 2011). Elle a également pour mérite de permettre au chercheur de mieux comprendre le phénomène qu'il étudie (Johnson et al. 2007). Aussi, quatre (4) techniques de collecte de données ont - elles été utilisées. Il s'agit du remplissage de questionnaire, des entretiens, des observations de cours et de l'analyse des contenus des cahiers de texte.

Cent soixante-trois (163) enseignants d'anglais du post-primaire, certifiés ou non certifiés et quarante-sept (47) encadreurs pédagogiques d'anglais de cinq (5) Directions Régionales du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales (DR/MENAPLN) ont été sollicités pour répondre aux questionnaires. Ces répondants sont, notamment, des DR/MENAPLN de la Boucle du Mouhoun, du Centre, du Centre-Ouest, du Centre-Sud et du Plateau-central. Les entretiens ont concerné les deux (2) encadreurs pédagogiques d'anglais qui étaient membres de la commission d'élaboration des programmes d'enseignement d'anglais de 2010. De plus, quatre (4) enseignants ont fait l'objet d'observation dans leurs classes. Enfin, les contenus de seize (16) cahiers de texte de huit (8) classes du post-primaire (en raison de deux (2) cahiers par niveau) ont été examinés.

Deux (2) types de questionnaires ont été administrés. Le premier, à l'adresse des enseignants, comporte trois (3) axes. L'axe un (1) vise à réunir des informations dans le sens de s'assurer de la disponibilité et de l'utilisation des programmes pour les enseignants. L'axe deux (2) recueille des renseignements sur la taille/volume des contenus des programmes du point de vue des enseignants. Cet axe permet, également, de savoir si les contenus des programmes d'enseignement de l'anglais du post-primaire sont complexes ou s'ils sont difficiles à comprendre pour les

enseignants. L'axe trois (3) recueille des éléments d'informations sur l'ACOM, notamment, sa connaissance et sa maîtrise par les enseignants.

Le questionnaire des encadreurs pédagogiques compte également trois axes. Le premier vérifie la disponibilité et l'utilisation des programmes. Le second renseigne sur l'accessibilité de leurs contenus et les difficultés de leur application par les enseignants. Enfin, l'axe trois (3) permet de découvrir l'accompagnement que les encadreurs pédagogiques offrent aux enseignants pour une meilleure application de ces syllabus.

Pour les entretiens avec les deux encadreurs pédagogiques qui ont pris part à l'élaboration des programmes d'anglais de 2010, un guide axé sur deux (2) points a été élaboré. Le premier point interroge ces répondants sur les conditions d'élaboration des programmes de 2010 et le deuxième recueille leurs avis sur les éventuelles zones de difficultés que pourraient présenter ces programmes dans le cadre de leur application. Cet axe les interroge également sur l'impact de l'absence des supports didactiques et pédagogiques.

Les observations de cours dans les classes ont permis au chercheur de vivre les réalités de la mise en œuvre des programmes d'anglais de 2010 du post-primaire. En effet, ces observations nous ont permis de nous rendre compte, de manière concrète, de l'utilisation que font les enseignants d'anglais des programmes. Cependant, nous partageons les réserves qu'émettent Guilbert et Jumel cités par Moro (2007) cité par Idany (2012) à propos des limites de cette technique, lorsqu'ils indiquent que les enquêtés pourraient changer leur comportement naturel et laisser voir à l'observateur ce qu'ils désirent lui faire voir. Il convient même d'ajouter qu'indépendamment des biais qui peuvent provenir des observés, l'observateur peut, de son côté, avoir ses propres insuffisances et manquer de bien mener l'observation. Dans le cadre de la présente étude, l'objectif principal des séances d'observations des quatre (4) enseignants était d'identifier la nature du contenu enseigné, sa conformité avec les programmes de 2010 ainsi que les méthodes et techniques déroulées lors des enseignements.

Ces observations ont concerné quatre (04) enseignants d'anglais. Parmi ces enseignants, deux (2) officient dans des établissements de la commune de Koudougou et les deux (2) autres relèvent respectivement des établissements des communes rurales de Ramongo et de Villy. À l'exception d'un (1) seul enseignant, les trois (3) autres sont certifiés. Ainsi, deux (2) disent avoir le CAP-CEG et le troisième est titulaire du CAPES. Le choix d'inclure des enseignants tant du milieu urbain que du milieu rural tient au fait que, nous voulions savoir si d'une zone à l'autre, les raisons qui entravent l'application des programmes qui font l'objet de la présente enquête ne diffèrent pas. Quant au profil des enseignants, la vision était de savoir si les enseignants certifiés ou non certifiés rencontrent les mêmes difficultés à appliquer les programmes.

