

LIENS

Nouvelle Série

ISSN 0850 – 4806

Juillet 2020

N°29- Volume 2



Revue Francophone Internationale
Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation
Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD)

Sénégal

Liens

Nouvelle Série

Issn 0850 - 4806
Juillet 2020
N°29 - Volume 2



Revue de la Faculté
Des Sciences et Technologies
de l'Education et de la
Formation

Université Cheikh Anta Diop de Dakar - Sénégal

Liens

Nouvelle Série

ISSN 0850 – 4806
Juillet 2020
N°29 - Volume 2

Revue Francophone Internationale
Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la
Formation (FASTEF)
Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (UCAD)
Sénégal

B.P. 5036 Dakar – Fann / Sénégal
revue.liens@ucad.edu.sn

Directeur de Publication

Ousseynou THIAM

Directeurs Adjoint

Assane TOURE, Ndèye Astou GUEYE

Comité de Patronage

Ibrahima THIOUB, Professeur, Recteur de l'UCAD

Ibrahima DIOP, Professeur, ancien Doyen de la FASTEF

Amadou Moctar MBOW, ancien Directeur Général de l'UNESCO

Amadou Lamine NDIAYE, Professeur, ancien Recteur

Iba Der THIAM, Professeur, ancien Directeur de l'Ecole Normale Supérieure, ancien Ministre de l'Education Nationale

Comité Scientifique

Mamadi BIAYE, Professeur (UCAD, Sénégal) - Linda ALLAL, Professeur (Genève, Suisse) - Jean Emile CHARLIER, Professeur (Université Catholique de Louvain) - Jean Pierre CUQ, Professeur (Université de Nice Sophia Antipolis) - Fatima DAVIN CHNANE, Professeur (Aix-Marseille Université, France) - Souleymane Bachir DIAGNE, Professeur (UCAD, Sénégal), (Université de Montpellier, France) - Christian Sinna DIATTA, Professeur (UCAD, Sénégal) - Jean DONNAY, Professeur (FUNDP Namur, Belgique) - Kanvaly FADIGA, Professeur (FASTEF-UCAD, Côte d'Ivoire) - André GIORDAN, Professeur (Univ. de Genève, Suisse) - Mamadou KANDJI, Professeur (UCAD, Sénégal) - Jean-Marie DE KETELE, Professeur (FASTEF-UCAD, UCL, Belgique) - Marie-Françoise LEGENDRE, Professeur (Université de LAVAL, Québec) - Jean-Louis MARTINAND, Professeur (FASTEF-UCAD, CACHAN, France) - Mohamed MILED, Professeur (Université de Carthage, Tunisie) - Abdou Karim NDOYE, Professeur (FASTEF-UCAD, Sénégal) - Hamidou Nacuzon SALL, Professeur (FASTEF-UCAD, Sénégal) - Harouna SY, Professeur (FASTEF-UCAD) - Harisoa Tiana RABIZAMAHOLY, Professeur (FASTEF-UCAD, Sénégal) - Carla SCHELLE, Professeur (Université de Mayence, Allemagne) - Jean-Marie VANDER MAREN, Professeur (FSE, Université de Montréal, Québec) - José Luis WOLFS, Professeur (UCL, Belgique) - Eva L. WYSS, Professeur (Université de Coblence, Landau, Allemagne).

Comité de Lecture

Sénégal : Moustapha SOKHNA, (FASTEF-UCAD) - Oumar BARRY (FLSH-UCAD) – Sophie BASSAMA (FASTEF-UCAD) - Madior DIOUF (FLSH-UCAD) - Ousmane Sow FALL (FASTEF-UCAD) - Fatou DIOUF KANDJI (FASTEF-UCAD) - Boubacar KEÏTA (FST-UCAD) – Aboubacry Moussa LAM (FLSH-UCAD) - Mohamed LO (FASTEF-UCAD) - Aymerou MBAYE (FASTEF-UCAD) - Lat Soukabé MBOW (FLSH-UCAD) - Issa NDIAYE (FASTEF-UCAD)) – Papa Mamour DIOP (FASTEF-UCAD) - Boubacar NIANE (FASTEF-UCAD) - Mamadou SARR (FASTEF-UCAD) - Abou SYLLA (IFAN-UCAD) - Serigne SYLLA (FASTEF-UCAD) - Ibrahima WADE (ESP-UCAD).

Afrique : Urbain AMOA (Côte d’Ivoire) - Ahmed CHABCHOUB (Tunisie) Boureima GUINDO (Gabon) - Yvon-Pierre NDONGO IBARA (République du Congo) - Klohinwelle KONE (Côte d’Ivoire.) – Galedi NZEY (Gabon) - T. Jean Baptiste SOME (Burkina Faso).

Amérique : Guy PELLETIER (Canada)

Europe : Christel ADICK (Allemagne) – Mélanie DAVID (Allemagne) - Christian DEPOVER (Belgique) - Jacqueline BECKERS (Belgique) - Marcel CRAHAY (Belgique) - Cécile DEBUGER (Belgique) - Marianne FRENAY (Belgique) - Georges HENRY (Belgique) - Léopold PAQUAY (Belgique) - Marc ROMAINVILLE (Belgique) - Bernadette WILMET (Belgique) - Marguerite ALTET (France) - Pierre CLEMENT (France) - Danielle CROSS (France) - José FELICE (France) - Claudine TAHIRI (France)

Comité de Rédaction

Ousseynou THIAM (FASTEF-UCAD) - Assane TOURE (FASTEF-UCAD) - Ndéye Astou GUEYE (FASTEF-UCAD) - Harisoa T. RABIAZAMAHOLY (FASTEF-UCAD) - Souleymane DIALLO (INSEPS-UCAD) - Bamba D. DIENG (FASTEF-UCAD) - Mamadou DRAME (FASTEF-UCAD) - Manétou NDIAYE (FASTEF-UCAD) - Amadou SOW (FASTEF-UCAD) – Emanuel Dit Magou FAYE (FASTEF-UCAD).

