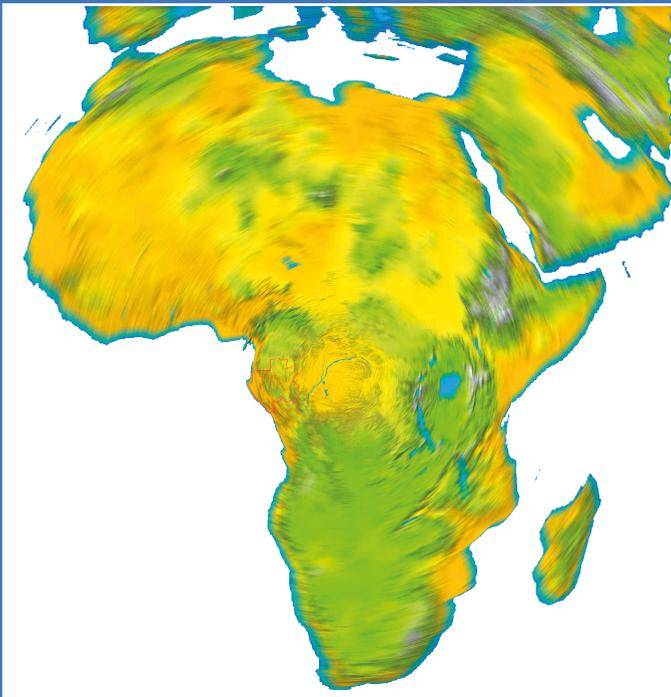


EUGÉNIE EYEANG
JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ
(Eds.)

FORMATION DES ENSEIGNANTS
DANS LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS AFRICAINS

FORMACIÓN DE PROFESORES
EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS AFRICANOS



FORMATION DES ENSEIGNANTS
DANS LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS AFRICAINS

FORMACIÓN DE PROFESORES
EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS AFRICANOS

EUGÉNIE EYEANG
JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ
(Eds.)

FORMATION DES ENSEIGNANTS
DANS LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS
AFRICAINS

FORMACIÓN DE PROFESORES
EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS
AFRICANOS



Ediciones Universidad
Salamanca

AQUILAFUENTE, 317

© Ediciones Universidad de Salamanca y los autores

Motivo de cubierta: Carmen González Martín

1ª edición: diciembre, 2021
ISBN: 978-84-1311-588-7 (impreso)
ISBN: 978-84-1311-589-4 (PDF)

Depósito legal: S 424-2021
DOI: <https://doi.org/10.14201/0AQ0317>

Ediciones Universidad de Salamanca
Plaza San Benito s/n
E-37002 Salamanca (España)
<http://www.eusal.es>
eusal@usal.es

Hecho en UE-Made in EU

Diseño, edición y composición: Alesia Cachazo Vasallo

Impresión y encuadernación:
Nueva Graficesa S.L.
Teléfono: 923 26 01 11
Salamanca (España)

Obra sometida a proceso de evaluación mediante sistema de doble ciego



Usted es libre de: Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato
Ediciones Universidad de Salamanca no revocará mientras cumpla con los términos:

-  Reconocimiento — Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.
-  NoComercial — No puede utilizar el material para una finalidad comercial.
-  SinObraDerivada — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no puede difundir el material modificado.

Ediciones Universidad de Salamanca es miembro de la UNE
Unión de Editoriales Universitarias Españolas www.une.es



Catalogación de editor en ONIX accesible en <https://www.dilve.es/> CEP

SUMARIO

PRESENTACIÓN/PRESENTATION

EYEANG, Eugénie y HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: *Un enseignant africain différent. Un professeur différente para África.* 11

I.- EL PROFESOR EN ÁFRICA Y SU FORMACION. CUESTIONES GENERALES

EYEANG, Eugénie: *Parcours et contenus de formation des enseignants en Afrique : Du préscolaire au supérieur. Etat des lieux et perspectives* 19

HERNÁNDEZ DÍAZ, José María: *Formación del profesor para la universidad de África. Retos para el siglo XXI.* 37

KOUDOU, Opadou: *Préscolarisation et développement des compétences chez des élèves du cours préparatoire première année en Afrique* 59

II.- EL PROFESOR DE EDUCACIÓN PREESCOLAR Y PRIMARIA

AYLLON GÓMEZ, José Ángel: *La formación del profesorado no universitario en España: ¿Un modelo exportable a África? El caso de Castilla y León* 67

BEKALE, Dany Daniel: *La formation comparée des enseignants au Cameroun et au Gabon: état des lieux et enjeux socioculturels dans la Francophonie du Sud à l'ère de la mondialisation* 77

BONIFACIO, Evangelina y IBRAIMO, Mohamed Nazir: *(Per)cursons de formação de professores – abordagens intercontinentais.* 87

HEMA Aimé Désiré; ROUAMBA Bowendsom Claudine Valérie ; HIEN Noufé B. Bertrand: *De l'efficacité de la formation continue des enseignants du primaire sur la performance scolaire au Burkina Faso* 99

IBOUANGA, Julien: *La formation continue des enseignants du niveau primaire dans la gestion des classes multigrades* 109

KOUDOU, Opadou; SADIA Martin Armand: *Tuteurs éducatifs, préscolarisation et rendement des élèves au cours préparatoire première année* 123

MIMBUIH M'ELLA, Clarisse Maryse: *Del enlace afectivo-relacional a la feminización del cuerpo docente preescolar* 137

MOUNGUENGUI, Faustin; SIBY, Jean-Romuald; MBELE SOUBA, Aude Lethy- cia: <i>Le rôle de l'évaluation formative sur les difficultés d'apprentissage des élèves: Cas des difficultés en Français</i>	147
NANG SONG, Jean; SOTOMAYOR MORALES, Eva María; AJAAOUANI, Naima: <i>Les pratiques éthiques en milieu scolaire: enjeux et impact sur les performances des apprenants</i>	167
NGUEMA MINKO, Dieudonné: <i>La professionnalisation-formation des enseignants du pré- primaire au Gabon</i>	179
NIANG, Amadou Yoro: <i>Contexte et transmission de modèles de formation des maîtres au Sénégal</i>	191
TAGNE, Laurent; EYEANG, Eugénie: <i>Formation des enseignants de tice en Afrique Cen- trale: cas du Cameroun</i>	207
ZUE ELIBIYO, Mexcent: <i>Nécessité d'intégrer le chant en langues gabonaises dans les curricula en vue de leur transmission en milieu scolaire</i>	221

III.- LOS PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

AKOMO ZOGHE, Cyriaque: <i>La etnoeducación como alternativa para la formación de los docentes de la secundaria en Gabón: una mirada cruzada sobre el modelo afrocolombiano</i>	237
ANDREU-MEDIERO, Beatriz; GUERRA DE LA TORRE, Ezequiel; RAMOS REYES, Genoveva; CALERO HERNÁNDEZ, Atiana: <i>Combatiendo el imaginario africano en el alumnado de secundaria. enseñar África a través de "africasmus", un proyecto de enseñanza social e intercultural</i>	245
BIBALOU, Euloge; MATARI, Hermine: <i>Quels référentiels de formation des instituteurs au Gabon? Analyse de l'adaptation des contenus aux réalités professionnelles actuelles</i>	257
BITEYE, Babacar: <i>Expérience et développement professionnels des professeurs contractuels au Sénégal</i>	279
GHELOUBE, Florence épouse NDONG OBIAN: <i>Comment les enseignants formés à l'ENS peuvent-ils gérer la violence en milieu scolaire au Gabon? Quelques éléments de cette situation et des réponses</i>	291
MBOUMBA, alix nina épouse MIDEPANI; NKOLO MENSAH, Elvire Nancy, épouse DE MONGARYAS, Quentin: <i>La formation des enseignants d'Économie Familiale et Sociale au Gabon: Pour une analyse curriculaire de l'offre de formation proposée par l'Ecole Normale Supérieure de Libreville</i>	303
MINKOBAME-ZAGA MINKO, Clémence Frédérique; NZE-WAGHE, Alphonse- Donald: <i>Les stages de formation à l'Ecole Normale Supérieure (ENS): Etat des lieux, enquête et perspectives</i>	317
QUENTIN DE MONGARYAS, Romaric Franck: <i>La place de l'histoire des discipli- nes dans la formation des enseignants du secondaire à l'Ecole Normale Supérieure de Libreville?</i>	329
ZERBO, Marcel; ROUAMBA/ OUÉDRAOGO, Valérie: <i>Analyse de la formation con- tinue des enseignants dans les établissements post-primaires et secondaires catholiques à Ouagadougou (Burkina Faso).</i>	341

IV.- EL PROFESOR EN LA UNIVERSIDAD

- CAMPOS CALVO-SOTELO, Pablo: *Educación y vulnerabilidad en la universidad. Dinámicas de innovación docente y sensibilización social, y su potencial aplicación en África* 353
- DISSOUVA, Lucie Eliane: *Las representaciones sobre el profesorado superior del español lengua extranjera en la Universidad Omar Bongo en Gabón* 367
- FAYETTE, Elisabeth Patricia: *Analyse du référentiel national de formation des sages-femmes en république gabonaise: analyser les différentes tâches et fonctions pour comprendre les compétences requises* 379
- IBINGA, Marcelle: *Le harcèlement sexuel en milieu universitaire au Gabon : le cas des étudiantes de l'IUSO-SNE (Institut Universitaire des Science de l'Organisation Sophie Ntoutoume Emame)* 391
- LUCENÑO, Laura: *La enseñanza del Diseño de moda en España y su posible extrapolación al escenario africano* 401
- MOUSSAVOU, Raymonde: *Pratiques éducatives et tice : quels enjeux?* 411
- MOUSSOUNDA, Yvette; ANGOUE NDOUTOUME, Robert: *Complexité de l'évaluation des apprentissages dans le système Licence-Master-Doctorat nouvellement adopté* 427
- NDONG SIMA, Gabin; MBAZOGUE-OWONO, Liliane: *La socialisation dans les pratiques enseignantes à l'ENS: point de vue d'étudiants sur les aspects sociaux ou relationnels de la relation enseignant-apprenants* 439

V.- EL PROFESOR Y LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS

- ABOGO, Ntoutoumé: *Écueils de l'enseignement de la grammaire française. Lecture de l'épreuve d'Étude de texte au Brevet d'Étude du Premier Cycle (BEPC)* 455
- BIGOUNDOU, Rodrigue: *Quid de la traduction pédagogique en el aula: Aportaciones curriculares para una mejora de la didáctica traductora* 469
- DIOP, Papa Mamour: *Formación permanente y desarrollo profesional docente en Senegal: conceptos, prácticas y pautas consolidativas en el área disciplinar de E/LE* 479
- ESSONO EBANG, Mireille: *Atelier de formation. Les cercles de lecture : outil de formation à la lecture littéraire* 493
- EYANG NDONG, Exthasis ép. ABOGO Ntoutoume: *Enseignement/apprentissage de la lecture méthodique : Pour un renouvellement des méthodes* 503
- LETSINA EPIÉ, Reick Dimitri; EYEANG, Eugénie: *La competencia comunicativa en la formación continua para docentes de lenguas extranjeras (LE) en Gabón: caso del español en la educación superior* 513
- NDZANG NYANGONE, Hilaire: *L'initiation des enseignants gabonais de langues à l'exploitation didactique des films d'animation: Le cas de Le roi lion de Jon Favreau* 525
- NGUIMBI, Armel: *La formation des enseignants de français à l'École Normale Supérieure du Gabon: académisme ou professionnalisme?* 537
- OYIBI, Vincent de Paul; EYEANG, Eugénie: *Introducción del componente cultural en la formación inicial del docente de E/LE para motivar al alumnado en África: Caso de la Escuela Normal Superior de Libreville* 551

PAMBOU, Jean-Aimé: <i>Enseignement/ apprentissage de la phonétique au second degré : état des lieux et éléments de remédiation à quelques problèmes posés par des enseignants de français langue seconde au Gabon</i>	567
THIAM, Ousseynou: <i>Connaissances et compétences liées à l'apprenant francophone non natif dans la Formation des professeurs de Français au Sénégal</i>	585

VI.- OTRAS CONTRIBUCIONES A LA EDUCACIÓN EN ÁFRICA

ALMEIDA AGUIAR, Antonio S.; ANDREU-MEDIERO, Beatriz: <i>Las colonias escolares del África occidental española: una tradición educativa innovadora al servicio del franquismo</i>	599
DINIZ, Aires: <i>Moçambique: Igreja Católica e Educação Emancipadora</i>	613
MENDES, Vitor Hugo; CARVALHO CONDE, Bonifácio Luis: <i>La educación católica en África. Acercamientos a la formación de educadores</i>	627
PAREJO, José Luis Parejo; MAGAÑA-SALAMANCA, Esther; Cortón de las Heras, María de la O: <i>La formación de la identidad ghanesa: un proyecto de educación cívica</i>	641

UN PROFESOR DIFERENTE PARA ÁFRICA

EUGÉNIE EYEANG

Ecole Normal Supérieure de Libreville
Correo-e: eyeangeugenie@gmail.com

EUGÉNIE EYEANG JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ

Universidad de Salamanca
Correo-e: jmhd@usal.es

En esta tercera década del siglo XXI urge cumplir los Objetivos de Desarrollo Sostenible que marca la Unesco para 2030 (ODS 2030), si realmente deseamos que la vida en el planeta Tierra sea viable para las próximas generaciones. En ese proceso de explicación y cumplimiento de los ODS en la agenda 2030 se pone especial énfasis en asuntos como la persecución del fin de la pobreza, el combate contra el hambre y la defensa de la seguridad alimentaria, la lucha por una salud generalizada, el problema de la energía y el crecimiento económico, del cambio climático y la protección de bosques y océanos, el riesgo de la desertificación y la búsqueda de la diversificación biológica. Son todos ellos objetivos muy destacables que pueden perecer y morir de auto-complacencia retórica si no van a acompañados de proyectos realistas y bien definidos, con compromisos de los Estados y gobiernos de los países ricos, y también de los posibles receptores de apoyo y colaboración.

Hay entre esos ODS un objetivo de particular necesidad y urgencia, como es el cuarto, anunciado como la búsqueda y defensa de una educación de calidad, que es la clave real del desarrollo sostenible del mundo, y sobre todo de los países en vías de desarrollo. El planeta en su conjunto, el mundo en su totalidad, los continentes y países de manera concreta requieren de una atención muy especial en materia educativa, para emerger y salir hacia adelante en su propio ser e identidad. Todo esto es aplicable de forma muy

definida a los países africanos, a cada uno de manera diferenciada, pero asintiendo en que la educación es clave real de un cambio en profundidad de las estructuras sociales y económicas de una sociedad y un país. África en su conjunto, y a su vez cada uno de los países que conforman el continente, precisan de sistemas educativos sólidos, fuertes, bien ordenados y financiados, exitosos en la oferta académica que ofrecen a los niños, jóvenes y adultos. África necesita de una educación de calidad, porque ella es la clave real y sostenida de la transformación y avance de un país en todas sus estructuras.

Pero un sistema educativo concreto, en este caso uno cualquiera de África, no puede pretender lograr sus objetivos de una educación de calidad si no toma en consideración la función clave que en esos procesos de mejora ha de desempeñar el profesor. Los docentes de cualquiera de los niveles del sistema educativo, del preescolar a la universidad, ocupan la posición determinante en el éxito o fracaso de los proyectos de cambio y mejora de la educación de un país en todas sus instituciones. Los profesores son la clave de la felicidad de muchos niños y adolescentes de hoy, hombres y mujeres después, que van a ocupar posiciones de liderazgo en el sistema productivo y en la organización ciudadana de un país, de toda organización social, como hombres y mujeres de pie. De ahí la importancia que tiene disponer de los mejores profesores, porque ellos serán la garantía del éxito buscado por dirigentes políticos y por la ciudadanía en general.

Un buen profesor posee rasgos y condiciones imprescindibles que permiten su reconocimiento por niños, estudiantes, padres y la administración educativa: salud y energía suficiente para emprender las actividades pedagógicas que correspondan; formación cultural y científica adecuada y actualizada; formación pedagógica básica y continuada para saber utilizar los recursos pedagógicos y técnicos adecuados a cada momento; dispuesto a cultivar la capacidad de trabajo en equipo con sus colegas en las tareas educativas que les sean asignadas; capacidad natural y cultivada para ofrecerse empáticamente a una relación pedagógica fructífera con sus educandos.

Además, para el caso que ahora nos ocupa, los sistemas educativos de África, el profesor africano forzosamente ha de ser diferente, para ser buen profesor con sus niños y adolescentes, o con los estudiantes universitarios si llega el caso. África no es un constructo abstracto, sino una realidad muy definida de situaciones diferenciadas en muchos países y contextos, que requieren para los profesores un adecuado dominio de la situación, de la realidad donde se desarrolla la vida de sus educandos y la suya propia, para poder ofrecer una educación contextualizada y eficaz al entorno y a sus gentes. Por ello el profesor africano no puede ser concebido como un paracaidista que viene desde arriba sin haber podido comprender la realidad en la que va a aterrizar. Tiene que saber leer y comprender su contexto de referencia propia y el de sus alumnos, admitiendo como punto de partida que existen unos objetivos y valores que

son señas de identidad de un pueblo, de una cultura africana, de las muchas que conforman el continente, y las de un determinado país en concreto. Un profesor africano nunca debe perder su identidad africana y las aspiraciones y responsabilidades que todo esto conlleva.

Este conjunto de razones, expresadas y condensadas de forma breve, justifican la necesidad de reflexionar de manera compartida sobre la formación de los profesores africanos, de cualquiera de sus niveles. Eso es justamente lo que pretende este III Foro de Africa, educación y desarrollo celebrado en Libreville en el mes de abril de 2021, una fecunda línea de cooperación emprendida desde hace ya varios años por la Escuela Normal Superior de Libreville (Gabón) y la Universidad de Salamanca, desde el grupo de investigación Helman-tica Paideia, en la Facultad de Educación. De ahí que se hayan contemplado varias líneas y apartados específicos para los problemas de la formación de profesores en el nivel preescolar, en la primaria, la secundaria y la universidad, y abriéndose a otras temáticas de la educación africana.

La respuesta de investigadores y profesores deseosos de participar en el III Foro ha sido excelente, procedente de diferentes universidades de Europa y América, y por supuesto de varios países de África (Camerún, Burkina Faso, Mozambique, Senegal, Cote d'Ivoire, Ghana, y de Gabón de manera muy especial y numerosa). En este libro se recogen buena parte de los textos de las aportaciones aceptadas por el comité organizador, con la esperanza de que se conviertan en un instrumento plausible de formación y debate pedagógico para beneficio ulterior de la calidad de los sistemas educativos africanos.

UN ENSEIGNANT AFRICAIN DIFFÉRENT

EUGÉNIE EYEANG & JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ

En cette troisième décennie du XXI^e siècle, il est urgent d'atteindre les Objectifs de Développement Durable (ODD) fixés par l'UNESCO pour 2030, si nous voulons réellement que la vie sur la planète Terre soit viable pour les générations futures. Dans ce processus d'explication et de réalisation des ODD de l'agenda 2030, un accent particulier est mis sur des questions telles que la poursuite de la fin de la pauvreté, la lutte contre la faim et la défense de la sécurité alimentaire, la lutte pour la santé pour tous, le problème de la croissance énergétique et économique, le changement climatique et la protection des forêts et des océans, le risque de désertification et la recherche de diversification biologique. Ce sont tous des objectifs très remarquables qui peuvent disparaître par complaisance rhétorique s'ils ne sont pas accompagnés de projets réalistes et bien définis, avec des engagements des États et gouvernements des pays riches, mais aussi des bénéficiaires potentiels de soutien et de collaboration.

Parmi ces ODD, il y a un objectif particulièrement indispensable et fondamental; comme le quatrième. Il s'agit de la recherche et la défense d'une éducation de qualité, qui est la véritable clé de voûte du développement durable dans le monde en général, et dans les pays en développement en particulier. La planète dans son ensemble, le monde dans sa globalité, les continents et les pays devraient porter une attention spéciale au secteur de l'éducation, pour émerger et avancer dans leur être et leur identité. Ceci s'adresse en particulier aux pays africains, à chacun d'une manière différente, mais en réalisant que l'éducation est un véritable atout pour un changement profond des structures sociales et économiques d'une société et d'un pays. L'Afrique dans son ensemble, et singulièrement chacun des pays qui composent le continent, ont besoin de systèmes éducatifs solides, forts, bien ordonnés et financés, performants dans l'offre académique qu'ils proposent aux enfants, aux jeunes et aux adultes. L'Afrique a besoin d'une éducation de qualité, car elle est la clé réelle et durable de la transformation et de l'avancement d'un pays dans toutes ses composantes.

Mais un système éducatif spécifique, en l'occurrence n'importe lequel en Afrique, ne peut prétendre atteindre ses objectifs d'éducation de qualité s'il ne prend pas en considération le rôle clé que l'enseignant doit jouer dans ces processus d'amélioration. Les enseignants à tous les niveaux du système éducatif, du préscolaire à l'université, occupent une place déterminante dans la réussite ou l'échec des projets de changement et d'amélioration de l'éducation dans un pays dans toutes ses institutions. Les enseignants sont la clé du bonheur de nombreux enfants et adolescents aujourd'hui, hommes et femmes plus tard,

UN PROFESOR DIFERENTE PARA ÁFRICA// UN ENSEIGNANT AFRICAÏN DIFFERENT

qui vont occuper des postes de direction dans le système productif et dans l'organisation citoyenne d'un pays, de toutes les organisations sociales, en tant qu'hommes et femmes motivés. D'où l'importance d'avoir les meilleurs enseignants, car ils seront le gage du succès recherché par les dirigeants politiques et par les citoyens en général.

Un bon enseignant possède des caractéristiques et des conditions essentielles qui permettent sa reconnaissance par les enfants à bas âge, les élèves, les parents et l'administration scolaire : santé et énergie suffisante pour entreprendre les activités pédagogiques correspondantes ; une formation culturelle et scientifique adéquate et à jour; une formation pédagogique de base et continue pour savoir utiliser à tout moment les ressources pédagogiques et techniques appropriées ; disposé à cultiver la capacité de travailler en équipe avec des collègues dans les tâches éducatives qui leur sont confiées ; capacité naturelle et cultivée à s'offrir avec empathie pour une relation pédagogique fructueuse avec ses apprenants.

De plus, pour le cas qui nous concerne maintenant, les systèmes éducatifs d'Afrique, l'enseignant africain doit nécessairement être différent, pour être un bon enseignant avec ses enfants à bas âge et adolescents, ou avec les étudiants, si nécessaire. L'Afrique n'est pas une construction abstraite, mais plutôt une réalité très définie de situations différenciées dans de nombreux pays et contextes, qui nécessitent que les enseignants aient une maîtrise adéquate de la situation, de la réalité où se déroule la vie de leurs élèves et la leur, afin de pouvoir offrir une éducation contextualisée et efficace à l'environnement et à ses habitants. Pour cette raison, le professeur africain ne peut pas être conçu comme un parachutiste qui vient d'en haut sans avoir pu comprendre la réalité dans laquelle il va atterrir. Il faut savoir lire et comprendre son propre contexte de référence et celui de ses élèves, en admettant comme point de départ qu'il y a des objectifs et des valeurs qui sont des signes d'identité d'un peuple, d'une culture africaine, qui composent le continent et ceux d'un pays spécifique. Un enseignant africain ne doit jamais perdre son identité africaine et les aspirations, ainsi que les responsabilités que cela implique.

Cet ensemble de raisons, exprimées et brièvement condensées, justifient la nécessité de réfléchir de manière partagée sur la formation des enseignants africains, à quelque niveau que ce soit. C'est précisément ce que vise ce III Forum sur l'Afrique, l'Éducation et le Développement, qui s'est tenu à Libreville en avril 2021. Il s'agit d'une ligne de coopération fructueuse engagée il y a plusieurs années par l'École Normale Supérieure de Libreville (Gabon) et l'Université de Salamanque (Espagne), du groupe de recherche Helmantica Paideia, à la Faculté des sciences de l'éducation. Ainsi, plusieurs axes et sections spécifiques ont été envisagés pour les problèmes de formation des enseignants aux niveaux préscolaire, primaire, secondaire et universitaire, et d'ouverture à d'autres thèmes de l'éducation africaine.

La réponse des chercheurs et professeurs désireux de participer au III Forum a été excellente, venant de différentes universités d'Europe et d'Amérique, et bien sûr de plusieurs pays d'Afrique (Cameroun, Burkina Faso, Mozambique, Sénégal, Côte d'Ivoire, Ghana, et le Gabon majoritairement). Ce livre comprend une bonne partie des contributions acceptées par le comité d'organisation, avec l'espoir qu'elles deviendront un instrument plausible de formation et de débat pédagogique ultérieur au profit de la qualité des systèmes éducatifs africains.

**EL PROFESOR EN ÁFRICA Y SU FORMACIÓN.
CUESTIONES GENERALES**

PARCOURS ET CONTENUS DE FORMATION DES ENSEIGNANTS EN AFRIQUE: DU PRESCOLAIRE AU SUPERIEUR. ETAT DES LIEUX ET PERSPECTIVES

Eugénie EYEANG

Ecole Normale Supérieure, CRAAL, Libreville
Correo-e: eyeangeugenie@gmail.com / eyeangeugenie@outlook.fr

La formation des enseignants est un défi majeur pour les systèmes éducatifs africains. Face aux enjeux de développement, il est important de susciter une réflexion critique autour des parcours et contenus de formation des enseignants en cours d'exécution. Car, former des professionnels de l'organisation de situations d'apprentissage, telle est sans doute la visée centrale des programmes de formation des enseignants, de la maternelle à l'université. Certes, un « enseignant-professionnel » est d'abord un praticien efficace qui maîtrise les tours de main du métier et fait preuve d'une « expertise pratique » dans le domaine de l'enseignement. Mais, en outre, il est capable, seul et avec d'autres, de définir et d'ajuster des projets dans le cadre d'objectifs et d'une éthique, d'analyser ses pratiques et, par cette analyse, de s'auto-former tout au long de sa carrière (Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 2012). Cette conception est importante à retenir et à mettre en relief puisqu'elle permet de fixer adéquatement les fondements conceptuels de la formation que l'on envisage dispenser.

Or, en Afrique subsaharienne, plus particulièrement, le débat sur la qualité de l'éducation et de la formation a souvent été éludé voire supplanté par la question de démocratisation de l'enseignement, avec le souci pour les responsables concernés d'augmenter le nombre de classes et d'écoles pour parvenir à la scolarisation universelle (Maingari, 1997). Il n'y a presque pas de travaux de recherche permettant d'avoir une vision panoramique des systèmes éducatifs africains de la maternelle à l'université. Quelques études par

pays existent ; mais, elles ne présentent pas tous les paliers d'enseignement. Certains étant plus nourris que d'autres. Les recherches sur le pré-primaire sont quasi inexistantes.

Aujourd'hui, cette préoccupation se justifie par le fait même qu'en matière de performances éducatives, les pays d'Afrique pour la plupart n'ont pas été au rendez-vous du bilan des OMD 2015 et, tout porte à croire que les projections pour l'agenda ODD (objectifs de développement durable) 2030 ne sont pas très optimistes. C'est donc un fait que les systèmes éducatifs formels en Afrique sont en crise. Le malaise, profond et multiforme, se traduit par une détérioration de la qualité des offres éducatives (Bah, 2018).

De nombreuses études convergentes ont été menées par des chercheurs et des organismes internationaux. Lauwerier & Akkari abordent la question des enseignants sous l'angle à la fois de l'évolution de leurs conditions de travail, ainsi que de leur formation. Elle révèle que les enseignants exercent dans des conditions défavorables caractérisées par la précarisation, des faibles salaires et la démotivation. L'analyse démontre par ailleurs que leurs formations, aussi bien initiales que continues, sont faibles et inadéquates, et n'ont donc pas un grand impact sur les pratiques en classe. Ces deux défis majeurs représentent l'enjeu central pour toute amélioration de la qualité de l'éducation de base en Afrique sub-saharienne (I. Lauwerier, A. Akkari, 2015). Martial Dembélé et Geneviève Sirois (2018) ont travaillé sur la quête de l'éducation de qualité pour tous et la profession enseignante dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne (Éducation et francophonie, Volume 45, Number 3, Winter 2018) URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1046414ar> DOI: <https://doi.org/10.7202/1046414ar>.

Une question a été posée sur les liens entre la performance des élèves et les caractéristiques des enseignants. La majorité reconnaît que la qualité des apprentissages dépend fortement de celles des enseignants. L'enseignant est le principal facteur en termes d'impact sur les performances des élèves au niveau de l'école, aucune autre variable ne jouant un rôle aussi significatif (Bruns & Luque, 2014).

Le constat est que certains pays avoisinent des taux d'échec record à des examens nationaux, comme le baccalauréat de 80%. Pour l'UNESCO, les enseignants sont (...) un vecteur essentiel pour l'amélioration de la qualité de l'éducation. Si le nombre d'enfants non scolarisés a été réduit de près de moitié depuis 2000, et si le taux de scolarisation en Afrique subsaharienne est passé de 52 % en 1990 à 78 % en 20121, une baisse de la qualité de l'éducation et des performances des élèves a également pu être observée. L'ODD (Objectifs de développement durable) 4 souligne l'importance de ne pas se concentrer sur la quantité au détriment de la qualité, insiste sur la qualité de l'enseignement et accorde une importance nouvelle aux enseignants (point 4.c). Les enseignants exercent l'influence la plus déterminante sur l'apprentissage (Best & al., 2018).

Une étude portant sur l'école au service de l'apprentissage en Afrique souligne l'importance de configurer le système éducatif de manière à ce qu'il soit constamment axé sur les résultats et à ce que tous les enfants aient accès à de bonnes écoles, du matériel d'apprentissage de qualité et d'excellents enseignants (Bashir & al., 2019).

L'objectif de cette contribution est double. Il s'agit premièrement de faire un état des lieux de l'organisation de la formation des enseignants en Afrique, avec une visée prospective et de continuum ; mais aussi d'ouvrir un débat sur le lien entre la formation des enseignants et les résultats des apprenants.

Nous postulons que l'ensemble des pays d'Afrique, au sud du Sahara, présentent un tableau similaire, en ce qui concerne les structures de formation des enseignants. L'hypothèse de départ est qu'une bonne formation des enseignants améliorera les performances des apprenants à tous les paliers d'enseignement.

CONTEXTE SOCIO-ÉDUCATIF

L'Afrique subsaharienne est composée d'une cinquantaine de pays. Sa superficie oscille entre 22 431 000 km² et 24 265 000 km², selon les sources. Sa population est de 1 022 664 451 d'habitants (2017) (Cf. Internet, 2021). Selon l'UNESCO (cf. *Éducation pour tous*), il y a des progrès et des problèmes dans l'éducation en Afrique subsaharienne. Concernant la déscolarisation,

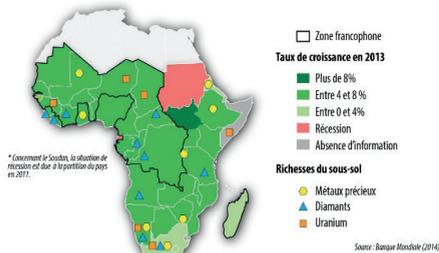
- 43% des enfants non scolarisés dans le monde vivent en Afrique. En 2008, environ 29 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire n'étaient pas scolarisés en Afrique subsaharienne et 54% étaient des filles. 10 millions d'enfants abandonnent l'école chaque année.

Le taux d'analphabétisme reste élevé. Environ 38% des adultes - quelques 167 millions de personnes - n'ont toujours pas les compétences de base en lecture et en écriture. Plus de 60% des personnes concernées sont des femmes. Les OMD (objectifs du millénaire pour le développement) n'ont pas été atteints. Il s'agissait de faire de l'enseignement primaire universel une réalité en 2015. Les besoins en enseignants étaient estimés à 1,9 million enseignants ; dont 1,1 million en Afrique subsaharienne.

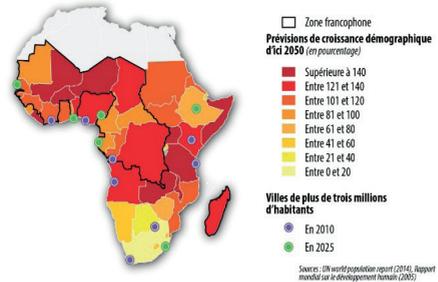
Par ailleurs, quelques chiffres nous permettent d'avoir un panorama sur les potentiels de l'Afrique subsaharienne.