Quant à l'analyse des contenus des cahiers de texte elle vise à découvrir les types de contenus dispensés par les enseignants pendant leurs cours. Le but de cet exercice étant de vérifier la conformité des leçons enseignées avec les contenus prescrits dans les programmes. À cet effet, le contenu de chacun des seize (16) cahiers de texte collectés a été analysé en rapport avec celui du programme du niveau de classe correspondant.

6. Résultats et discussions

6.1. De la perception des contenus des programmes d'anglais de 2010 et de leur utilisation par les enseignants de la discipline au post-primaire

Bien que le premier objectif de l'étude était de recueillir la perception des enseignants sur les contenus des programmes d'enseignement de l'anglais au post-primaire, l'idée a été d'abord de savoir si ceux-ci disposent de ces programmes et s'ils les utilisent.

6.1.1. De la disponibilité et de l'utilisation des programmes d'anglais de 2010 par les enseignants

Au dépouillement des questionnaires, sur les cent soixante-trois (163) enseignants qui ont répondu, cent quarante-cinq (145) enseignants soit 88,95% de cette catégorie de répondants, indiquent qu'ils disposent des programmes. Néanmoins, dix-huit (18) enquêtés, soit 11,04% des enseignants, disent ne pas en avoir. Cette tendance est confirmée par les données recueillies auprès des encadreurs pédagogiques dont quarante-deux (42), soit 89,36%, disent que les enseignants disposent des programmes d'enseignement. Pourtant, cinq (5) encadreurs pédagogiques, représentant un taux de 10,63%, soulignent que certains enseignants n'en disposent pas. En ce qui concerne leur utilisation, les réponses aux questionnaires indiquent que cent quarante-un (141) enseignants, soit un taux de 86,50% de cette catégorie de répondants, déclarent utiliser les programmes d'anglais en vigueur. Cependant, seulement six (6) encadreurs pédagogiques, c'est-à-dire 12,76% des répondants de ce profil, soutiennent l'idée selon laquelle les enseignants d'anglais utilisent effectivement les programmes. Ce qui veut dire que, pour les quarante-un (41) encadreurs pédagogiques restants, soit un taux de 87,23%, les enseignants n'utilisent pas les programmes d'enseignement de 2010 en vigueur.

Les observations de cours nous ont également permis de constater que les enseignants n'appliquent que partiellement les contenus des programmes. En effet, de la douzaine de leçons observées, soient trois (3) leçons par enseignant, six (6), (c'est-à-dire la moitié), sont des leçons de grammaire, trois (3) sont des leçons de vocabulaire et enfin les trois (3) restants, des leçons de lecture compréhension (reading comprehension). L'analyse des contenus des cahiers de texte laisse apparaître à peu près les mêmes leçons avec cependant quelques leçons de dialogues relevées principalement dans les quatre (4) cahiers de texte des classes de 6^e et 5^e. De toutes les leçons de grammaire et de vocabulaire observées, aucune n'a été enseignée en référence aux fonctions de langue identifiées dans les programmes. Pourtant, l'un des objectifs des programmes de 2010 est d'enseigner les règles de grammaire ainsi que les termes lexicaux en lien avec les fonctions de langue et de manière contextualisée. Ceci, pour se conformer aux principes de l'ACOM qui veulent que la grammaire et le vocabulaire soient enseignés de manière interactive et contextualisée. Trois (3) des enseignants observés sont restés dans une posture classique. Leurs enseignements ont impliqué très peu les apprenants avec des activités centrées sur les contenus.

Néanmoins, des quatre (4) enseignants observés, une (car elle est de sexe féminin) a, plus ou moins, animé des classes interactives. En effet, elle a essayé, tant bien que mal, de communiquer avec ses apprenants. Elle a aussi tenté de contextualiser les contenus qu'elle a enseignés même si elle traduisait systématiquement ses idées et que

certaines de ses exemples étaient plutôt mécaniques. À titre illustratif, les phrases suivantes ont été construites par ses élèves durant sa leçon de vocabulaire sur les légumes en classe de 6^e : « The teacher has some tomatoes » ; « I cook rice and cabbage ». Ces phrases ont été reportées au tableau pour servir de modèles aux mots tomato et cabbage. Ces phrases sont, certes, grammaticalement correctes mais, leur souci majeur est qu'elles sont toutes mécaniques. De plus, elles ne sont pas contextualisées en vue de permettre aux élèves de connaître l'utilité des mots de vocabulaire (tomato et cabbage) appris. Enfin, il nous semble incertain qu'un élève absent du cours pourrait comprendre le sens de ces mots à partir des exemples fournis.