Assistant Informatique

Mamadou Lamine KEBE

Assistante Administrative

Ndèye Fatou NDIAYE SY

SOMMAIRE

EDITORIAL	8
Boubacar Siguiné Sy	12
DE LA CARACTERISTIQUE UNIVERSELLE A L'ALPHABET DES PENSEES HUMAINES DE LEIBNIZ	12
Souleye Lô.....	32
ANALYSE DE L'EFFET DE LA FORMATION SUR L'EFFICACITE DE LA STRATEGIE DE SERVICE A BASE COMMUNAUTAIRE (SBC) INITIEE PAR L'ONFG ENFANCE ET PAIX DANS LA REGION DE SEDHIOU	32
Amadou Yoro Niang	52
PERTINENCE ET VALIDITE DES TACHES COMPLEXES PROPOSEES DANS L'EVALUATION CERTIFICATIVE DES ELEVES-MAITRES DU CRFPE DE DAKAR	52
Bérédougou Koné, Denis Dougnon, Sory Doumbia	82
LA PEDAGOGIE PAR SITUATION-PROBLEME : LES PERCEPTIONS D'ENSEIGNANTS DE SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE DES LYCEES AU MALI	82
Esther Somé-Guiébré	98
MODELE DES PPP DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES : EST-ELLE UNE OPPORTUNITE D'ACQUISITION DE L'ANGLAIS	98
Ibra Mboup, Sulynet Torres Santiago	114
ASPECTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LITERATURA EN SENEGAL	114
Papa Maïssa Coulibaly	132
TEACHING AND LEARNING ENGLISH WITH SMARTPHONES: USES, PRACTICES AND TRENDS	132

Moussa Thiaw	154
POUR UNE DIDACTIQUE DU TEXTE : DE LA CONSTRUCTION DU SENS AUX STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT	154
Mamadou Thiaré	164
LA CONSTRUCTION DU SAVOIR GEOGRAPHIQUE A TRAVERS LE PROGRAMME PEDAGOGIQUE EN VIGUEUR DANS L'ENSEIGNEMENT MOYEN ET SECONDAIRE GENERAL AU SENEGAL	164
Amadou Mamadou Camara, Amadou Tidiane Bâ	182
DES COURS DE GEOGRAPHIE POUR QUELLES FINALITES AU SENEGAL ? ANALYSE DU DISCOURS ET DES PRATIQUES DES PROFESSEURS DE COLLEGE EN SITUATION D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE EN CLASSE DE SIXIEME	182
Désiré Poussogho, Richard Nanema, Mamadou Sanogo	200
TIC ET AMELIORATION DE LA PRATIQUE DES ENSEIGNANTS EN CLASSE A TRAVERS L'EXEMPLE DE LA FONDATION KAMALPHA AU BURKINA FASO	200
Salimata Séné	216
EVOLUTION DES THEORIES ET MODELES D'APPRENTISSAGE: QUELLE PLACE DES TICE ?	216
Mathias Kei	234
LA REPRESENTATION DE L'AVENIR : ELEMENTS CENTRAUX PRIORITAIRES ET ADJOINTS CHEZ LES JEUNES IVOIRIENS, CAS DES ETUDIANTS DE MASTER 2 DU DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE DE L'UNIVERSITE FELIX HOUPHOUËT BOIGNY	234
Bouré Diouf	254
TEXTE ET HYPOTEXE : POLYPHEME HUMANISE PAR EURIPIDE	254

Cheikh Amadou Kabir Mbaye	268
UNE SI LONGUE LETTRE OU L'EXPRESSION D'UNE CULTURE FRAGMENTEE.....	268
Alioune Sow	288
HISTOIRE ET MYTHE DANS LA NUIT DE NOËL 1914 (1915) DE CLAUDEL ET L'EXIL D'ALBOURI (1967) DE CHEIK ALIOU NDAO	288
Célestine Dibor Sarr	302
LE RECIT D'ENFANCE : UN DIALOGISME ENTRE REALITÉ ET FICTION DANS ENFANCE (1983) DE NATHALIE SARRAUTE.....	302
Ahmadou Bamba Ka	318
L'ESPACE CAMUSIEN ENTRE REALISME ET SYMBOLISME	318
Ibrahima Ndiaye	336
BALZAC ENTRE QUETE ET ENQUETE : LA RECHERCHE D'UN TEXTE-MODELE.....	336
Ousseynou Bâ.....	350
LE THEATRE-FORUM DE KADDU YARAAX, UN OUTIL DE COMMUNICATION SANITAIRE EFFICACE ET PARTICULIER	350

EDITORIAL

Le numéro 29, en son volume 2, de la revue de la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal) : *Liens, nouvelle série*, met une fois de plus à la disposition des chercheurs et autres lecteurs une panoplie d'articles touchant aux sciences de l'éducation et à d'autres disciplines.

En guise de préambule, Boubacar Siguiné Sy évoque, dans son étude, l'un des derniers penseurs de système, Leibniz, qui rêva d'une encyclopédie des sciences. Mais, ce projet passe d'abord par l'établissement d'une science générale dont la première étape reste la caractéristique universelle, un langage univoque calqué sur le modèle du calcul et de la logique.

Souleye Lô analyse quel effet la formation a sur l'efficacité de la stratégie de service à base communautaire (SBC). Cette recherche, assujettie à l'exploration scientifique, est réalisée dans un contexte difficile avec la situation qu'a connue la Casamance de la période qui va de 1980 à 2007. Toujours dans le domaine de la formation, Amadou Yoro Niang, étudie la pertinence et la validité des tâches complexes qui sont proposées à l'évaluation des élèves-maîtres. Il cible ceux du Centre Régional de Formation des Personnels de l'Éducation (CRFPE) de Dakar, session 2018. Quant à Bérédougou Koné, Denis Dougnon et Sory Doumbia, ils ont le projet d'identifier les perceptions, que les enseignants en Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) des lycées du Mali, ont de la pédagogie par situation-problème. Et les résultats de leur étude démontrent que ces enseignants ont des difficultés à mettre en place des situations d'enseignement-apprentissage efficaces ; d'où un besoin de formation permanent pour améliorer les pratiques de classe.

Esther Somé-Guiébré nous emmène au Burkina Faso avec son article qui explore le rôle du modèle des PPP (presentation-practice-production) dans l'acquisition de l'Anglais comme langue étrangère. L'objectif de cette étude est de voir si cette méthode, souvent rattachée à celles traditionnelles essentiellement basées sur la grammaire, est une opportunité d'acquisition de l'Anglais ou une entrave. Nous restons dans le domaine de l'enseignement des langues, mais cette fois nous nous intéressons à l'espagnol avec cette étude d'Ibra Mboup et de Sulynet Torres Santiago, qui réfléchissent sur les méthodes d'enseignement-apprentissage de la littérature au Sénégal. Ils plaident

pour la mise en place d'un cadre opérationnel et conceptuel adéquat. Pape Meissa Coulibaly exhorte à un usage des téléphones intelligents ou smartphones pour l'enseignement et l'apprentissage de l'Anglais. Cet article dessine les contours de cette innovation pédagogique et bat en brèche les idées selon lesquelles les smartphones constituent des objets de distraction et, parfois même de tricherie, dans l'univers scolaire et universitaire. Moussa Thiaw, quant à lui, évoque dans son article la didactique du texte. Il revient sur les stratégies d'enseignement qui permettent de faire le travail de décodage nécessaire pour comprendre le message délivré par le texte. En effet, rappelons –que le texte est « un tissu d'éléments linguistiques qui forment un ensemble construit, composé et uni ».