L'Afrique subsaharienne : perspectives, potentiels et défis

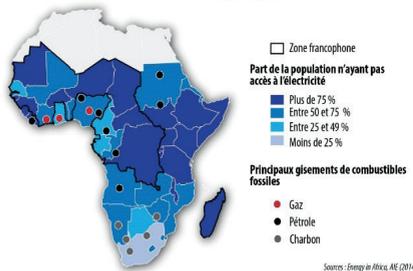
1. Un important potentiel économique



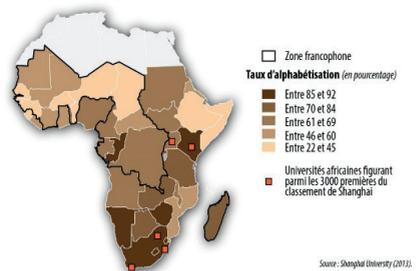
2. La "bombe" démographique africaine



3. Le défi énergétique



4. Le défi de l'éducation



Source : Internet 2021

Ces différentes cartes de l'Afrique subsaharienne montrent les différents défis à relever. Concernant le défi de l'éducation, on observe que peu d'universités africaines figurent dans le classement de Shanghai. Cet aspect montre que des efforts restent à fournir au niveau des institutions de formation des enseignants dont nous présentons ici quelques prototypes.

PRÉSENTATION DE QUELQUES INSTITUTIONS DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

De façon générale, le système éducatif est organisé de quatre ordres d'enseignement :

- *Le préscolaire*: trois ans (petite, moyenne et grande sections). Il reçoit les enfants de trois à six ans. Pas obligatoire.
- *L'enseignement de base* (et obligatoire) qui comprend le primaire et le post-primaire (de la sixième à la troisième): 10 ans, dont 6 ans pour le primaire et 4 ans pour le post-primaire (collège): public: 6-16 ans
- *L'enseignement secondaire* qui dure 3 ans¹ (il va de la seconde à la terminale / ou 6^e - Terminale).

1 Cette distribution peut varier selon les pays. On peut avoir également la répartition suivante : Pré-primaire (3-5 ans), Primaire (6-10 ans), Secondaire (de la classe de 6^e en Terminale).

- *L'enseignement supérieur* est composé d'universités (Facultés) et de Grandes écoles.

Notons que c'est à l'intérieur de cette nomenclature que nous pouvons retrouver l'enseignement professionnel et ou spécialisé².

Dans l'ensemble des pays d'Afrique francophone, les structures de formation des enseignants et leurs dénominations sont identiques. Nous avons ainsi des écoles normales supérieures (ENS) pour la formation des enseignants du secondaire général, des écoles normales supérieures de l'enseignement technique (ENSET), des écoles normales d'instituteurs (ENI) et des universités (facultés).

- *L'École Normale Supérieure de Libreville (Gabon)*

L'École Normale Supérieure (ENS) de Libreville a été créée en 1971 par ordonnance n°59/71 du 4 octobre 1971. Elle était partie intégrante de l'Université Nationale du Gabon (UNG). Depuis cette date, l'ENS forme depuis sa création des professeurs de lycées et collèges ainsi que des conseillers pédagogiques et des inspecteurs de l'enseignement primaire. La formation des professeurs de collège destinée aux titulaires du baccalauréat durait deux années. Les non bacheliers (justification d'un niveau d'étude de terminale) étaient astreints à une année propédeutique et totalisaient trois années de formation. Précisons que pendant cinq années, la formation disciplinaire était assurée par les facultés de l'Université Nationale du Gabon³; tandis que la formation professionnelle (volet psychopédagogique) relevait des prérogatives de l'École Normale Supérieure. Cette expérience n'ayant pas donné les résultats escomptés, l'École Normale Supérieure a récupéré les enseignements de l'Université pour les dispenser sur son site. C'est en 1974, que la durée de la formation des professeurs de collège est passée de deux ans à trois années. L'année propédeutique a donc été supprimée. Il s'en est suivi une série de réformes qui ont eu comme épicerie la durée de la formation et la problématique pendante de la professionnalisation :

- 1974 - 1975, début de la formation des professeurs de lycée en quatre années;
- 1984, après les États Généraux de l'Éducation et de la Formation, la durée de la formation des professeurs est fixée à cinq années. L'École Normale accueille concomitamment les titulaires d'une maîtrise et les débutants avec niveau bac.

- 1993: par la loi n°11/93 du 26 avril 1993 portant réorganisation de l'École Normale Supérieure, complétée par le décret n°651/PR/MENJ-SCF/MESRS, cette institution devient postuniversitaire. Elle accueille désormais sur concours les candidats titulaires de DUEL⁴ ou DEUG⁵,

2 Il s'agit là des lycées professionnels et des écoles spécialisées et/ou inclusives.

3 L'Université Nationale du Gabon (UNG) est devenue aujourd'hui, Université Omar Bongo (UOB).

4 DUEL = Diplôme universitaire d'études littéraires.

5 DEUG = Diplôme d'études universitaires générales.

Licence et Maîtrise. (<https://ens-libreville.org/presentation-ens-de-libreville/>).

Image n°1 : Ecole Normale Supérieure de Libreville au Gabon



Source : Internet 2021

Malgré ces réformes en vue d'un relèvement du niveau de compétences des enseignants formés, les résultats escomptés ne sont pas au rendez-vous.

- *L'Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo (Bénin)*

L'Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo au Bénin fait partie intégrante de l'Université d'Abomey-Calavi. Cette institution de formation des enseignants a été créée dans les années 1970, tout comme l'université. Elle forme, avec d'autres ENS du pays (Natitingou et Lokossa) les enseignants toutes disciplines confondues de l'enseignement général et de l'enseignement technique. Elle ne bénéficie pas d'autonomie financière. En réalité, elle fonctionne comme une faculté, puisqu'elle est un élément de l'organigramme de l'université d'Abomey-Calavi.

Image n°2 : L'Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo au Bénin



Source : Internet 2021

- *L'Ecole Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire)*

L'Ecole Normale Supérieure est une institution d'enseignement supérieur créée par décret n° 64-40 du 09 janvier 1964, portant création d'une Ecole Normale Supérieure. Elle est, le fruit de deux (2) conventions signées entre l'Etat de Côte d'Ivoire et le Fonds Spécial des Nations Unis (F.S.N.U.) d'une part et d'autre part, entre la Côte d'Ivoire et la Communauté Economique Européenne (C.E.E.).

A sa création, l'ENS était placée sous l'autorité du Ministère de l'Education Nationale et située dans la commune de Cocody, face à la cité universitaire dénommée « cité rouge », en lieu et place de l'actuelle Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue. Ce n'est qu'en 1971, qu'elle fut transférée sur son site actuel (dans l'enceinte de l'Université d'Abidjan - Cocody), puis placée désormais sous la tutelle administrative et technique du Ministère chargé de l'Enseignement Supérieur⁶. Le concours d'entrée à l'ENS d'Abidjan communie sont aux Educateurs, Professeurs de Collège et Professeurs de Lycée.

Image n°3 : ENS, Abidjan, Côte d'Ivoire



Source : Internet 2021

L'analyse sommaire des conditions de création et d'organisation, ainsi que du public à former montre des similitudes entre ces différentes ENS. Pour le primaire, des Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI) ont été créées. Nous allons en présenter quelques-unes :

⁶ <https://ornifformation.com/index.php/fr/programs/les-ecoles-superieures-publiques-et-privees-en-cote-d-ivoire/5069-ens-ecole-normale-superieure-cote-d-ivoire>. Consulté le 9.07.2021

- *Ecole Normale des Instituteurs*⁷

Au Gabon, l'Ecole Normale des Instituteurs (ENI) est créée et organisée par le décret 000290 /PR/MEN du 4 Avril 1995 modifié par le décret 000472 /PR/MENES du 7 Mai 2007. C'est un établissement de formation et de perfectionnement. L'Ecole Normale des Instituteurs a pour mission:

- de former les Instituteurs pendant un cycle de deux années académiques;
- de perfectionner les agents des corps d'Instituteurs et d'Instituteurs Ad-joints en activité;
- de participer aux travaux de recherche et à l'évaluation des innovations pédagogiques mises en œuvre à l'initiative de l'Institut Pédagogique National du Ministère de l'Education Nationale, dans l'enseignement du premier degré.

Les élèves de l'Ecole Normale des Instituteurs sont admis sur concours ouvert par arrêté du Ministre chargé de la Fonction Publique, sur demande du Ministre chargé de l'Education Nationale et accord du Ministre chargé des Finances et du Budget. Le nombre de places par catégorie est fixé par le même arrêté, après consultation des Ministres chargés de la Fonction Publique et du Budget.

Le concours d'admission à l'Ecole Normale des Instituteurs est ouvert aux candidats de nationalité gabonaise, titulaires du baccalauréat et physiquement aptes à la fonction enseignante. Ils doivent en outre s'engager à servir dans l'enseignement pendant dix ans après la sortie de l'Ecole. Sont également admis à concourir les Instituteurs adjoints titularisés justifiant d'au moins cinq années d'ancienneté.

Image n°4 : ENIL, Libreville, Gabon



Source : Internet 2021

7 Source : <https://www.drpi-men.fr/205063552>. Consulté le 8 juillet 2021

- *L'École Normale des Instituteurs de Tabligbo (Togo)*

Six ENI participent à la formation des enseignants du primaire au Togo. Depuis 2010, Le Togo a entrepris un vaste programme de renforcement du système éducatif en renforçant la formation des enseignants, pour un enseignement de qualité. Plusieurs Écoles Normales d'Instituteurs (ENI) ont été construites ainsi que l'organisation de concours pour le recrutement des enseignants.

En 2012⁸, trois (03) ENI ont été construites à Niamtougou (dans la région de Kara), à Sotouboua (dans la région centrale) et à Adéta (dans la région des Plateaux). Ces ENI s'ajoutent à celles de Notsè (dans la région des Plateaux), Tabligbo (région maritime) et Dapaong (dans les Savanes). L'initiative s'inscrit dans le cadre du Projet éducation et renforcement institutionnel (PERI) qui a permis au Togo de bénéficier d'une subvention de 45 millions de dollars accordée par la Banque mondiale. L'optique dudit projet est d'améliorer la qualité de la formation des enseignants.

Image n°5 : ENI, Tabligbo, Togo



Source : Internet 2021

- *La formation des enseignants du pré-primaire*

Dans de nombreux pays en développement, la petite enfance n'est pas une priorité pour le secteur de l'éducation, notamment lorsque le système éducatif peine déjà à assumer ses responsabilités vis-à-vis des autres niveaux d'enseignement. En réalité, lorsque le système éducatif se trouve en mesu-

8 Source: <https://manationtogo.com/togo-education-six-eni-participent-a-la-formation-des-enseignants/>

re d'accorder une certaine attention à la petite enfance, c'est généralement l'enseignement pré-primaire qui en bénéficie.

Au Sénégal, par exemple, les classes préscolaires à l'élémentaire sont au nombre de 65. Pour mémoire, les objectifs de développement de la petite enfance au Sénégal peuvent se résumer selon le document officiel du PDEF/PNA-EPT⁹ comme suit (i) donner un appui pédagogique, logistique et institutionnel aux structures d'accueil des tout-petits ; (ii) élaborer un curriculum pour le sous-secteur ; (iii) renforcer les capacités professionnelles du personnel¹⁰.

Au Gabon, le ministère en charge de l'éducation nationale et celui des affaires sociales ont en partage le dossier de la formation des enseignants du pré-primaire. Par ailleurs, en dehors du secteur privé (où foisonnent de nombreuses écoles de formation des enseignants de la maternelle), dans l'enseignement public, la présence du pré-primaire est embryonnaire. Quelques expériences pilotes montrent que l'intégration d'une classe pré-primaire dans le secteur formel de l'enseignement élémentaire permet aujourd'hui de capitaliser les investissements et les ressources en s'appuyant sur les mécanismes existants et fonctionnels de ce niveau d'enseignement. Certaines écoles primaires pilotes comme celles de l'ENS-B, ont effectivement intégré les classes de pré-primaire dans l'enceinte de l'établissement. Il serait important de vérifier l'impact des enseignements suivis par les apprenants dans leurs résultats globaux durant leur parcours scolaire.

- *La formation des enseignants du supérieur*

L'acquisition du statut d'enseignant d'université n'est généralement pas subordonnée à une quelconque formation en pédagogie. Dans beaucoup de cas, seuls les diplômes du second cycle universitaire suffisent pour dispenser le savoir au niveau de l'enseignement supérieur. Mais aujourd'hui, l'arrimage au système Licence-Master-Doctorat (LMD) impose aux institutions universitaires des exigences de performances dans la transmission du savoir. Il y a nécessité d'un encadrement permanent des enseignants juniors par les seniors ayant, au fil des ans, accumulé une expérience pédagogique suffisante pour faciliter le transfert des connaissances. Il y a nécessité de création de centres de pédagogie universitaire dans les différents pôles universitaires.

Parcours de formation

L'organisation des formations des enseignants est quasiment identique entre les pays africains. Elle est certainement due à un passé colonial commun. Le répertoire langagier utilisé en la matière est le même: ENS – ENI – CAPES, etc. Les cas du Burkina Faso et du Gabon sont similaires.

9 Plan national d'action de l'éducation pour tous.

10 https://biennale.adeanet.org/2006/doc/document/C3_1_preprimary%20efa_diawara_fr.pdf. Consulté le 8 juillet 2021

- *Le Burkina-Faso*

Le Burkina Faso dispose de six structures de formation des enseignants du primaire (ENEP : École Nationale des Enseignants du Primaire), de deux structures de formation initiale des enseignants de mathématiques du post primaire et du secondaire, d'une structure de formation des encadreurs des deux ordres d'enseignement (enseignement de base et secondaire): Écoles Nationales des Enseignants du Primaire : elles forment les enseignants du primaire. Chaque enseignant dispense toutes les disciplines enseignées au primaire, dont les mathématiques.

L'ENS de l'Université de Koudougou (ENS-UK) forme les enseignants de toutes les disciplines scolaires du secondaire (français, philosophie, anglais, éducation physique et sportive, mathématiques, ...), les encadreurs pédagogiques du primaire (instituteurs principaux, conseillers pédagogiques itinérants, inspecteurs de l'enseignement de base) et du secondaire (conseillers pédagogiques, inspecteurs, ...).

- *Le Bénin*

Au Bénin, trois ENS animent la formation des enseignants du secondaire et forment les élèves-professeurs aux diplômes de Brevet d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire (BAPES) et au Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire (CAPES). Les diplômés du BAPES ont rang de professeurs-adjoints et ceux ayant obtenu le CAPES deviennent des professeurs certifiés.

- ENS de Porto-Novo: filières de formation concernées sont les séries littéraires et les sciences humaines (Lettres modernes, Anglais, Espagnol, Allemand, Philosophie, Histoire et Géographie) ;

- ENS de Natitingou: filières scientifiques pures (Mathématiques, Sciences physiques et chimiques, Sciences de la vie et de la terre).

- ENS de Lokossa: filières de l'enseignement technique exclusivement. La durée de la formation dans les ENS est de trois ans pour le BAPES et de cinq ans pour le CAPES (cf. Actes du séminaire sur les pratiques enseignantes, 2018 : pp 68-69).

- *Le Gabon*

L'ENS¹¹ de Libreville a adopté le système LMD (Licence – Master – Doctorat) depuis une dizaine d'années. Deux types de diplômes sont délivrés:

- Licence professionnelle au professorat et collège qui sanctionne le parcours Licence

- Master professionnel aux métiers de l'enseignement et de l'éducation qui sanctionne le parcours Master.

11 Source : <https://ens-libreville.org/parcours-et-filieres/>

La Licence remplace le CAPC (Certificat d'aptitude au professorat de collège). Les élèves-professeurs qui sortaient avec le CAPC étaient mis à la disposition du Ministère de l'Éducation Nationale qui les affectait dans les lycées et collèges pour enseigner au premier cycle du secondaire (de la 6^{ème} en 3^{ème}).

Le Master professionnel aux métiers de l'enseignement et de l'éducation remplace le CAPES (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire) et se prépare en deux années. En Master 2, l'étudiant produit un mémoire qui fait l'objet d'une défense publique. Le contenu du mémoire porte sur des questions pédagogiques et didactiques, en lien avec la discipline du futur enseignant. L'enseignant titulaire de ce Master est affecté dans les lycées et son champ de compétences s'étend de la 6^{ème} en Terminale. Signalons que d'autres parcours et filières de formation sont actuellement en voie d'implémentation à l'ENS de Libreville, dans le but de répondre aux besoins du terrain.

Quant aux ENI du Gabon, le cycle de formation pédagogique est sanctionné par un diplôme professionnel dénommé Certificat de Capacité à l'Enseignement Primaire, en abrégé C.C.E.P. L'E.N.I. est placée sous l'autorité hiérarchique de l'Inspecteur Général de l'Éducation Nationale et sous la tutelle pédagogique de l'Institut Pédagogique National.

Les Instituteurs de l'École d'Application de l'ENI, ont vocation à assurer la charge d'Instituteurs-tuteurs des élèves de l'ENI, qui participent, dans les différentes sections de cette école, à des exercices pédagogiques pratiques en grandeur réelle. Les personnels fonctionnaires d'encadrement pédagogique et d'enseignement actif de l'ENI sont recrutés dans le corps d'Inspecteurs et de Conseillers Pédagogiques de la spécialité enseignement du premier degré, dans les corps de la spécialité enseignement normal, dans les corps de spécialité enseignement du second degré ou dans les corps de spécialité administration, orientation et sciences de l'Éducation.¹²

CADRE DE RÉFÉRENCE

Le cadre de référence choisi pour cette étude est la théorie de l'action sociale de Talcott Parsons (1961). La théorie actionniste est issue des travaux de Talcott Parsons et, plus lointainement, de ceux du grand sociologue allemand Max Weber. Tout système social – et l'organisation en est un – peut être compris à partir de l'action des différents agents qui le composent. Selon Guy Rocher (1988), l'ambition de Parsons est d'expliquer comment un ordre peut exister sur la base d'actions individuelles. La sociologie de Parsons partage donc deux directions:

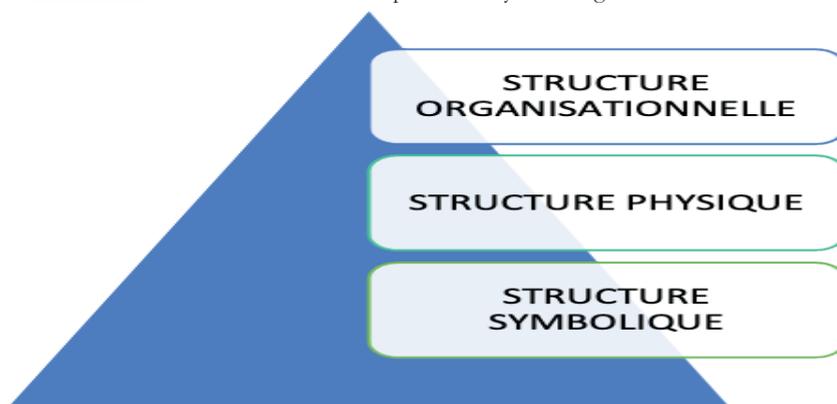
¹² <https://www.universalis.fr/encyclopedie/theorie-des-organisations/5-la-theorie-actionniste-des-organisations/#:~:text=Carte%20mentale-,La%20th%C3%A9orie%20actionniste%20des%20organisations,diff%C3%A9rents%20agents%20qui%20le%20composent.> Consulté le 11.07.2021

- d'une part, l'**action** est analysée. Elle montre la manière dont elle est structurée et régulée par le système ;
- d'autre part, le **système** est analysé. Il montre comment une foule s'organise et se mobilise.

Par conséquent, pour Parsons, si l'on souhaite comprendre le fonctionnement de la société, il pense que cela devrait être considéré comme un système. Cette théorie permet de voir que l'action sociale adoptée par un acteur peut être individuelle ou collective (un groupe, une société, une civilisation, etc.).

Par conséquent, l'organisation du système éducatif africain, du pré-primaire au supérieur, il importe de tenir compte à la fois de tous les éléments qui le composent : depuis la formation des enseignants jusqu'aux résultats obtenus par les apprenants, en passant par les infrastructures.

Schéma n°1 : Évolution basée sur l'adaptation du système organisé d'action de Parsons (1997)



Source : Adapté pour l'étude

Le système organisé d'action de Parsons (1997) consiste à analyser l'interaction entre la structure organisationnelle (règlements et procédures, la structure physique (Infrastructures, moyens techniques, ressources financières, ressources humaines et la structure symbolique spécifique (idéologies, systèmes de valeurs).

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Cette étude a été essentiellement documentaire et empirique. L'analyse des ressources documentaires disponibles sur les parcours et contenus de formation ainsi que le croisement avec d'autres études ont permis d'atteindre l'objectif de la recherche. La comparaison entre les différentes données issues des institutions présentées permet voir l'orientation de la formation des enseignants en Afrique subsaharienne. Puisque la recherche documentaire vise à identifier et localiser des ressources informationnelles déjà traitées, soit par des individus

soit par des machines (Dinet et Passerault, 2004). En outre, la recherche documentaire permet d'éveiller une curiosité qui ne se manifesterait pas d'elle-même ou qui ne s'est pas encore manifestée, en incitant à se poser des questions. C'est le rôle des documents incitateurs¹³.

Par la suite, des études phénoménologiques (sur la base d'entretiens semi-directifs) et analytiques de terrain vont se poursuivre afin d'évaluer l'efficacité et l'efficacité des parcours de formation, ainsi que les résultats scolaires des apprenants. Il importe d'analyser chaque structure organisationnelle, physique et symbolique ; ainsi que la cohérence entre les différentes structures.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Les zones de congruence et de divergence entre les différentes institutions de formation des enseignants en Afrique subsaharienne ont été identifiées lors de la présentation des aspects contextuels et des parcours de formation.

- Nécessité d'une vision de continuum

Dans l'ensemble des pays africains, on peut, sans risque de se tromper, relever que la vision de continuum est inexistante dans les systèmes éducatifs. Les informations recueillies ne montrent pas d'organisation interactive entre les différents paliers : pré-primaire, primaire, secondaire et supérieur. La notion de socle de compétences et/ou de connaissances n'est pas indiquée. Il s'agit plutôt d'un morcellement de chaque entité, au gré des bailleurs de fonds, au lieu d'une vue d'ensemble des systèmes. Chaque groupe fonctionne de façon isolée. Or, le cadre de référence sur la théorie de l'action de Parsons est un outil systémique avantageux pour une organisation cohérente. « Il nous permet de comprendre que tout sujet social s'oriente en fonction des valeurs qu'il s'est lui-même choisies. Ces orientations interagissent et aboutissent à un équilibre tributaire de cinq variables dichotomiques :

- * Neutralité ou affectivité ;
- * Spécificité ou vague de l'attitude ;
- * Universalité ou particularité ;
- * Qualité attribuée ou performance réalisée (*ascription / achievement*) ;
- * Orientations individuelle ou collective »¹⁴.

Ces aspects susmentionnés devraient apparaître dans l'élaboration des curricula de formation des enseignants et même dans l'ensemble des systèmes éducatifs africains. Car, l'ensemble social est défini comme un ensemble d'actions. Il s'agit d'un découpage de l'action en quatre éléments essentiels. C'est le système AGIL élaboré en collaboration avec Bales en 1955. « C'est le processus de socialisation, à travers lequel tout individu devient porteur de son système social ». Cette théorie repose sur quatre fonctions, en abrégé AGIL.

13 Source : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org> Consulté le 12.07.2021

14 Source : https://fr.wikipedia.org/wiki/Talcott_Parsons Consulté le 11 juillet 2021.

AGIL est un paradigme de sociologie décrivant une théorie générale de l'action développée par Talcott Parsons, fondée sur les quatre fonctions suivantes :

Adaptation	Poursuite des buts
Intégration	Latence

Cette théorie de la différenciation structurelle correspond à un processus à travers lequel les fonctions nécessaires à la survie de la société sont assurées par des institutions de plus en plus spécialisées, et ce suivant quatre directions :

- **Adaptation** (sous-système économique). Capacité d'une société d'interagir avec son environnement. Cela inclut entre autres choses, la collecte de ressources et la production de biens de consommation destinés à être redistribués.

- **Poursuite des buts communs** (*goal-attainment* ; sous-système politique). Capacité de définir des objectifs pour le futur et de prendre des décisions concordantes. Les résolutions politiques et les objectifs sociétaux sont des éléments de cette nécessité.

- **Intégration** (p.e. régulation des échanges entre unités sociales) ou l'harmonisation de la société dans son intégralité en tant que demande que les normes et les valeurs soient solides et suffisamment convergentes.

- **Maintien des valeurs communes** (*latency*, sous-système familial), mettant au défi la société de maintenir les éléments intégrateurs des exigences d'intégration abordées plus haut. Cela sous-entend que des institutions comme la famille ou l'école se fassent les médias des systèmes de croyances et de valeurs entre deux générations.

Par exemple, le système de gouvernement (poursuite des buts communs) se divise lui-même en pouvoir législatif (maintien des valeurs communes), administratif (adaptation), exécutif (poursuite des buts communs) et juridique (intégration)¹⁵.

- *Instauration de ponts entre les ordres d'enseignement et mise en œuvre d'un continuum*

En d'autres termes, il importe d'établir une interaction, tout en relevant les points d'achoppement, entre les différents pôles. Une organisation en continuum favoriserait une meilleure visibilité des systèmes éducatifs africains. Au niveau du pré-primaire, primaire, secondaire et supérieur, cette nomenclature devrait prévaloir pour l'obtention de résultats probants :

1. Structures organisationnelles

- Règlements
- Procédures

15 Source : <https://fr.wikipedia.org/wiki/AGIL> Consulté le 11.07.2021

2. Structures physiques

- Infrastructures
- Plateformes techniques
- Ressources financières
- Ressources humaines

3. Structures symboliques spécifiques

- Idéologie
- Système de valeurs

Le but d'une telle organisation est d'amener les Etats africains à établir les liens entre les parcours, les contenus et les pratiques pédagogiques des formateurs de formateurs / enseignants :

- Faciliter la gestion participative des classes ;
- Utiliser ou non les taxonomies d'apprentissage dans la gestion des enseignements ;
- Les taxonomies les plus courantes (connaître, comprendre, appliquer) devraient être complétées par les plus complexes : analyser, évaluer, synthétiser (créer) ;
- Répondre aux attentes liées à la situation actuelle : échecs scolaires et dysfonctionnements divers.

- *A titre de conclusion*

Au terme de ce travail, nous signalons que l'enseignant est un acteur important du dispositif d'enseignement. Sa formation est un enjeu majeur pour le développement harmonieux des Etats et sociétés de l'Afrique subsaharienne. Une enquête menée par le PASEC (Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN¹⁶) montre que l'effet maître qui oscille entre 5% et 15% dans les pays développés compte pour 27% dans les pays **africains** étudiés par le PASEC. Ainsi, la qualification des **enseignants** et la **formation** d'un nombre suffisant de maîtres figurent désormais parmi les indicateurs de qualité de l'éducation¹⁷.

Quelques perspectives se dégagent de cette étude. Il s'agit notamment des :

- Problèmes de qualité dont souffrent les systèmes d'enseignement des pays africains.
- Valeurs et éthique

16 La CONFEMEN est la conférence des ministres de l'éducation nationale des Etats et gouvernements de la francophonie. Ses missions consistent à :

- Informer ses membres sur l'évolution des systèmes éducatifs et les réflexions en cours
- Nourrir la réflexion sur des thèmes d'intérêt commun en vue d'actions à mener en coopération
- Animer la concertation entre ministres et experts afin d'élaborer des positions communes et formuler des recommandations pour appuyer les politiques régionales et internationales en matière d'éducation. Source : <https://www.confemen.org/#>

17 Source : <http://www.pasec.confemen.org/> Consulté le 11.07.2021

- Recherche curriculaire: de la maternelle au Supérieur
- Le point de vue des acteurs :
- Les enseignants disent que : « les apprenants sont paresseux et désintéressés »
 - Les apprenants répondent que : « les enseignants ne savent pas enseigner, ils font toujours la même chose¹⁸ ».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Actes des séminaires sur les pratiques enseignantes, 2018. *Les pratiques enseignantes en milieu scolaire et universitaire : Regards critiques et nouvelles approches*. Actes des séminaires des 8, 9 et 11 janvier 2018 à l'Université d'Abomey Calavi (UAC – Campus d'Abomey-Calavi), à l'École Normale Supérieure (ENS) et à l'École Normale d'Instituteurs (ENI) de Porto-Novo, MEN.
- BASHIR Sajitha , LOCKHEED Marlaïne , NINAN Elizabeth , TAN Jee-Peng, 2019. *Perspectives: L'école au service de l'apprentissage en Afrique*. World Bank Group eLibrary. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1394-8>
- BEST, Alice, TOURNIER, Barbara, CHIMIER, Chloé, 2018. *Questions d'actualité sur la gestion des enseignants*. UNESCO, IIEP, 27p, iep.unesco.org.
- Biennale 2006 de l'ADEA - une année d'éducation pré-primaire obligatoire pour tous les enfants? https://biennale.adeanet.org/2006/doc/document/C3_1_preprimary%20efa_diawara_fr.pdf
Consulté le 10.07.2021
- BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier, 2014. *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. Washington D.C.: World Bank Publications.
- DINET, Jérôme & PASSERAULT, Jean-Michel, 2004. *La recherche documentaire et informatisée à l'école*. *Hermes* 39:127 (2004). <https://philpapers.org> Consulté le 11.07.2021
- LAUWERIER, Thibaut, AKKARI, Abdeljalil, 2015. Les enseignants et la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne. In: *Recherche et prospective en éducation: réflexions thématiques*, n° 11. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:73217> Consulté en avril 2021
- MAINGARI, Daouda, 1997. La professionnalisation de l'enseignement au Cameroun : des sources aux fins. Dans *Recherche & Formation*, n° 25, L'identité enseignante : entre formation et activité professionnelle, sous la direction de Annette Gonnin-Bolo et G. Baillat. INRP, pp. 97-112. www.persee.fr/issue/refor_0988-1824_1997_num_25_1 Consulté en avril 2021
- PAQUAY, Léopold ; ALTET, M. ; CHARLIER, E. ; PERRENOUD, Philippe, 2012. *Former des enseignants-professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? (4e édition revue et actualisée)*. De Boeck : Bruxelles, ISBN:9782804162740, 328 pages
- PARSONS, Talcott (ed.), 1968. *Knowledge and Society: American Sociology*. New York: Basic Books (collection of essays with an introduction by Talcott Parsons).
- ROGER, Guy, 1988. Pour une sociologie des ordres juridiques. Dans *Les Cahiers de droit*. Volume 29, Number 1, 1988, pp. 3-288. *Érudit Journals*

18 Réponses obtenues lors du suivi des stagiaires dans les établissements d'enseignement secondaire.

FORMACIÓN DEL PROFESOR PARA LA UNIVERSIDAD DE ÁFRICA. RETOS PARA EL SIGLO XXI

José María HERNÁNDEZ DÍAZ
Universidad de Salamanca. España
Correo-e:jmhd@usal.es

INTRODUCCIÓN

La formación de profesores en el sistema educativo se ha convertido en uno de los temas centrales de preocupación de estudiosos y gobernantes responsables de la educación en todo el mundo en las últimas décadas (Novoa, A., 1987; 1991) , y desde luego en África. La clave del éxito escolar se encuentra en la calidad de sus profesores, desde la educación infantil a la educación superior. Es bien asumido que “lo importante es el maestro, el profesor”, decía hace más de cien años el pedagogo español M.B. Cossío, al referirse a la imagen de un buen centro educativo, que no solo se sostiene en bellas y funcionales instalaciones y recursos materiales. La clave está en sus profesores.

Al mismo tiempo se acepta que sin buena formación cultural y pedagógica el profesor no puede convertirse “*ex nihilo*” y de forma mágica en buen docente y educador. Y si lo aplicamos de forma aún más concreta al profesor universitario, su demanda de formación pedagógica es ya clamorosa, por ser éste uno de los grandes déficits de los profesores de las universidades en el anchuroso mundo, incluidas las del continente africano (Zabalza, M.A., 2004).

Si nos referimos ya al profesor universitario de nuestro siglo XXI, hemos de convenir en que el modelo tradicional de profesor debe reconvertirse en función de los profundos cambios que se vienen produciendo en las misiones de la universidad en la que enseña y está adscrito. De ser estricto docente ha de pasar a ser investigador, extensor y transferente del conocimiento y de la vida

universitaria a la sociedad y a las empresas de su contexto inmediato, a tener que desempeñar también tareas de gestión del gobierno y administración de su universidad, y sin nunca abandonar la dimensión ética y formativa (la paideia universitaria) que ha de atravesar toda su acción profesional, científica y humanista en el seno de la universidad en la que trabaja, en especial si pensamos que sea una universidad de servicio público, la de todos.

El punto de partida de cualquier docente e investigador universitario en el África del siglo XXI es saber leer, interpretar o comenzar a comprender el contexto del país donde se sitúa, de África como continente muy diverso, con rasgos distintivos de su identidad, pero también de un mundo, día a día globalizado e interconectado. Parece irrenunciable que un intelectual africano proponga descolonizar África de los nuevos imperialismos neocapitalistas y decolonizar el pensamiento africano de adherencias tóxicas procedentes del pensamiento neocapitalista, o neoliberal, afirmando al mismo tiempo las diferentes identidades liberadoras del continente, y no tanto sus nacionalismos. En lo que se refiere al ámbito de la educación superior, conviene no olvidar que son varios y diferentes los países y modelos universitarios de África. Pero en la formación de un profesor universitario africano nunca debe perderse de vista el telón de fondo de la búsqueda de la identidad africana para su universidad y la propia del profesor implicado con ella.