6.1.2. De la perception des contenus des programmes de 2010 par les enseignants

Des cent quarante-cinq (145) enseignants enquêtés qui disposent des programmes, 64,13%, c'est-à-dire 93 répondants estiment que les contenus des programmes d'enseignement d'anglais au post-primaire sont simples et faciles à mettre en œuvre. Tandis que 52 enseignants, soit 35,86 % des enquêtés trouvent ces mêmes contenus complexes et difficiles à appliquer. De leur côté, trente et un (31) soit 65,95% des quarante-sept (47) encadreurs pédagogiques enquêtés estiment que les contenus des programmes sont inaccessibles aux enseignants. D'ailleurs, de l'avis de quarante-un (41), c'est-à-dire 87,23% des encadreurs pédagogiques, les enseignants ne comprennent pas les contenus des programmes et ne les appliquent pas dans leurs enseignements. Cette réponse des encadreurs pédagogiques au questionnaire est corroborée par leurs collègues interviewés. En effet, les deux (2) encadreurs pédagogiques d'anglais, (ayant pris part à l'élaboration des syllabus de 2010), ont indiqué que les contenus des programmes pourraient être difficiles à appliquer pour un enseignant sans un minimum de formation compte tenu de leur complexité. Or, selon Legendre (2004), lorsque les contenus d'un programme d'enseignement sont libellés à travers un niveau de technicité très élevé ou tout simplement lorsqu'ils sont très théoriques et très abstraits, les enseignants peuvent ne pas maîtriser de tels contenus. Visiblement, la complexité des contenus des programmes de 2010 pourrait justifier la raison pour laquelle les enseignants ne les appliquent pas convenablement.

Ces deux (2) encadreurs pédagogiques interviewés soulignent aussi que des formations qui avaient été prévues avant l'adoption de ces programmes, très peu ont pu se tenir faute de moyens financiers. Cet état des faits a été reconnu aussi bien par les enseignants que les encadreurs pédagogiques qui ont répondu aux questionnaires. En effet, seuls quatre-six (46) enseignants soit 28,22% des enseignant-enquêtés reconnaissent avoir été formés à la mise en œuvre de ces programmes tandis que les 117 restants soit 71,77% des enseignants soutiennent n'avoir pas reçu de formation à l'utilisation des programmes de 2010. De plus, l'ensemble des cent quarante-cinq (145) enseignants, qui disent disposer des programmes, indiquent que le manque de formation et/ou d'atelier de recyclage sur l'application des syllabus de 2010 représente un handicap sérieux à leurs pratiques d'enseignement. Les quarante-sept (47) encadreurs pédagogiques soulignent également que le manque de formation ne permet pas une bonne application des contenus des programmes. Ces encadreurs pédagogiques soutiennent tous également ne pas avoir eu de formation adéquate qui leur permettrait d'accompagner les enseignants dans l'application des programmes de

2010. En termes clairs, ils estiment avoir besoin de formation sur la mise en œuvre de ces programmes tout comme les enseignants.

La difficulté due au manque ou à l'insuffisance de formation est encore accentuée par l'absence de supports pédagogiques et didactiques (manuels et guides) soulignent, les deux encadreurs pédagogiques ayant pris part aux travaux de conception des programmes d'anglais de 2010. Ils ajoutent que ce sont les mêmes raisons d'insuffisance de ressources financières, qui ont entravé les formations des enseignants, qui justifient l'absence de supports devant accompagner ces programmes. Les répondants aux questionnaires (enseignants et encadreurs pédagogiques) ont également déploré l'absence de supports qui ne permet pas d'avoir une orientation sur la méthodologie d'enseignement de ces programmes. Or, nous n'ignorons pas le rôle capital de support tel le manuel qui, en contexte de langue étrangère, représente un outil pédagogique indispensable pour l'enseignement-apprentissage de la langue (Bationo, 2017).