Mamadou Thiarié nous fait changer de cap avec l'enseignement de la géographie. Il s'intéresse au nouveau programme de géographie mis en place au moyen et secondaire général au Sénégal depuis 2006. Thiarié se propose, dans son article, d'identifier et d'analyser les approches et les démarches que les enseignants utilisent pour construire le savoir géographique. Amadou Mamadou Camara et Amadou Tidiane Bâ lui emboîtent le pas en réfléchissant sur les finalités de l'enseignement de la géographie au Sénégal, notamment au collège. Ils exhortent, surtout par cet article, les professeurs de collège à mettre l'accent sur les finalités intellectuelles et scientifiques par l'enseignement de contenus appropriés. Il s'agit de construire des citoyens sénégalais ouverts vers le monde, mais enracinés dans leur culture.

Désiré Poussoghon, Richard Nanema et Mamadou Sanogo reviennent sur l'usage des TIC en pédagogie dans l'enseignement au Burkina Faso. Cette étude montre comment l'usage pédagogique des TIC constitue une puissante source de motivation pour les enseignants et les élèves, qui voient respectivement leur rôle se transformer dans la situation d'enseignement-apprentissage. Toujours dans le cadre de l'apport des nouvelles technologies dans l'enseignement, Salimata Séné réfléchit sur la place des TICE dans l'évolution des théories et modèles d'apprentissage. Son article a pour objectif principal d'étudier l'évolution des théories et modèles d'apprentissage compte tenu du contexte actuel de développement des TICE.

Mathias Kei nous ramène en Côte d'Ivoire avec la représentation de l'avenir chez les jeunes ivoiriens : cas des étudiants de master 2. Cet article a pour but de déterminer l'image qui se dégage dans le mental des étudiants quand ils pensent à leur « AVENIR ». Abdaramane Sow

se propose d'estimer les fonctions de production éducationnelle du Sénégal à partir des données du PASEC 2014 au niveau primaire en début et en fin de scolarité. Les résultats obtenus indiquent que l'utilisation répandue de la forme linéaire n'est pas appropriée, du moins en ce qui concerne les données sénégalaises.

En ce qui concerne l'article de Bouré Diouf, il traite d'œuvres d'auteurs classiques, en l'occurrence Homère et Euripide. Dans son étude, Bouré Diouf montre comment Euripide reprend le Polyphème homérique en l'humanisant. Il lui conserve ses traits antiques, mais le présente comme un être social. Cheikh Amadou Kabir Mbaye revient sur un classique de la littérature africaine d'expression française, *Une si longue lettre* de Mariama Bâ. Ce roman lui donne l'opportunité de réfléchir sur la question de l'identité dans une société sénégalaise en pleines mutations. Cet article d'Alioune Sow met en parallèle deux auteurs, appartenant à des univers sociaux différents : Claudel et Cheikh Aliou Ndao. Il a l'objectif de montrer comment les dramaturges associent la dimension historique à celle mythique en les réadaptant en fait littéraire. *La nuit de Noël* 1914 (1915) de Claudel et *L'exil d'Alboury* (1967) ont servi de corpus. Quant à Célestine Dibor Sarr, elle réfléchit sur le récit d'enfance à travers *Enfance* (1983) de Nathalie Sarraute. En effet, cette dernière a ouvert les voies d'une écriture nouvelle axée sur le récit d'enfance qui au-delà du bouclier mémoriel et sensoriel fait accéder à un monde authentique. Cette innovation, témoignant d'une volonté de rompre avec l'autobiographie classique, inaugure une ère nouvelle. Ahmadou Bamba Ka réfléchit sur l'utilisation du cadre spatial chez Albert Camus. Cet auteur, par le génie de la transfiguration littéraire, arrive à plonger le lecteur dans un espace imaginaire globalisant, voire universel, et ce faisant il rend compte de la condition humaine dans toutes ses aspirations. Ibrahima Ndiaye, dans son étude intitulée 'Balzac entre quête et enquête : la recherche d'un texte modèle', traite du statut de l'observateur et sa relation à l'observé, la quête qui met en branle le récit balzacien. Il y évoque les dispositifs annonciateurs des grandes transformations du roman de la modernité. Pour finir, Ousseynou Bâ montre que le théâtre forum est un outil de sensibilisation très efficace dans le domaine sanitaire. L'exemple de la compagnie Kaddu Yaraax fait foi. En effet, grâce aux ressources du théâtre forum des campagnes de communication-sensibilisation sur la santé ont donné des résultats probants.

Ndèye Astou Guèye

Esther Somé-Guiébré

MODELE DES PPP DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES : EST-ELLE UNE OPPORTUNITE D'ACQUISITION DE L'ANGLAIS

Résumé

Cette étude explore le rôle du modèle des PPPs (présentation-practice-production) dans l'acquisition de l'Anglais comme langue étrangère au Burkina Faso. La méthode des PPPs a longtemps été utilisée par les enseignants et semble survivre à l'adoption de la compétence communicative comme objectif de l'enseignement des langues étrangères. Cet article vise à comprendre si cette méthode généralement rattachée aux méthodes traditionnelles basées essentiellement sur la grammaire permet l'acquisition de l'Anglais comme langue étrangère. La méthodologie utilisée est qualitative et basée sur des observations de classes et des interviews avec des enseignants et des encadreurs pédagogiques.

Mots-Clés : PPP – compétences communicatives – méthodes d'enseignement – langues étrangères

Abstract

This article explores the PPPs's models (presentation – practice – production) in the acquisition of English as a foreign language in Burkina Faso. The method has long been used by foreign language teachers and seems to outlive the adoption of communicative competence as the objective of foreign language teaching. This article aims at determining whether this traditional teaching method constitutes an opportunity or a hindrance to English language acquisition. The methodology used in this study is qualitative and based on classroom observations and interviews with teachers and teacher supervisors.