Nuestra propuesta en este texto se mueve en torno al manejo de varios retos que debiera tener muy presente el profesor universitario africano de la tercera década del siglo XXI:

- La misión principal del profesor en el África del siglo XXI es la de enseñar y formar profesionales africanos competentes para África en todos los ámbitos de la administración, la sociedad y la empresa, los ya existentes y los que vayan emergiendo
- Empezar, cultivar y desarrollar el campo científico que le corresponda. Por tanto, investigar, crear conocimiento capaz de situarse en el mundo, sin renunciar a las demandas imperiosas de sociedades desiguales, expoliadas, empobrecidas, saqueadas como las de la mayoría de países africanos
- Extender la universidad, la alta cultura a la sociedad, y activar la transferencia de conocimiento al desarrollo económico y social de su país y sus comunidades
- En una universidad pública estar dispuesto a colaborar en la gestión de la misma con transparencia, democracia y eficacia, y siempre en consonancia con las demandas de su país y comunidad próxima
- Ser partícipe y promotor de la Paideia universitaria en su práctica profesional individual y en el proyecto colectivo

Para ello el buen profesor universitario africano debe formarse como docente, investigador y ciudadano cualificado. El cultivo de algunas competencias imprescindibles en un docente de educación superior y la exigencia de

superación de un máster específico en *Docencia y Gestión de la Educación Superior* puede ser un camino a explorar como criterio de acceso a la docencia universitaria.

1.- EL PROFESOR UNIVERSITARIO COMO FORMADOR DE PROFESIONALES

La universidad es una institución de larga duración en el mundo, nacida en Europa en el corazón de la Edad Media (Bolonia, París, Oxford, Salamanca entre las más antiguas), desde finales del siglo XII a la primera mitad del siglo XIII. La universidad se ha visto sometida a cambios profundos a lo largo de estos ocho siglos largos (Charle, C. y Verger, J., 2012), y ha recibido influencias muy enriquecedoras de otros modelos de educación superior procedentes de la cultura académica de los mandarines de China o también de las *madrusas* islámicas de Oriente próximo y del Norte de África (Eyeang, E.,2020) , que han permitido configurar una institución poliédrica en cuanto a sus señas de identidad y misiones a desempeñar.

La primera misión de una universidad, tanto en el tiempo histórico general, como en el tiempo presente, es la formación técnica y humana de sus estudiantes, que más tarde van a ocupar las responsabilidades más importantes en la vida social, cultural, económica y política de un país. Durante varios siglos los estudios universitarios, en todo el mundo, conducían casi siempre al desempeño de los llamados puestos de élite y de dirección en la política, las administraciones públicas y la actividad empresarial (Hernández Díaz, J.M., 2012). La universidad era en gran medida una institución orientada a la legitimación de los poderosos y las élites gobernantes, fueran éstas religiosas, políticas o económicas, y a veces todas ellas juntas. Y por tanto, la universidad estaba concebida y sostenida para dar continuidad al *statu quo* vigente, al orden establecido hasta ese momento en una determinada sociedad.

Es cierto que en los finales del siglo XX muchas de las universidades de todo el mundo han roto en parte con su orientación secular, y casi en exclusiva, hacia las minorías dirigentes y los poderes eclesiásticos. De ser casi siempre masculinas en exclusiva hasta hace pocas décadas, las universidades se han ido abriendo a todos los sectores sociales, ya sean hombres o mujeres. Es verdad que todavía quedan fuera de la universidad diferentes minorías étnicas, lingüísticas y sobre todo sociales, y a veces de género en algunos países donde la mujer tiene asignada una posición social secundaria y dependiente del varón. Todo esto último debe ser corregido de forma progresiva con medidas afirmativas en la organización social y de los modelos universitarios.

La universidad de nuestro tiempo, por tanto, ya sea pública o privada, tiene asignada una misión principal, que no es otra que la de formar los mejores profesionales posibles en todos los campos de la administración pública, de la producción económica y la empresa, de los servicios que requiere la comunidad (sanitarios, educativos, sociales, jurídicos). En consecuencia, todos los campos

del saber y las profesiones del máximo nivel formativo y técnico deben tener acogida en la universidad del siglo XXI.

Estos grandes campos del saber y la ciencia, que conducen a la preparación de profesionales específicos de gran altura, suelen agruparse en el seno de las universidades en: Humanidades, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud, Enseñanzas Técnicas, Bellas Artes. Cada uno de estos grandes campos científicos se diversifica, ofrece y genera recursos formativos a profesiones muy diversas que son requeridas por la sociedad, unas más arraigadas en la tradición y en la organización de las sociedades contemporáneas (por ejemplo, la de médico, jurista, maestro, farmacéutico, profesor de lenguas o de matemáticas, y muchas más), y otras surgidas al lado del desarrollo científico y tecnológico aplicado más reciente (informático, comunicación audiovisual) y de la economía y de las demandas emergentes. La universidad de nuestro tiempo debe atender y responder a las solicitudes formativas que le propone la sociedad en que se inserta.

En una sociedad tan interconectada y globalizada como la actual, ya en la tercera década del siglo XXI, las universidades africanas no pueden ni deben permanecer ajenas ni alejadas de la dinámica mundial en sus ofertas de estudios, en todos los campos de la ciencia y del saber, aunque tengan que establecer prioridades, como es lógico. Por ello, las universidades han de organizar la formación de sus profesionales con criterios semejantes a los de otros de cualquier continente, aunque también han de ser capaces de concebir perfiles apropiados a las necesidades e identidades propias de la naturaleza física y social africana, y al cultivo de los valores propios de las tradiciones africanas que se consideren oportuno mantener o enriquecer (Hernández Díaz, J.M., y Eyeang, E., 2017; Eyeang, E. y Quentin de Mongaryas, R.F (dirs.) , 2015).

La función de formar y enseñar profesionales competentes y capaces de servir a su país, a su comunidad de referencia, en las muchas posibles expresiones de la vida, es la primera y principal misión de una universidad, y desde luego para las de África, que son aproximadamente 180 universidades en 2019, a las que habría que añadir otro centenar largo de instituciones de educación superior, como por ejemplo las Escuelas Normales de Educación Superior o los Institutos de Educación. Reconociendo, es obvio, la diferencia existente entre países, como por ejemplo Sudáfrica y Marruecos con 13, Argelia con 15 y varios países con solamente una universidad funcionando en la actualidad como tal. La mayoría de las universidades africanas fueron creadas a partir de los procesos masivos de descolonización producidos desde comienzos de los años 1960 por parte de las metrópolis (Inglaterra y Francia), y concluidos con la descolonización portuguesa a partir de 1975 y el nacimiento de un grupo nuevo de países africanos lusófonos (Ferro, M., 2003).

El esfuerzo sociopolítico y económico que para sus universidades hace un país africano en el siglo XXI, a veces una empresa particular, o una confesión

religiosa, busca verse recompensado con la buena formación y acreditación final de buenos titulados y egresados, capaces de emprender una vida profesional exitosa en el plano personal, y también en el colectivo. Pero ante todo son los estudiantes, y futuros profesionales, los principales beneficiarios, o a veces perjudicados, con la buena o deficiente calidad de las enseñanzas recibidas durante su periodo de estudios universitarios, a causa de la excelente o deplorable formación científica y pedagógica de sus profesores, así como del compromiso ético profesional de éstos.

La buena calidad de la enseñanza, desde las etapas infantiles hasta la educación superior, depende en gran medida de la calidad de sus profesores, de la docencia impartida por ellos. De ahí el énfasis que debemos conceder siempre a la decisiva función que ejerce el profesor en la acción educativa, y por ello a la importancia que todas las administraciones han de dar a la buena formación de los profesores, en este caso de la enseñanza superior, de la universidad. El profesor es la clave del éxito de una institución de educación superior en sus dimensiones docente, o investigadora y difusora, como veremos.

Un buen profesor universitario no se improvisa, ni mucho menos nace ya perfectamente preparado y cualificado para el ejercicio de tan específica tarea profesional como docente. Este punto de partida es perfectamente aplicable a las universidades africanas y a las de todo el mundo. Lo primero que debe conocer y comprender la universidad sobre sus profesores es un conjunto de rasgos que pueden definir a un docente como buen profesor, y las principales competencias y tareas a desempeñar (Zabalza, M.A., 2006; Jaulin, C., 2007; Gimeno, J., 2009).

En nuestra opinión, sustentada sobre todo en una prolongada andadura como profesor universitario, estos rasgos pueden resumirse en los siguientes: **dominio de su especialidad científica; actualización de la formación científica inicial; capacitación pedagógica básica adecuada y actualizada para ser docente; estar dispuesto a trabajar en equipo; defender y practicar una docencia teórico práctica, siempre que sea posible ejecutar dentro de la planificación realizada desde su Facultad o Instituto al que esté adscrito y de las guías académicas oficiales; mostrar empatía natural y/o adquirida con los estudiantes; disposición y voluntad de enseñar con convicción; algunas condiciones naturales de tipo físico; apertura internacional, transnacional y cosmopolita.** Y para el caso que nos ocupa en este trabajo, que el profesor sea capaz de postular de manera expresa en toda su actividad docente un, **perfil africano, bien ubicado entre lo global y lo local.**

1.1.-Lo **primero** que se le pide a un profesor universitario es que sea experto y capaz de conocer, estudiar y dominar la materia de su especialidad, la que enseña a otros estudiantes, sea cual fuere esa disciplina, ya sea de física cuántica o de psicología social, de anatomía o de literatura africana, de

derecho constitucional o de didáctica de la lengua, de genética o de historia de la educación, de matemáticas o bellas artes. El profesor universitario debe poseer todos los recursos científicos posibles para garantizar que sus alumnos puedan obtener la mejor información científica posible en ese campo determinado del que es especialista, a través de la actividad docente presencial o a distancia, las tutorías más selectas y fecundas para trabajos docentes e investigadores, el fomento de una incipiente actividad investigadora. El profesor debe ser capaz de transmitir, mediante el ejercicio de su docencia, una imagen de seguridad personal y científica a sus estudiantes porque en el proceso de enseñanza y aprendizaje sabemos que existen otras dimensiones no explícitas que se transmiten mediante el denominado currículum oculto, y a veces en formato subconsciente. Por todo ello no es subsidiario saber y conocer bien la disciplina, o el campo disciplinar en el que se mueve el profesor y es considerado como experto. Este es solamente el punto de partida, pero es absolutamente imprescindible. Por tanto, en la selección de un joven profesor universitario debe estar muy presente su expediente de calificaciones en el conjunto de los cursos que conforman la carrera que ha estudiado y le ha convertido en incipiente profesional, aunque este expediente no deba erigirse en el criterio único y exclusivo de selección.

1.2. **En segundo lugar**, al buen profesor se le requiere estar actualizado en la parte científica. Todos los campos científicos que conforman el mapa universal de los saberes sociales y técnicos, del espectro de conocimientos, hoy reconocen su limitación estructural para estar completamente al día, porque los avances y novedades generadas por la investigación van creciendo de forma exponencial en ciclos de tiempo cada vez más cortos. Esto ocurre en todos los ámbitos de la ciencia, por lo que es imprescindible que un profesor que de entrada pueda ser considerado especialista en su sector de la ciencia debe asumir también la perentoria necesidad de actualizarse, de estar al día en lecturas y conocimiento de avances investigadores para poder adaptar y trasladar las novedades científicas oportunas al programa de estudios que él lleva a cabo con sus estudiantes dentro de la disciplina académica de la que es responsable. Ningún docente universitario puede permitirse el atrevimiento de decir que lo sabe todo de su materia y por ello no precisa estar al día, leer nuevas publicaciones, participar en congresos de actualización científica, experimentar novedades procedentes de otros colegas de su especialidad, próximos o lejanos. En consecuencia, la formación científica básica recibida en su licenciatura, en su maestría o cursos equivalentes de referencia inicial, es condición previa para el buen profesor, pero no es suficiente. El buen profesor precisa de cursos y actividades de puesta al día, de actualización científica, dado el carácter provisional e histórico que tienen todos los saberes y dominios de la ciencia, en permanente crecimiento y avance. El buen profesor no puede quedar rezagado en ese proceso

de constante mejora y novedad que tiene su campo científico y su ámbito disciplinar en concreto.

1.3. **En tercer lugar**, el buen profesor universitario ante todo debe ejercer de buen docente, por lo que necesita poseer una buena formación pedagógica y didáctica básica para su ejercicio de profesor.

Un prestigioso pedagogo español de fines del siglo XIX y comienzos del XX, Francisco Giner de los Ríos, fundador de la Institución Libre de Enseñanza, escribió en 1884 un precioso artículo titulado “Maestros y catedráticos” (Giner de los Ríos, 1884). En el mismo valoraba el interés que tenían los maestros de las escuelas primarias y se felicitaba por ello. Pero al mismo tiempo se lamentaba de la nula atención que prestaban los catedráticos de universidad a los asuntos pedagógicos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Y la consecuencia de esa ausencia de formación pedagógica no era otra que el fracaso de la vida universitaria, y que muchos estudiantes aborrecieran las aulas. O sea, una universidad de baja calidad, podríamos decir con nuestras palabras de hoy

Es triste tener que reconocer que más de un siglo después de aquella denuncia contra el *habitus* (concepto de Bourdieu) docente del catedrático de universidad español el problema pedagógico de la docencia universitaria continúa pendiente de ser resuelto. Solo de forma muy lenta van incorporándose algunos profesores de la universidad a las cuestiones conectadas con su formación pedagógica. Pero tampoco las universidades como instituciones han avanzado en serio por esta vía pedagógica formativa. Prevalece el rutinarismo y tradicionalismo pedagógico en las aulas universitarias, en las de todo el mundo, salvo excepciones muy concretas.

Hoy sabemos que es imprescindible que el profesor sea capaz de traducir y adaptar, con buena relación comunicativa con el estudiante, con los alumnos, todo su arsenal científico, o al menos el que ha seleccionado como parte del programa a desarrollar en su asignatura, o en su campo disciplinar. Puede darse la circunstancia de encontrarnos con una persona científicamente potente, incluso buena investigadora, pero carente de formación pedagógica, y de motivación para ser buen profesor universitario, y que su actividad docente sea un desastre, un fracaso, porque no sepa programar y ordenar bien los contenidos de su disciplina, porque no sepa comunicar y empatizar bien con sus alumnos.

Tomemos algún referente histórico. Un reconocido filósofo español, José Ortega y Gasset, escribe sobre la universidad alemana en la que él se formó y conoció muy bien en las primeras décadas del siglo XX. Nos dice que varios de sus profesores, algunos de ellos premios Nobel con quienes se cruzaba en los pasillos o recibía sus enseñanzas en las aulas, no eran buenos docentes, porque no transmitían o comunicaban bien, porque no les interesaba la relación comunicativa y pedagógica con sus estudiantes, porque solamente estaban pensando en sus investigaciones y artículos científicos, y no dedicaban la atención

necesaria a la docencia con sus estudiantes, porque en realidad estos profesores catedráticos carecían de vocación pedagógica y no preparaban de forma adecuada sus clases y actividades docentes. Por ello, nos dice Ortega y Gasset, la universidad alemana no era la más deseable en términos pedagógicos, y no resultaba atractiva desde la perspectiva de un alumno.

Por tanto, hay que ser buen conocedor de un campo del saber, pero además para ser buen profesor universitario en ese ámbito científico es necesario ser experto en cómo transmitir, comunicar, orientar y canalizar el proceso formativo que representa una disciplina. Hay que saber ciencia, pero también saber enseñarla.

Ahora bien, dados los avances tecnológicos alcanzados y la madurez lograda en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, las técnicas didácticas del siglo XXI no pueden ser las mismas que se utilizaban en las universidades de la Edad Media, como es por ejemplo la lección magistral.

El modelo didáctico de lección-conferencia presencial, que hoy continúa siendo generalizado en el uso docente universitario de todo el mundo, y del que no hay que dudar de su validez y eficacia didáctica contrastada para muchas de las actividades emprendidas en el seno de facultades y escuelas universitarias, en nuestra opinión puede y debe ser completado (a veces sustituido) por otras formas didácticas que día a día se van legitimando como útiles y necesarias. Es cierto que no conviene generalizar en este punto, porque los campos disciplinares de la educación superior son muy heterogéneos, y unos van a requerir más peso teórico o práctico, otros van a permitir una presencia compartida de otros estudiantes (programas mentory) o de profesores ayudantes; unos permiten la organización de pequeños seminarios de debate, otros contemplan la celebración de actividades prácticas de campo; unos son netamente experimentales y precisan de laboratorios de experimentación o de tipo lingüístico y comunicativo, otros también son experimentales y requieren clínicas sanitarias de aprendizaje o grandes espacios para experiencias gimnásticas y de educación física, musicales, pictóricas y artísticas en general.

La *tutoría* fue introducida de forma precavida en el sistema universitario anglosajón por Thomas Arnold en la primera mitad del siglo XIX al valorar que la función orientadora del profesor era más importante aún que la tarea transmisora en el desarrollo de una disciplina concreta. Desde entonces hasta nosotros la tutoría se ha ido erigiendo en una de las claves de éxito de una universidad y de un sistema universitario también triunfante y reconocido. Se trata de incorporar de forma natural a la guía de actividades docentes de un profesor la tarea tutorial, para orientar al estudiante en la toma de decisiones científicas y profesionales, para dar pistas nuevas de estudio o diferentes pautas sobre lecturas, para ayudar a mejorar actividades ya culminadas por el estudiante, para apoyar peticiones de ayudas o becas formativas o de incipiente investigación, para colaborar como mediador en la toma de contactos

con otros profesores de la propia facultad o de otras universidades externas (nacionales o extranjeras).

De lo dicho en este sub epígrafe se infiere que la función docente del profesor universitario ha de adoptar con preferencia pautas de orientación, ayuda, colaboración y apoyo hacia el estudiante, y debe hacerlo de una manera continuada y reconocida en su plan docente y valoración académica, y no solo de manera puntual y aislada. Y para una gestión adecuada de este modelo personalizado de atención al estudiante universitario, parece obvio reclamar que el grupo de estudiantes que cada profesor deba atender ha de ser razonable, y desde luego no en número elevado para que pueda ser asumido con éxito por el docente y tutor. Por otra parte, se requieren instalaciones adecuadas de bibliotecas, laboratorios y despachos personales del profesor para que la atención tutorial individualizada pueda ser desempeñada con naturalidad y éxito, y no sea solamente una bella declaración de intenciones. Y desde luego, el profesor de educación superior va a necesitar formarse para el ejercicio de una correcta tutoría orientadora y colaboradora con sus estudiantes en la universidad.

Por lo que hasta aquí hemos propuesto es fácil deducir el profundo cambio de dirección que ha de adoptar la función docente del profesor universitario y su adecuada preparación para poder cumplir de forma acertada con los objetivos enunciados. Esto significa, en nuestra opinión, que además de una correcta formación científica de base, y bien actualizada, este *nuevo* profesor universitario debe prepararse pedagógicamente con convicción y criterio científico para ejercer sus tareas de profesor de nuestro tiempo, del siglo XXI.

¿Cómo ha de llevarse a cabo esa formación pedagógica? ¿Han de exigir las universidades al profesor una acreditación oficial de su buena formación pedagógica, teórico-práctica, como por ejemplo entre nosotros se exige a los profesores de educación primaria y secundaria?

Hemos de constatar que en el presente las universidades de todo el mundo no ofrecen un modelo uniforme de formación pedagógica para sus futuros profesores, y con frecuencia no exigen ninguna capacitación pedagógica al incorporar a un nuevo profesor, porque hasta ahora les parecía que era suficiente con que el profesor que iba a ser seleccionado conociera y dominase bien su disciplina académica. Pero aquí, por fortuna, están cambiando muchas prácticas que dejaban a un lado la dimensión pedagógica del profesor universitario.

Un modelo posible de formación pedagógica básica e inicial para profesores de educación superior, aunque para nosotros parezca limitado, es el que representan programas pedagógicos propios de cada universidad, que van ofreciendo de manera puntual a sus profesores cursos y seminarios concretos de formación didáctica, en particular sobre el manejo de nuevas tecnologías. Consideramos que esta opción formativa representa un mal menor, y tiene su lógica, pero este modelo adolece de una formación sistemática de tipo pedagógico y didáctico, que no completa ese sumatorio de pequeños cursos

en que participa el profesor con aspiraciones, a veces más con criterios administrativos (porque se le exige) que los pedagógicos. Por eso, comienza a generalizarse en universidades anglosajonas y también en otras latinoamericanas, por ejemplo, la exigencia de que el aspirante a profesor universitario curse un máster específico en Formación Pedagógica en Educación Superior para poder acceder a puestos profesionales permanentes en esa universidad. La experiencia está resultando muy favorable, y se sustenta en la necesidad de dar coherencia formativa y didáctica al conjunto del profesorado de esa universidad, evitando de esa manera una formación pedagógica muy troceada, parcelada y asistemática. La identidad de una universidad, su talante y misiones a cumplir, y sobre todo su orientación pedagógica, quedan así mejor garantizadas, con esa formación pedagógica sistemática.

La exigencia en el cumplimiento de este requisito para acceder a la profesión docente en la universidad, es moderada y transitoria en el tiempo, y no se aplica de forma automática al inicio de la actividad en esa universidad, sino que se concede un margen temporal de unos cinco años para cursar ese máster especializado en pedagogía universitaria. Es requisito para ser reconocido como profesor permanente.

Además, de la misma forma que ya hemos comentado la necesidad de que el profesor actualice su formación científica, en el campo de su respectiva especialidad, también ha de asumir la obligación moral y profesional de actualizarse en la parcela pedagógica. Después de poseer una formación sistemática, ordenada, de tipo teórico y práctico sobre la educación superior, y sobre didáctica de su ámbito de especialidad, el buen docente universitario ha de estar dispuesto a participar en diferentes actividades de actualización pedagógica, ha de procurar mantenerse al día en la parcela pedagógica, con esfuerzo individual o también participando de programas de actualización pedagógica que ofrezca su respectiva universidad. De no ser así, este profesor quedará sumido pronto en la vulgaridad, la rutina y anquilosamiento de lo repetitivo que adolece de elementos motivadores para él y para sus estudiantes.

1.4. El trabajo en equipo es en las actuales sociedades contemporáneas una variable imprescindible y condición para el funcionamiento exitoso, ya sea en la empresa, en la gestión de instituciones de las diferentes administraciones, y por supuesto en el ámbito de la educación y la universidad. El trabajo en equipo puede y debe formar parte de la actividad pedagógica del profesor con sus estudiantes, porque la sociodidaxis ha confirmado hace ya mucho tiempo su éxito en la construcción de procesos de aprendizaje, tal como comenzó a diseñarse desde el naciente Movimiento de la Escuela Nueva hace más de un siglo, y se practica hoy con millones de alumnos de los diferentes niveles del sistema educativo. Por ejemplo, el programa “mentoring” y tutoría entre iguales, bajo la coordinación de un profesor, que se está difundiendo en muchas universidades de todo el mundo, está alcanzando un

grado elevado de éxito y buena valoración científica, formativa y pedagógica (Cieza García, J.A., 2011).

El trabajo en equipo es condición de éxito para un profesor universitario también en las tareas docentes, no solo en las de investigación, y ha de aprender a trabajar, a programar, a debatir propuestas pedagógicas y cuestiones científicas con sus colegas de proximidad científica, sea en su Área de Conocimiento, Departamento Didáctico, Facultad o Grupo de Investigación y docencia. El profesor universitario debe huir de la prototípica y rancia imagen tradicional de ser o parecer una especie de animal solitario e individualista que se las arregla por su cuenta como puede y no comparte con sus colegas iniciativas científicas y docentes emprendidas con sus estudiantes. En este punto los profesores de la educación superior deben aprender mucho de las prácticas cooperativas de los maestros de educación primaria y profesores de educación secundaria, que ya vienen ofreciendo muchas actuaciones didácticas de manera compartida. El buen profesor universitario debe estar dispuesto a trabajar en equipo con sus compañeros de especialidad, y con el resto de colegas que imparten docencia en un centro universitario, porque existe también una dimensión formativa y pedagógica inexcusable e irrenunciable que ha de formar parte del proyecto pedagógico de la universidad y del centro o facultad al que los docentes están adscritos en su universidad.

1.5. Una docencia teórico-práctica es otra expresión del éxito formativo de una universidad y de un profesor, sea cual sea la disciplina de referencia que tomemos, aunque es obvio que deben producirse variaciones en su aplicación dada la enorme diversidad de las especialidades y asignaturas existentes dentro de una misma institución de educación superior. La incorporación a la buena docencia universitaria de los recursos formativos que poseen las empresas y administraciones públicas, otros laboratorios además de los propios, de las prácticas de campo (sea en la ciudad o en la naturaleza física y social), de hospitales y centros sociales de acogida, de gabinetes jurídicos o psicológicos, la contribución enriquecedora en directo (presencial o virtual) de los llamados textos vivos (personas con experiencia reconocida y prestigio en algún campo del saber), es imprescindible en la universidad de nuestro tiempo. Este conjunto de aportaciones, bien administradas e incorporadas a la docencia teórica, ofrecen un resultado positivo multiplicador en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. La función del buen profesor aquí se concreta en la adecuada búsqueda y gestión de estos recursos externos (o internos) a la universidad, y en su correcta administración dentro del plan de curso previsto en la disciplina a desarrollar.

Por otra parte, cuando la docencia se lleva a cabo dentro del aula también es posible y deseable servirse de métodos prácticos complementarios, ya sea mediante el trabajo en grupos de alumnos, presentaciones de diapositivas y videos, uso de youtube, la utilización de tecnologías de la información, internet,

medios audiovisuales diversos, y cualquier dispositivo que se considere oportuno utilizar por parte del profesor en su programación docente.

1.6. La empatía con los estudiantes, ha de ser una posición natural y bien asumida por parte del profesor, aunque en ocasiones pueda parecer o resultar una tarea pesada de soportar. A la universidad llegan muy diferentes tipos de jóvenes estudiantes, de género, raza, etnia, religión, procedencia social, nivel formativo, y expresiones multiculturales.

El buen profesor debe prepararse y estar dispuesto a atender a todos ellos en sus diferencias y diversidad, aunque sean alumnos de los distintos niveles universitarios (desde primero de grado o licenciatura al doctorado). El buen profesor sabe que continúa desempeñando con todos sus estudiantes una función educadora, explícita o no, que no había quedado cerrada ni concluida en los niveles previos a la universidad. La actitud educadora del profesor, más allá de la instructiva, conduce a la conceptualización que los alumnos tienen de sus profesores, y que con frecuencia expresan en cuestionarios de evaluación anónima, o simplemente en la transmisión boca a boca y en la opinión pública que se tiene de un profesor.

Una posición empática, de acogida y de deseo de ayuda por parte del profesor, ya sea en su tutoría o en la orientación que solicita el alumno de la asignatura, está reñida con posiciones autoritarias y puramente disciplinarias por parte del profesor. La autoridad del profesor debe expresarse, como decían nuestros viejos padres romanos, mediante la *auctoritas*, la capacidad de ser reconocida una persona con poder y autoridad moral, en este caso un profesor. El profesor es un cooperador, un colaborador en el proceso de aprendizaje del estudiante, y así debe ser percibido por sus alumnos.

Una de las señas que identifican a un buen profesor es su capacidad de adaptación a las nuevas circunstancias que emerjan del ambiente del aula, de los procesos de maduración personal e intelectual que viva el alumno, de los cambios generados en los planes de estudios o en la organización de las enseñanzas en su centro de referencia o universidad. La adecuación del currículum a la diversidad de estudiantes y situaciones es una consecuencia natural de esa condición necesaria de adaptabilidad que debe poseer el buen docente. El uso de diferentes métodos docentes, así como de instrumentos tecnológicos novedosos y acreditados para la enseñanza de calidad es igualmente un rasgo propio del buen profesor universitario de nuestro tiempo, porque debe tener presentes las cambiantes condiciones y prácticas sociales de los estudiantes que está formando (Harari, Y., 2020).

1.7. La voluntad y el compromiso por la docencia

La llamada a la tarea de enseñar tiene una procedencia muy heterogénea de motivaciones, intereses personales, circunstancias socioculturales. En el vocabulario pedagógico tradicional se invocaba el término “vocación” para referirse a una búsqueda personal de sentido a la vida profesional que se iba a elegir,

incluso a una llamada de orden superior, más o menos próxima a la religión. Hoy entendemos que son muy diversas las motivaciones que conducen a una persona joven a buscar una profesión docente en la universidad, y que a veces puede ser resultado de las circunstancias, incluso de la fortuna.

Una vez que un profesor se adentra en esta bella y afortunada actividad profesional como es la docencia universitaria ha de asumir un compromiso firme de dedicación a la tarea, porque de lo contrario va a fracasar y resultará infeliz para él mismo y para sus estudiantes y colegas de especialidad. Por tanto, el profesor universitario ha de cultivarse, formarse y dedicarse con entusiasmo a la función docente en su campo de especialidad, al tiempo que lo hace también en otras facetas hoy propias de la actividad de un profesor de educación superior, como es la investigación o la transferencia de conocimiento o la proyección sobre la comunidad de proximidad espacial y cultural.

La dedicación y la actitud que un profesor deposita en su actividad docente, las ganas que pone el profesor en lo que hace en su actividad laboral ordinaria, son percibidas por sus estudiantes, y por los colegas de Facultad o Escuela, de forma explícita, pero también no evidenciada, intuida, por el tipo de actividad que representa el proceso de enseñanza y aprendizaje, en ocasiones expresado en una ligazón subconsciente.

Bien es cierto, como mencionamos más adelante, que el profesor comprometido con su profesión docente debe percibir que su tarea universitaria como profesor dedicado va a ser recompensada por la institución u organismo correspondiente, ya sea en términos de complemento económico, de distinción a los mejores (o al menos a quienes cumplen correctamente con los niveles de excelencia exigidos), o al menos en un plano de igualdad con la actividad investigadora, que hoy se percibe como la única importante. El profesor universitario ante todo, y en primer lugar, es profesor, es docente, y de ahí se derivan otras tareas y dedicaciones, como la investigación, la extensión y transferencia de conocimiento, o las actividades de gestión administrativa que se les puedan asignar.

1.8. Condiciones naturales para el ejercicio docente

Hace ya algún tiempo atrás que se exigía a los futuros profesores por parte de las administraciones educativas un certificado de buena salud antes de entregar a cada aspirante la acreditación oficial para el ejercicio docente. Era una herencia administrativa procedente de etapas históricas en que había que evitar contagios de grupo, o también existía escasa sensibilidad social y administrativa hacia las personas con algún tipo de discapacidad física. Por fortuna, estos condicionantes hoy están superados para los profesores que se incorporan al sistema educativo, incluido el nivel universitario. Una persona con dificultades de movilidad, de visión, por ejemplo, puede ejercer sin problema la tarea de profesor, aunque hay que reconocer que aun se observan prevenciones en ciertos sectores universitarios.

Dicho esto, no es menos cierto que la función docente requiere salud y energía suficiente en sus profesores, para que puedan emprender con entusiasmo todas las actividades que consideren adecuadas con sus estudiantes, y con el funcionamiento general de la universidad en este caso. Al respecto, son de interés conocer las políticas de prevención de enfermedades o disfunciones que llevan a cabo las universidades en muchos países con sus profesores, desde las unidades técnicas de asistencia social que se han creado precisamente para la prevención en el uso de materiales peligrosos o contaminantes, de posibles afecciones sobrevenidas como consecuencia de un uso inadecuado de la intensidad de la voz utilizada con sus estudiantes, o en ocasiones asuntos de estabilidad psicológica y mental.

Un buen profesor debe vigilar su salud, para beneficio propio y para el colectivo, sus colegas próximos y sus estudiantes.

1.9. Disponibilidad internacional

Es un hecho incuestionable para la universidad de nuestro tiempo, en todo el mundo, que la institución y sus profesores han de moverse día a día con criterios y relaciones internacionales. No solamente los saberes y las ciencias son universales, sino que los avances científicos y los criterios de formación de nuevos profesionales evolucionan con rapidez inusitada a veces, se diseminan e intercambian con fluidez, de tal manera que la circulación rápida del conocimiento es una expresión de la ciencia y la educación superior de este siglo XXI (Castells, M., 1999). Ello obliga al profesor a estar al día, a mantener relaciones científicas y personales con diferentes universidades, centros de investigación, laboratorios, institutos, escuelas superiores de diferentes países. La internacionalización es una variable de calidad propia de una universidad de nuestro tiempo, y por ello el profesor debe adoptar en su práctica académica esa cultura de la internacionalización. Lo más antagónico de una buena universidad es encerrarse en un circuito de relaciones académicas pequeño, próximo y exclusivamente nacional. Lo más natural y exitoso de una universidad del siglo XXI es no perder en su práctica docente e investigadora de cada día la variable de internacionalización. Esa es una de las tareas perentorias que debe asumir un profesor universitario del siglo XXI en cualquier parte del mundo, incluido el continente africano.