De plus, en croisant les données *supra*, nous pouvons déduire que, même si 64,13%, soient 93 enseignants représentant la majorité, des enseignants enquêtés clament que les contenus des programmes d'anglais de 2010 sont accessibles, il n'en demeure pas moins que, l'ensemble des cent soixante-trois (163) enseignants enquêtés reconnaissent que le manque de formation à l'utilisation de ces documents constitue une difficulté à leurs pratiques d'enseignements. Il convient aussi de noter que plus du tiers des répondants de cette même catégorie a clairement affirmé que les contenus des programmes sont complexes. Ainsi donc, l'absence de supports, que tous les enquêtés ont considérée comme étant un facteur qui ne permet pas l'appropriation et l'utilisation des programmes, nous interpelle. En effet, de par l'observation des classes, nous pouvons affirmer, tout comme les quarante-un (41) encadreurs pédagogiques, que les enseignants n'appliquent pas correctement les contenus des programmes de 2010. Ils sélectionnent plutôt des éléments qui leur paraissent simples à enseigner et ils évitent tout contenu qu'ils ne maîtrisent pas puisqu'ils n'ont pas de guide méthodologique. Il convient de préciser que, les éléments que les enseignants choisissent d'appliquer dans leurs classes sont surtout des structures de la langue anglaise qui proviennent de l'ancien programme grammatical élaboré dans les années 1980. Ces structures ont été reconduites dans les programmes de 2010 pour leur pertinence en vue d'aider les apprenants à maîtriser la grammaire anglaise. Alors, étant plus familiers à ces notions grammaticales, les enseignants les conservent dans leurs cours mais, ils écartent par exemple les fonctions de langue et l'intégration des quatre (4) habiletés de la langue qui sont des innovations dans les programmes de 2010. Or, ce sont là les aspects interactifs qui fondent l'essence même de l'ACOM et partant, les objectifs des programmes en question.

6.2. Des raisons qui entravent la mise en œuvre adéquate des programmes d'anglais de 2010

Si nous considérons les réponses des répondants tant à la question de la disponibilité des programmes, qu'à celle relative à leur accessibilité, nous pouvons déduire qu'il y a plusieurs facteurs qui entravent l'application des contenus des programmes de 2010. L'un de ces facteurs est l'indisponibilité des programmes d'enseignement. En effet, 18 enseignants représentant 11,04% des enseignants

enquêtés affirment ne pas posséder ces programmes; pourtant, ils enseignent l'anglais. Cela suscite des interrogations. Sur quelles bases enseignent-ils l'anglais alors? Utilisent-ils toujours l'ancien programme grammatical? Ou développent-ils un programme propre à chacun d'eux? Leur « programme réel », pour paraphraser Perrenoud (1998).

Le deuxième facteur est le manque de formation qui peut être assimilé à un manque d'implication des enseignants dans cette réforme curriculaire de 2010. En rappel, suite au dépouillement du questionnaire des enseignants enquêtés, 117 d'entre eux, soit un taux 71,77%, disent qu'ils n'ont pas bénéficié de formation à l'application des programmes en question. Alors que, pour les deux (2) encadreurs pédagogiques qui ont participé à la conception de ces programmes, sans formation, la mise en œuvre de ces documents serait difficile pour les enseignants. Cette absence et ou cette faiblesse de formation, à notre avis, peut être considérée comme un manque de communication. Or, la faiblesse ou l'absence de communication fait partie d'une des difficultés majeures qui entravent beaucoup de réformes éducatives en Afrique (Depover et Jonnaert, 2014). En résumé, ces enseignants qui, majoritairement (71,77%), n'ont pas reçu de formation à l'utilisation des contenus de ces programmes, ne les maîtrisent pas. D'ailleurs, 35,86% d'entre eux qualifient ces contenus de complexes et de difficiles. De plus, des quarante-sept (47) encadreurs pédagogiques enquêtés, trente-et-un (31) estiment que les contenus sont inaccessibles aux enseignants. Or, eux (les encadreurs pédagogiques) non plus ne sont pas suffisamment outillés en vue de bien guider les enseignants. En conclusion, nous pouvons dire que contrairement à l'idée de Paun (2006) qui soutient que l'ultime rôle de la transposition didactique (TD) est de rendre les connaissances accessibles, la TD externe des programmes de 2010 n'a pas permis de rendre leurs contenus accessibles aux enseignants d'anglais du post-primaire et ceci constitue une des difficultés majeures à leur mise en œuvre.