Keywords: PPP – communicative competence – teaching methods – foreign languages

Introduction

Cet article explore l'enseignement des langues étrangères selon le modèle dit des PPP (présentation – pratique – production). Le modèle des PPP a longtemps été utilisé dans l'enseignement des langues étrangères et est associé aux approches pédagogiques traditionnelles, notamment l'approche structurelle et situationnelle. Selon Richard (2006) les approches traditionnelles basées essentiellement sur l'enseignement des éléments linguistiques ont connu un déclin dans les années 1960 au vu de certaines de leurs insuffisances. En effet, le constat a été fait que ces approches entraînent à développer la compétence communicative chez les apprenants. L'approche communicative a donc vu le jour avec pour objectif d'amener les apprenants à parler la langue objet d'apprentissage plutôt que de simplement connaître ses éléments linguistiques.

A l'image d'autres systèmes éducatifs, les décideurs politiques au Burkina Faso ont adopté la compétence communicative comme étant l'objectif de l'enseignement des langues étrangères en 1983. Cette adoption a été suivie par une révision des syllabus des cours d'anglais en 2010. Les nouveaux syllabus ont pour objet la promotion de l'approche communicative dans les classes. Cependant, l'adaptation des syllabus aux objectifs prédéfinis de l'enseignement de l'Anglais comme langue étrangère n'a pas été suivie par la révision ni des méthodologies d'enseignement ni des manuels scolaires. Le modèle des PPP semble ainsi avoir survécu à l'adoption de l'approche communicative et continue d'être privilégié dans l'enseignement de la langue Anglaise avec pour objectif l'acquisition de la compétence communicative.

Cet article explore ainsi donc l'utilisation du modèle des PPP dans les cours d'Anglais comme langue étrangère au Burkina Faso et sa contribution ou non à l'acquisition de la langue Anglaise. L'auteure explore l'utilisation des PPP dans les classes et tente de comprendre les effets de ce modèle d'enseignement sur l'acquisition de la langue d'apprentissage. A cet effet, elle fait recours à la méthodologie qualitative de collecte de données. Cette méthodologie a impliqué des observations de classes, des interviews avec les enseignants observés et des encadreurs pédagogiques, et des analyses de documents.

1. Une vue d'ensemble du modèle PPP

Le modèle d'enseignement PPP (Présentation – pratique – production) a longtemps été utilisé dans l'enseignement des langues étrangères. C'est un modèle basé sur l'approche traditionnelle connue sous le concept d'approche structurale et situationnelle née en Grande Bretagne (Richard, 2006 ; Maftoon, 2012). Selon Ellis (2003), il est inspiré du behaviorisme et se focalise sur l'enseignement de la grammaire.

Criardo (2013) définit le modèle PPP comme étant une stratégie pédagogique mise à la disposition des enseignants afin de leur permettre d'enseigner des éléments linguistiques. Richards et Renandya (2001) abondent dans le même sens et notent que les PPP sont basés sur les formes grammaticales et consistent en la présentation d'un nouvel élément linguistique, son application, et la phase de la production où l'apprenant applique l'élément dans un contexte plus communicatif. Selon Criardo (2013), la phase initiale qui est la présentation est contrôlée par l'enseignant et peut prendre une forme déductive ou inductive. Selon Ghazali (2006), la forme déductive adopte une présentation explicite des règles de grammaire afin de s'assurer que les apprenants maîtrisent aussi bien la forme que l'utilisation de ces règles. Cette approche commence toujours par une présentation des règles suivie d'exemples et d'exercices d'application. Quant à la forme inductive, elle implique une présentation implicite des règles. Elle commence par des exemples et l'enseignant guide les apprenants afin qu'ils tirent les règles de grammaire eux-mêmes.

La seconde phase (la pratique) est toujours contrôlée par l'enseignant à un degré moindre. Elle vise à amener l'apprenant à appliquer les règles grammaticales présentées initialement. Pour ce qui est de la dernière phase (production), elle a pour objectif d'améliorer les compétences communicationnelles de l'apprenant. Long (2015) identifie le modèle des PPP à l'approche synthétique de l'enseignement des langues qui expose l'apprenant à des dialogues simplifiés et à de la lecture avec un vocabulaire limité avec assez d'exercices d'application.

Les partisans du modèle d'enseignement PPP argumentent qu'ils permettent aux apprenants de prêter attention aux différents éléments linguistiques, ce qui pourrait créer un lien entre les nouvelles connaissances et celles déjà acquises (Hedge, 2000). De plus, Sanchez (2001) estime que l'organisation répétée des enseignements selon les

PPP est bénéfique pour les apprenants car ils se sentent en confiance dans leur apprentissage.

Quant aux opposants des PPP, ils critiquent l'accent mis sur le contrôle des enseignants aussi bien au niveau de la présentation que de la pratique. Long (2015) crie à l'automatisation et note que l'utilisation de la langue dans les PPP est toujours mécanique et rarement communicative. Il déplore le fait que les syllabus utilisés dans l'approche synthétique utilisent des documents pédagogiques ne prenant pas en compte les besoins en communication des apprenants ; ce sont plutôt des documents enseignant des compétences isolées aux apprenants. La notion d'enseignement isolée est aussi discutée par Criardo (2013) qui articule que ce n'est pas parce que les éléments linguistiques ont été présentés, puis mis en application qu'ils sont prêts à être utilisés. Selon cet auteur, les PPP ne donnent pas lieu à l'acquisition de la langue.

Dans une discussion sur les compétences linguistiques, Sato (2010) parle de deux types de connaissances : Les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales. Anderson (1995) articule que l'apprentissage de la langue commence par la connaissance déclarative qui est l'étape cognitive au cours de laquelle l'apprenant apprend différents éléments linguistiques de la langue objet d'apprentissage. Cette connaissance se développe et devient procédurale (les apprenants établissent ainsi des liens entre les différents éléments linguistiques appris pour une performance linguistique réussie).

2. Méthodologie

Cette étude est basée sur une méthodologie qualitative de collecte de données. La méthodologie qualitative implique selon Sherman et Webb (1988) l'intérêt direct pour l'expérience telle qu'elle est vécue. Elle a pour objectif de comprendre le monde selon la perspective des participants (Bogdan & Biklen, 1982).