Un profesor activo y reconocido en nuestras universidades, de todos los continentes, debe generar o integrarse en redes académicas internacionales en su ámbito de especialización, para mejorar su formación científica y pedagógica, para crecer en términos de producción de conocimiento en su ámbito disciplinar específico. Además, este profesor que deseamos ver en nuestras aulas y laboratorios debe ser capaz de construir para sus estudiantes espacios frecuentes de relaciones académicas con universidades de otros países y continentes. Para ello, parece obvio, necesita poseer algunas competencias lingüísticas, cultivarlas o generarlas cuanto antes, y por supuesto las de socialización científica e intercultural.

1.10 Perfil africano, entre lo global y lo local

En un contexto de creciente globalización como es el propio del mundo que vivimos, en todas sus expresiones (económicas, políticas, culturales, medios de comunicación, internet y redes sociales, por ejemplo), y que afecta de lleno a la actividad formativa dentro de la universidad, se corre el riesgo de llegar a la homogeneización total, la uniformidad plena de contenidos y conceptos científicos a impartir, pautas metodológicas a utilizar en la docencia. Se trata al fin un modelo único de universidad, y excluyente, que en último término impone la hegemonía del neoliberalismo de corte anglosajón por todas partes (Giroux, H., 2019).

Una buena universidad, y dentro de ella sus profesores, ha de ser capaz de proponer a sus estudiantes e interlocutores una lectura amplia, armoniosa, cosmopolita de sus actividades docentes e investigadoras, pero sin dejar al margen su vínculo con la realidad nacional, social más próxima (Popkewitz, T., 2009). Es decir, la combinación armoniosa y cosmopolita debe ser capaz de utilizarse por la institución universitaria y sus profesores conjugando lo global y lo local, lo universal y lo particular en todo su circuito formativo.

Si nos referimos al papel de los profesores africanos en sus universidades esta combinación debe representar que los elementos propios de la identidad africana, sus valores (Hernández Díaz, J.M., y Eyeang, E., 2017; Eyeang, E., y Quentin de Mongaryas, Rf, 2014), y los de cada país en particular, deben tener la oportunidad de verse reconocidos en propuestas de orden internacional y que consideren las actuaciones en el orden universitario global, dado el grado de interconexión tan elevado hoy existente en la actividad académica mundial.

2.- EL PROFESOR COMO INVESTIGADOR

Es bien conocido que el modelo de universidad que crea en Berlín Humboldt en 1810 para Prusia, más tarde Alemania, representa una alternativa novedosa frente a la universidad napoleónica francesa, y también la clásica inglesa. Desde entonces la universidad propone la libertad como principio de actuación para profesores y estudiantes y la creación de conocimiento (la investigación) como señas de identidad. Esa universidad alemana va a erigirse como prototipo de la creación científica en libertad frente a otros modelos funcionariales y rígidos, principalmente el representado por la universidad francesa. Con esos rasgos la universidad humboldtiana va a comenzar a proyectarse sobre los sistemas universitarios de todo el mundo de forma decidida ya en el siglo XX, como por ejemplo para las universidades de España, que inician su andadura investigadora siguiendo aquellas pautas germánicas (Hernández Díaz, J.M., 2011). Esa propuesta alemana de universidad investigadora a fines del siglo XIX y comienzos del XX llega a potencias emergentes, como los USA, donde se va a producir la síntesis de varias propuestas (la tradicional administrativa, la propia de la tradición inglesa y la heredada de Humboldt).

Ese es el modelo anglosajón de universidad que se ha impuesto en el mundo, sobre todo a partir de 1945 (Rothblatt, S. y Witrock, B., 1996). Desde entonces hasta nosotros no se concibe una universidad que no investigue, además de cumplir con otras misiones.

En consecuencia, se ha ido añadiendo de forma progresiva la tarea investigadora a la inicialmente propia del profesor universitario, la docencia. En nuestros días no se concibe un profesor universitario de peso y de calidad que no produzca conocimiento, que no investigue, que no publique libros y artículos de su especialidad en revistas indexadas. Cada profesor, en su respectivo ámbito de conocimiento científico, debe dar cuenta, de forma periódica de sus resultados investigadores.

Es cierto que se vinculan con frecuencia investigación y calidad de la docencia que imparte el profesor, porque la práctica del método científico a la resolución de problemas de investigación enriquece la formación que ofrece el profesor a sus estudiantes. Además, el buen profesor, siendo investigador habitual, debe motivar e iniciar a sus estudiantes en la práctica de la experiencia investigadora. Es más, una parte de posibles proyectos de investigación debieran vincularse a la práctica docente. Aunque no sea obligatorio ni forzoso actuar así, en nuestra opinión.

Aceptadas estas premisas, que suponen que un profesor universitario hoy también es investigador además de docente, asistimos tal vez a un desafortunado fenómeno en el que de forma creciente se va minusvalorando la dimensión docente del profesor en favor de la investigación. De tal forma que en muchas universidades, triste es reconocerlo, muchos profesores consideran su dedicación docente como una “carga” que les quita tiempo para dedicarse a la investigación. De esa manera, se ha producido una completa desvirtuación de la misión de la universidad y de los docentes, porque es frecuente advertir que en la valoración de los méritos de un profesor se evalúa mucho más los éxitos y actuaciones investigadoras sobre las docentes. Y sobre todo, por el tipo de mecanismos cuantitativos que se utilizan para valorar la calidad de la producción investigadora dentro del denominado capitalismo del conocimiento. Por ello también emergen críticas solventes ante lo que está ocurriendo en la investigación de las universidades del todo el mundo, y que llevan a pensar a muchos, con preocupación, para qué están las universidades, a quienes sirven en realidad, a qué intereses y fuerzas ocultas y superiores benefician (Collini, S., 2012).

Nos parece evidente que el profesor universitario africano debe impulsar y mejorar su compromiso investigador sobre temas científicos de interés africano, dentro de su especialidad, pero siempre ha de hacerlo sin renunciar, abandonar o relegar ni postergar la principal tarea que se le ha encomendado, como es la formación de buenos profesionales mediante el ejercicio de la mejor actividad docente que sea capaz de realizar.

3.- EL PROFESOR COMO TRANSMISOR DE RECURSOS INTELECTUALES Y TÉCNICOS QUE TRANSFORMEN Y BENEFICIEN A LA COMUNIDAD

A medida que se han ido modificando los criterios de acceso y pertenencia a las universidades ha ido creciendo internamente en estas instituciones un clima de carácter democrático, en su organización y gestión interna, pero sobre todo en su proyección hacia el exterior. Durante varios siglos la universidad era una institución elitista, concebida para minorías, y que se veía a sí misma como una brillante torre de marfil que resultaba inaccesible para la gran mayoría de la población.

Es cierto que algunas de las pautas procedentes de universidades inglesas diferentes a las clásicas, a fines del siglo XIX, comienzan a hablar de la nueva misión que se le pide a la universidad, la denominada “extensión universitaria”. Es indudable que la presión e influencias del movimiento obrero organizado, primero el inglés y más tarde el europeo y norteamericano, fue demandando ese acercamiento mayor de las universidades a todos los sectores sociales y en concreto a los de adscripción popular. Nació así una nueva misión para la universidad, además de la docente e investigadora, la de proyectarse hacia la ciudad, hacia el entorno próximo, una llamada a la universidad para atender las demandas sociales y técnicas que estaba solicitando la sociedad. Hace ya algunos años el historiador holandés Willem Frijhoff escribe con brillantez sobre la universidad como espacio de mediación cultural, comentando la necesidad de apertura y proyección sobre el entorno que se le exige a la universidad, y en consecuencia al profesor de nuestro tiempo. (Frijhoff, W., 1986). El profesor universitario no puede quedar al margen del ciclo de la vida social, económica o política que le entorna. El profesor debe participar en el proyecto de extensión universitaria de su universidad.

En los últimos años, y por influencia expresa de la universidad anglosajona, en el mundo se abre paso otro concepto, y también otro compromiso concreto para la universidad, y para el profesor. En este caso se trata de la denominada “transferencia del conocimiento”, o sea, que la investigación de la universidad sobre todo tiene que lograr transferir su conocimiento a las empresas y a la industria o a las administraciones públicas, en forma de patentes o en la transmisión del saber cómo como generador de técnicas nuevas y de riqueza. Asistimos a la emergencia de una nueva misión, pragmática, que se le asigna a la universidad, y que también implica a los profesores e investigadores, a quienes a veces se les prima o exige cumplir también con estas expectativas de transferencia de conocimiento desde su respectivo ámbito científico (Mato de la Iglesia, S., 2021).

4.- EL PROFESOR COMO PARTÍCIPE DE LA GOBERNANZA UNIVERSITARIA

La vida cotidiana de la universidad de nuestro tiempo, y por supuesto la del profesor, dista mucho de aquel viejo modelo tradicional de organización de la vida académica, por fortuna hoy ya muy alejado de nosotros en el tiempo. La actividad y obligaciones de aquel profesor se reducían para él a una docencia tradicional en formato conferencias, o la llamada clase magistral, dentro del aula siguiendo el programa oficial establecido (a veces el libro de texto), y en el mejor de los casos algunas lecturas voluntarias. Lo de escribir y redactar un libro o artículo quedaba reservado a colegas muy señalados, pero no para la mayoría de los profesores. Por supuesto, las tareas de gobierno de la universidad y de los centros quedaban reservadas a quienes buscaban alguna proyección social o política. En consecuencia, el profesor permanecía ajeno a las responsabilidades propias de la gestión del día a día de los centros y secciones en que estaba organizada la universidad.

En las últimas décadas las cosas han cambiado, y en profundidad, si nos referimos a las formas de funcionar y ejercer el gobierno de las instituciones universitarias y sus numerosos centros docentes e investigadores. Esto es así al menos en las universidades públicas, a las que aquí ahora nos referimos, porque las privadas pueden ser gestionadas como una empresa siguiendo otro canon de funcionamiento.

Por una parte, el funcionamiento democrático de una institución pública conlleva alternancia, provisionalidad en el desempeño de responsabilidades, libertad de elección de cargos, respeto pleno a las normas establecidas y aprobadas, existencia de estatutos particulares, leyes generales, respeto a la autonomía universitaria. Todo este conjunto de circunstancias propias de la vida normal de una universidad exige a sus profesores, en diferentes momentos del año y de la actividad académica, que asuman responsabilidades en la gestión, en la toma de decisiones, en el control del funcionamiento de la institución. Parece muy natural este procedimiento, sobre todo si nos referimos a una sociedad democrática y sus instituciones universitarias. Por ello, el profesor debe estar informado y ser responsable en su toma de decisiones, y asumir responsabilidades de gestión o de gobierno cuando le corresponda. Y al mismo tiempo debe prepararse para ello, pues la gestión de un organismo universitario no se aprende de manera improvisada, pues requiere madurez, tiempo y práctica, además de lectura y formación técnica sobre el modo de gestionar. Esto es muy aplicable a las universidades africanas también.

Un contexto nuevo se ha abierto en los últimos cincuenta años se hablamos de la gestión y modo de gobernar las universidades. Bajo la influencia presionante de la cultura académica anglosajona, de carácter altamente competitivo e individualista, se ha generalizado e impuesto en el mundo, también en los sistemas de gestión de las universidades de África, la denominada cultura académica de calidad del producto, siguiendo el símil de la manufactura fabril

(Domínguez Pérez, J. A., 2021). De ahí que se haya naturalizado en la sociedad y en la universidad la cultura de los rankings y de la revisión permanente de la calidad, la obsesión por competir, por ser el mejor, sin conceder importancia a otros valores que se encuentran en los procesos de actuación, más aún en una institución de orden educativo. Se entiende la calidad solamente desde el resultado, sin contemplar el procedimiento de llegada, el proceso que en sí mismo puede resultar altamente formativo.

Este nuevo fenómeno académico, desconocido por los profesores universitarios hace solamente algunas décadas, está obligando a todos a adentrarse al completo en esa cultura burocrática de la pura cuantificación de elementos, ya sea en la producción de libros y artículos (indizados y con ranking), en la participación en cursos de formación, en congresos, en la competencia por lograr proyectos de investigación de los organismos públicos e iniciativas privadas. Es un ciclo exageradamente presente y recurrente de la evaluación y la calidad de todas las actividades universitarias. Todo se reduce a indicadores cuantitativos y competitivos, que son los únicos que, se dice, tienen valor objetivo. Y dentro de ese esquema se comprende el valor y la influencia de las llamadas Agencias Nacionales de Evaluación para la selección de profesores, para la selección de proyectos de investigación, para la acreditación de titulaciones, organismos y universidades. De tal manera que el profesor universitario de nuestros días se ve obligado a estar familiarizado con este argot y cultura académica de la evaluación, la competitividad, el ranking, la acreditación, le guste o no, le resulte satisfactoria o depravada.

Al referirnos a la universidad africana y sus profesores no estaría de más preguntarse sobre los efectos de este modelo de universidad de la cultura de la calidad, rodeada de enorme burocracia, sobre lo que realmente es y debe ser la universidad para los pueblos africanos y la posición que deben adoptar sus profesores en este proceso.

5.- EL PROFESOR DE UNA PAIDEIA UNIVERSITARIA CON IDENTIDAD AFRICANA

En los últimos años hemos tenido la oportunidad de difundir en el espacio universitario una llamada de atención y defensa de una *paideia* universitaria, de una universidad con dimensión educadora, transversalmente humanista, en la que se cultiven y formen al más alto nivel las dimensiones que conforman el ideal de persona cultivada en lo intelectual, lo estético, lo físico, todo ello regado de un flujo ético para el compromiso individual y colectivo. (Hernández Díaz, J.M., 2016; 2021).

Además de cumplir con las misiones que la sociedad le tiene asignada a la universidad como formadora de profesionales, promotora de investigación, practicante de una extensión de la universidad sobre el entorno, capaz de transferir conocimiento básico y técnico a la sociedad, y bien gestionada en sus sistemas de representación y gobierno, para nosotros tiene la misión más

importante diseminada e incluida entre las anteriores. Se trata de ese perfil humanista y educativo que debe caracterizar a toda la actividad de los agentes universitarios, sean los estudiantes, los profesores y otros profesionales que colaboran en la administración y los servicios de la institución.

El profesor africano también debe integrarse en esa dinámica humanista y educadora defendiendo y promoviendo en su actividad docente, investigadora, de extensión universitaria y de transferencia del conocimiento, un concepto de hombre honesto, culto, educado, enraizado en la comunidad, en la de su país y en la del continente africano, en toda su riqueza y diversidad, defendiendo los valores propios de la identidad africana que considere merecedores de ser protegidos y enriquecidos, practicando en plenitud una dimensión decolonizadora e intercultural de su universidad en el país al que sirve (Téllez, M., 2015). Es muy importante construir y enriquecer desde la universidad todo aquello que los pueblos africanos consideran como suyo, y que con frecuencia ha sido (y es) expoliado, y culturalmente sustituido por el canon occidental (Ferro, M., 2003; Bloom, H., 2013)

PARA FINALIZAR

El reconocimiento real de la función docente del profesor universitario africano, de su compromiso investigador y de extensión a la comunidad local, los pueblos del continente, y universal en esta sociedad global en que nos movemos, debe construirse desde una concepción cosmopolita y de búsqueda de la armonía de hombres y mujeres mediante la cultura y la educación al nivel más elevado posible. Creemos en el poder transformador de la cultura, la ciencia, la educación y la universidad.

Pero somos conscientes de que el eje vertebrador de una universidad son sus agentes, y de forma especial sus profesores, quienes dan aliento y entusiasmo formativo a los jóvenes, quienes detectan los problemas que merecen ser investigados y ponen su inteligencia y esfuerzo en ello, quienes se proyectan a las comunidades africanas de referencia, muchas de ellas necesitadas de ayuda sociocultural y transformadora de su realidad, penosa con frecuencia.

El profesor universitario africano debe ser valorado en su capacidad y formación, y la riqueza de posibilidades que encierra para la mejora de las comunidades, tan ricas y diversas culturalmente, y tan expoliadas con frecuencia por intereses externos de tipo colonial o poscolonial. El reconocimiento de la tarea del profesor africano debe representar respeto a su figura emblemática y sus valores, dotación económica razonable para su vida personal y buena dotación de recursos para las necesidades docentes, investigadoras y de gestión de la institución universitaria. Todo ello puede resumirse muy bien en el concepto de una carrera profesional bien construida desde el periodo inicial de formación e incentivada por las administraciones públicas con criterios de reconocimiento profesional, administrativo y económico. En ella va el ser y el

futuro de la universidad de los pueblos y ciudadanos africanos, dentro de su riqueza y diversidad cultural y socioeconómica.

REFERENCIAS

- BLOOM, Harold (2013, 8ª). *El canon occidental*. Barcelona, Anagrama, pp. 585.
- CASTELLS, Manuel (1999) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol.1: La sociedad red* (3.ª ed.). 2: *El poder de la identidad* (3,ª ed.) (Madrid, Vol. 3: *milenio* (3, ed.) . Madrid, Alianza.
- CHARLE, Christophe. y VERGER, Jacques., (2012). *Histoire des universités. XIII-XXI siècle*. Paris, Presses Universitaires de France, pp. 288.
- CIEZA GARCIA, José Antonio (2011) “El proyecto «tutoría entre compañeros» en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca”, *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*. 11, 129-254.
- COLLINI, Stefan (2012): *What are universities for?*. London, Penguin Books, pp. 216
- DOMÍNGUEZ PÉREZ, José Ángel (2021). *Calidad y universidad*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 541.
- EYEANG, Eugénie (2020) Las educaciones africanas a lo largo de los siglos. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*. 26, 199-216
- EYEANG, Eugénie y QUENTIN DE MONGARYAS, R.F (dirs.) (2015) *Les valeurs dans la société gabonaise. État des lieux, enjeux et perspectives*. Libreville, Editions Odette Maganga, pp. 494.
- FERRO, Marc (dir.) (2003) *Le livre noir du colonialisme. XVIè-XXIè: de l'extermination à la repentance*. Paris, Robert Laffont, pp. 843.
- FRIJHOFF, Willem (1986) “La universidad como espacio de mediación cultural”, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 5, 41-60
- GIMENO SACRISTÁN, José (2009) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid, Morata.
- GINER DE LOS RÍOS, Francisco (1884) “Maestros y catedráticos”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. 167, 24-26.
- GIROUX, Henry A. (2019): *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Barcelona, Herder. pp. 377.
- HARARI, Yuval Noah (2020-3ª): *21 lecciones para el siglo XXI*. Barcelona, Penguin Random House. Primera impresión en 2019. Original en 2018. pp. 399
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (2016): *La Paideia universitaria en la Fiesta de la Ciencia*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 189.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (2021): *Ensayos mínimos sobre la universidad deseada*. Castelo Branco, RVJ editores, pp. 351.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María; EYEANG, Eugénie (eds.) (2017): *Los valores en la educación de África. De ayer a hoy*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca. Pp. 799.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (ed.) (2012) *Formación de Élités y Educación Superior en Iberoamérica (SS. XVI-XXI)*, Salamanca, Hergar. Ediciones Antema, 2012, Volumen I (712 pp.) y Volumen II (792 pp.).

- HERNANDEZ DÍAZ, José María (2011): “El modelo de universidad alemana en España”, pp. 225-247, en HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (coord.): *La pedagogía alemana en España e Iberoamérica (1810-2010)*. Valladolid, Castilla Ediciones. pp. 247.
- JAULIN, Carmen (2007): *La competencia profesional*, Madrid, Síntesis.
- MATO DE LA IGLESIA, Salustiano (2021) *Nuevo modelo conceptual de transferencia del conocimiento*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 153.
- NOVOA, Antonio (1987) *Le temps des professeurs: analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal*. Lisboa, Instituto de Investigaçao Científica, 1987, 2 vols.
- NOVOA, Antonio (1991). *Profissao, professor*. Porto, Porto Editora.
- PETSCHEN, Santiago (2013) *El arte de dar clases. Experiencias de los autores de libros de memorias*. Madrid.
- POPKEWITZ, Tom (2009): *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid, Morata. pp. 227.
- ROTHBLATT, Sheldon y WITROCK, Bjorn (eds.) (1996): *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad*. Barcelona, Pomares.
- TÉLLEZ, Magaldy. (2015) “Lo que implica transformar la universidad en perspectiva decolonizadora”, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 34, 169-188.
- ZABALZA BERAZA, Miguel Ángel (2006) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, Narcea, pp. 253
- ZABALZA BERAZA, Miguel Ángel (2004). *A didáctica universitaria. Un espaço disciplinar para o estudo e mellora da nosa docencia*. Santiago de Compostela, Universidades de Santiago de Compostela, pp.73.

PRESCOLARISATION ET DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES CHEZ DES ELEVES DU COURS PREPARATOIRE PREMIERE ANNEE EN AFRIQUE

Opadou Koudou

Professeur Titulaire de Psychologie. Ecole Normale Supérieure, Abidjan, Côte d'Ivoire
Correo-e: opakoudou@yahoo.fr

INTRODUCTION

Dans l'organisation des systèmes éducatifs, du point de vue des enseignements ou apprentissages fondamentaux, il y a le préscolaire (éducation maternelle) et le scolaire notamment le primaire.

Alors que l'école à partir du primaire (cours préparatoire première année) est obligatoire, le préscolaire n'est pas obligatoire mais apparaît de plus en plus comme une nécessité. Le préscolaire concerne les tranches d'âge de 2-3 à 6 ans autour de deux ou trois sections: première section (2-3) ; deuxième section (3-4); troisième section (4-5). A l'âge de 6 ans, le cours préparatoire première année est obligatoire. Bien que le préscolaire soit coûteux, des programmes préscolaires sont de plus élaborés, initiés dans les établissements et surtout scolaires privés.

A partir de ce fait, on peut s'interroger sur la relation possible entre le préscolaire ou la fréquentation préscolaire et le développement de compétences chez des élèves.

I.- CADRE CONCEPTUEL

1. *Préscolarisation*

C'est le fait d'assurer un enseignement scolaire aux enfants. Ce qui se situe avant la scolarisation objective. Il s'agit de soumettre à l'obligation scolaire les enfants d'un certain âge. Les programmes préscolaires réfèrent à la prestation

de services scolaires et éducatifs pour enfants de trois à quatre ans. Le préscolaire peut être considéré comme une école qui accueille de très jeunes enfants de deux à cinq ans pour les préparer aux apprentissages fondamentaux de la lecture, de l'écriture, du calcul et du langage. C'est donc une période préparatoire à l'enseignement élémentaire.

2. *Compétence*

Le concept de compétence est composite. Il désigne une combinaison de savoir, savoir-faire et savoir être mobilisés par l'individu pour agir de manière adaptée face à une situation donnée. C'est une mise en œuvre de ces savoirs (savoir, savoir-faire et savoir être).

Selon Jonnaert, Barrette, Boufrahi, Masciotra (2004, 673-674), trois éléments sont constitutifs du concept de compétence :

La mobilisation et la coordination par une personne en situation d'une diversité de ressources (ressources propres à la personne, ressources spécifiques à la situation et son contexte) ;

Une compétence ne se développerait qu'en situation ;

Une compétence ne serait atteinte que dans le cas d'un traitement achevé de la situation.

Ainsi considérée, la compétence englobe la capacité qui est constituée de la première. Une compétence inclue donc des capacités. Celles-ci sont de l'ordre des ressources cognitives mobilisées par une compétence en situation (Jonnaert et al., 675).

3. *Cours préparatoires*

Le cours préparatoire est la première classe des apprentissages fondamentaux après les préapprentissage acquis au préscolaire. Il est crucial car débute avec l'apprentissage de manière formelle de la lecture, de l'écriture, des mathématiques et du langage. C'est au cours préparatoires que l'enfant construit ses savoirs élémentaires (parler dans la langue d'enseignement, lire, écrire, compter).

Ces recherches utilisent plusieurs types d'études et d'outils de recueil ou d'analyse des données. Les études sont quantitatives (Tape, Koudou, 1998), mixtes de type transversal et longitudinal, rétrospectif. On compare les échantillons de préscolarisés avec des non préscolarisés de cours préparatoires, on examine la trajectoire des enfants avant et après la préscolarisation. Le questionnaire, l'entretien avec les enseignants et/ou parents, l'observation des comportements des enfants, l'administration d'épreuves psychométriques d'efficience constituent les outils utilisés dans ces études.

Des analyses quantitatives (statistiques descriptives et inférentielles), qualitative (méthode phénoménologique en tant que courant de la méthode clinique en psychologie) et l'analyse de contenu sont convoquées pour l'analyse et le traitement des données.

On peut même affirmer que la démarche de triangulation est constamment convoquée dans ces études. Quels sont les résultats de ces études ?

II.- ETAT RAPIDE DES LIEUX DES TRAVAUX SCIENTIFIQUES

L'état des lieux des travaux scientifiques indiquent un avantage de fréquenter le préscolaire. Les résultats des travaux révèlent que les programmes préscolaires peuvent améliorer les compétences des élèves, leur alphabétisation, leur numératie et littératie nécessaires à la réussite scolaire (Tape et Koudou 1998 ; 1999).

D'une manière spécifique les écrits postulent des relations entre la fréquentation du préscolaire et le développement des compétences en écriture (Attey, 2019; Coulibaly, 2017), en français, (Dembele, 2019), en mathématiques, (Kone, 2019) en expression plastiques, musicales et corporelles (Kouassi, 2021), en écriture et en mathématique (Djedje, 2020).

D'autres études examinent ce lien au niveau global, en terme de moyennes de classe (Diop, 2020 ; Bakayoko, 2018 ; Gnible, 2005 ; Gnopo, 2002 ; Kouadio, 2018). Ces études empiriques dans l'ensemble confirment les résultats de travaux de Tape et Koudou (1998-1999) sur le lien entre l'école maternelle et le rendement des élèves en Côte d'Ivoire. Il apparaît ainsi que les programmes préscolaires ont la capacité de promouvoir la réussite scolaire au niveau du primaire, réduire le besoin en éducation spécialisée et le recours au redoublement ainsi que le risque de marginalités et de déviances comportementales ; Ils permettraient ainsi d'assurer un maintien des élèves dans le cycle scolaire. Dans cette perspective, Suh-Ruu Ou et Arthur J., Reynolds (2020), après l'examen critique de plusieurs travaux scientifiques on conclut dans une démarche longitudinale que les programmes préscolaires permettent d'obtenir un taux de diplomation plus élevé au secondaire, une scolarité plus élevée à l'âge de 21 à 30 ans.

L'importance du préscolaire se traduit de façon significative dans les productions linguistiques de l'enfant. Le développement du langage en interaction avec le groupe fortifie l'activité physique, ses muscles et nerfs pour ajuster sa latéralité.

La préscolarisation ou l'éducation préscolaire influence positivement les compétences des élèves au primaire. La fréquentation préscolaire profite aux enfants des milieux défavorisés.

En définitive, les élèves préscolarisés ont acquis les compétences nécessaires aux apprentissages au CP1. Ils sont bons en mathématique car apprennent l'écriture et l'expression orale, et les opérations fondamentales en mathématique. Si les études convoquées s'accordent sur la relation entre le préscolaire et le développement des compétences des élèves du cours préparatoire, les variables explicatives de cette relation sont peu connues ou explorées. Il s'agit dans cet exposé de s'interroger sur le comment et à quelle condition le préscolaire peut être un facteur de développement de compétences chez des élèves.

III.- LIENS PRÉSCOLAIRE-DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES AU COURS PRÉPARATOIRE-ESSAI DE CONSTRUCTION D'UNE THÉORIE A SIX HYPOTHESES

A l'examen des résultats des travaux empiriques, des hypothèses ou conditions peuvent être formulées si nous voulons expliquer ou comprendre de quelle manière il est possible d'établir un lien entre ces deux variables. Nous proposons une théorie à six (06) hypothèses, T6P.

- L'hypothèse des préapprentissage ;
- L'hypothèse de la qualité des programmes préscolaires ;
- L'hypothèse du soutien familial ou de la mobilisation familiale
- L'hypothèse du soutien scolaire et communautaire
- L'hypothèse de la motivation de l'élève
- L'hypothèse de l'adaptabilité socio-affective.

1. *L'hypothèse Des Préapprentissages Ou De L'avantage Cognitif*

Les préapprentissages fondamentaux (lecture, écriture, mathématiques, langage), débutent à la fin du cycle préscolaire et se poursuivent au primaire (cours préparatoire). C'est un avantage cognitif et psychomoteur du préscolaire qui va stimuler à l'entrée du primaire un développement et un engagement scolaire positif chez l'enfant. Par exemple la phobie scolaire (peur de la fréquentation scolaire) liée souvent à l'angoisse de séparation d'avec la mère est susceptible d'être résolue à l'école maternelle.

Les préapprentissages contribuent aux développement des habiletés en langage, alphabétisation, connaissance, en concepts quantitatifs, communication verbale voire les aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école primaire et les habiletés cognitives générales. C'est donc une hypothèse de l'avantage cognitif dans la mesure où le préscolaire constitue un temps de pré-requis.

2. *L'hypothèse De La Qualité Des Programmes Préscolaires*

Pour que le préscolaire constitue un avantage cognitif, il devrait être un véritable lieu de préapprentissages fondamentaux et non être une garderie, une crèche pour enfants. Cela suppose le recrutement de personnels enseignants qualifiés et l'existence d'outils didactiques adéquats.

Il faudrait également ajouter le respect du découpage des programmes en trois sections.

3. *L'hypothèse Du Soutien Familial*

Le soutien familial ou la mobilisation familiale est indéniable car la famille constitue le premier contexte des apprentissages à la fois sociaux et scolaires. La famille est l'acteur du soutien. Cet environnement familial pour constituer ce soutien doit être riche en stimulations cognitives ; disponibilité des parents, frères et sœurs à accompagner l'enfant, à l'encadrer dans ses rapports avec le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Les incitations, encouragements,

expériences familiales positives de l'école, lorsqu'ils sont constants contribuent au développement des compétences.

Dans cet esprit, un auteur comme Vygotsky (1997) parlent de préscolaire (en famille) avant le préscolaire formel (à l'école), le premier référant à l'encadrement familial. Ainsi, les programmes préscolaires peuvent être bénéfiques, probables si l'environnement familial est renforcé.

4. L'hypothèse Du Soutien Scolaire Et Communautaire

Cette hypothèse réfère aux tuteurs éducatifs autres que les parents. L'enfant tutoré bénéficie des apports d'un tuteur, d'un expert dans une interaction de tutorat ou de coopération dans le cadre d'un travail en équipe au sein de l'école.

5. Hypothèse De La Motivation

Les hypothèses ou variables précédentes lorsqu'elles sont réalisées sont susceptibles de motiver l'enfant pour l'école et à long terme agir sur son succès scolaire voire la diplomation. Il ne faut pas oublier que l'élève est l'acteur principal à condition que la famille et l'école soient respectivement l'acteur de soutien et de metteur en scène.

6. L'hypothèse De L'adaptabilité Socio-Affective

Les variables ou hypothèses précédentes combinées peuvent contribuer à l'adaptabilité socio-affective par la minimisation de la peur de fréquenter l'école, la participation aux activités de jeux, d'expression ou de création. L'enfant s'adapte mieux à l'école primaire s'il a déjà en interaction avec les autres participé aux activités de développements affectifs et psychomoteur.

CONCLUSION

S'il est admis que le préscolaire contribue fortement au développement des compétences scolaires et psycho-sociales, la relation entre les deux variables est interactive, suggérant ainsi une théorie à six (06) hypothèses (T6P).

Quatre axes en termes d'intervention sont à promouvoir pour faire du préscolaire un prédicteur du développement des compétences à l'école primaire.

Effort de généraliser le préscolaire dans le public avec la création d'écoles primaires intégrées.

Effort de développer ou adapter le matériel pédagogique ou didactique souvent coûteux au préscolaire.

Sensibiliser et impliquer davantage les parents autour de la préscolarisation des enfants.

Sensibiliser et mobiliser les pouvoirs publics locaux (conseils communaux, conseils régionaux, acteurs administratifs de l'enseignement préscolaire).