Un autre facteur, non moins important, qui expliquerait le caractère inaccessible des programmes est la persistance des enseignants à toujours utiliser les méthodes traditionnelles pour dispenser leurs enseignements. En effet, durant les observations des classes, la quasi-totalité des douze (12) leçons observées n'avaient pas de lien avec l'approche communicative. C'étaient, majoritairement, des enseignements magistraux, sans interactions, centrés sur les contenus et les enseignants qui y ont été déroulés. Or, l'ACOM et la PPO sont les approches méthodologiques sur lesquelles les programmes de 2010 sont fondés. Ce qui requiert un enseignement interactif et centré sur l'apprenant. En réalité, sur 47 encadreurs pédagogiques sondés, trente-sept (37), soit près de 79% d'entre eux indiquent que les enseignants d'anglais du post-primaire ne maîtrisent pas l'ACOM. Et, une frange non négligeable de vingt-deux (22) enseignants sur les cent soixante-trois (163) reconnaît avoir des difficultés à réaliser l'intégration des quatre (4) habiletés (reading (la lecture), listening (l'écoute), writing (l'expression écrite) et speaking (l'expression orale)). Soixante-quinze (75) enseignants, c'est-à-dire 46,01%, indiquent ne pas savoir comment enseigner les fonctions de langue. Cent-trente-huit (138) enseignants qui ont répondu au questionnaire, représentant 84,66% des enseignants enquêtés, indexent l'absence de guide méthodologique comme un obstacle à la maîtrise des contenus d'enseignement des programmes de 2010. Enfin, pour tous les répondants (encadreurs comme

enseignants), l'absence de supports pédagogiques et didactiques est, en grande partie, à l'origine des difficultés de mise en œuvre de ces programmes.

Conclusion

Cette réflexion a porté sur les raisons qui empêchent les enseignants de mettre en œuvre les programmes d'enseignement de l'anglais de 2010 du post-primaire au Burkina Faso. Elle a également recueilli l'opinion des enseignants d'anglais du post-primaire par rapport à la transposition didactique externe de ces syllabus. L'examen des données collectées s'est fait à travers deux théories. La première est celle de la transposition didactique (TD) reprise par Paun (2006) qui soutient que le but de la TD est de rendre la connaissance accessible. La deuxième théorie est celle relative au rôle de la communication dans une réforme curriculaire développée par Depover et Jonnaert (2014). L'étude est parvenue à la conclusion que la faible implication des enseignants, leur manque de formation et l'absence de supports pédagogiques et didactiques sont les principales raisons qui empêchent ces derniers de s'approprier et de mettre en œuvre les contenus de la TD des programmes de 2010. Par ailleurs, malgré l'opinion favorable de la majorité des enseignants à l'endroit des contenus des programmes de 2010, ils ne peuvent pas les appliquer dans le cadre de leurs enseignements, s'ils ne sont pas formés à leur mise en œuvre. C'est dans ce sens qu'il convient de reconnaître qu' : « aucune nouveauté, qu'elle soit de contenu ou de démarche méthodologique, ne peut être introduite avec efficacité dans l'enseignement-apprentissage d'une discipline sans être accompagnée de compléments didactiques et de formation des enseignants » Somé W É (2016, p.264). En effet, c'est à travers la formation que les enseignants pourront comprendre et mieux s'approprier les contenus à enseigner. D'autre part, il est tout aussi impératif que les programmes soient toujours accompagnés de supports pédagogiques et didactiques tels que le guide de l'enseignant ainsi que du manuel de l'élève afin de fournir une orientation méthodologique claire à ces différents acteurs dans l'utilisation des programmes.