Cette étude est basée sur des méthodes de collectes de données primaires qui selon Marshall & Rossman (1995) incluent la participation, l'observation, l'interview et la recherche documentaire. Les données de cette étude ont été collectées lors de sessions de formation pratique d'élèves professeurs. Les participants ont tous bénéficié de deux années de formation professionnelle après l'obtention d'un DEUG (Diplôme d'Etude Universitaire Général) en Anglais. La première année était théorique tandis que la deuxième année de

formation était pratique et a eu lieu dans des salles de classe. Cette deuxième année a consisté à mettre en application les connaissances théoriques acquises pendant la première année.

L'étude est basée sur un échantillonnage ciblé des élèves professeurs titulaire du DEUG. Forman et al. (2008) discutent que l'échantillonnage ciblé est très prisé dans les études qualitatives car il permet une étude approfondie basée sur des informations provenant de sources fiables et utiles. L'étude a donc concerné 25 élèves professeurs dont cinq ont été observés en classe et interviewés et vingt ont soumis leurs fiches pédagogiques pour examen. Tous les élèves professeurs titulaires du DEUG (Diplôme d'études Universitaire Général) en position de stage dans les établissements d'enseignement secondaire du Burkina Faso. A l'issue d'une année de formation théorique à l'Ecole Normale Supérieure, les participants ont été envoyés dans les classes pour une année de formation pratique où ils doivent mettre leurs connaissances théoriques en pratique. Cette année de terrain est sanctionnée par une certification en fin d'année scolaire.

Les élèves professeurs titulaires du DEUG ont reçu leur diplôme soit en option Lettres Modernes (Français) ou en option Anglais à l'issue de deux années d'études universitaires et sont appelés à enseigner l'Anglais et le Français au niveau du post-primaire après leur certification. Le choix des élèves professeurs titulaires du DEUG est motivé par le fait qu'ils présentent souvent des lacunes académiques pouvant constituer un handicap dans l'exercice de leurs professions.

L'échantillonnage des vingt-cinq participants a concerné des personnes ayant reçu leur diplôme en Anglais.

Les méthodes de collecte de données étaient l'observation de classe, l'interview, et l'analyse documentaire. Chaque participant a été observé trois fois dans la même classe du post-primaire. Chaque séance d'observation a duré 55 minutes dans chaque classe a consisté à examiner l'interaction entre les enseignants et leurs apprenants à travers les méthodes d'enseignement utilisées. Les questions d'interview étaient semi-ouvertes et ouvertes, donnant ainsi la possibilité au participant de s'exprimer librement. A l'issue de l'observation, chaque participant a été interviewé une fois pendant 15 à 20 minutes. En plus, la fiche de préparation de chaque leçon a été collectée pour un examen documentaire. En plus des fiches pédagogiques des cinq professeurs observés et interviewés, l'auteure a examiné les fiches pédagogiques de

vingt élèves professeurs. Toutes ces fiches concernaient l'enseignement de l'Anglais dans le post-primaire.

L'analyse de cette étude est fortement basée sur le déroulement d'une leçon type avec à l'appui l'examen des fiches de préparation. Etant donnée les similitudes constatées sur les fiches de préparation, l'article consiste en la présentation et l'analyse thématique de deux leçons dans la section résultats.

En ce qui concerne la question de validité, elle a été assurée dans cet article à travers les critères de transférabilité, et fiabilité tels que discutés par Guba et Lincoln (1982). La validité selon De Ketele (2010) consiste à s'assurer qu'il y a une adéquation entre ce que l'auteur déclare dans son article et ce qu'il fait dans son étude. Elle prend en compte « la conceptualisation, le recueil et le traitement des données, l'énonciation des conclusions » (p. 30)

La transférabilité consiste à s'assurer que la situation décrite dans cet article peut être transférée à d'autres enseignants (Tracy, 2010). Elle a été possible à travers la diversification des identités des participants. Bien que les enseignants qui ont participé à l'étude sont tous diplômés de l'Ecole Normale, ils avaient des identités sociales, culturelles, et linguistiques diverses. Quant à la fiabilité, elle implique que les conclusions de l'auteure pourraient être confirmées par d'autres auteurs au vu des méthodes de collecte et traitement des données (De Ketele, 2010). Elle est assurée à travers la complémentarité des méthodes de collecte de données utilisées. Les données issues des interviews confirmaient et complétaient souvent les données des observations de classes.

3. Résultats

Mr. Z a présenté une leçon sur le futur proche en Anglais dans une classe de cinquième (5^e) avec les objectifs suivants, traduits de l'Anglais : les apprenants seront en mesure de : a) construire/réécrire une phrase au futur proche, b) réécrire une phrase de la forme affirmative à la forme négative, c) construire des phrases personnelles en utilisant le futur proche. Dans la partie présentation prévue pour durer 8 minutes, Mr. Z a commencé par donner le titre de la leçon en l'écrivant au tableau avant d'expliquer l'utilisation du futur proche aux apprenants. Il dit et écrit au tableau ce qu'il a préparé sur sa fiche : 'on utilise le futur proche pour exprimer les actions, les évènements, ou les

fait qui se dérouleront dans le futur.’ Cette phrase a été suivie par les phrases suivantes écrites au tableau :

I am going to drink some water.

She is going to speak English.

We are going to clean the board.

Mr. Z demande aux apprenants de lire les phrases qui sont au tableau et interroge un apprenant tout en lui demandant de les lire à haute voix. Puis, il leur explique que ces phrases utilisent toutes le futur proche et leur demande la structure utilisée pour les construire. Les apprenants lui donnent la structure suivante qu’il met au tableau :

Subject + to be (in the simple present tense) + going to + verb (infinitive) + Object

La leçon s’est par la suite poursuivie avec la forme négative avec les phrases suivantes :

They are not going to drink some water.

I am not going to sleep in the classroom.

Il a ensuite expliqué aux apprenants que pour obtenir la forme négative il fallait simplement mettre ‘not’ après ‘to be’ avant d’écrire la structure suivante au tableau

‘Subject + to be (simple present tense) + not + going to + verb (infinitive) + Object.’

Après la présentation de la leçon, Mr. Z est passé à l’étape de la pratique qui a été planifiée pour durer 17 minutes. Cette étape comportait deux parties. Lors de la première partie faite à l’orale, Mr. Z a d’abord donné des phrases orales en demandant aux apprenants de les mettre au futur proche. A chaque phrase, les apprenants levaient la main et répondaient lorsqu’ils étaient interrogés. Lorsque les réponses étaient exactes, l’enseignant donnait des appréciations positives telles que ‘Good’ ‘Very good.’ Mais lorsque les réponses étaient inexactes, il disait ‘no’ ‘that’s not true’.