BIBLIOGRAPHIE

- Attey, N^R. (2019). Préscolaire et performance des élèves en écriture au cours préparatoire deuxième année. Mémoire de MASTER, Inspection de l'Enseignement Préscolaire et Primaire. Ecole Normale Supérieure.
- Bakayoko, M. (2018). Ecole maternelle et performance au cours préparatoire première année. Mémoire de MASTER, Inspection de l'Enseignement Préscolaire et Primaire. Ecole Normale Supérieure. Abidjan, Côte d'Ivoire.
- Coulibaly, A. (2017). Préapprentissage à l'activité graphique à la maternelle et performance en écriture au CP1 en Côte d'Ivoire. Cas des écoles primaires Plateau extension 1 et 2 du Groupe Scolaire Plateau Tiassalé. Mémoire de MASTER, Inspection de l'Enseignement Préscolaire et Primaire. Ecole Normale Supérieure, Abidjan, Côte d'Ivoire.
- Dembele, L. (2019). Education préscolaire et performance scolaire des apprenants du cours préparatoire première année en français. Mémoire de MASTER, Inspection de l'Enseignement Préscolaire et Primaire. Ecole Normale Supérieure, Abidjan, Côte d'Ivoire.
- Diop P. M. I. (2020). Famille, parcours au préscolaire et rendement des élèves au cours préparatoire première année : cas de l'inspection de Bingerville.
- Djedje E. G. (2020). Ecoles maternelles et performances des élèves au cours préparatoire première, deuxième année : cas de l'inspection préscolaire et primaire Cocody-Blaucauss.
- Gnimbla, N. (2005). Impact de l'éducation préscolaire sur la performance des élèves du CP en Côte d'Ivoire. Le cas du Groupe Scolaire d'Abobo-baoulé. Mémoire de MASTER, Inspection de l'Enseignement Préscolaire et Primaire. Ecole Normale Supérieure, Abidjan, Côte d'Ivoire.
- Gnopo, M, M. (2002). Ecole maternelle et performance des écoliers du CP1 en Côte d'Ivoire. Le cas d'Abidjan. Mémoire de MASTER, Inspection de l'Enseignement Préscolaire et Primaire. Ecole Normale Supérieure, Côte d'Ivoire.
- Gueye, C.A, T. (L'importance de la psychomotricité dans l'éducation préscolaire et sa place dans la formation des éducateurs préscolaires, au Sénégal. Mémoire, STAPS, Sénégal.
- Kouassi A. A-K (2011). Apprentissage des activités d'Expression et de création (AEC) au préscolaire et développement des compétences en expressions plastiques, musicales et corporelle chez les élèves du cours préparatoire première année. Mémoire, MASTER professionnel, Ecole Normale Supérieure- Abidjan, Côte d'Ivoire.
- SUH- RUU OU., et ARTHUR, J. REYNOLDS. Education préscolaire et diplomation (<https://www.enfant-encyclopédie.com> sept 2020).
- Tape, G. et Koudou, O. (1999). Préscolarisation et rendement des élèves aux cours préparatoire, Revue Ivoirienne des sciences de l'éducation, 3, 98-113.
- Tape, G., Koudou, O. (1998). Etude sur le préscolaire. Rapport final. Banque Mondiale- Rocare. Abidjan : Côte d'Ivoire.
- Vygotsky, L. S. (1985). Pensée et langage (trad. F. Sève). Paris : Editions Sociales (1^{er} édition en russe, 1934).
- Vygotsky, Lev. S. (1997). Pensée et langage. Paris : La dispute.

**EL PROFESOR DE EDUCACIÓN PREESCOLAR
Y PRIMARIA**

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO NO UNIVERSITARIO EN ESPAÑA: ¿UN MODELO EXPORTABLE A ÁFRICA? EL CASO DE CASTILLA Y LEÓN

JOSÉ ÁNGEL AYLLÓN GÓMEZ

Soria (España)

Correo-e: jayllon@usal.es

1.- INTRODUCCIÓN

El sistema educativo español ha experimentado una profunda transformación desde la llegada de la democracia. Los numerosos avances conseguidos en el campo educativo se deben en gran medida al cambio político sufrido en nuestro país en las últimas décadas. Durante la etapa de la dictadura franquista (1939-1975), el férreo centralismo y el control de la educación por parte del Régimen y de la iglesia no ofrecía alternativa al cambio en la forma de concebir la educación. Los primeros visos de modernización en la sociedad se pudieron apreciar en el inicio de la liberalización económica en 1959 período “que se corresponde con una ligera flexibilización política que culmina con la aprobación de la Ley General de Educación de 1970 de Villar-Palás”. (Hernández Díaz, Infestas y Grande, 1984:19).

Tras la muerte del general Franco en 1975, se inicia un proceso de reformulación y territorial en el estado español. Actuaciones como la Ley para la Reforma Política y las elecciones constituyentes de junio de 1977 terminaron con más de cuarenta años de régimen autoritario para después, una vez aprobada la Constitución y ratificada en referéndum por el pueblo español el 6 de diciembre de 1978, el nuevo Estado adoptó la forma de una monarquía parlamentaria, [art.1.3 CE] definiéndose asimismo como Estado de las Autonomías. [art.2 CE] Esta determinación supuso la construcción de un nuevo entramado autonómico, en el cual todas las provincias debían pertenecer *de facto* a una realidad autonómica determinada.

La progresiva aprobación de los diferentes Estatutos de Autonomía, se fueron haciendo realidad de una manera consensuada, a lo largo de los años sucesivos. El caso que nos ocupa es el de Castilla y León, última Comunidad Autónoma en constituirse como tal, dentro del conglomerado autonómico español, y, de cómo de una manera comedida y lógica, se fueron asociando las diferentes provincias a la misma, ratificándose en última instancia su Estatuto el 25 de febrero de 1983, para así cerrar finalmente el mapa autonómico español.

Una vez aprobado el Estatuto¹, la progresiva asunción de competencias y la transferencia de las mismas, ocuparon un lugar destacado en este proceso de descentralización. En este caso, el traspaso² definitivo de las competencias de educación se produciría en 1999, y, *por ende*, las relativas a la formación del profesorado de enseñanzas no universitarias.

2.- EL MODELO DEMOGRÁFICO Y EDUCATIVO DE CASTILLA Y LEÓN. BREVE SINOPSIS.

La Comunidad Autónoma de Castilla y León, posee una superficie total de 94.224 kilómetros cuadrados³, repartidos en un total de nueve provincias, siendo la comunidad con mayor extensión de España. Tiene una población de 2.402.877 habitantes, siendo la sexta comunidad en el cómputo global. Sin embargo, podemos afirmar que su densidad de población es una de las más bajas dentro del estado español, con 26 habitantes por Km², mantiene una muy baja tasa si la comparamos con la densidad de población de España (94 habitantes por Km²). Si nos atenemos al número de municipios, posee un total de 2248 municipios, con diversas regiones por debajo de los 10 habitantes por Km². La crisis de la agricultura tradicional y los condicionantes sociales y económicos han provocado, además, intensos movimientos migratorios en el medio rural, cuyos municipios más pequeños cuentan con hoy con una población de elevada edad, estando varias de ellas en serio riesgo de despoblación, con altas tasas de envejecimiento.

Respecto a sus particularidades educativas; y debido a esta peculiaridad poblacional, se crearon⁴ los Colegios Rurales Agrupados, centros educativos donde se imparten las áreas de Educación Infantil y Educación Primaria, en el entorno rural de algunas Comunidades Autónomas de España. De manera

1 El Estatuto de Autonomía de Castilla y León atribuye en su artículo 73.1 la competencia de desarrollo legislativo y ejecución de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, de acuerdo con lo dispuesto en la normativa estatal. Asimismo, en su apartado 2 establece que en materia de enseñanza no universitaria corresponde “en todo caso a la Comunidad de Castilla y León, entre otras competencias, la formación del personal docente”. El subrayado es mío.

2 Real Decreto 1340/1999, de 31 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad de Castilla y León en materia de enseñanza no universitaria.

3 A partir de aquí, utilizaremos la nomenclatura Km²

4 Real Decreto 2731/1986 de 24 de diciembre en el cual se recoge por primera vez la posibilidad de constituir Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica para crear una escuela rural más eficiente.

habitual, el colegio que está en la localidad más importante de la comarca asume las tareas de gestión y administración. Dentro de la zona de influencia de un C.R.A. puede haber varias localidades, con una única o varias unidades en las que puede encontrarse alumnos de Educación Infantil y Primaria en una única aula; o, en otros casos, el número de alumnos es suficiente para realizar diversas agrupaciones. Respecto a su metodología y su puesta en marcha, se generan aulas heterogéneas con unas necesidades y dinámicas muy diferentes de las de los centros urbanos. En este aspecto, Castilla y León es la comunidad que mayor número de Colegios Rurales Agrupados posee en España, con un total de 182, agrupados en 584 localidades⁵.

De la misma forma, cabe destacar que posee muy buenos números en tasas de abandono escolar temprano, por debajo de la media española. Otro de sus logros es el que respecta a los resultados académicos presentados por el Informe PISA. Respecto a los datos⁶ de 2020, la prueba del apartado de Lectura, arroja que los 1.875 alumnos de los 59 centros de la Comunidad que se sometieron a estas pruebas para el informe de 2018 están en el escalón más alto de España, tras haber alcanzado una puntuación de 497 puntos. Esta materia, sumada a los resultados de Matemáticas -481 puntos- y Ciencias -501 puntos-, deja al sistema educativo de Castilla y León como el mejor de España en esta escala, y el decimoséptimo del mundo, por encima de la media de países como Francia o Bélgica.

3.- LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO NO UNIVERSITARIO EN CASTILLA Y LEÓN. LOS CENTROS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO E INNOVACIÓN EDUCATIVA CFIE.

Los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa (CFIE) son la institución básica de apoyo, asesoramiento, formación y promoción, encargados de impulsar, gestionar y posibilitar la formación permanente del profesorado de los centros de niveles no universitarios sostenidos con fondos públicos en Castilla y León.

Si nos atenemos a su origen, es la Ley Orgánica General del Sistema Educativo LOGSE, la primera en mencionar la regulación de la formación del profesorado en España. En su Título IV, de la calidad de la enseñanza, su artículo 56 explicita lo siguiente:

1. La formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo.

2. La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los

5 Datos obtenidos en www.educa.jcyl.es correspondientes a 2018.

6 Fuente: <https://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>

propios centros. Periódicamente, el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas, en las universidades y, en el caso del profesorado de formación profesional también en las empresas.

3. Las Administraciones educativas planificarán las actividades necesarias de formación permanente del profesorado y garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas actividades. Se establecerán las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en estos programas. Asimismo, dichas Administraciones programarán planes especiales mediante acuerdos con las universidades para facilitar el acceso de los profesores a titulaciones que permitan la movilidad entre los distintos niveles educativos, incluidos los universitarios.

4. Las Administraciones educativas fomentarán:

- a) Los programas de formación permanente del profesorado.
- b) La creación de centros o institutos para la formación permanente del profesorado.
- c) La colaboración con las universidades, la Administración local y otras instituciones para la formación del profesorado.

Más adelante, en el año 1999, se produjeron los últimos traspasos a la Comunidad Autónoma, y, en el marco de las bases generales del régimen estatutario de los funcionarios públicos y de las normas básicas específicas aplicables al personal docente, los actos administrativos de personal que se deriven de la relación entre los funcionarios y la Comunidad de Castilla y León, y entre ellos, su número 14, el cual le reconoce la capacidad de “Elaboración y desarrollo de planes y actividades de formación y perfeccionamiento”.

Pero es en el año 2002 cuando se regula definitivamente la organización y funcionamiento de los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa para docentes de enseñanza no universitaria de Castilla y León. Según esta norma⁷:

“Se configuran así los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa, como núcleos de dinamización pedagógica cuya misión es facilitar a los docentes la renovación y la actualización en métodos, estrategias y dinámicas de trabajo, con el objetivo de conformar un perfil del profesor en la línea de la filosofía educativa que la LOGSE ha diseñado.” [pág. 3.062]

“A los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa corresponde promover el encuentro profesional de los docentes en un marco de colaboración, de tal modo que éstos participen en el diseño y desarrollo de actividades que garanticen la integración de todos los agentes educativos en el centro y el conocimiento de la realidad en la que se desarrolla la labor docente.” [*ibidem*]

7 DECRETO 35/2002, de 28 de febrero, por el que se regula la organización y funcionamiento de los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa para docentes de enseñanza no universitaria de Castilla y León.

Posteriormente, la Ley Orgánica 2/2006 de Educación establece en su Título III que la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. El Decreto 51/2014, de 9 de octubre, que regula la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias en centros docentes sostenidos con fondos públicos de Castilla y León, desarrollado posteriormente por la Orden EDU/1056/2014, de 4 de diciembre que regula la organización y funcionamiento de la Red de formación y la planificación, desarrollo y evaluación de la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias establecen que los CFIE son:

“la principal referencia para los centros docentes y su profesorado en materia de formación permanente, tanto en la detección de necesidades como en la gestión y realización de actividades formativas, desempeñando funciones de asesoramiento en el desarrollo profesional y curricular, en la implantación de programas educativos, en la promoción de la innovación, investigación e intercambio de experiencias y en la apertura al entorno, comunicación y relaciones con la comunidad educativa” [Art 7.1]

Y el artículo 8 establece como funciones de los CFIE las siguientes:

- Coordinación de sus actuaciones bajo las directrices establecidas por la dirección general.
- Detección de necesidades y expectativas de formación de centros y profesores de su ámbito.
- Planificación de la respuesta a dichas necesidades y expectativas.
- Gestión de la formación de su plan.
- Apoyo y asesoramiento a profesores y centros de su ámbito en el desarrollo y mejora de sus competencias profesionales.
- Promoción de la difusión y el intercambio de experiencias de buenas prácticas educativas.
- Promoción de la investigación y la innovación educativa en los centros del ámbito.
- Colaboración y cooperación en las actividades que organicen los CFIE de ámbito autonómico.
- Evaluación y ajuste de las actuaciones y actividades formativas realizadas.
- Colaboración en acciones formativas con otras instituciones.
- Creación de redes de profesorado mediante el trabajo colaborativo para intercambiar experiencias y difundir buenas prácticas educativas.
- Certificación de las actividades formativas realizadas.
- Cualquier otra actuación que le encomiende la normativa vigente.

Respecto a su red de formación, se constituye como la estructura de órganos y de personas para planificar, ejecutar y evaluar la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. Las propias actividades de formación se pueden regular desde los propios centros educativos, los CFIE generales, los CFIE específicos de ámbito autonómico, entre otros.

RED DE CENTROS DE FORMACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA DE CASTILLA Y LEÓN	
Ávila	CFIE de Ávila
Burgos	CFIE de Burgos (Burgos), CFIE de Miranda de Ebro (Burgos)
León	CFIE de León (León), CFIE de Ponferrada (León)
Palencia	CFIE de Palencia
Salamanca	CFIE de Salamanca (Salamanca), CFIE de Ciudad Rodrigo (Salamanca)
Segovia	CFIE de Segovia
Soria	CFIE de Soria
Valladolid	CFIE de Valladolid
Zamora	CFIE de Zamora (Zamora), CFIE de Benavente (Zamora)

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en la ORDEN EDU/778/2008, de 14 de mayo, por la que se dispone la puesta en funcionamiento de Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa y se aprueba el ámbito geográfico de actuación de la Red de Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa.

CFIE ESPECÍFICOS REGIONALES
Palencia: Centro de Recursos y Formación del Profesorado en TIC
Soria: Centro Superior de Formación del profesorado JCYL
Valladolid: Centro de Formación del Profesorado en Idiomas

Fuente: Elaboración propia a través de las páginas web oficiales de los Centros Regionales de Formación Específica. Junta de Castilla y León

La participación de los profesores/as y los equipos de profesores/as de los centros en la formación permanente en Castilla y León, se puede realizar a través de varios cauces:

- Planes de Formación Permanente de Centros Docentes y Servicios de Apoyo Educativo: itinerarios formativos contextualizados al propio centro y programados a varios cursos.
- Planes de Formación de equipos de profesores: itinerarios formativos para equipos de profesores con intereses comunes, de varios centros y duración plurianual.

- Grupos de profesores: Profesores que bajo distintas modalidades (Grupo de Trabajo, Seminario, Proyecto de Formación en Centros, Proyecto de Innovación Educativa...) realizan formación sobre distintas temáticas, con carácter anual.
- Participación individual en Cursos y Jornadas.

El Plan Regional de formación del profesorado de Castilla y León se propone el objetivo de lograr que la formación realizada para ayudar y apoyar al profesorado, se ponga en práctica y llegue a las aulas. Para ello atenderá las necesidades del propio sistema educativo derivadas de los objetivos institucionales, sin olvidar las necesidades que los centros y sus profesores tienen en su desempeño profesional diario

Para articular esta respuesta, se concede un especial protagonismo a los centros educativos, para los que se desarrolla un sistema estructurado de apoyo y a los que considera el núcleo central de la acción formativa del profesorado.

4.- CONCLUSIONES

El desarrollo legislativo de la formación del profesorado en España, en general, y en la comunidad autónoma de Castilla y León, en particular, ha tenido gran trascendencia en las últimas décadas. La sociedad está en continua transformación. Es por esto que “la formación del profesorado debe, en consecuencia con el contexto apuntado, modificarse de acuerdo con la realidad con la que trabaja y en la que ha de contribuir como profesional a su desarrollo (Serrano Hermo, 2017:120). La metodología y demanda a la hora del proceso de enseñar y aprender de los alumnos ha cambiado, sus necesidades y circunstancias no son las mismas que hace décadas, donde la tecnología, los idiomas y la internacionalización de la enseñanza se ha introducido en los sistemas educativos de todo el mundo. Lo que hoy resulta válido para la formación del profesorado, dentro de unos pocos años resultará prácticamente obsoleto.

Cabe destacar el caso peculiar de Castilla y León dentro del conglomerado autonómico español. Las circunstancias particulares de cada centro educativo y las características propias del alumnado y su contexto, en este caso, sobre todo, la heterogeneidad poblacional de la comunidad y los Colegios Rurales Agrupados, entre otros, justifican la necesidad de formación continua de los docentes a lo largo de toda su trayectoria profesional para garantizar la adecuación de la educación a la realidad del momento.

Es loable el esfuerzo de los CFIE a la hora de impartir numerosos cursos a nivel de centro, ya sea desde sus Centro Regionales, especializados en Tecnologías de la Información y de la Comunicación, entre otros, como la autonomía y formación específica que dan a los propios docentes y funcionarios para la aplicación y puesta en marcha en sus respectivos centros, cada uno con sus propias necesidades y demandas específicas, tanto culturales como contextuales.

En este caso, creemos que no son aplicables estos métodos en el contexto africano, ya que, por el momento, no se reúnen las condiciones específicas para su aplicación, y la red de formación de los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa de Castilla y León constituye prácticamente una quimera a la hora de su contextualización en un estado-territorio del continente africano; que, en primer lugar, debería reunir unas características poblacionales y demográficas similares a las de la autonomía; como son, entre otras, baja densidad de población. De la misma forma, trasladar estas metodologías y estructuras organizacionales requeriría de una gran inversión económica, de la que, en un principio, no se dispone en el continente africano.

Quizás, en un futuro a medio plazo, se puedan formar profesores e investigadores universitarios de diversos sistemas educativos africanos en los CFIE de Castilla y León. Un ejemplo lo podemos tomar de los profesores de francés en Enugu (Nigeria); y de cómo mediante las alianzas francesas implantaron su metodología de enseñanza de idiomas (Ayllón Gómez, 2014), pero dada la heterogeneidad lingüística existente en el continente africano, la efectiva realización de esos planes irían más dirigidos a países donde el español sea un idioma practicado por su población. Este es el caso de Guinea Ecuatorial, por ejemplo, y los acuerdos bilaterales que ha llevado a cabo *de facto* con España durante las últimas décadas (*ibidem*, 2017), ya sea con instituciones como el Instituto Cervantes, sedes ministeriales, e, incluso, asociaciones de carácter privado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AYLLÓN GOMEZ, J.A. (2014). Los fondos prioritarios de solidaridad: La formación del profesorado de francés en el estado nigeriano de Enugu. En: HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M, EYEANG, E. (2014): *Lengua, literatura y ciencias de la educación en los sistemas educativos del África subsahariana*. pp. 467-480.
- AYLLÓN GOMEZ, J.A. (2017). Los mecanismos de cooperación educativa y ayuda al desarrollo entre España y Guinea Ecuatorial. Del colonialismo a la posmodernidad. En: HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M, EYEANG, E. (2017): *Los valores de la educación de África. De ayer a hoy*. pp. 461-472.
- BOLETÍN OFICIAL DE CASTILLA Y LEÓN (BOCYL, 2002), DECRETO 35/2002, de 28 de febrero, por el que se regula la organización y funcionamiento de los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa para docentes de enseñanza no universitaria de Castilla y León. Núm. 46, de 6 de marzo, pp. 3062-3064.
- BOLETÍN OFICIAL DE CASTILLA Y LEÓN (BOCYL, 2014), ORDEN EDU/1056/2014, de 4 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de la Red de formación y la planificación, desarrollo y evaluación de la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León. Núm. 241, de 16 de diciembre de 2014, pp. 83.752-83.775.
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (BOE, 1990), Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo (LOGSE). Núm. 238, de 4 de octubre, pp. 28.927-28.942.
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (BOE, 1999), Real Decreto 1340/1999, de 31 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad de Castilla y León en materia de enseñanza no universitaria. Núm. 209, de 1 de septiembre, pp. 32.162-32.166.

JOSE ÁNGEL AYLLÓN GÓMEZ
LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO NO UNIVERSITARIO EN ESPAÑA:
¿UN MODELO EXPORTABLE A ÁFRICA? EL CASO DE CASTILLA Y LEÓN

- CRUZ MACHO, F. J. (2012): La formación on-line del profesorado en Castilla y León. en: HERNÁNDEZ ORTEGA, J. L. *et al* (2012): *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI: innovación con TIC*. pp. 356-360.
- DURÁN MARTÍNEZ, R., BELTRÁN LLAVADOR, F. (2013). Nuevos modelos de formación del profesorado en inglés: el caso de Castilla y León. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, pp. 307-323.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M., INFESTAS, Á., GRANDE, M. (1984). *La educación en Castilla y León*. Valladolid: Ámbito.
- RODRÍGUEZ GARCÍA, A. M., MARTÍNEZ HEREDIA, N., RASO SÁNCHEZ, F. M. (2017). La formación del profesorado en competencia digital: clave para la educación del siglo XXI. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa. REIDOE*, pp. 46-65.
- SERRANO HERMO, V. (2017). Actividades de formación permanente del profesorado y educación inclusiva: análisis de la situación en Castilla y León. *Revista de Educación Inclusiva*, (5), pp. 119-132.

LA FORMATION COMPAREE DES ENSEIGNANTS AU CAMEROUN ET AU GABON : ETAT DES LIEUX ET ENJEUX SOCIOCULTURELS DANS LA FRANCOPHONIE DU SUD A L'ERE DE LA MONDIALISATION

DANY DANIEL BEKALE

Université Omar Bongo de Libreville. Laboratoire de Sociologie (LabSoc).
Chercheur associé au LACES/ERCP3. Université de Bordeaux
Correo-e : danybekaley@yahoo.fr

INTRODUCTION

L'enseignement est-il toujours « le plus beau métier du monde » ? Cette interrogation ouvrirait une réflexion de Patrick Rayou et Jean-Pierre Véran (2017) sur le devenir enseignant aujourd'hui. Ainsi, interroger la formation des enseignants en Francophonie du Sud sous le prisme de la démarche comparative invite entre autre à questionner les dispositifs de formation dans des systèmes éducatifs qui se construisent et évoluent sous influence. Cette approche permet de saisir les liens entre formation et mondialisation. En effet, loin d'être un phénomène naturel (P. Bourdieu, 2002), la mondialisation apparaît aujourd'hui comme « un puissant mouvement de diffusion internationale d'informations, d'idées et de modèles dont les vertus opératoires et la circulation sont assurées par la combinaison de réseaux communicationnels, politiques et scientifiques » (R. Malet, 2010, p.89). Dans ce sens, les politiques de formation se trouvent aujourd'hui traversées par ces dynamiques supranationales impulsées par les organisations internationales telles que l'Unesco, la Banque Mondiale, l'OIF, etc. Pour saisir les enjeux de la formation des enseignants dans ce contexte mondialisé, le regard comparatiste semble décisif dans la mesure où il autorise à mettre en lumière les particularismes et ressemblances relatifs aux formes d'appropriation et d'adaptation, voire le cas échéant d'inadaptation des mesures insufflées à l'échelle mondiale. Autrement dit, il permet de saisir les processus d'indigénisation des politiques internationales en direction de l'école.

Partant, si la comparaison peut être considérée comme un acte ordinaire de l'esprit humain, il reste cependant qu'elle dispose d'une fonction heuristique double qui tient d'une part, à sa capacité de caractérisation et d'autre part, à son pouvoir de pondération. De fait, elle signale des questions d'identité et d'altérité, du même et de l'autre. Car, « quelque soit l'horizon de sens qui est visé, le principe opérateur de connaissance de la comparaison est la discrimination : à partir de ce premier mouvement de séparation, on cherche ensuite à travers elle à éclairer ce qui rassemble et ce qui distingue » (R. Malet, 2008, p.179). Dès lors, parce qu'elle prend en compte les faits et les effets des politiques de mondialisation, la comparaison apparaît comme un embrayeur analytique pertinent pour saisir les enjeux de la formation des enseignants en contexte mondialisé.

Dans cette perspective, il n'échappe pas à l'analyse que la formation des enseignants a pris un tournant significatif dans le monde francophone autour des années 1980 en donnant lieu à de vifs débats sur la professionnalisation du métier d'enseignant (V. Lang, 1999), notamment au moment de la mise en place en France, des Instituts Universitaires de Formation de Maître (IUFM). Cette période est marquée par des tentatives de redéfinition non seulement de l'identité professionnelle des enseignants : technicité dans la pratique du métier, mais aussi de leur identité sociale : stratégies de valorisation de l'image du métier (V. Lang, *op.cit.*). Ainsi, les débats sur la professionnalisation des corps enseignants vont donner lieu, selon les approches et les contextes, à plusieurs configurations ou modèles.

La synthèse que propose Vincent Lang (1996) au milieu des années 1990 sur ces aspects permet d'identifier six principaux pôles : « les pôles académiques, artisanal, sciences appliquées et techniques, personnaliste, acteur social/critique, professionnel » (V. Lang, *op.cit.*, p.12). Dans les années 2000, Maurice Tardif et Claude Lessard (2004) signalent une évolution lente du métier d'enseignants qui reste une « sorte de métier artisanal qui survit tant bien que mal au sein de la grande industrie scolaire de l'école de masse » (M. Tardif et C. Lessard, *op.cit.*, p.7). Ce constat est réaffirmé par Aziz Jellab (2017) qui souligne que pour « une partie des acteurs de nombreuses activités relevant des métiers sur autrui – les métiers de l'enseignement (...) notamment restent pensés comme procédant d'une vocation et non d'un savoir-faire qui s'apprend » (A. Jellab, 2017, p.1), c'est-à-dire qui nécessite la maîtrise de savoirs professionnels. Ce vieux préjugé continue de nourrir l'idée que le métier d'enseignant suppose de posséder des capacités « innées » relevant de la vocation. Pour éclairer certains pans du débat sur les savoirs professionnels, Raymond Bourdoncle (1994) suggère une re-cension utile axée sur les différents sens que la sociologie à travers les courants théoriques du fonctionnalisme, de l'interactionnisme et de l'approche conflictuelle, confère aux savoirs professionnels. Ces conceptions de la professionnalisation des corps enseignants traversent encore aujourd'hui les problématiques de la formation des enseignants en divers contextes.

En Afrique francophone, la question de la formation et la professionnalisation des corps enseignants fait l'objet de plusieurs travaux (H. Matari, 2020 ; I. Abdourhaman, 2018 ; M. Djeumeni Tchamabe, 2015 ; V. Mapto Kengne, 1998 ; D. Maingari, 1997). L'abondante littérature en la matière pose de façon prioritaire la question de la qualité de l'enseignement. En effet, ce qui semble préoccuper les chercheurs en éducation dans la Francophonie du Sud c'est l'amélioration des systèmes de formation des maîtres et professeurs sans que ne soit discutées les notions de professionnalisation, de formation professionnelle ou de savoirs professionnels en contexte africain. La présente contribution souhaite ouvrir un débat sur ces notions qui circulent, se transfèrent et s'installent en entretenant quelques confusions dans les processus de formation des enseignants dans des systèmes sous influence comme c'est le cas au Cameroun et au Gabon. De ce point de vue, comment forme-t-on les enseignants dans les systèmes camerounais et gabonais sous influence internationale ? L'adoption du système LMD par les institutions de formation des enseignants suffit-elle pour répondre aux enjeux de la professionnalisation ? Pourquoi la notion de professionnalisation de la formation enseignante n'est-elle pas suffisamment questionnée dans ces deux pays de l'Afrique francophone ?

Le propos de cette contribution s'intéresse, dans une perspective comparative, aux institutions et dispositifs de formation des enseignants dans deux pays francophones au Sud du Sahara d'une part et d'autre part, il vise à porter un regard critique sur la notion de professionnalisation utilisée dans la formation des enseignants au Cameroun et au Gabon notamment en lien avec la question de l'articulation théorie/pratique indispensable dans la formation des enseignants. Le projet de connaissance ici développé se donne donc l'ambition d'éclairer les pans d'un débat toujours d'actualité sur la formation professionnelle des enseignants en contexte mondialisé dans des systèmes sous-influence permanente.

LA COMPARAISON COMME APPROCHE METHODOLOGIQUE

En prenant pour embrayeur analytique la comparaison, la démarche méthodologique repose sur une approche qualitative articulée autour d'une analyse de contenu des programmes de formation conjuguée à un examen des faits et effets des politiques de mondialisation sur les institutions de formation des enseignants du second degré. Il s'agit ainsi de porter le regard sur la formation initiale des professeurs de lycées et collèges au Cameroun et Gabon. Le choix de la comparaison comme méthode d'investigation se justifie par la volonté de décentrer le regard et éclairer les réalités de formation dans des contextes francophones soumis à diverses influences notamment à celle des politiques de mondialisation.

La méthode comparative à l'avantage de nuancer l'analyse et permet de produire des connaissances plus justes sur des contextes mal connus. Nous

envisageons dans ce sens interroger les systèmes de formation des enseignants au Cameroun et au Gabon qui ont en partage la langue française et qui ont hérité leur système éducatif de la colonisation française. Cette mise en perspective s'articule autour de l'analyse des dispositifs de formation et des effets des politiques de mondialisation dans ces contextes géographiquement, culturellement et historiquement proches.

RÉSULTATS

L'ENS de l'Université Yaoundé 1: un modèle de formation à dominante théorique

Après avoir été sous protectorat allemand et placé sous mandat français et britannique, le Cameroun accède à l'indépendance le 1^{er} janvier 1960. Depuis lors, la loi n°98/004 du 14 avril 1998 dispose que le système éducatif camerounais se subdivise en deux sous-systèmes (un sous-système anglophone et un sous-système francophone, objet de notre analyse). Il est placé sous la tutelle du ministère de l'éducation nationale. Dans ce contexte, la formation initiale des enseignants du second degré est confiée aux écoles normales supérieures notamment l'ENS de Yaoundé créée le 03 septembre 1961 et dont l'accès est conditionné par la réussite au concours d'entrée destiné aux candidats qui ont obtenu le baccalauréat.

Au sein de l'ENS la formation est divisée en deux cycles. Le premier cycle est destiné à la formation des élèves-professeurs pour une durée de trois ans (six semestres) sanctionnée par le diplôme de professeur de l'enseignement secondaire premier grade (DIPES I). Ce diplôme permet à son détenteur d'intégrer la fonction publique camerounaise en catégorie A1. La formation théorique est complétée par une formation pratique (un semestre) marquée par des stages dans les collèges de la place. Les élèves-professeurs sont tenus dans le cadre des stages d'observation ou de consolidation de consacrer au moins 200 heures de travail sous l'encadrement des inspecteurs, des chefs d'établissement et parfois de professeurs de l'ENS. Le stage pratique s'achève avec une évaluation collégiale qui compte pour 30% de la formation (M. Djeumeni Tchamabe, 2015). Avec l'avènement du système LMD, la formation dispensée aux futurs enseignants est à la fois professionnelle et académique. Elle aboutit à une double diplomation: un diplôme professionnel (DIPES I) et une licence dans une discipline de spécialisation.

Le second cycle accueille des candidats détenteurs d'une licence ou d'un diplôme équivalent pour une formation académique et professionnelle d'une durée de deux ans (quatre semestres) au terme desquels le DIPES II et le Master sont délivrés aux élèves-professeurs. Ces diplômes donnent accès à la catégorie A2 de la fonction publique camerounaise. Les candidats en formation continue sont exemptés du stage obligatoire imposé aux candidats en formation initiale. Comme pour le premier cycle, le stage se déroule sur un semestre mais cette

fois dans les lycées publics du pays. La formation pratique se fait en période stage placée sous l'encadrement des inspecteurs et des professeurs de l'ENS. Le stage comprend 200 heures de temps de travail. Il est sanctionné par la rédaction d'un mémoire évalué par les inspecteurs et comptant pour 30% de la formation.

Il est à noter cependant que l'obtention des diplômes délivrés par l'ENS ne garantit pas l'intégration dans la fonction publique camerounaise qui dépend fortement de la conjoncture et de la disponibilité des postes budgétaires. D. Maingari (1997) observe que se développe dans la société camerounaise un phénomène de «stagflation» c'est-à-dire un accroissement incontrôlé du nombre de diplômés et une rareté de l'emploi ou un rétrécissement du marché du travail qui a pour corolaire l'inversion du sens classique de la mobilité sociale. Pour ne prendre qu'un exemple, D. Maingari (1997, p.99) signale que :

Les étudiants licenciés, maîtres ou même docteurs n'ayant plus les moyens d'accéder aux carrières administratives ou de changer de position sociale par le truchement de leurs diplômes revoient à la baisse leurs prétentions antérieures et se reconvertissent dans les tâches totalement éloignées de leur formation initiale. Ils deviennent veilleurs de nuit, boulangers, conducteurs de taxi, détenteurs de débits de boissons, gérants de bistros, épiciers, etc. en attendant sans fin de trouver mieux ailleurs.