Références bibliographiques

- Bationo J-C, 2017. Didactique de la littérature en classe d'allemand au Burkina Faso: Bilan et perspectives de recherche, Francfort, Peter Lang.
- Bayama P-M, 2017, Analyse Critique de la Mise en Œuvre de la Réforme de l'Éducation au Burkina Faso, BIE-UNESCO.
- Chevallard Yves, 1986. Les programmes et la transposition didactique: Illusion, contraintes et possibles, La pensée sauvage, Marseille, IREM d'Aix Marseille.
- Chevallard Y, 1991. La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Enseigné, La pensée Sauvage, Grenoble.
- Creswell J W & Clark V L, 2017. Designing and conducting mixed methods research. Sage publications, Grenoble.
- Depover C & Jonnaert P, 2014. Quelle coherence pour l'éducation en Afrique. Des politiques au curriculum, De Boeck Supérieur, Belgique.
- Jonhson R Burke, Anthony J Onwuegbuzie & Lisa A Turner 2007. Toward a Definition of Mixed Method Research, Journal of Mixed Methods Research, Vol 1 no112 , consulté le 12/08/2023 <http://mm.sagepub.com> pp.112-133.pdf
- Jonnaert P, Ettayebi M & Defise R, 2009. Curriculum et compétences: un cadre opérationnel, De Boeck Supérieur, Bruxelles.
- Idany A, 2012. English Language Teachers' Perceptions and Practices of CLT in Large Classes: With a Specific Reference to Form 1 and Form 2 classes in some Post Primary and Secondary Schools in the City of Koudougou. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for a master degree in Education Science. Koudougou, University of Koudougou Burkina Faso.
- Kabore E, 2015. Classroom Interaction in a Context of English as a Foreign Language: An Analysis of Teaching Practices in Secondary schools in the District of Koudougou. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the Advanced Certificate in Teacher Evaluation and Supervision in TEFL. University of Koudougou, Koudougou.
- Kouraogo Pierre, 2008. Approche par compétences et approche communicative : similarités et implications pour la rénovation du curriculum de langues vivantes, Annales de l'Université de Ouagadougou, Série A, Vol.007, pp. 332-351.
- Legendre Marie-Françoise, 2004. Cognitivism et socioconstructivisme: Des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en

- oeuvre du nouveau programme de formation. Dans Jonnaert Philippe & M'Batika Armand, *Les réformes curriculaires : Regards croisés Québec Canada: Presses de l'Université du Québec*, pp. 13-48.
- Maurer Bruno, 2018. Les systèmes éducatifs africains en recherche de qualité pris au piège des réformes curriculaires: le cas du Niger et l'approche par les situations. Dans L. Puren, & B. Maurer, (dir). *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne. Regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes*, Bruxelles: Peter Land, Vol. 1 pp. 257-284.
- Paun Emil, (2006). *Transposition didactique: un processus de construction du savoir scolaire*, Carrefours de l'éducation, Vol2 n° 22 pp. 3-13.pdf
- Perrenoud Philippe, (1993). *Curriculum: le formel, le réel, le caché*. https://www.unige.ch/php_1993 consulté le 18/08 /2023 à 10h22
- Sawadogo E, (2006). *Etude évaluative de la couverture des programmes de S.V.T. : impact sur les résultats scolaires. Mémoire inédit de fin de formation à l'emploi d'inspecteur de l'enseignement secondaire, option science de la vie et de la terre*, Ecole Normale Supérieure de l'Université de Koudougou, Koudougou.
- Sawadogo I, (2014). *Games and motivation for EFL learning in Burkina Faso General Secondary Schools*, A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the Advanced Certificate in Teacher Evaluation and Supervision in TEFL, University of Koudougou, Koudougou.
- Somé P, (2015). *English didactics in initial teacher training with a particular reference to Communicative Language Teaching*, Thèse de doctorat unique en didactique des disciplines, Centre de Pédagogie Universitaire, Université de Koudougou, Koudougou.
- Somé W É, (2016). *L'enseignement-apprentissage des ressources naturelles en classe de géographie au Burkina Faso: perspective pour une éducation au développement durable*. Thèse de doctorat unique en science de l'éducation. Spécialité: didactique de la géographie, Centre de Pédagogie Universitaire: Université de Koudougou, Koudougou.
- Somé-Guiébré E W, (2018). *EFL Syllabus Design: Challenges of Implementation in Burkina Faso*, *International Education Studies*, (pp. 73-78).
- Somé-Guiébré E W, (2019). *Problématique de la mise en œuvre de l'approche communicative dans les classes du Burkina Faso en anglais*. Dans K. Traoré, J.-C. Bationo, Kyélem, A. M. Diabaté, & T. Sawadogo, (dir). *Didactique des disciplines en Afrique Francophone: entre émergence et confirmation* Harmattan, Ouagadougou, (pp. 143-151).

Zagué H W, (2012). A Study of Group Work in English Language Teaching and Learning with Reference to Première Classes of Burkina Faso General Secondary Schools: Suggestions for Improvement, A dissertation submitted for the Advanced Certificate in Teacher Evaluation and Supervision in TEFL, University of Koudougou. Koudougou:

Zida B, (2010). The Use of Visual aids in EFL Teaching and Learning in Burkina Faso: Contribution to Beginner Learner's Communicative Skills Development, with a Specific Reference to 6è and 5è Classes, A dissertation submitted for the Advanced Certificate in Teacher Evaluation and Supervision in TEFL, University of Koudougou, Koudougou.