Ensuite, il a demandé à certains apprenants de donner des phrases au présent pendant que d’autres les mettaient au futur proche. Avant de se prononcer sur la justesse de la phrase, il a demandé à la classe ce qu’elle pensait de la réponse. Lorsque les apprenants approuvaient les réponses de leurs camarades, il passait à la phrase suivante. Cependant, lorsque

les réponses n'étaient pas approuvées, il demandait à un autre apprenant de faire l'exercice. La deuxième partie de la pratique comportait un seul exercice écrit et consistait à réécrire des phrases du futur proche à la forme négative. Ces phrases ont ensuite été corrigées au tableau par les apprenants à la demande de Mr. Z. qui les a félicités à chaque fois que la réponse était exacte.

Après la pratique, vint la dernière partie de la leçon : la production prévue pour durer 25 minutes. Lors de cette étape, Mr. Z a demandé aux apprenants de construire leurs propres phrases en utilisant le futur proche. Les apprenants ont donc fait l'exercice dans les cahiers d'exercice. A la fin de l'activité, il leur a demandé d'échanger les cahiers afin de corriger les exercices de leurs pairs. Les pairs ont corrigé les phrases et ont remis les cahiers à leurs propriétaires alors que Mr. Z circulait dans la salle pour vérifier ce qui a été fait sur les cahiers. La leçon s'est terminée sur un exercice à faire à la maison qui consistait à construire 5 phrases au futur proche et à les mettre à la forme négative.

Mr. O, quant à lui, a présenté une leçon de vocabulaire sur les animaux domestiques. Tout comme Mr. Z, il a élaboré les objectifs selon lesquels les apprenants devraient être en mesure de : a) prononcer les noms des animaux correctement, b) faire correspondre les noms des animaux aux images proposées, c) écrire correctement les noms des animaux, et d) construire des phrases correctes en utilisant les noms des animaux enseignés. Mr. O a commencé par présenter l'image d'un cheval aux apprenants et par en donner le nom en Anglais en disant « this is a horse » et a répété « a horse » trois fois avant de demander aux apprenants d'en faire autant. Il a fait répéter le mot 'horse' par plusieurs apprenants individuellement puis par rangée d'apprenants, avant de passer au mot suivant. Il a procédé de la même manière pour les mots 'sheep', 'cat', 'pig', 'rabbit', et 'cow'. La présentation de la leçon a duré quinze minutes.

L'étape de la présentation a été suivie par la pratique qui comportait deux étapes en quinze minutes. Lors de la première étape, Mr. O. a tout d'abord fait un exercice consistant à présenter une image aux apprenants en leur demandant « Is this a horse ? » Si les apprenants répondaient « no », il demandait « what is it ? » et les apprenants répondaient « it is a sheep (par exemple) ». Ensuite, il a désigné des apprenants pour présenter des images à leurs camarades tout en leur demandant « what animal is this » et les autres apprenants répondaient « it is a... ». Ensuite vint la seconde étape qui consistait à écrire les

noms de chaque animal en-dessous de la photo correspondante. Cette activité était dite écrite et individuelle.

Quant à la production, elle a duré dix-neuf (19) minutes. Mr. O. a demandé aux apprenants d'écrire quatre (4) phrases tout en utilisant les noms d'animaux appris dans la leçon du jour. Les phrases écrites par les apprenants étaient par exemple 'I like to play with the cat » « my father likes the sheep.' »

Lors des interviews, les participants ont tous déclaré enseigner selon les consignes qui leur ont été données lors de leur formation théorique. Ils disent avoir appris l'utilisation de la méthodologie des trois « P » en classe et ont eu l'opportunité de la mettre en pratique pendant leur formation. Cette assertion a été confirmée par les encadreurs pédagogiques. En fait, j'ai discuté avec l'inspecteur C à l'issue de la présentation de la leçon de vocabulaire de Mr. O tout en me demandant pourquoi il n'a pas donné l'opportunité aux apprenants de trouver les noms des animaux eux-mêmes. Il m'a répondu que cela fait partie des consignes que les élèves professeurs reçoivent pour l'enseignement de la leçon de vocabulaire. Selon lui, l'anglais étant une langue étrangère, les apprenants n'ont aucun moyen de connaître ces mots de vocabulaire. Il n'est donc pas nécessaire selon lui de leur demander les noms des animaux. Toute chose qui semble confirmer le rôle de control des enseignants et celui de récepteur passif des apprenants.

4. Discussion

Au regard des données qui ont été collectées, il apparaît que les deux leçons présentées dans cet article sont basées sur une approche déductive de l'enseignement de la langue. Chacun des enseignants a fait une présentation explicite de sa leçon afin d'amener les apprenants à maîtriser l'élément enseigné (Ghazali, 2006). Les apprenants sont perçus comme des réceptacles auxquels l'on inculque des connaissances. L'enseignant sous-entend ainsi que les apprenants sont ignorants et qu'il est son devoir en tant qu'enseignant de les remplir. Il ne reconnaît pas en l'apprenant la capacité d'être acteur actif de son propre apprentissage ; ce qui lui donne l'opportunité de contrôler les connaissances des apprenants (Criardo, 2013). Cette vision de l'apprenant est décriée par Freire (2005) pour qui une telle perception de l'apprenant le maintient enfermé dans une boîte sous la domination de son « maître ». Elle constitue aussi une entrave à l'acquisition de la langue car les enseignements n'encouragent pas les apprenants à

chercher au-delà de ce qu'ils reçoivent en classe ; toute chose décrite par Freire (2005) comme étant la bancarisation de l'éducation.

De plus, tels qu'ils sont présents, les éléments enseignés aux apprenants conduisent à l'acquisition mécanique de la connaissance (Long, 2015). En prenant pour exemple la leçon de vocabulaire, elle a consisté en l'acquisition isolée des nouveaux mots. L'apprentissage des nouveaux mots n'est pas contextualisé et l'interaction entre les différentes parties se résume à l'utilisation isolée de ces termes. Le même constat est fait lors de la leçon de grammaire dans laquelle des phrases isolées sont présentées tout au long de son déroulement et sans contextualisation. Cette acquisition mécanique et isolée de la langue est très peu communicative selon Long (2015) et pourrait difficilement permettre le développement de la compétence communicative. En effet, selon Criardo (2013) il y a un très grand écart entre l'acquisition des éléments linguistiques et leur utilisation courante.