On assiste dans la société camerounaise à une «mobilité descendante» tant l'accès aux diplômes supérieurs n'ouvre pas de façon systématique les portes de l'emploi. Le recrutement dans la fonction publique pose un problème d'insertion professionnelle des jeunes diplômés dont plusieurs connaissent un déclassement social.

Au total, la formation initiale des élèves-professeurs au Cameroun qui se veut à la fois académique et professionnelle apparaît plus théorique que pratique. En effet, pour le premier cycle par exemple sur les six semestres de formation un seul est consacré à la formation pratique. Les cinq autres semestres sont destinés à la formation psychopédagogique articulée autour de la didactique, la psychologie de l'enfant, la législation scolaire, la sociologie, la philosophie de l'éducation, etc. Cette formation théorique est aussi axée sur les savoirs disciplinaires comme les mathématiques, le français, l'histoire-géographie, etc.

L'ENS de Libreville: un modèle de cohabitation pédagogique

Historiquement, le Gabon commence à former au plan local ses enseignants à partir des années 1970. Car, avant cette année le pays ne dispose pas d'un enseignement supérieur à proprement parler. C'est en 1971 par ordonnance 59/71 du 04 octobre que l'Ecole Normale Supérieure (ENS) est créée. Dès les premières heures de sa mise en place, cette institution de formation va pour l'essentiel former les enseignants du second degré en les recrutant avec le niveau Baccalauréat pour une formation de deux ans donnant accès au certificat d'aptitude au professorat de collège (CAPC). La

durée de la formation sera rallongée en 1976 pour les CAPC dont la formation passera de deux à trois ans.

C'est la réforme de 1993 qui apportera des changements notables dans les conditions d'accès au sein de la structure. En effet, à partir de cette année, l'ENS sera transformée en école postuniversitaire et ne pourra plus accueillir les candidats seulement titulaires du Bac. Il faudra maintenant être nanti d'un diplôme universitaire pour pouvoir prétendre à une admission à l'ENS. Pour les professeurs de collège notamment il leur sera demandé d'avoir soit le DEUG, soit la Licence. De même, les futurs enseignants sont maintenant soumis à un concours d'entrée, ce qui ne se faisait pas dans le passé car ils étaient orientés par la direction des bourses et stages à leur demande et sur étude de dossier. L'année 1993 marque donc un tournant décisif dans la formation des professeurs de collège mais aussi de lycée dont le niveau requis est la Maîtrise. Aujourd'hui, l'ENS de Libreville reste encore la seule structure officielle de formation des enseignants de l'enseignement secondaire au Gabon.

Ainsi, recrutés avec le niveau DEUG ou Licence et par voie de concours, les enseignants du collège au Gabon sont formés à la psychopédagogie pour une durée de deux ans avec stages pratiques en salles de classes. Ce système de formation est très proche de l'ancien système français des IUFM. Toutefois, il importe de souligner que des dérogations sont possibles dans le recrutement effectif des enseignants. En fait, il existe au Gabon deux moyens d'accéder au métier d'enseignant. Il y a la voie ENS avec toutes les modalités énoncées *supra* et la voie dite « recrutement direct ». Cette seconde voie, moins importante en termes numérique, est offerte à tous les diplômés universitaires en mal d'insertion professionnelle. L'Etat y a recours pour combler le déficit toujours considérable d'enseignants à travers le pays. Ces diplômés sont recrutés par étude de dossier et ne reçoivent aucune formation psychopédagogique, ils sont directement envoyés dans les salles de classes, surtout celles de la périphérie ou de l'intérieur du pays.

La formation à l'ENS de Libreville s'articule autour d'une formation théorique et une formation pratique. Le modèle pédagogique de l'ENS juxtapose les formations en CAPC et CAPES destinés prioritairement aux internes, c'est-à-dire aux professionnels de l'éducation en situation de mobilité sociale et de formation continue, et les formations en Licence et Master adressées aux étudiants en formation initiale. Cette cohabitation pédagogique traduit une forme d'hybridation scolaire et une difficulté véritable à passer de la tradition à la modernité imposée par la mise en place du LMD. En effet, en raison des politiques de mondialisation, l'ENS adopte en 2010 le système Licence-Master-Doctorat impulsé à l'échelle internationale et visant à uniformiser la diplomation dans l'enseignement supérieur. Sauf que depuis: «de basculement au LMD, l'ENS a du mal à proposer une offre de formation professionnelle conforme à l'esprit d'une école normale puisque les programmes des parcours sont identiques à

ceux des facultés donc calqués au modèle universitaire» (H. Matari, 2020, p.47). En fait, l'ENS de Libreville rencontre des difficultés à effectuer sa mue tant les pesanteurs de l'ancien système sont encore vivaces.

En somme, l'ENS propose cinq grands domaines de formation : Lettres, langues et arts; espace, société et civilisation; sciences de l'éducation, sciences et technologie; et informatique et documentation. Ces grands axes de formation sont par la suite subdivisés en plusieurs disciplines dont les mathématiques, l'économie, la didactique, l'histoire, etc. Il va s'en dire que l'accent est mis sur les savoirs disciplinaires et/ou professionnels. De ce point de vue, les trois quart du temps sont accordés à la formation théorique.

DISCUSSION

Les enjeux de la formation sous influence et la question de la professionnalisation ?

Parler de la professionnalité des enseignants en formation initiale revient à poser de façon décisive la question des enjeux de la profession enseignante dans des contextes en pleine structuration. En effet, selon R. Bourdoncle (1991) et comme le rappelle avec justesse T. Perez-Roux (2012, p.11) :

La professionnalisation renvoie d'une part au processus de reconnaissance et de développement d'un métier défendus aux plans collectif et individuel ; d'autre part, elle suppose un processus de socialisation professionnelle intégrant règles collectives, conscience professionnelle et exigence d'efficacité ; enfin, elle concerne le développement d'une professionnalité à partir de compétences, de savoirs nouveaux et composites, essentiels à la pratique du métier.

De fait, dans des contextes sous influence comme au Cameroun et au Gabon, les notions comme celle de professionnalisation sont souvent des importations, des faits de transfert. Elles sont donc diversement appréciées et implémentées. Au Cameroun, si l'usage du mot commence autour des années 1970 notamment dans le quatrième plan quinquennal dans lequel l'Etat considère que l'enseignement supérieur doit autant que possible se professionnaliser (I. Abdourhaman, 2018), c'est dans les années 2000 que se développe véritablement une rhétorique autour de la professionnalisation dans le monde de l'éducation. Les écoles normales supérieures sont appelées à professionnaliser davantage la formation des élèves-professeurs. Au Gabon, à la faveur de la mise en place du système LMD la question de la professionnalisation de la formation des enseignants est posée de façon plus prononcée. En effet, l'arrimage aux LMD sous-entend une approche pédagogique moins abstraite en privilégiant plutôt une formation ouverte sur les savoirs professionnels définis de diverses manières par les sociologues. La réflexion de R. Bourdoncle (1991 ; 1994) situe de façon éclairante les différentes approches.

Ainsi, pour les fonctionnalistes les savoirs professionnels désignent les savoirs scientifiques pour lesquels la formation des élèves-professeurs doit

pouvoir garantir l'acquisition. L'approche interactionniste considère les savoirs professionnels comme des savoirs d'expérience, de pratique dont la maîtrise passe par l'appropriation par le sujet lui-même. Dans la perspective critique ou conflictualiste, il s'agit de définir les savoirs professionnels comme des savoirs éthiques pour lesquels la formation des élèves-professeurs doit porter sur l'analyse des implications sociales, morales et politiques de l'activité (R. Bourdoncle, 1994). Ces différentes approches de la professionnalisation enseignante abordent des points distincts du caractère professionnel du métier d'enseignant.

A en croire l'expérience du Cameroun et du Gabon dont les systèmes de formation mettent l'accent sur la formation théorique, il semble que l'approche fonctionnaliste défendue par les universitaires rentre en tension avec l'approche interactionniste soutenue par les personnels d'encadrement (conseillers et inspecteurs pédagogiques) qui assurent la phase pratique de la formation. La professionnalité enseignante se définit dans ces contextes de façon éclectique en privilégiant les connaissances théoriques et pratiques de l'activité d'enseignement. Les aspects liés aux responsabilités sociales, morales et politiques sont moins développés dans la formation initiale des enseignants.

Dans cette perspective, la formation des enseignants dans ces deux contextes prend très peu en compte les réalités sociétales et les enjeux qu'elles suscitent notamment la question de la maturation d'un système de formation construit autour des contingences locales. Il apparaît que la formation des enseignants au Cameroun et Gabon intègre à très faible dose les particularismes et fait le choix d'épouser l'agenda international. L'armature même de la formation montre de fortes ressemblances avec le système de formation des anciens IUFM en France. De même les conditions d'introduction et d'implémentation confuses du LMD dans les institutions de formation des enseignants suffisent pour se convaincre de l'absence d'autonomie des systèmes de formation.

CONCLUSION

Globalement, outre quelques petites nuances au niveau de la dénomination des diplômes, on parle de DIPES I et DIPES II pour le système camerounais pendant que dans le système gabonais il s'agit de CAPC et CAPES, la formation initiale des enseignants dans les écoles normales supérieures obéit aux mêmes exigences et reste soumise aux mêmes contingences notamment celles liées à l'autonomie du système et la maturation d'un projet de professionnalisation propre aux réalités locales. Il apparaît en effet de l'état des lieux que la formation initiale des enseignants est dispensée dans des institutions similaires nommées écoles normales supérieures. Les contenus de formation sont axés pour l'essentiel vers la formation théorique, l'accent étant mis sur la connaissance scientifique. La durée de la formation varie entre trois et cinq ans pour les professeurs de lycées. Le basculement au système LMD donne à voir une

cohabitation pédagogique entre le système de formation articulé autour des anciennes certifications et le modèle imposé par les politiques de mondialisation visant l'harmonisation des systèmes de formation.

Aujourd'hui, il est reproché à la formation initiale des enseignants de rester proche dans ses programmes comme dans son organisation de la réalité des facultés universitaires, c'est-à-dire que les écoles normales supérieures proposent une offre de formation essentiellement abstraite axée sur des connaissances disciplinaires générales. Toute chose qui concourt à poser le problème de la professionnalité enseignante en termes de compétences disciplinaires mais surtout en liaison avec l'appropriation des normes ainsi que des implications sociales de la profession enseignante. Car, la professionnalité enseignante ne saurait se résumer à la maîtrise des savoirs disciplinaires. Elle doit intégrer les fonctions sociales et le statut que confère l'exercice du métier dans les contextes étudiés. Les dynamiques endogènes peinent à être véritablement prises en compte dans la formation initiale des élèves-professeurs. D'autant plus que l'enseignement est frappé par le vieux préjugé selon lequel le métier s'apprend sur le tas (M. Tardif et C. Lessard, 2004).

Au regard de ce qui précède, il semble urgent de redéfinir les contours de la professionnalité enseignante notamment en clarifiant les rapports entre universitaires et praticiens dans la formation des enseignants, mais aussi en mettant un accent sur le statut et la responsabilité sociale des futurs enseignants. Les réformes du système de formation devraient s'orienter dans le sens d'une meilleure articulation des injonctions internationales et des besoins culturels nationaux. Suivant ce mouvement, la formation professionnelle des élèves-professeurs ne devrait-elle pas opérer un rapprochement plus significatif entre formation théorique, formation pratique et exercice de l'activité ?

BIBLIOGRAPHIE

- Abdourhaman Ibrahim (2018), « La déclinaison de la professionnalisation dans l'enseignement au Cameroun » *Education et Francophonie* [en ligne], Vol : XLV, n°3, p.128-144.
- Barrère Anne (2017), *Les malaises enseignants*, Paris, Armand Colin.
- Bourdieu Pierre (2002), « Pour un savoir engagé », *Le monde diplomatique*, février, p.3.
- Bourdoncle Raymond (1994), « Savoir professionnel et formation des enseignants. Une typologie sociologique », *Spirale –Revue de recherche en éducation*, n°13, p.77-96.
- Bourdoncle Raymond (1991), « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue française de pédagogie*, Vol.94, p.71-91.
- Djeumeni Tchamabe Marcelline (2015), « La formation pratique des enseignants au Cameroun », *Revue Formation et Profession*, n°23 (3), p. 169-180.
- Jellab Aziz (2017), « La professionnalisation des enseignants du secondaire en France. Entre injonctions institutionnelles et approche sociologique », *Education et Socialisation* [en ligne], n°46.

- Lang Vincent (1999), *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Paris, PUF.
- Lang Vincent (1996), « Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation », *Revue Recherche et Formation*, n°23, p. 9-27.
- Maingari Daouda (1997), « La professionnalisation de l'enseignement au Cameroun : des sources aux fins », *Revue Recherche et Formation*, n°25, p. 97-112.
- Malet Régis (2017), « Education comparée », In A. Van Zanten et P. Rayou (Dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, p. 272-277.
- Malet Régis (2010), « Autour des mots de la formation : Mondialisation », *Revue Recherche et Formation*, n°65, p.89-104.
- Malet Régis (2008), *La formation comparée des enseignants : identité, apprentissage et exercice*, Francfort, Peter Lang.
- Mapto Kengne Valese (1998), « Des systèmes de formation sous influence. Approche comparée du Cameroun et de la Guinée », *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, n°20, p.135-142.
- Matari Hermine (2020), « Le LMD à l'école normale supérieure (ENS) de Libreville : vers une formation de qualité ou au rabais ? », *Revue de vulgarisation du ROCARE*, n°1, p.46-51.
- Perez-Roux Thérèse (2012) (Dir.), *La professionnalité enseignante*, Rennes, PUR.
- Rayou Patrick et Véran Jean-Pierre (2017), « Devenir enseignant aujourd'hui : des incertitudes porteuses ? », *Revue Internationale d'Éducation Sèvres* [en ligne], n°34, avril, p. 37-46.

(PER)CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – ABORDAGENS INTERCONTINENTAIS

EVANGELINA BONIFÁCIO

*Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Grupo de Investigação Helmantica Paidea, Universidade de Salamanca, Espanha
Correo-e: evangelina@ipb.pt;*

MOHAMED NAZIR IBRAIMO

*Correo-e: mibraimo@ucm.ac.mz
Universidade Católica de Moçambique, Moçambique*

INTRODUÇÃO

Neste texto a nossa preocupação centrou-se na formação de professores, partindo do pressuposto que estamos perante uma profissão que constrói os alicerces de todas as outras. Neste caso, damos particular atenção aos «professores primeiros», ou seja, aos docentes do primeiro ciclo do ensino básico (Portugal) e da escola primária (Moçambique). Entende-se que a este grupo profissional cabe construir a fundação das aprendizagens dos alunos e porque nesta «escola alicerce» se escreve uma parte significativa do futuro de cada um de nós. Assim, o presente trabalho, tem como objeto de estudo as políticas orientadoras de formação destes professores, analisando as políticas formativas a partir de contextos geográficos e sociais e de continentes diferenciados. Nesse sentido, os objetivos deste trabalho são: i) analisar os documentos legislativos relativos à formação de professores de Portugal e de Moçambique; ii) elaborar um estudo comparativo entre estas realidades. Considerando a temática em estudo recorreremos à pesquisa bibliográfica e documental, optando-se por uma metodologia qualitativa-interpretativa partindo dos diplomas legais que norteiam a formação docente nestes países.

Nestes pressupostos, num primeiro momento, explicitaremos a formação de professores em Portugal e num segundo momento em Moçambique. Seguidamente evidenciaremos as principais diferenças e semelhanças, considerando as geografias e as realidades destes dois países, admitindo que se trata de um processo complexo e que carece de (re)configurações constantes.

1. UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO PRIMEIRO CICLO EM PORTUGAL

A formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico é um processo formativo que não termina com a qualificação profissional, mas que exige outros momentos complementares. Trata-se de um tempo formativo essencial para desenvolver competências e saberes inerentes ao exercício da profissão. Nesse sentido, a moldura que o Estado preconiza, no momento atual, encontra-se prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo¹, mas em particular, no Decreto-lei nº 79/2014 de 14 de maio.

Este documento foi antecedido, num tempo relativamente próximo, por vários diplomas legais, dos quais destacamos o mais emblemático neste âmbito, o Decreto-lei 43/2007 de 22 de fevereiro, posteriormente complementado com Decreto-lei 220/2009 de 08 de setembro. Com este diploma legal a qualificação profissional para a docência, neste nível de ensino, passou para o grau de mestre em educação, acontecendo o mesmo com os restantes níveis de ensino. Além do mais, estabeleceu uma formação generalista para a educação pré-escolar e para o 1º e 2º ciclos através da licenciatura em educação básica, referindo a necessidade de adequação dos ciclos de estudos, do ensino superior, ao Processo de Bolonha em que havia exigências comuns para os diferentes países europeus.

Destaca-se que a ideia era facilitar a mobilidade dos estudantes, tornando o ensino superior mais inclusivo, atrativo e competitivo a nível Europeu, assegurando o reconhecimento mútuo das qualificações. Neste alinhamento de princípios, as formações deveriam ter um conjunto de créditos² que pressupõem uma formação sólida e exigente. A partir daqui o ingresso, na profissão

1 Lei 46/86 de 14 de outubro, alterada pelas Leis nº 115/97 de 19 de setembro, 49/2005 de 30 de agosto e 85/2009 de 27 de agosto. Após abril de 1974 a formação de professores foi sendo equacionada por sucessivas alterações. Como nota, acrescenta-se que a Lei 115/97 de 19 de setembro determinou que, educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário, passassem a adquirir a qualificação profissional através de cursos superiores conferentes ao «grau de licenciatura».

2 Os Estados aderentes ao “Processo de Bolonha identificaram o ECTS como um dos pilares fundamentais do Espaço Europeu de Ensino Superior. O ECTS torna os programas de estudo inteligíveis e fáceis de comparar. Pode ser utilizado para todo o tipo de cursos e contextos de aprendizagem ao longo da vida. Serve para os estudantes, em geral, e para os estudantes de mobilidade, podendo funcionar em termos de acumulação de créditos dentro de uma instituição e de transferência de créditos entre instituições. Por todas estas razões o tão conhecido acrónimo “ECTS” remete agora para “Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos”. O Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos é um sistema centrado no estudante e baseado no volume de trabalho requerido ao estudante para que este alcance os objetivos de determinado programa de estudos. Estes objetivos são definidos preferencialmente em termos de resultados de aprendizagem e competências. O ECTS baseia-se no princípio de que 60 créditos medem o volume total de trabalho de um estudante a tempo inteiro. Na Europa, esse volume de trabalho situa-se entre as 1500 e 1800 horas por ano e nesses casos um crédito corresponde a 25-30 horas de trabalho. Regra geral, 30 créditos equivalerão a um semestre e 20 créditos a um trimestre de estudos” (http://www.uc.pt/ects/sistema_ects consultado em 22.01.2019).

docente, passou a ser possível para os titulares do grau de mestre em educação, tendo exigências diferentes de acordo com o nível de ensino em que se pretende lecionar.

No seguimento desta legislação, emergiu o Decreto-lei 79/20014 de 14 de maio, revogando a legislação anterior. Defendeu como princípios gerais a necessidade de reforçar a qualificação da formação de educadores e professores e, além do mais, determinou que era essencial:

- a) Reestruturar o modelo de formação (licenciatura e mestrado).
- b) Aumentar a duração do 2º ciclo de estudos.
- c) Aprofundar conhecimentos nas áreas científicas.
- d) Exigir o domínio oral e escrito da língua portuguesa e o domínio de regras essenciais de argumentação lógica e de crítica.

Com efeito, este quadro legislativo, acentua a importância de incrementar uma lógica capaz de “reforçar os instrumentos que propiciem, a médio e a longo prazo, ter nas nossas escolas os mais bem preparados, mais bem treinados, mais vocacionados e mais motivados, para desenvolver a nobre e exigente tarefa de ensinar” (p. 2820). Destas ideias ressaltam, basicamente, os pressupostos plasmados na figura 1.

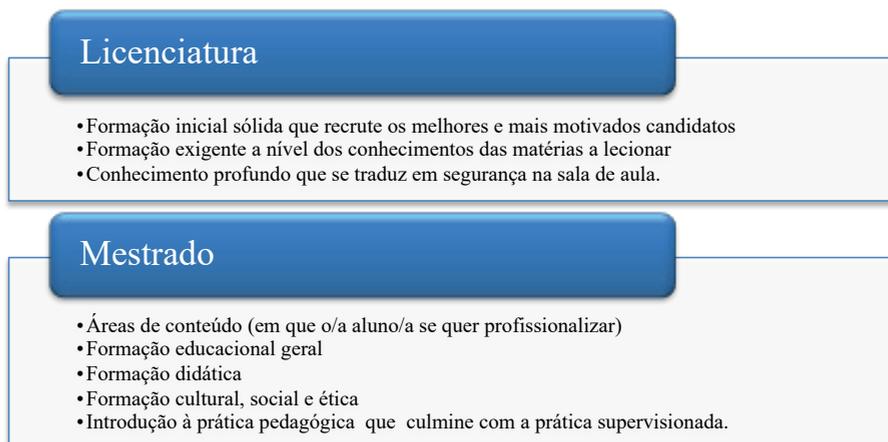


Figura 1 – Princípios gerais da formação de professores

No tocante à licenciatura de educação trata-se, nos dois documentos, de uma habilitação generalista direcionada para o ensino de diferentes níveis de ensino (educação - pré-escolar e 1.º e 2.º ciclos do ensino básico).

De sublinhar que relativamente à área de docência definem alguns conhecimentos como estruturantes e referem, claramente, um número de créditos para esses saberes. Como exemplo salienta-se o português, a matemática e as expressões, sendo que cada um deverá ter, no mínimo, 30 créditos.



Figura 2 – Grau de licenciatura em educação básica

Assim, ao primeiro ciclo de formação (licenciatura, com duração de três anos) cabe assegurar a formação de base na docência e ao segundo ciclo (mestrado) cabe desenvolver um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação acadêmica de acordo com os saberes e conteúdos disciplinares do grupo de recrutamento em que se realiza a profissionalização. Por outro lado, deve assegurar “a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área de docência, a formação nas áreas cultural, social e ética (...) a preparação de educadores e professores deve ser feita de forma rigorosa e que melhor valorize a função docente” (p. 2819).³

Relativamente à duração do 2º ciclo de formação (mestrado) propõe uma formação alargada no tempo com a duração de 3 semestres (educação pré-escolar e 1 ciclo do ensino básico) ou 4 para as restantes situações de acordo com as informações do quadro 1 em se procurou sintetizar as ideias centrais, destes documentos, como a seguir se apresenta.

Decreto-lei 79/2014 de 14 de maio					
Grau de mestre	Créditos	Área educacional geral	Didáticas específicas	Prática de ensino supervisionada	Área da docência
Educação Pré-escolar	90	mínimo 6 créditos	mínimo 24 créditos	mínimo 39 créditos	mínimo 6 créditos
1º Ciclo do Ensino Básico	90	mínimo 6 créditos	mínimo 21 créditos	mínimo 32 créditos	mínimo 6 créditos
Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico	120	mínimo 6 créditos	mínimo 36 créditos	mínimo 48 créditos	mínimo 18 créditos
1º e 2º Ciclos do Ensino Básico	120	mínimo 6 créditos	mínimo 30 créditos	mínimo 48 créditos	mínimo 27 créditos

Quadro 1 – Estrutura curricular dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre

³ Conforme prólogo do Decreto lei 79/2014 de 14 de maio

Relativamente às áreas de formação estão previstas as componentes, referidas no art.º 7º, conforme a figura seguinte:

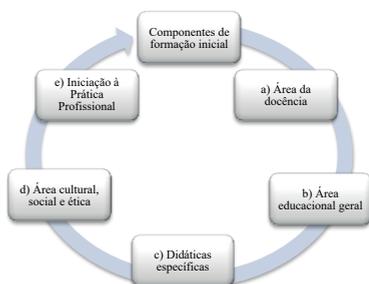


Figura 3 – Componentes da formação inicial

Numa leitura atenta ao texto, deste diploma legislativo, encontramos a explicitação dos pressupostos que conduzem à profissionalização dos diferentes profissionais de educação.

Relativamente ao primeiro ciclo do ensino básico, é exigida uma licenciatura em educação básica com a duração de três anos letivos. Posteriormente, é necessário ingressar e concluir o curso de mestrado profissionalizante em ensino do primeiro ciclo do ensino básico que, geralmente, é também um curso de «Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico». Esse título de mestre habilita para estes dois níveis de ensino e tem a duração de 2 anos (4 semestres), equivalente a 40 semanas de estudo (20 semanas por semestre).

A formação inclui cerca de 1620 horas totais de estudo (equivalente a 27 horas de estudo por cada crédito ECTS). Importa acrescentar que este curso de mestrado profissionalizante integra uma unidade curricular «Prática de Ensino Supervisionada», com 50 créditos, existindo obrigatoriamente um estágio pedagógico de natureza profissional, realizado em contexto escolar, que é objeto de relatório final, apresentado e defendido perante um júri em provas públicas.

Ora, esta formação inicial sendo, inevitavelmente, um tempo fulcral para aprender a conhecer, a refletir, a fazer escolhas metodológicas, parece reunir todos os aspetos teóricos e práticos que facilitam ao professor do 1.º ciclo uma qualificação, sólida e abrangente, que lhe permitirá o exercício da profissão docente com autonomia e responsabilidade.

3. Um olhar sobre a formação inicial de professores primários em Moçambique

A formação inicial de professores do ensino primário, em Moçambique, passou por diversas transformações desde o período da independência até a atualidade. Deste modo o Ministério da Educação em Moçambique foi introduzindo

vários modelos de formação de professores de acordo com as necessidades de cada época. Alguns modelos de formação de professores introduzidos podem ser destacados: 6ª classe + um ano; 6ª classe + três anos; 7ª classe + três anos; 7ª classe + dois anos; 10ª classe + dois anos; 10ª classe + três anos. Importa deste modo fazer referência que a formação de professores primários não é de nível superior. Atualmente o Ministério da Educação introduziu o modelo de formação de 12ª Classe + três anos. Este modelo está previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 18/2018 que faz o reajuste da anterior - Lei n.º 6/92).

Para o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) este novo modelo de formação de professores é justificado por duas razões:

- i) fraco desempenho dos alunos na leitura, na escrita e na matemática, dificuldades de redação de frases simples e no cálculo mental;
- ii) a maior parte dos professores que frequentaram o antigo modelo de formação de professores de 10ª classe mais 3 anos tinham o nível de 12ª classe (INDE, 2019).

O currículo de formação de professores neste novo modelo, alicerça-se nos seguintes princípios orientadores:

- a) «Articulação entre a formação científica e pedagógica orientada para a prática reflexiva e contextualizada», “traduzindo-se numa formação que permite o desenvolvimento de bases sólidas em termos de saberes teóricos que incluem os saberes pedagógicos, didáticos e da cultura e os saberes práticos, provenientes das experiências quotidianas da profissão” (INDE, 2019, p. 9).
- b) «Contacto permanente com os professores experientes», defendendo que eles “possam desempenhar o papel de conselheiros aos formandos e aos professores novos e, assim, transmitir a sua experiência prática” (INDE, 2019, p. 9).
- c) «Transferência de competências para a prática profissional futura», centrando os processos de ensino e aprendizagem “nos interesses e necessidades dos formandos, promovendo a sua participação activa na dinâmica das aulas, para que estes, por sua vez, possam desenvolver este tipo de ensino durante a sua actividade profissional com os seus alunos (INDE, 2019, p. 11).

Refere este documento, ainda, que a formação deve ter uma abordagem transversal porque as temáticas atravessam os diferentes campos de conhecimento e “abarcam assuntos e conflitos vividos no quotidiano das pessoas (...) A compreensão do termo transversalidade envolve a consideração simultânea de outros conceitos que gravitam à sua volta, como sejam as noções de competência, integração e interdisciplinaridade” (INDE, 2019, p. 11). Aponta, igualmente, os temas transversais, lembrando que devem ser considerados em todas as disciplinas, do curso de formação, e que se explicitam na figura 4.

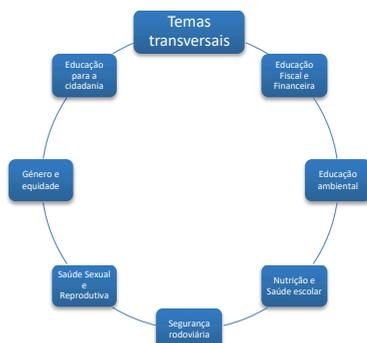


Figura 4 – Temas transversais da formação inicial

Em termos de perfil de saída, este curso de formação de professores, baseia-se em 4 pilares do saber propostos pelo Relatório da UNESCO, sendo o *saber ser e saber viver juntos e com os outros, saber conhecer e saber fazer* (Delors, 1996).

Nos âmbitos do saber conhecer e saber fazer devem:

- i) Estar habilitados a lecionar no ensino primário;
- ii) Demonstrar um elevado domínio dos conteúdos e metodologias de ensino de crianças e adultos;
- iii) Ter capacidade de agir de forma autónoma, criativa e responsável em situações complexas, dentro e fora da sala de aula;
- iv) Demonstrar ética e deontologia profissional.

A formação de professores deve, também, possibilitar o desenvolvimento de competências. De referir que estas se encontram organizadas em três domínios, ou seja, domínio pessoal e social, domínio dos conhecimentos científicos e domínio das habilidades profissionais.

No domínio pessoal e social as competências a desenvolver são:

1. Promover o espírito patriótico, a cidadania responsável e democrática, os valores universais e os direitos humanos e da criança;
2. Comunicar adequadamente em vários contextos;
3. Agir de acordo com os princípios éticos e deontológicos, associados à profissão docente.

No domínio dos conhecimentos científicos:

Dominar os conteúdos do ensino primário e sua relação intra e interdisciplinar;

4. Dominar os conhecimentos das ciências da educação, relacionados com o ensino primário;

Domínio das habilidades profissionais;

5. Planificar, mediar e avaliar os processos de ensino e aprendizagem de modo criativo, reflexivo, autónomo e em colaboração com os outros, tendo em conta as necessidades, interesses e progressos dos alunos;

6. Demonstrar uma cultura científica e promover o autodesenvolvimento profissional.

Relativamente ao Plano de Estudos constata-se que foi desenhado a partir da denominação de «disciplinas gerais» (que são orientadas para o desenvolvimento de competências de comunicação, aprofundamento de matérias do ensino primário, domínio da informática e métodos de

Estudo) e «disciplinas nucleares» (que visam o desenvolvimento de competências profissionais construídas considerando os saberes teóricos e práticos relevantes para o professor do ensino primário e educador de adultos, com enfoque na prática pedagógica, em contexto escolar).

Importa acrescentar que o curso decorre ao longo de seis semestre e engloba um conjunto de disciplinas, conforme se poderá constatar através dos quadros seguintes (INDE, 2019, pp. 24-26).