De plus, Richard (2006) souligne que la méthodologie des PPP relève des approches traditionnelles d'enseignement des langues étrangères. Cette méthodologie ne fait pas seulement la promotion d'un enseignement isolé et mécanique. Elle ignore aussi le contenu de l'enseignement. En fait, les adeptes de l'approche communicative articulent que l'enseignement doit être basé sur un contenu significatif pour les apprenants. Il doit revêtir un sens. Lorsque les apprenants interagissent avec le contenu, ils sont plus aptes à acquérir les éléments linguistiques. Cependant, au vu des données recueillies au cours de cette étude, il apparaît évident que seul le contenu linguistique est pris en compte. Aucune mention n'est faite d'un contenu significatif pour les apprenants. Les exemples utilisés sont isolés et laissent percevoir que le sens importe peu, seule la structure est nécessaire.

Il faut aussi noter le manque d'interaction pendant les cours. Une analyse des données indique que les activités données par chacun des deux enseignants étaient individuelles. La seule instance d'interaction était initiée par Mr. Z lorsqu'il a demandé à ses apprenants d'échanger leurs travaux pour la correction. Le manque d'interaction limite les possibilités d'apprentissage de la langue. En effet, selon les adeptes de l'approche communicative, l'interaction intervient comme un élément fondamental à l'apprentissage. Dans une discussion sur les approches d'enseignement de l'Anglais, Richards (2006) établit que l'apprentissage n'est ni individuel, ni privé. Un apprentissage efficace se fait dans un cadre social avec la participation effective des différentes

parties. Dans le même ordre d'idée, Shabani, Khatib, & Ebadi (2010) illustrent que les apprenants profitent mieux du processus d'apprentissage lorsqu'il est déroulé en collaboration avec leurs camarades. Force est cependant de constater que les apprenants de Mr. Z et Mr. O n'ont pas eu cette opportunité de collaboration et d'apprentissage à travers l'interaction.

En plus de refuser aux apprenants une opportunité d'interaction, la méthodologie des PPP telle que présentée par Mr. Z et Mr O ne leur donne aucune opportunité de communication. Il est demandé aux apprenants de s'engager dans des activités purement mécaniques qui ne requièrent aucun engagement de communication avec leurs pairs dans la langue objet d'apprentissage. Selon Richard (2006) l'activité mécanique est contrôlée par l'enseignant et consiste à s'assurer que les apprenants suivent les directives de ce dernier à travers une production stricte et exacte. L'activité communicative quant à elle, est difficilement contrôlable car il n'est pas aisé de prévoir la direction que l'apprenant va prendre dans sa production. Cette dernière activité amène l'apprenant à puiser dans son répertoire de connaissances et de compétences pour une production authentique et communicative. On peut cependant constater à travers les données que le caractère de control de la méthodologie de PPP ne permet pas à l'apprenant d'être plus autonome et d'explorer toutes les compétences et connaissances acquises pendant l'apprentissage de la langue. Cette méthodologie refuse donc aux apprenants la possibilité de s'engager dans une pratique communicative de la langue objet d'apprentissage.

Un autre élément de discussion est le constat que l'apprenant est nourri à la cuillère tel un nourrisson. Le constat est fait lors du cours de Mr. O qui a contrôlé la participation des apprenants à son cours. Dans la présentation, par exemple, il a supposé que les apprenants ne pouvaient pas connaître les noms des animaux présentés et leur a donné le rôle passif de la répétition. Ce control s'est fait ressentir tout au long de son cours à travers la nature des exercices proposés. L'apprenant est donc dépendant de son enseignant et n'a nullement l'opportunité d'être créatif puisque son apprentissage reste contrôlé par ses enseignants.

La même observation est faite lorsque Mr. Z a présenté la forme négative du futur proche. En donnant des phrases à la forme négative sans donner une chance aux apprenants de le faire, Mr. Z. a sous-estimé la capacité qu'ont les apprenants à transférer leurs connaissances. En effet, étant en 5^e, ils ont déjà été exposés à la forme négative et étaient

aptes à participer activement à la leçon. Si les leçons sont présentées en tenant compte de telles aptitudes, elles permettront aux apprenants de développer les connaissances déclaratives discutées par Sato (2010) et Anderson (1995) comme étant l'étape cognitive de l'apprentissage de la langue. Cependant le développement de ces connaissances déclaratives en connaissances procédurales risque fort de ne pas avoir lieu si les enseignements perpétuent la dépendance des apprenants en leur refusant la créativité et l'autonomie.

Conclusion

Cet article traite de la méthodologie d'enseignement dite des PPP. Cette méthodologie qui découle de l'approche structurale et situationnelle est une méthodologie traditionnelle utilisée dans l'enseignement des langues étrangères jusque dans les années 1960. Depuis les années 1970, l'enseignement des langues étrangères a plutôt été marqué par l'approche communicative. Cependant, la méthodologie des PPP semble avoir survécu à l'adoption de l'approche communicative dans certains systèmes éducatifs. C'est le cas de celui du Burkina Faso qui continue à utiliser la méthodologie des PPP malgré l'adoption de la compétence communicative comme objectif d'enseignement et la révision des syllabus.

Dans l'optique de comprendre dans quelle mesure la méthodologie des PPP promeut l'acquisition de la langue Anglaise au Burkina Faso, cette étude a utilisé une méthodologie qualitative de collecte de données. Au vu de telles données, il apparaît que l'utilisation de la méthodologie des PPP dans les cours d'Anglais comme langue étrangère au Burkina Faso semble mécanique et basée sur l'acquisition d'éléments linguistiques isolés. Cette acquisition isolée est mécanique et dépourvue de tout contenu significatif. L'essentiel semble être l'acquisition des éléments linguistiques alors que les contenus et contextes sont passés sous silence.

De plus, l'apprentissage se passe sous le control des enseignants tout en maintenant les apprenants dans un état de dépendance. Si l'enseignant contrôle moins le dernier P qui est la production, il faut noter qu'il est souvent très bref et ne donne pas l'opportunité aux apprenants d'être productifs. Cet état de dépendance freine la participation active des apprenants au processus d'apprentissage et ne facilite pas le passage de la connaissance déclarative à la connaissance procédurale développée par Sato (2010) et Anderson (1995).

Il convient ainsi donc de conclure que la méthodologie des PPP pourrait constituer un frein à l'acquisition de la langue étrangère en ce sens qu'elle minimise des éléments essentiels au développement de la compétence communicative adoptée comme objectif de l'enseignement des langues étrangères au Burkina Faso.

Au vu de tous les éléments apportés dans cet article, il serait plus que judicieux de faire un certain nombre de suggestions à l'endroit des acteurs de l'enseignement de l'Anglais. Il est important que les méthodologies utilisées dans l'enseignement de l'Anglais soient revues en accord avec l'objectif de l'enseignement des langues étrangères tel que défini par les décideurs politiques.

L'objectif de l'enseignement des langues étrangères étant le développement de la compétence communicative, des méthodologies visant à aider l'apprenant à communiquer dans la langue d'apprentissage doivent être utilisées. Ces méthodologies impliquent que l'apprenant prenne le contrôle et devienne un acteur actif de son apprentissage. Cela implique que l'enseignant prenne conscience que son rôle n'est plus de transmettre le savoir, mais d'aider l'apprenant à l'acquiescer.

L'enseignant incite les apprenants à s'approprier leur propre apprentissage à travers les méthodologies utilisées pendant l'enseignement. Une méthodologie contrôlée comme les PPP confine les apprenants à un rôle minimal de réceptacle et leur donne des opportunités très limitées et contrôlées de s'approprier leur connaissance. Une approche communicative moins contrôlée et rendant les apprenants responsables de leur apprentissage s'avère beaucoup plus appropriée afin de donner un nouveau souffle à l'enseignement de l'Anglais comme langue étrangère.

L'adoption de nouvelles méthodologies d'enseignement implique ainsi donc que l'école de formation des enseignants en collaboration avec les encadreurs pédagogiques s'accorde sur certains principes fondamentaux tels que la diversification des méthodologies d'enseignement et la révision du rôle de l'enseignant dans la classe.

Pour ce qui est de la diversification des méthodologies, la formation des enseignants doit inclure l'introduction des méthodologies communicatives dans l'enseignement de l'Anglais. Les formateurs doivent non seulement introduire les futurs enseignants à des méthodologies qui promeuvent la communication, mais aussi les inciter

à être créatifs tout en adaptant ces méthodologies à leurs différents contextes d'enseignement.

La formation des enseignants doit aussi remettre en question le rôle des enseignants qui, actuellement, est celui de transmettre la connaissance. Ce rôle traditionnel attribué à l'enseignant semble désuet et affecte négativement le processus d'apprentissage. De nos jours, les apprenants se sont approprié les technologies de l'information qui leur donnent accès à une diversité de connaissances auxquelles les enseignants ne se sont pas forcément exposés. Il importe que les enseignants réévaluent leur rôle dans la classe et permettent aux apprenants de s'approprier leur apprentissage.

Références bibliographiques

Anderson, J. (1995). Developing expertise. In J. R. Anderson (Ed.), *Cognitive psychology and its implications* (4th ed.) (pp. 272-304). New York: W. H. Freeman and Company.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon.

Criado, R. (2013). A critical review of the presentation-practice-production model (PPP) in foreign language teaching. In R. Monroy (Ed.), *Homenaje a Francisco Gutierrez Diez* (PP. 97-115). Murcia: Edit.um.

De Ketele, J. M. (2010). La recherche scientifique en éducation : Quels critères de qualité ? *Education Science and Society*. Retrieved from https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/viewFile/38/9.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University press.

Forman, J., Cresswell, J. W., Damschroder, L. Kowalski, C. P., & Krein, S. L. (2008). Qualitative research methods: Key features and insights gained from use in infection prevention research, *AJC Practice Forum*, 36, 765-771.

Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group Inc.

- Ghazali F. A. (2006). The Presentation-Practice-Production Vs Consciousness-Raising: Which Is Efficient in Teaching Grammar? Retrieved from http://usir.salford.ac.uk/22873/1/The_PPP_Vs_Consciousness_Raising.pdf
- Guba, E.G. & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological basis of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30, 233-252.
- Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. WILEY Blackwell.
- Maftoon, P. & Sarem, S. N. (2012). A critical look at the presentation, practice, production (PPP) approach: Challenges and promises for ELT. *BRAIN : Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 3, 31-36.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1995). *Designing qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Richards, J. C. & Renandya, T. S. (2002). *Methodology in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. New York: Cambridge University Press.
- Sato, R. (2010) Reconsidering the Effectiveness and Suitability of PPP and TBLT in the Japanese EFL Classroom. *JALT Journal*, 10, 189-201.
- Sanchez, A. (2001). Sequencing of activities and motivation. In V. Codina Espurz & E. Alcon Soler (Eds) *Language learning in the Foreign language classroom* (pp. 116-132). Castellon: Universidad Jaume I.
- Shabani, K., Khatib, M, & Ebadi, S. (2010). Vygotsky's zone of proximal development: Instructional implication and teachers' professional development. *English language teaching*, 3, 237-248.
- Sherman, R. R., & Webb, R. B. (1988). Qualitative research in education: A focus. In R. R. Sherman & R. B. Webb (Eds.), *Qualitative research in education: Focus and methods* (pp.2-21). London: Falmer Press.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry* 16, 837–851.

LES AUTEURS

BA Amadou Tidiane, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

BA Ousseynou, Université de Thiès, Sénégal.

CAMARA Amadou Mamadou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

COULIBALY Pape Meïssa, Université Gaston Berger de Saint-Louis, Sénégal.

DIOUF Bouré, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

DOUGNON Denis, Ecole Normale Supérieure de Bamako.

DOUMBIA Sory, Ecole Normale Supérieure de Bamako.

KA Ahmadou Bamba, Université Gaston Berger de Saint-Louis, Sénégal.

KEI Mathias, Université Felix Houphouët Boigny, Côte d'Ivoire.

KONE Bérédougou, Ecole Normale Supérieure de Bamako, mali.

LO Souleye, Université Gaston Berger de Saint-Louis, Sénégal.

MBAYE Cheikh Amadou Kabir, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

MBOUP Ibra, Centre de Formation des Personnels de l'Éducation de Dakar, Sénégal.

NANEMA Richard, Direction de l'Administration des Finances du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales (DAF/MENAPLN), Burkina Faso.

NDIAYE Ibrahima, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

NIANG Amadou Yoro, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

POUSSOGHO Désiré, Institut des Sciences des sociétés/CNRST, Burkina Faso.

SANOOGO Mamadou, Université de Lomé, Togo.

SARR Célestine Dibor, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

SENE Salimata, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

SOME-GUIEBRE Esther, Université Norbert Zongo, Burkina Faso.
SY Boubacar Siguiné, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
THIARE Mamadou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
THIAW Moussa, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
TORRES SANTIAGO Sulynet, Université internationale Ibéro-américaine de Puerto Rico.