2º Semestre (18 semanas)		Horas				
Área	Unidades Curriculares	Contacto	Estudo	Total		
				Contacto	Estudo	Geral
CCS	Língua Portuguesa II	5	2	90	36	126
MCN	Didáctica da Matemática I	5	2	90	36	126
MCN	Ciências Naturais II	4	2	72	36	108
CCS	Ciências Sociais II	4	2	72	36	108
CCS	Estrutura das Línguas Moçambicanas	3	2	54	36	90
CE	Psicologia da Aprendizagem	4	2	72	36	108
CE	Educação para a Cidadania	3	2	54	36	90
APT	Educação Física	2	1	36	18	54
Total		30	15	540	270	810

Quadro 2 – Estrutura curricular do 1º ano (1.º semestre)

2º Semestre (18 semanas)		Horas				
Área	Unidades Curriculares	Contacto	Estudo	Total		
				Contacto	Estudo	
CCS	Língua Portuguesa II	5	2	90	36	
MCN	Didáctica da Matemática I	5	2	90	36	
MCN	Ciências Naturais II	4	2	72	36	
CCS	Ciências Sociais II	4	2	72	36	
CCS	Estrutura das Línguas Moçambicanas	3	2	54	36	
CE	Psicologia da Aprendizagem	4	2	72	36	
CE	Educação para a Cidadania	3	2	54	36	
APT	Educação Física	2	1	36	18	

Quadro 3 – Estrutura curricular do 1º ano (2.º semestre)

(PER)CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – ABORDAGENS INTERCONTINENTAIS

3º Semestre (18 semanas)		Horas				
Área	Unidades Curriculares	Contacto	Estudo	Total		
				Contacto	Estudo	Geral
CCS	Didáctica da Língua Primeira (Materna)	6	2	108	36	144
MCN	Matemática II	5	2	90	36	126
MCN	Práticas Laboratoriais	4	2	72	36	108
CCS	Didáctica das Ciências Sociais I	4	1	72	18	90
CCS	Literatura Oral em Línguas Moçambicanas	2	1	36	18	54
CE	Necessidades Educativas Especiais	5	1	90	18	108
CE	Andragogia	2	1	36	18	54
APT	Educação Física	2	1	36	18	54
CE	Práticas Pedagógicas I	0	4	0	72	72
Total		30	15	540	270	810

Quadro 4 – Estrutura curricular do 2º ano (1.º semestre)

4º Semestre (18 semanas)		Horas				
Área	Unidades Curriculares	Contacto	Estudo	Total		
				Contacto	Estudo	Geral
CCS	Didáctica da Língua Segunda I	5	2	90	36	126
MCN	Didáctica da Matemática II	5	2	90	36	126
MCN	Didáctica das Ciências Naturais I	4	2	72	36	108
CCS	Didáctica das Ciências Sociais II	4	2	72	36	108
CCS	Língua de Sinais de Moçambique	5	1	90	18	108
CCS	Didáctica de Educação Musical	4	1	72	18	90
APT	Didáctica da Educação Física	3	1	54	18	72
CE	Práticas Pedagógicas II	0	4	0	72	72
Total		30	15	540	270	810

Quadro 5 – Estrutura curricular do 2º ano (2.º semestre)

5º Semestre (18 semanas)		Horas				
Área	Unidades Curriculares	Contacto	Estudo	Total		
				Contacto	Estudo	Geral
CCS	Didáctica da L. Segunda (Portuguesa) II	6	2	108	36	144
MCN	Resolução de Problemas Matemáticos	4	2	72	36	108
MCN	Didáctica das Ciências Naturais II	4	2	72	36	108
CCS	Didáctica da Ed. Visual e Oficinas	6	2	108	36	144
CCS	Literatura Infanto-juvenil em L. Port.	2	1	36	18	54
APT	Sistema Braille	5	2	90	36	126
CE	Organização e Gestão Escolar	3	1	54	18	72
CE	Práticas Pedagógicas III	0	4	0	72	72
Total		30	16	540	288	828

Quadro 6 – Estrutura curricular do 3º ano (1.º semestre)

No que concerne ao 6 semestre é dedicado ao «Estágio pré-profissional e trabalho final do curso». Trata-se de um tempo que se constitui como “uma componente importante na formação de um profissional competente e visam desenvolver competências de reflexão sobre a prática pedagógica, através do contacto permanente com o contexto real (escola, sala de aula)” (INDE, 2019, p. 4). De salientar que à prática pedagógica acontece ao longo de todo o curso, como é possível observar no plano de estudos. No final é conferido um diploma de «Formação de Professores do Ensino Primário».

4. DIFERENÇAS VERSUS SEMELHANÇAS

Na sequência do que foi sendo dito, é notório que existem diferenças substanciais entre estes dois modelos de formação, embora a filosofia de base seja muito semelhante. Os dois países, de geografias distantes, foram alterando a formação de professores por diferentes razões mas tendo, sempre, em consideração a importância dos professores da «escola alicerce» (Bonifácio, 2015; Bonifácio & Ibraimo, 2018). Admitimos que os responsáveis políticos, de Moçambique e Portugal, valorizam o papel social destes interlocutores educativos, pelo que a sua formação é equacionada como um processo complexo e que carece de (re)configurações constantes. Igualmente, os dois países, alicerçam os seus planos de estudos numa abordagem transversal de conteúdos e de génese humanista. Ressalta, todavia, a importância do aprofundamento dos conhecimentos científicos, da prática pedagógica em contexto de sala de aula, defendendo uma articulação entre a formação científica e pedagógica orientada para uma práxis reflexiva (INDE, 2019; ME, 2014).

No tocante às diferenças, na atualidade, foram identificadas algumas destacando-se as que constam na figura 5.

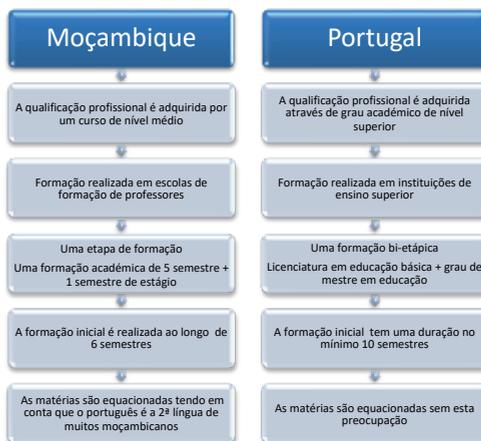


Figura 5 – Diferenças de formação inicial - Moçambique versus Portugal

Pelo explicitado, consideramos que, apesar das diferenças elencadas, a formação inicial de professores, nestes contextos geográficos, está orientada para o desenvolvimento de competências profissionais que possibilitam aos professores um exercício profissional, alicerçado numa base humanista, ética e de articulação entre os conhecimentos científico-pedagógicos.

PARA TERMINAR

Concluimos que os responsáveis de política educativa dos dois países têm preocupações comuns no que concerne à formação inicial destes profissionais de educação. Reconhecem que urge apostar na qualidade formativa destes atores, porque enquanto educadores-professores são construtores de futuro e, nesse sentido, tornam-se o cerne do desenvolvimento humano nos seus territórios. Consequentemente, importa que a sua intervenção educativa seja baseada em princípios humanos, inclusivos, éticos e deontológicos, considerando os valores inerentes à dignidade da pessoa. Nesse sentido, a formação de professores é um processo complexo pelo que concordamos com Matavele (2016) quando discute a profissão docente não como uma atividade instrumental mas como uma profissão, sendo que tal implica a “aquisição de conhecimentos e sua mobilização no exercício profissional (profissionalidade), mas pressupõe também a conquista de espaço de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado (...), um espaço autónomo no qual o profissional possa circular com certa liberdade” (p. 170). Na mesma linha de pensamento, Delors et al (1996) insistem na importância da qualificação e valorização dos profissionais de educação pelo que importa que desenvolvam

competências pedagógicas muito diversas e qualidades humanas como a autoridade, empatia, paciência e humildade. Se o primeiro professor que a criança ou o adulto encontra na vida tiver uma formação deficiente ou se revelar pouco motivado, são as próprias fundações sobre as quais se irão construir as futuras aprendizagens que ficarão pouco sólidas (p. 136).

No seguimento do que foi dito, ressaltando, contudo, que apesar das diferenças que nos separam são, porventura, mais os laços que nos unem, não só na língua que partilhamos, como também na vontade plasmada nas políticas educativas adotadas. Tal é visível nos documentos legislativos em que ressalta a preocupação de formar profissionais de referência, para este nível de ensino (primeiro ciclo do ensino básico e ensino primário). Importa, por isso e para isso, (re)criar pontes capazes de potenciar o diálogo intercultural, valorizando a diversidade de práticas e de experiências no sentido de se mitigarem e esbaterem eventuais fragilidades contribuindo, assim, para a construção de processos formativos mais sólidos e plurais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Assembleia da República (2018). Lei n.º 18/2018, de 28 de dezembro - Regime jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique. Obtido em 4 de janeiro de 2020 em http://www.mined.gov.mz/Legislacao/Legislacao/Lei%20n%20%C2%BA%2018-2018%2028%20Dezembro_%20Estabelece%20o%20regime%20Juridico%20do%20SNE.pdf
- Assembleia da República (2009). Lei 85/2009 de 27 de agosto – Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo Português. Obtido em 4 de janeiro de 2020 em <https://dre.pt/application/file/a/488764>
- Assembleia da República (1986). Lei 46/1986 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo Português. Obtido em 4 de janeiro de 2020 em <https://dre.pt/application/file/a/222361>
- Bonifácio, E. (2015). *Professores e Escolas. Imagem Social e Desafios de Profissão* (2ª ed.). Lisboa: Edições Fénix.
- Bonifácio, E., & Ibraimo, M. N. (2018). Políticas de formação de professores: cruzando a(s) realidade(s) portuguesa e moçambicana. *Livro de resumos - III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)* (p. 63). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Delors, J. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) (2019). *Plano Curricular - Programas e Regulamento de Avaliação do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos*. Maputo: Ministério da Educação Moçambique. Obtido em 22 de maio de 2020 em <http://www.mined.gov.mz/Documents/Plano%20Curricular%202019%20B5%20Final.pdf>
- Matavele, H. J. (2016). *Formação e Profissionalidade: um estudo na Formação Inicial de Professores do Ensino Básico em Moçambique*. (Tese de Doutoramento). Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro,
- Ministério da Educação (ME) (2014). Decreto-lei 79/2014 de 14 de maio – Define as habilitações para a docência em Portugal. Obtido em 14 de janeiro de 2021 em <https://www.dges.gov.pt/en/node/439>

DE L'EFFICACITE DE LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE SUR LA PERFORMANCE SCOLAIRE AU BURKINA FASO

AIMÉ DÉSIRÉ HEMA

Université Ouaga 1 Pr Joseph Ki-Zerbo
Correo-e : aimesirehema@gmail.com

BOWENDSOM CLAUDINE VALÉRIE ROUAMBA

Université Ouaga 1 Pr Joseph Ki-Zerbo
Correo-e : claudvale@yahoo.com

NOUFÉ B. BERTRAND HIEN

ISFP Bobo Dioulasso.
Correo-e : hienbertrand100@gmail.com

INTRODUCTION

A Jomtien en 1990, les pays d'Afrique ont décidé de relever le défi d'une éducation pour tous. Ainsi, le Burkina Faso s'est engagé dans une scolarisation accélérée au primaire et dans le recrutement massif de nouveaux enseignants. Cependant, le coût exorbitant de la formation initiale et l'option de cycle court défavorable à l'acquisition de compétences solides, le manque de finances pour payer des enseignants détenteurs de titres de capacité, ont contribué à une baisse de la qualité du personnel enseignant (UNESCO, 2003).

En effet, l'UNESCO remarque des programmes squelettiques de formation initiale, l'incapacité des enseignants à résoudre certains problèmes pédagogiques conduisant à des résultats inacceptables. En plus de quoi, la revue de la production scientifique reconnaît une nécessité de requalification des enseignants par des programmes de formation continue (Maclure, 1997). Par conséquent, comment construire, au Burkina Faso, une formation continue qui puisse contribuer à la requalification du personnel enseignant et à l'amélioration du rendement scolaire des élèves ?

Sur le plan méthodologique, Ouagadougou et Bobo-Dioulasso sont les zones d'étude pour leurs taux de scolarisation élevés du pays. Pour mener cette recherche, nous avons eu recours à la revue documentaire, à l'observation et à l'entretien. A travers une approche socio-anthropologique, nous tentons de comprendre les nouvelles logiques du construit de

la formation continue des enseignants pour la réussite scolaire des élèves.

En contexte d'extrême pauvreté, les dépenses de l'Etat dans les services sociaux tels que l'éducation ont drastiquement baissé (Buchman, 1999).

A cet effet, l'intérêt pour nous, c'est de privilégier, de redynamiser la formation continue des enseignants comme fondement d'un début de la qualité de l'enseignement primaire au Burkina Faso.

La structuration de la présente réflexion se fera autour de six axes que sont: les politiques éducatives ; les pratiques classes ; les connaissances et habiletés acquises lors de la formation ; la nature de ces activités de formation ; les motifs de participation ; et les soutiens organisationnels.

1. LES POLITIQUES ÉDUCATIVES

Les réformes et politiques éducatives après les indépendances au Burkina Faso restent tributaires des grands débats et sommets internationaux sur l'éducation. Les régimes qui se sont succédés ont tenté de relever les défis de l'éducation. Pour HEMA et al. (2018: 220) «*L'histoire des réformes et des politiques éducatives montre bien des balbutiements relatifs aux conjonctures internationales et nationales et surtout à la volonté politique des gouvernants, et aux objectifs poursuivis par les acteurs du moment*». Dans ce contexte, ce sont les organisations internationales et interétatiques qui prescrivent l'agenda et la philosophie de l'école. Mais malheureusement, l'histoire des réformes et des politiques éducatives au Burkina Faso est parsemée d'échecs et de bilans mitigés. Car une fois de plus, le Burkina Faso n'est pas au rendez-vous des objectifs de l'EPT et des OMD en 2015 en témoignent les nouvelles échéances prévues par les nouveaux référentiels et plans.

Selon DJIBO (2010), en Afrique, ces dix dernières années, devant la pression de la communauté internationale, la demande sociale, la démographie galopante et le manque de ressources, les gouvernements ont embauché des enseignants peu préparés à la fonction enseignante. A ce propos, il fait référence à une synthèse de Maclure (1997) qui relève que la formation des enseignants en Afrique occidentale et centrale était le « facteur-clé » qui expliquait la mauvaise gestion de la classe ; le faible rendement scolaire des élèves ; les méthodes d'évaluation défailante ; le manque de souci du bien-être de l'élève et, en conséquence, l'image négative de la profession enseignante. Tout en évitant la tendance alarmiste, on peut raisonnablement parler d'insuffisance dans la formation des enseignants en exercice. La majorité des enseignants du primaire rentre dans l'enseignement avec le brevet d'études du premier cycle (BEPC) ou son équivalent, ce qui est qualifié de bas niveau de recrutement. La Formation Initiale des maîtres se fait dans les écoles nationales des enseignants du primaire (ENEP) et dans les écoles privées de formation des enseignants du primaire (EPFEP). On note une certaine hésitation dans la durée de la formation initiale, durée qui a vacillé entre un an et deux ans de 1985-1986 à 2012-2013. La durée

actuelle de la formation est de deux ans. Certaines écoles primaires privées recrutent parfois des enseignants sans formation initiale. Dans ce cas, ils sont des Instituteurs Adjoints (IA) et passent cinq (05) années d'enseignement effectif dans les classes avant de prendre part à l'examen du Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique (CEAP).

La recherche de la qualité de l'enseignement devient donc une préoccupation réelle pour les autorités éducatives du Burkina Faso. Suite au bilan de la mise en œuvre du Plan Décennal de Développement de l'éducation de Base (PDDEB), il ressort dans le document du Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base (PDSEB) que : « *le défi lié à l'admission semble en passe d'être relevé, des insuffisances persistent au niveau de la qualité.* » (p.12).

A ce bilan, il faut ajouter les plaintes constantes des enseignants malgré qu'ils soient les premiers acteurs et aussi et surtout celles des parents préoccupés par le niveau de leurs enfants qui laisse souvent à désirer. Le même document fait ressortir au niveau de l'enquête sur les acquis du Plan que pour ce qui concerne le faible niveau des apprentissages dû à la faible qualité de l'enseignement apprentissage, 54,7% des chefs de ménage ayant un niveau du secondaire et plus pensent que le niveau scolaire des élèves s'est détérioré. « *Les populations déplorent des taux relativement élevés de déperdition aboutissant à des faibles taux d'achèvement et cela à tous les niveaux.* » (p.34).

Et, pour répondre à cette préoccupation de la qualité, le deuxième objectif global du PDSEB prévoit d' « *améliorer la qualité de l'éducation de base formelle à tous les niveaux.* » (p. 43) Ce qui rentre en droite ligne avec la lettre de politique éducative adoptée le 3 novembre 2009 qui préconise de doter l'enfant des connaissances instrumentales de base, de savoir-faire pratiques, d'outils de pensée et de méthodes de travail lui permettant de continuer à se former au terme du cycle d'enseignement de base. Meirieu. P (1997 : 17) nous le confirme en nous signifiant que l'école doit permettre au sujet de disposer « *d'une part des matériaux et des outils nécessaires (la maîtrise de la langue écrite et orale, la connaissance de concepts auxquels on fera nécessairement, et de plus en plus appel,)* » et, savoir « *effectuer d'autre part, des opérations mentales indispensables (déduire, anticiper, analyser, effectuer une synthèse.* ». Elle doit donc viser à renforcer la culture générale de l'élève et le doter de capacités d'analyse. En somme, les objectifs de compétences et de capacités de l'élève doivent être développés.

Dans la même vision, le PDSEB prévoit développer des programmes permettant d'agir sur les facteurs extra et intra scolaires par la formation des enseignants, le curriculum, le matériel didactique, le projet d'établissement. L'atteinte de cet objectif de qualité nécessite alors des enseignements/apprentissages de qualité. Ce qui induit que la recherche de la qualité de l'enseignement demeure une véritable préoccupation partagée par les autorités, les acteurs de l'éducation et les parents.

2. LES PRATIQUES CLASSES

Le métier d'enseignant contrairement à une conception qui le considère comme un métier de transmission simple est complexe et délicat. Cela de par la vérité du savoir et la validité des simplifications qu'on lui fait subir et de la nature même du sujet à enseigner. Faisant de la conduite d'une classe, une activité qui ne peut se pratiquer mécaniquement. A l'école, les apprentissages ne se font plus au hasard ni par des expériences traversées. Mais les activités sont planifiées. Cette planification se fait à travers des étapes. A ce propos Bernard Rey (1998) propose de passer par les étapes suivantes pour une séquence :

- 1- Clarifier le savoir qu'il s'agit de transmettre
- 2- Déterminer l'objectif de la séquence en terme de rupture
- 3- Construire une situation problématique
- 4- Choisir les modalités de travail les mieux adaptées à cette situation problématique
- 5- Concevoir les consignes correspondant à chacune des tâches et des modalités de travail
- 6- Préparer le matériel
- 7- Rédiger la fiche de préparation.

En référence à DJIBO (2010) la pratique enseignante se base effectivement sur le respect des séquences didactiques dans les différentes disciplines enseignées.

En outre, la pédagogie de sous-groupe est une pratique assez courante. Elle favorise une prise en compte globale des différents niveaux des élèves à savoir : les faibles, les moyens et les forts. Et permet d'avoir une plus grande maîtrise sur les élèves. Les facteurs mis en lumière sont la préparation des élèves, la composition des sous-groupes et dispositions des tables, la matière utilisée dans la pédagogie de sous-groupes, l'attitude de l'enseignant et la séquence didactique.

La présence du matériel est également une nécessité dans les cours pour favoriser la compréhension chez les élèves.

3. LES CONNAISSANCES ET HABILITÉS ACQUISES LORS DE LA FORMATION

Le développement des compétences se réfère aux activités d'apprentissage susceptibles d'accroître le rendement actuel et futur des enseignants en augmentant leur capacité d'accomplir les tâches qui leur sont demandées, par l'amélioration de leurs connaissances, habiletés et aptitudes. En effet, le développement des compétences permet d'adapter leurs compétences à l'environnement externe et interne et aussi au but visé l'institution scolaire. Il

s'agit donc d'accroître le professionnalisme des maîtres conduisant à la réussite du plus grand nombre d'élèves et à une éducation de qualité. La formation favorise ainsi l'émergence de diverses connaissances et habiletés. DJIBO (2010) met en relief les aspects suivants :

- La connaissance liée à la gestion de la matière empêchant de négliger certaines disciplines car toutes concourent à la réussite des élèves. Elle permet également de comprendre les élèves avec leurs faiblesses. Et de faire face aux effectifs pléthoriques.
- Les connaissances liées à la gestion de classe par la capacité des enseignants à diversifier et à améliorer leur pratique pédagogique, la maîtrise des méthodes et une meilleure formulation des objectifs pédagogiques.
- Les attitudes générales comme prendre des initiatives ; s'auto critiquer ; se maîtriser face aux erreurs des élèves ; collaborer entre enseignants pour plus d'efficacité.
- La maîtrise de la préparation des cours en respectant les méthodologies. L'efficacité de la préparation de la classe commence par l'adoption d'un plan d'amélioration collectif et individuel qui touche toutes les matières et toutes les promotions. Cela permet de fixer, dans la préparation, des objectifs d'apprentissage selon le niveau des élèves. Certains objectifs sont formulés en fonction des plans d'amélioration individuels et collectifs.
- L'utilisation des manuels pédagogiques
- La capacité de gérer le temps.

Pour DELORS (1999) le monde dans son ensemble évolue aujourd'hui si rapidement que les enseignants, doivent désormais admettre que leur formation initiale ne leur suffira pas pour le restant de leur vie : il leur faudra, tout au long de leur existence, actualiser et perfectionner leurs connaissances et leurs techniques. L'équilibre entre la compétence dans la discipline enseignée et la compétence pédagogique doit être soigneusement respecté. La formation des enseignants doit, en outre, leur inculquer une conception de la pédagogie qui transcende l'utilitaire et encourage le questionnement, l'interaction, l'examen d'hypothèses différentes. Une des missions essentielles de la formation des enseignants, tant initiale que continue, est de développer en eux les qualités d'ordre éthique, intellectuel et affectif qu'attend d'eux la société, afin qu'ils puissent ensuite cultiver chez leurs élèves le même éventail de qualités. Une formation de qualité suppose que les futurs enseignants soient mis au contact de professeurs expérimentés, ainsi que de chercheurs travaillant dans leurs disciplines respectives. Les enseignants en exercice devraient se voir offrir régulièrement l'occasion de se perfectionner grâce à des sessions de travail en groupe et des stages de formation continue. Le renforcement de la formation continue — dispensée

selon des modalités aussi souples que possible — peut faire beaucoup pour accroître le niveau de compétence et la motivation des enseignants, et améliorer leurs conditions.

Ces connaissances et habiletés pourront faire évoluer conséquemment le rôle du maître par rapport à sa relation avec l'apprenant. Gille Noiseux (1997) évoque cette question en partant du postulat selon lequel, les enseignements seraient effectués de façon verticale et très peu d'enseignants arrivent à établir un lien entre ce qu'ils enseignent et les apprenants. D'où la nécessité pour le maître de réviser sa posture en adoptant celle du médiateur. Par ailleurs, le rôle de l'enseignant est défini selon le décryptage des lettres du mot maître (G. Noiseux, 1997 : 110):

- M:** médiateur, mobilisateur, meneur
- A:** aide, adaptateur, accompagnateur, attentionné
- I:** investigateur, inventif, imaginatif, initiateur
- T:** tacticien, transmetteur, temporisateur
- R:** réunificateur, rénovateur, responsable
- E:** entraîneur, expert, équitable

4. LA NATURE DE CES ACTIVITÉS DE FORMATION

Pour Delors (1999) il faut développer les programmes de formation continue, de manière que chaque enseignant puisse y avoir fréquemment accès, notamment au moyen de technologies de communication appropriées. De tels programmes peuvent être mis à profit pour familiariser les enseignants avec les derniers progrès de la technologie de l'information et de la communication. De manière générale, la qualité de l'enseignement est déterminée autant, sinon plus, par la formation continue des enseignants que par leur formation initiale. Le recours aux techniques de l'enseignement à distance peut être une source d'économies et permettre aux enseignants de continuer à assurer leur service, au moins à temps partiel. Ce peut être aussi un moyen efficace de mettre en œuvre des réformes, d'introduire de nouvelles technologies ou de nouvelles méthodes. La formation continue ne doit pas nécessairement se dérouler dans le seul cadre du système éducatif : une période de travail ou d'étude dans le secteur économique peut aussi être profitable en contribuant à rapprocher savoir et savoir-faire.

Dans le contexte burkinabè, DJIBO (2010 : 117) relève que :

Nous avons pu contraster des données sur différentes activités de formation comme les groupes d'animation pédagogique, les conférences pédagogiques, les stages de recyclage, les quinzaines critiques, les visites des encadreurs, les formations reçues des directeurs, les formations spéciales, les formations entre pairs et la lecture

- **les groupes d'animation pédagogique (GAP) :** D'une manière générale, ces activités sont des cadres de concertation entre enseignants pour procéder à des échanges d'expériences dans le but de parfaire leurs actions quotidiennes. Les animations pédagogiques, présidées par des Coordonnateurs se tiennent selon une périodicité d'une séance par mois. Le CPI et l'IEPD en assurent le suivi et la supervision.

- **les conférences pédagogiques :** Elle regroupe tous les enseignants d'une même circonscription pendant au moins soixante-douze (72) heures pour réfléchir sur un thème de pédagogie générale, de pédagogie appliquée, de la législation scolaire ou de la morale professionnelle etc., sous la direction de l'Inspecteur aidé par le Conseiller pédagogique itinérant et des Instituteurs Principaux.

- **les stages de recyclage :** Ce sont des rencontres de renforcement des capacités des enseignants. Ces stages peuvent consister à l'initiation des enseignants à des innovations pédagogiques (stages d'initiation). Il peut aussi s'agir de la mise à jour des connaissances sur le plan professionnel (stages de recyclage). Son contenu est pédagogique et traite pour la plupart des cas des procédés et des méthodologies des différentes disciplines.

- **les quinzaines critiques :** ce sont des instances qui réunissent tous les quinze jours, les enseignants. Ils échangent sur toutes les matières ; s'interrogent sur les raisons des hausses et des baisses des résultats. La quinzaine critique est parfois l'occasion de résoudre des problèmes administratifs.

- **les visites des encadreurs :** On distingue deux types de visite à savoir : une visite à caractère pédagogique et une visite à caractère administratif.

La visite ou l'inspection pédagogique

Elle relève des attributions du CPI même si quelques fois on note le passage de l'Inspecteur. Il s'agit pour le CPI de se rendre dans une classe pour observer la prestation du maître afin d'y apporter quelques corrections à travers des observations et des conseils qu'il aura à lui prodiguer. Compte rendu en est fait à l'Inspecteur.

La visite administrative

Elle relève des attributions de l'inspecteur. Il s'agit pour lui de se rendre dans une école relevant de sa circonscription pédagogique pour s'enquérir de l'organisation et du fonctionnement que le directeur d'école a su imprimer à l'école et aussi vérifier si toutes les réglementations prévues par la législation scolaire sont en vigueur dans ladite école.

- **les formations reçues des directeurs** : les directeurs visent les cahiers de préparation et donnent des conseils à leurs adjoints sur la leçon à pratiquer.

- **les formations spéciales** : elles se font par des abonnements à des revus comme ARC ; internet. Certains inspecteurs organisent des formations supplémentaires pour les candidats aux différents concours et examens professionnels.

- **les formations entre pairs et la lecture** : les différentes occasions de collaboration se manifestent quand les collègues ont des problèmes méthodologiques. Les types d'aide sont les échanges d'information à la récréation, le conseil d'école, les leçons modèles, les prêts ou les dons de livres entre collègues. Les motivations tournent autour du besoin de partager, d'apprendre de nouvelles pratiques et surtout de faire de meilleurs taux de réussite. Sur la lecture, les enseignants lisent des livres pédagogiques empruntés à leurs collègues, des journaux et des livres de la bibliothèque.

5. LES MOTIFS DE PARTICIPATION

Les motifs de participation aux activités de formation continue relève de plusieurs ordres. Ils peuvent être motivés par l'ambiance des groupes de rencontre, les moyens financiers, les intérêts personnels et les obligations professionnels.

Les enseignants participent aux activités de formation continue à cause des retrouvailles entre collègues.

Le désir de promotion domine dans les motivations de formation. Les enseignants vont aux stages de recyclage malgré l'absence de per diem quand ils préparent des examens ou des concours professionnels.

La réussite des élèves est également un facteur. Ils participent aux activités parce qu'ils veulent se former pour le bien des enfants.

Le souci d'améliorer la formation personnelle est aussi un motif de participation aux formations. Pour DJIBO (2010 : 140) « Parmi les intérêts personnels les plus dominants, nous retrouvons la volonté d'avancer dans la carrière, l'amélioration des résultats chez les élèves, le désir de se recycler et d'innover. L'amour du métier est moins apparent. »

6. LES SOUTIENS ORGANISATIONNELS

Les inspecteurs, les conseillers pédagogiques aussi bien que le directeur, sont les premiers soutiens des enseignants pour leurs qualités de soutien social et moral, pédagogique et administratif.

Les Associations des Parents d'Elèves (APE) et les Associations des Mères Educatrices (AME) sont des organisations qui regroupent les parents d'élèves et les mères éducatrices en vue d'impliquer la communauté de base à la gestion de l'école. Ces associations sont sans conteste des partenaires incontournables

de l'école. Des associations des mères éducatrices s'occupent de la sensibilisation des parents quant à la scolarisation de leurs filles et à l'amélioration de leurs conditions : amélioration des conditions d'hygiène, libération des activités domestiques contraignantes, partage équitable des tâches de nettoyage à l'école.

Le soutien financier dans la communauté locale vient surtout des cotisations dans les associations de parents d'élèves (APE), mais les capacités financières sont limitées et reliées aux récoltes saisonnières tributaires d'une pluviométrie très irrégulière. C'est pourquoi le montant de la cotisation est bas et difficile à augmenter quand on sait que les parents ont déjà du mal à subvenir aux frais de subsistance de leur progéniture. Les APE participent à la rénovation du mobilier, des tableaux, des tables et des murs de l'école.

Lors des activités pédagogiques comme les GAP, qui se passent dans le village, les parents offrent le plus souvent la collation ou vont jusqu'à tuer le veau gras pour leurs invités. Quand ces activités se passent hors de la localité, des APE paient le carburant ou offrent les frais de déplacement. Cependant, certaines APE refusent de contribuer quand le motif du déplacement est la participation aux activités de formation continue.

CONCLUSION

L'amélioration de la qualité de l'enseignement est un impératif pour le système éducatif burkinabè. Elle doit nécessairement passer par une formation conséquente des acteurs de l'éducation afin d'améliorer leurs compétences pour une meilleure prise en charge des élèves. Cette performance à travers une politique de formation continue devrait s'appuyer sur des pratiques classe efficaces induites par le développement de connaissances et d'habiletés. Pour ce faire, une appétence et une vraie motivation à la formation doivent être enclenchées par des soutiens institutionnels et communautaires.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BERNARD R. *Faire la classe à l'école élémentaire*. Paris : ESF, 1998, 127 p
- CARRA Cécile, FAGGIANELLI Daniel, 2011, *Les violences à l'école*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 126 p.
- DE LA GARANDERIE, A. *Les profils pédagogiques. Discerner les aptitudes scolaires*. Bayard édition. 1993, 257p
- DELORS, J. *L'éducation un trésor*. Paris, UNESCO, 1996, 265 p
- DJIBO Francis, 2010, *L'impact de la formation continue des enseignants sur la réussite scolaire. Regard critique sur le cas du Burkina Faso*, Québec, Université Laval Québec, Faculté des Sciences de l'Éducation, 278 p.
- GUIBERT Pascal, TROGER Vincent, 2012, *Peut-on encore former des enseignants ?* Armand Colin, coll. « Éléments de réponse », 150 p.
- GILLES, N. *Les compétences du médiateur pour réactualiser sa pratique professionnelle*. Québec : MST 1997, 232 p
- HEMA Aimé Désiré, 2019, *Du rapport entre éducation pour tous (ept) et qualité de l'enseignement primaire au Burkina Faso*, NAZARI, 30 p.
- MEIRIEU, P. *Apprendre ...oui mais comment ?* Paris, ESF, 1987, 163p
- ROUAMBA/OUEDRAOGO Bowendsom Claudine Valérie, 2020, *Universalisme des codes et logiques de scolarisation au Burkina Faso de 1900 à 2005. Emergence d'un nouvel ordre scolaire*, L'Harmattan, 242 p.

LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS DU NIVEAU PRIMAIRE DANS LA GESTION DES CLASSES MULTIGRADES

JULIEN IBOUANGA

Ecole Normale Supérieure, LARED, Libreville. Gabon
Correo-e : JuliIbouangaJ@gmail.com

INTRODUCTION

L'évolution actuelle dans le monde de l'éducation justifie une mise à jour permanente des savoirs, d'où la nécessité d'une formation continue des enseignants du premier degré général¹ et particulièrement ceux qui tiennent les classes multigrades en zone rurale ou périurbaine qui font l'objet de notre étude.

L'évocation de cette notion renvoie à l'acquisition des compétences nécessaires à la pratique du métier d'enseignant. Il s'agit de les former dans la construction d'un répertoire de savoirs professionnels spécifiques : le savoir enseigner, en plus de la maîtrise disciplinaire. « Le savoir enseigner qui est constitué à la fois des savoirs issus de la pratique ou de l'expérience, mais aussi de tous les savoirs du métier enrichis par les apports de la recherche en éducation, en didactique et en pédagogie » (Altet, 2001). Il s'agit donc de former les enseignants pour les aider à construire des savoirs qui sont les ressources cognitives constituant une partie des compétences liées à leur action professionnelle, à leur agir professionnel.

¹ La formation initiale et continue des enseignants du primaire, dans le système éducatif gabonais, est assurée d'une part par une institution officielle : l'Ecole Normale des Instituteurs (ENI), d'autre part par les Conseillers et Inspecteurs pédagogiques lors des animations pédagogiques dans les établissements où exercent les enseignants. Enfin, dans les Centres de Perfectionnement Pédagogiques (CPP) qui organisent des séminaires, des causeries, des animations pédagogiques d'envergure à la demande de la tutelle (Ministère de l'Education nationale), de l'Institut Pédagogique National (IPN), des Directions d'Académie Provinciale (DAP) ou des chefs de circonscriptions.

Nous constatons que dans la plupart des écoles primaires gabonaises, les enseignants ne sont pas suffisamment formés de façon continue. Les rares animations pédagogiques qui se font dans les établissements primaires ne leur permettent pas de développer des compétences pointilleuses dans chacune des disciplines qu'ils doivent enseigner. On s'interroge de plus en plus sur leur capacité à développer chez leurs élèves des compétences devant leur permettre de résoudre les situations problèmes de la vie quotidienne. C'est ce qu'exprime Mahamat, (2011) lorsqu'il affirme que l'évolution technologique exige des compétences pour assurer une continuité dans le temps et dans l'espace.

Ainsi, il est demandé aux enseignants du primaire de s'adapter à l'évolution du métier. Si les tâches et les fonctions qui définissaient les actes professionnels ont longtemps été stables, elles ne le sont plus aujourd'hui. La manière de faire, même pour les métiers les plus ancestraux comme l'enseignement est en train de considérablement évoluer. *Ces métiers ne peuvent plus s'exercer comme ils s'exerçaient jadis et la formation est une des pièces du puzzle qui est en train de se mettre en place* (Beille-rot, 1992, cité par Mahamat, 2011).

Mais comment les enseignants peuvent-ils promouvoir des pratiques pédagogiques innovantes s'ils ne sont pas bien formés ?

Cette recherche est de type exploratoire. Elle a pour objectif de recueillir des informations sur la formation reçue par les enseignants qui tiennent les classes multigrades en zone rurale ou périurbaine et de sonder leurs pratiques d'enseignement de la nouvelle approche pédagogique, au moyen d'un questionnaire.

L'intérêt porté sur la formation des enseignants des classes à niveaux multiples se manifeste en contexte gabonais d'une part par la multiplication de ce type de classes, principalement en milieu rural par des facteurs démographiques et environnementaux tels que le sous-peuplement des zones rurales, leur habitat dispersé et leur sous-équipement matériel et humain. Et en milieu urbain (le cas des écoles primaires privées) et périurbain par des effectifs de classes surpeuplés. D'autre part, par la difficulté de la tâche d'enseignement dans une classe à niveaux multiples (Naylor, 2000) ; tâche d'autant plus exigeante qu'elle nécessite un plus grand investissement de la part des enseignants, tant sur le plan de la préparation que sur celui de la prestation (Francoeur (1997)) ... Et enfin par la littérature avec *le peu d'importance que les chercheurs en éducation accordent à ces classes, et ce, malgré leur grand nombre* (Fradette, A. et Lataille-Démoré, D. (2003)).

L'étude présente cependant la limite de pouvoir travailler sur un faible échantillon d'enseignants. Il ne s'agit pas ici de produire des résultats généralisables à l'ensemble du pays. On s'appuie plutôt sur l'étude de quelques enseignants des classes multigrades, tout en restant dans un contexte professionnel marqué par une insuffisance de formation continue.

Au plan théorique, notre étude s'inscrit dans une perspective d'analyse prenant en compte l'ensemble des notions qui renvoient à la formation continue

des enseignants (intérêt porté sur les parcours personnels et professionnels des enseignants) et à la nouvelle approche pédagogique ; celle qui situe l'APC dans le courant des modèles basés sur le développement des compétences (Le Boterf, 1995 ; Perrenoud, 1997), celle développée par le Bureau International pour l'Education et la Formation (BIEF) sous le terme de « pédagogie de l'intégration » (Roegiers, 2000).

Pour atteindre l'objectif mentionné *supra*, l'étude réalisée va être présentée ici selon le schéma classique évoquant : le contexte, la problématique, la méthode, les résultats obtenus et leur discussion.

1. CONTEXTE

La formation continue ou le perfectionnement pédagogique des enseignants du niveau primaire est largement insuffisant pour leur permettre d'améliorer de façon quantitative et qualitative leurs pratiques de classes.

Pourtant, l'implantation de la nouvelle approche pédagogique dénommée APC suffit pour justifier l'importance de former les enseignants avec l'avènement des logiques nouvelles rendues possibles par un métier en mutation aux prises avec les exigences de l'école moderne.

Les informations recueillies à la suite des discussions empiriques lors d'une séance d'animation pédagogique montrent d'une part que de nombreux enseignants ne maîtrisent pas l'APC. Ceci est la conséquence directe de l'insuffisance voire de l'inexistence des séances de formation depuis quelques années² et au regard des besoins des enseignants en référence à leur pratique professionnelle. Et que, d'autre part, ce que la formation offre (comme contenu disciplinaire, comme mode de gestion et d'organisation pédagogique ...), est en décalage par rapport à la pratique réelle du métier et aux exigences du terrain. Ils se demandent par exemple comment remédier les erreurs des élèves dans l'APC dans une classe de plus de 50 élèves ? Dans le même sens, De Ketele (1996) et Roegiers (2000, 2004 et 2007) affirment que les enseignants ne disposent pas de base concrète pour apporter une remédiation aux élèves en difficulté afin de leur permettre de progresser.

Pour ces auteurs, la conséquence en est que la grande majorité des élèves continuent à quitter l'école tout en restant incapables d'allier savoir et vie quotidienne.

De plus, les problèmes soulevés par les classes multigrades sont d'un tout autre ordre : il n'existe aucune orientation institutionnelle relative à l'organisation,

2 Le contexte sociopolitique et administratif du pays est tel qu'il est marqué par une absence de « culture de formation ». Tout porte à croire que la formation des enseignants n'est pas une priorité. La tutelle, entendez le Ministère de l'Education nationale n'a plus organisé de concours, ni interne des enseignants en activité désireux d'accéder aux grades de Conseillers et Inspecteurs pédagogiques du primaire, ni externe des étudiants désireux de faire carrière dans l'enseignement depuis bientôt 4ans pour les premiers et 2ans pour les second.

la gestion et le fonctionnement de ces classes. Du point de vue organisationnel et sur la base des constats empiriques, nous constatons l'existence de plusieurs modes d'organisations au sein de ces classes, à savoir l'organisation à mi-temps (c'est-à-dire un niveau suit les enseignements en matinée, l'autre l'après-midi) ; l'organisation par rangée (un niveau d'étude par rangée) et l'organisation à deux niveaux qui se tournent le dos, chacun regardant son tableau.

A ce propos, certaines réponses issues des discussions empiriques lors d'une séance d'animation pédagogique illustrent parfaitement les 3 formes d'organisations évoquées ci-dessus : A la question de savoir *comment ils organisent la salle de classe pendant le cours et pendant les activités*, 3 réponses pertinentes ont été retenues : **R1** : « En ce qui concerne ma classe, la 1^{ère} année vient le matin de 8h00 à 12h00 et la 2^{ème} année vient l'après-midi de 14h00 à 17h », **R2** : « Je dispose les élèves par rangée ; les élèves de 4^{ème} année d'un côté et ceux de 5^{ème} année occupent une autre rangée » ; **R3** : « Dans ma classe, j'organise les élèves par rangée et par niveau. La rangée de 3^e année regarde le tableau d'en face et celle de 4^e année regarde le tableau fixé dans l'autre sens (au fond de la classe). Pendant les activités, lorsque je tiens la 3^e année, l'autre groupe travaille sur un exercice en rapport avec la leçon qui sera présentée ».

Nous notons que l'organisation par rangée conduit l'enseignant à diviser le tableau en fonction du nombre de rangées constituées (niveaux). La première moitié du tableau est consacrée aux apprentissages d'un niveau d'étude, l'autre moitié aux apprentissages de l'autre niveau ; sauf l'exemple cité ci-dessus de l'organisation à deux niveaux qui se tournent le dos.

De ces différentes organisations découlent indubitablement des fonctionnements différents de la part des enseignants ; à savoir le passage, le va et vient qu'ils font pendant les activités d'un niveau à l'autre. Ce qu'affirme Gayfer (1991) pour qui, « *l'alternance de l'enseignement d'un niveau à l'autre constituerait une pratique encore largement répandue dans les classes à niveaux multiples* ».

A cela, on peut ajouter le problème de l'emploi du temps. Les enseignants interrogés disent utiliser un emploi du temps selon l'organisation retenue, non officielle et selon le niveau d'étude.

2. PROBLÉMATIQUE

En milieu rural ou à la périphérie des villes, on rencontre des écoles avec des bâtiments d'une, deux, voire trois salles de classes avec parfois un, deux ou trois enseignants tenant chacun 2 niveaux d'études différents dans sa classe. Ces classes sont qualifiées de classes multigrades³.

3 Certains auteurs utilisent des termes équivalents qui désignent la même réalité : classes combinées, jumelées, multi-niveaux, à degrés multiples, à plus d'un niveau d'études et de plus en plus souvent, classes multi-programmes ou classes multiâges (Extrait de <http://francois.muller.free.fr/diversifier/mlf/definition.htm>: Qu'est-ce qu'une classe à niveaux multiples? Et de <http://epmb.ecoleouestmtl.com/wp-content/uploads/2016/06/MIEUX-COMPRENDRE-Les-classes-jumelees.pdf>).

Les classes multigrades sont un objet qui n'a quasiment pas fait l'objet de recherche sur son fonctionnement général, ses emplois du temps, ses modalités de travail (individuel, en groupe), ses compétences et ses performances, etc. en contexte gabonais.

Considérant l'éloignement de ces écoles, les enseignants sont souvent oubliés ou ne bénéficient pas souvent de formations et se trouvent désarmés, sans solution face aux problèmes pédagogiques qu'ils rencontrent et font souvent dans le "bricolage des recettes qu'ils conçoivent eux-mêmes ou entre collègues" ; en d'autres termes des pratiques construites sur le tas, par la pratique de l'activité, par l'action, *in fine* par l'expérience.

On les entend souvent dire qu'ils ne sont pas suffisamment formés, qu'ils ne disposent pas de compétences pour enseigner l'APC. Les formations continues courantes qui ont lieu sont les animations pédagogiques souvent organisées par les circonscriptions scolaires et dirigées par les Conseillers et Inspecteurs pédagogiques. C'est une sorte de "grande messe" qui réunit les enseignants d'une école, voire plus, de la même zone dans une salle et qui porte sur un thème, au cours de laquelle un groupe d'enseignants ou d'élèves Conseillers pédagogiques font un exposé théorique puis des travaux en atelier suivi d'une plénière, compte rendu des travaux en atelier qui consiste pour les exposants d'expliquer à l'assistance leurs pratiques, ce qu'ils font dans leurs classes.

On voit bien qu'au cours de ces animations pédagogiques, il n'est pas procédé à l'analyse des pratiques au sens où l'entend Altet (1996) à savoir une activité qui s'inscrit dans « une démarche de formation qui analyse les actes de l'enseignant. Elle part d'une pratique et l'analyse, afin d'explicitier le faire, les savoirs de la pratique, les savoir-faire et produire des savoirs sur la pratique à l'aide d'outils de formalisation ».

En tant que nouvelle méthode pédagogique d'enseignement, l'APC a été introduite officiellement dans les écoles primaires gabonaises dans les années 2001 en plusieurs phases : d'abord avec l'élaboration des curricula à base de compétences. Ensuite avec la formation de quelques encadreurs du premier degré en 2002, suivi d'une expérimentation la même année en classe de CP1. D'autres expérimentations à d'autres niveaux d'études vont suivre jusqu'en 5^{ème} année en 2007-2008. C'est dans ce sens que s'inscrivent directement les arrêtés ministériels n°001809 et n°001810 du 10 août 2005 instaurant « l'approche par les compétences de base », « les nouveaux processus d'évaluation des acquis scolaires » et « la réduction de la scolarité de six à cinq ans avec une nouvelle appellation de 1^{ère} année primaire (appelée autre fois CP1) à la 5^{ème} année primaire (ancien CM2) ».

Les spécialistes du système éducatif gabonais estiment qu'il s'agit là d'une des meilleures approches connues pour répondre aux exigences et aux défis de la société d'aujourd'hui. Elle permettra en outre d'adapter les contenus et

les méthodes pédagogiques à une demande sociale plus exigeante, et à un environnement changeant (Bipoupout, 2008).

Au regard de ce qui précède, plusieurs interrogations émergent : Quel est l'état de la formation des enseignants des classes multigrades au Gabon ? Quels sont les types de formations ou de perfectionnement professionnel que reçoivent les enseignants ? Les formations délivrées induisent-elles les compétences nécessaires leur permettant d'agir dans une classe multigrade ?

3. MÉTHODOLOGIE

Il s'agit de présenter les caractéristiques de la population retenue pour l'enquête ainsi que l'instrument ayant permis d'obtenir les réponses ; à savoir le questionnaire.

3.1. Population d'enquête

L'enquête a concerné 3 enseignants instituteurs principaux de sexe masculin chargés des classes multigrades des écoles publiques périurbaines de la circonscription scolaire Libreville nord⁴ ayant une ancienneté de 6 à 10 années d'enseignement chacun, Le premier tient les 1^{ère} et 2^{ème} années, Le second les 2^{ème} et 3^{ème} années et le dernier les 4^{ème} et 5^{ème} années. Tous sont titulaires du Baccalauréat général et du Certificat de Capacité de l'Enseignement Primaire (CCEP).

Ces établissements ont été retenus en raison de leurs accès facile. Ils ont été identifiés à partir des informations fournies par l'encadreur pédagogique qui supervise cette zone à laquelle ils appartiennent.

3.2. Instrument d'enquête⁵:

Les réponses des enseignants ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire comprenant 2 thèmes principaux mesurant pour l'un leurs parcours ou les itinéraires des formations reçues et pour l'autre la pratique pédagogique des classes multigrades,

Mis à part les renseignements généraux sur les enseignants interrogés, ces thèmes cherchent à évaluer d'une part l'utilisation des outils didactiques de l'approche par les compétences de base (APC), d'autre part les procédures d'enseignement, l'organisation de la salle de classe pendant le cours, l'établissement des emplois du temps, la nécessité d'une formation spécifique pour tenir une classe multi niveau et leurs souhaits en formation. Il comprend des questions fermées, ouvertes, mixtes et à choix multiples.

4 Les enseignants des écoles suivantes concernés par l'enquête : l'école publique du Cap Santa Clara, l'école publique du Cap Estérias et l'école publique de Malibé 2.

5 Au départ il était question de suivre des séances de cours à l'aide d'une grille d'observation. Par cette technique, il s'agissait de regarder comment font les enseignants dans une classe multigrade selon leurs organisations. Mais l'apparition de la pandémie du Corona virus n'a pas permis de mener ces observations de classes qui auraient été complétées par des entretiens semi-directifs.

4. RÉSULTATS

Etant donné le nombre réduit des questionnaires, nous faisons un traitement brut et simple des réponses présentées globalement. Les questions ouvertes ont été soumises à une comparaison des réponses. Nous présentons les résultats thème par thème. D'abord le thème de la formation en 4.1., ensuite celui de la pratique de classe en 4.2.

4.1. La formation

Les *types de formations* continues auxquelles ils ont pris part ces 10 dernières années sont les mêmes pour les trois 3 enseignants à savoir les animations pédagogiques et les séminaires de formation multidimensionnelle.

Thèmes de formation.

Ces formations ont porté pour les 3 enseignants sur : l'APC, la lecture, la Méthode de Questionnement de Texte (MQT). Le langage et accessoirement la géométrie (construction des figures géométriques avec utilisation du matériel géométrique) rapportés par 2 enseignants et l'Eveil/EDM signalé par un enseignant.

Outils didactiques et supports pédagogiques de l'APC

Les 3 enseignants reconnaissent avoir été formés à l'utilisation des 7 outils didactiques et supports pédagogiques de l'APC que sont : le curriculum, le guide d'intégration, le cahier de situations cibles, le bulletin d'évaluation, les manuels collection « Super », le guide pédagogique et le livret d'activités. Mais parmi les 3, un reconnaît avoir été formé à tous les outils et supports, les 2 autres ont été formés sur deux outils : le guide d'intégration et le bulletin d'évaluation. Et l'un ou l'autre des 2 dit avoir été formé à l'un des outils : le curriculum, le cahier de situations cibles ou le guide pédagogique ; mais pas aux supports manuels collection « Super » et au livret d'activités.

Le *nombre de fois* où ils ont été formés depuis l'instauration de l'APC est d'une fois pour l'un. Les 2 autres ont indiqué plus de 3 fois. Et ces formations ont *duré* un jour pour les animations (100% de réponses) et une semaine pour le séminaire multidimensionnel (70% de réponses).

Les 3 enseignants reconnaissent avoir suivi les *Séminaires nationaux de formation*⁶, mais chacun à des moments différents : un enseignant a suivi le premier séminaire, celui de fin aout-début septembre 2010, 2 ont suivi le deuxième, celui de fin aout-début septembre 2011 et l'un des 2 a suivi le dernier, celui de fin aout-début septembre 2012. Aucun d'eux n'a suivi les 3 séminaires successifs. Ces séminaires à caractère national qui se sont tenus en période de vacances scolaires, étaient obligatoires. Ils ont mobilisé l'ensemble des personnels administratifs, des encadreurs pédagogiques et des enseignants du premier et du

⁶ Plus connus sous l'appellation Séminaire multidimensionnel de renforcement des capacités en APC. Voir à ce propos l'article de Ibouanga J. in Revue gabonaise de recherche en éducation n°2, Paris, L'Harmattan, pp.

second degré du pays et étaient sanctionnés par une attestation de participation. L'objectif étant de renforcer leurs capacités sur : la rédaction administrative et le management administratif et scolaire pour les personnels administratifs et d'encadrement scolaire, l'éveil citoyen et l'approche par les compétences (APC) pour les enseignants.

Chaque enseignant a indiqué *sur quel(s) module(s) ou matière(s) ont porté ces séminaires*. Ainsi, deux ont cité la didactique du français notamment en lecture et en langage. L'un des 2 a cité en plus la didactique de l'Eveil (éducation civique). En plus de la lecture, le troisième a indiqué la géométrie et la technologie. Le thème commun cité par les 3 est le français (lecture, langage).

4.2. La pratique de classe

Elle a constitué le second thème de l'enquête. A la question de savoir *comment ils procèdent lorsqu'ils enseignent*, les 3 enseignants étaient invités à choisir parmi les items qui leur étaient proposées. Les 3 ont coché *Je procède par palier, par séances ou séquences, pour aboutir à la semaine consacrée aux activités d'intégration* et *Je corrige les copies des élèves*. Deux des trois enseignants ont également coché : *J'enseigne à partir des situations problèmes*. Et un dernier *Je remédie les erreurs récurrentes des élèves en suivant toutes les étapes de la remédiation*.

On peut dire à ce niveau qu'ils suivent, respectent, appliquent la démarche méthodologique de l'APC. En outre, l'enseignant qui tient les 1^{ère} et 2^{ème} années explique avec précision comment il procède : *Pour renforcer les capacités des élèves en lecture, voici comment commencer cette pratique ; faire des révisions sur des syllabes simples exemple : ta, to, ba, bu, bé, bè, bi, etc., plus une lecture des mots ayant seulement des syllabes simples exemple : tati, tête, suivi d'une révision ou découverte progressive des consonnes doubles exemple : pr, cr, vr, tr, gr, dr, bl etc., en associant des voyelles à ces consonnes doubles, exemple : cré, pro, flu, tout en proposant des mots ayant une syllabe simple et consonne double, exemple : mètre, table, glace. Puis, présenter les voyelles doubles : ou, au, oi, ai, oé, etc., pour les assembler à des consonnes simples ou doubles, exemple : troi, trou, vou, fai et proposer des mots. Enfin, montrer aux élèves les différentes voyelles nasales exemple : on, en, an, ein, un, oin, les associer avec des consonnes simples si possible, exemple : coin, pain, vin, et proposer des mots ayant ces voyelles. Après toutes ces étapes, continuer en proposant des mots à lire en commençant par repérer d'abord les consonnes doubles ou les voyelles doubles, puis amener les élèves à couper les mots en syllabe. Ce travail prend en gros trois mois. Proposer ensuite des petites phrases.*

Le deuxième enseignant a été moins loquace : *J'enseigne à partir des situations problèmes en respectant les différentes étapes de méthode d'enseignement apprentissage*.

Le troisième enseignant s'est contenté de cocher les items ci-dessus proposés.

Comme on le voit, ce sont des stratégies d'enseignement qui diffèrent d'un enseignant à l'autre en fonction des classes tenues, de leurs effectifs et selon qu'on enseigne telle ou telle savoir au programme. En même temps, ce sont des stratégies mises en place pour "faire simple", pour "gagner du temps dans la

progression”, car, la tentation est grande pour ces enseignants de faire passer le même cours pour les 2 niveaux. Si le Directeur d'école n'est pas regardant sur ce que fait l'enseignant dans sa classe, ce dernier est souvent tenté de faire le même (ou un seul) cours pour les 2 niveaux (le niveau inférieur et le niveau supérieur) dans le cas des chapitres ou des savoirs identiques. Comme ce sont les mêmes titres des leçons, surtout en 4^{ème} et 5^{ème} années, l'enseignant ajuste simplement au niveau des explications. Il se dit, “comme c'est la même chose pour les 2 niveaux, on va aller ensemble”. Par contre, il y a des leçons qui peuvent se faire en un seul cours, comme la leçon sur le drapeau en Etude du milieu (EDM).

Ils ont chacun expliqué *comment ils organisent leur salle de classe pendant le cours et les activités*. Réponse du premier enseignant des 1^{ère} et 2^{ème} années : *Tout d'abord, je divise le tableau en 2 : une partie pour la 1^{er} année réservée pour ceux qui y seront envoyés et pour le résumé du savoir. Une autre partie pour la 2^e année. Pendant le cours, j'enseigne la même discipline et matière pour les 2 niveaux au même moment étant donné la similitude dans la progression des savoirs à transmettre. Sauf que le questionnement pendant le cours et les activités sont donnés selon la différence des niveaux.* L'enseignant des 2^{ème} et 3^{ème} années : *J'organise ma salle de classe en groupe pendant le cours et les activités. Et le tableau, je le subdivise en 3 blocs (1^{er} bloc (côté gauche) pour la 2^e année, 2^e bloc (côté droit) pour la 3^e année, le bloc du milieu réservé aux exercices.*

Celui des 4^{ème} et 5^{ème} années : *La 4^e année et la 5^e année ont des savoirs semblables en mathématiques et en français. Les explications sont dosées en fonction de chaque niveau. Les activités sont faites dans les manuels de chaque niveau en fonction du dosage de l'activité et/ou les 2 niveaux font les mêmes activités.*

Comme on le voit, l'organisation est presque la même pour les 2 premiers enseignants : ils divisent le tableau en 2 parties pour l'un et en 3 pour l'autre. Le premier va plus loin en précisant la stratégie adoptée. On peut qualifier cette organisation d'organisation “propre aux classes multigrades”, qui n'a rien à voir avec d'autres organisations indiquées par d'autres enseignants et rapportées dans le contexte à la p. 3.

Ensuite comment établissent-ils *leurs emplois du temps* ?

Réponse du premier enseignant des 1^{ère} et 2^{ème} années : *Mon emploi du temps est établi de telle sorte que la discipline et la matière soient données à la même heure pour toute la classe. Exemple en mathématiques, les nombres de 1 à 3 pour la 1^{ère} année et de 6 à 9 pour la 2^e année. Si la tranche horaire est prévue pour la lecture, eh bien lecture pour toute la classe. Exemple : lettre son a en 1^{ère} année et l en 2^e année. Il en est de même en écriture, éveil, etc.*

Réponse de celui des 2^{ème} et 3^{ème} années : *Il est établi par rapport aux différents niveaux tenus*

Celui des 4^{ème} et 5^{ème} années : *L'emploi du temps de la 4^e année et de la 5^e année est identique.*

Comme dans la question précédente, on n'apprend pas grand chose du 2^{ème} et du 3^{ème} enseignant par rapport au premier qui développe sa réponse.

Lorsqu'on leur demande s'ils ont *reçu une formation spécifique pour tenir une classe multi niveau* ? Tous ont répondu par la négative. Ils se sont d'ailleurs plaints de ce qu'ils se sont vus confier les classes multigrades au début de leur carrière sans avoir observé au préalable d'autres enseignants dans d'autres classes multigrades. Ils n'ont pas observé avant d'être affectés.

Avec le recul et au vu de leur expérience, ils pensent tous que tenir une classe multi niveau ne s'improvise pas. Cela nécessite une formation. Ils ont, à cet effet, justifié leurs réponses en précisant *sur quoi peut porter cette formation*.

Réponse de l'enseignant des 1^{ère} et 2^{ème} années : *Élaboration de l'emploi du temps*

Pour l'enseignant des 2^{ème} et 3^{ème} années : *Cette formation est nécessaire parce qu'il faut établir un emploi du temps, une répartition des savoirs en tenant compte des effectifs et des différents niveaux.*

Pour celui des 4^{ème} et 5^{ème} années : *Cette formation peut porter par exemple sur l'enseignement en classe multi niveaux à effectif pléthorique.*

La préoccupation clairement exprimée ici par les 2 premiers enseignants est celle de l'emploi du temps, suivi de comment enseigner en classe multi niveaux à effectif pléthorique ? Préoccupation exprimée par le 2^{ème} et 3^{ème} enseignants.

Et lorsqu'on leur demande s'il faut des *connaissances ou des compétences particulières pour tenir ce genre de classe*, deux répondent par l'affirmative en précisant qu'il faut un certain nombre d'années dans l'enseignement pour acquérir une expérience. Celui qui a répondu par la négative déclare que *l'enseignant du primaire étant polyvalent, il doit être capable de s'adapter à toute situation d'enseignement*. Pour lui, *la difficulté résiderait sur les effectifs et l'association des différents niveaux*.

Ainsi donc, la seule connaissance ou compétence exigée est l'expérience à acquérir au bout d'une certaine durée d'enseignement. Parce que, disent-ils, cela procure des stratégies en plus.

Et *s'il leur était demandé d'exprimer des besoins de formation, sur quoi pourrait-elle porter* ? Les réponses suivantes présentent leurs besoins de ou en formation.

La gestion du temps, proposition des méthodes de travail des classes multigrades (enseignant des 1^{ère} et 2^{ème} années) ; *l'enseignement en classe multi niveaux à effectif pléthorique* (enseignant des 2^{ème} et 3^{ème} années) et *l'enseignement/ apprentissage du langage : cas des multi niveaux* (enseignant des 4^{ème} et 5^{ème} années).

5. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ces quelques réponses sont révélateurs des insuffisances de formations continues ou de *supervision pédagogique* (Valérien et Brunswic (2003)) où l'on voit qu'un enseignant a été formé à l'utilisation des 7 outils didactiques et supports pédagogiques de l'APC, les 2 autres ont été formés à certains outils, et pas à d'autres, non plus aux supports. On voit à travers ces réponses que la formation à l'APC n'est pas uniforme pour les 3 enseignants. Si c'est le cas pour seulement 3 enseignants, qu'en est-il pour la majorité ? Dans ces conditions, le Bureau International de l'Éducation (BIE, 2004) a raison lorsqu'il déclare que *l'APC ne*

peut être mise en œuvre valablement et de manière durable que par des enseignants qui sont bien formés. De plus, elle nécessite des conditions propices notamment des groupes d'élèves réduits, des locaux appropriés, du matériel indispensable. Sur ce dernier point aussi, l'éducation nationale gabonaise présente de nombreuses limites. Rien n'est aux normes

Les séminaires multidimensionnels de renforcement des capacités en APC qui au départ étaient fortement contestés par de nombreux acteurs lors de la première session – car se tenant en période de vacances scolaires (fin août-début septembre 2010) – ont par la suite créé l'espoir, commençaient à rentrer dans les habitudes des acteurs chaque vacance ; et se sont arrêtés subitement au bout de trois sessions sans explication dès que le Ministre de l'Éducation nationale qui était à l'origine du projet a été muté.

D'autre part, la formation des enseignants des classes multigrades n'est qu'un appendice qui s'intègre dans le vaste ensemble de la formation des enseignants. En conséquence, les besoins spécifiques de ces enseignants doivent être pris en compte. S'ils ne sont pas pris en compte, cela veut dire que les encadreurs pédagogiques ne tiennent pas compte de la particularité et de la complexité des classes multigrades. Et comme ils le disent dans le dernier point du questionnaire, ces derniers réclament qu'ils soient formés aux stratégies spécifiques aux classes multigrades, plus précisément dans la gestion du temps et la proposition des méthodes de travail plus efficaces. À l'évidence, ce sont des points qui ne sont pas abordés lors des rares animations pédagogiques. La conséquence est que "les enseignants se débrouillent, font ce qu'ils peuvent en matière de gestion de classe". Ils utilisent des trucs et des recettes fondées sur des façons de faire diverses, glanées ça et là au cours de conversations avec des collègues.

Dans la pratique de classes, les procédures d'enseignement sont respectées car ils suivent la démarche méthodologique préconisée par l'APC. Mais ce qui pose problème, c'est cette tentation forte qu'ont les enseignants à faire passer une seule leçon pour les 2 niveaux qu'ils tiennent dans la même classe. Mais a-t-on évalué les effets de telles façons de faire auprès des élèves d'âges, de capacités et de niveaux différents ? Toute la question est de savoir comment aider le maximum d'enseignants à acquérir des stratégies efficaces leur permettant d'améliorer leur pratique de classe ?

Parmi les stratégies d'enseignement possibles dans des situations complexes de classes multigrades, Archer & Hughes (2011) préconisent l'enseignement explicite, une des stratégies qui favorisent la transmission des savoirs de haut niveau (telle que la compréhension, l'analyse) ou de bas niveau, les apprentissages fondamentaux (lire, écrire, compter) auprès des élèves. Globalement, cette stratégie passe par les actions de *dire, de montrer, de guider les élèves dans leur apprentissage*. Sa particularité est que c'est un enseignement structuré en étapes séquencées et fortement intégrées. Il cherche à éviter l'implicite et le flou qui pourraient nuire à l'apprentissage.

Un site des formateurs d'enseignants en ligne⁷ intitulé *Enseigner en élémentaire* suggère d'organiser la vie de la classe de façon à ce que tous les élèves profitent des avantages de la classe multi niveaux. À cet effet, l'enseignant devra veiller à garantir l'équilibre entre les différentes disciplines, conformément aux instructions officielles. Il pourra associer certains cours pour certaines matières. Par ex., en CM1/CM2, la poésie donnera lieu à un travail commun. Chaque niveau doit pouvoir bénéficier de l'aide de l'enseignant pour éviter tout déséquilibre. Le risque est de « faire glisser » un niveau vers l'autre. Il devra prévoir différents modes de travail : des temps collectifs, communs à toute la classe, des temps de travail en ateliers, des temps de travail individuel ou en groupe. **Les temps collectifs** vont donner cœur à la cohérence du groupe classe. Il pourra s'agir : 1) du temps d'accueil rituel, l'appel des élèves: le calcul mental, le moment des devinettes, ... 2) des séances communes de travail : en EPS, en éducation artistique. 3) des séances ayant un départ commun pour ensuite être déclinées en différentes tâches en fonction des niveaux de classes en découverte du monde par exemple. 4) des projets communs (élevage/plantations, projet théâtre avec spectacle...) qui pourront se décliner ensuite en tâches et objectifs d'apprentissages différents selon les niveaux de classe mais nécessiteront des temps de mise en commun, des prises de décision collectives. 5) de temps de mise en commun d'un travail de recherche (en sciences...) etc.

CONCLUSION

Partant du constat que la formation des enseignants des classes multigrades est insuffisante au regard des exigences et des particularités de ces classes, nous avons mené cette étude pour recueillir les avis de 3 enseignants des écoles de la circonscription solaire Libreville Nord (Ecoles publiques de Malibé 2, du Cap Santa Clara et du Cap Estérias) sur leurs formation continue et leurs pratiques de classes, par le biais d'un questionnaire. Les résultats montrent d'une part 1) les deux types de formations les plus cités à savoir les animations pédagogiques et les séminaires de formation multidimensionnelle; 2) une insuffisance de formation ; d'où les craintes exprimées quant à leur manque de compétences d'enseigner l'APC 3) des stratégies aux antipodes d'un enseignement innovant ; 4) la forte tentation de faire passer le même cours pour les 2 niveaux d'études (niveau inférieur et niveau supérieur) dès lors que les savoirs enseignés sont identiques.

Nous sommes conscient que cette étude présente des limites. Pour des raisons de pandémie du corona virus Covid-19, elle n'a été conduite qu'auprès de trois enseignants de quelques écoles d'une circonscription scolaire vaste et l'instrument de collecte des informations préalablement retenu était la grille d'observation des leçons des enseignants. Pour élargir le cadre

7 <http://elementaires.eklablog.com/pedagogie-c27147214>

de cette problématique, il serait intéressant de proposer dans une autre étude de ce même questionnaire aux enseignants et aux encadreurs pédagogiques afin d'obtenir un diagnostic global de la formation, du fonctionnement, de l'organisation et des performances des classes multigrades au primaire.

Enfin, cette recherche constitue l'une des rares enquêtes librevilloises à s'être intéressée à la formation des enseignants des classes multigrades, ce qui laisse entrevoir un ensemble de pistes pour des études ultérieures. Chercher à identifier les besoins de formation et les contextes dans lesquels les enseignants exercent ; des réponses à ces questions seront susceptibles de mener à l'élaboration des stratégies d'enseignement efficaces auprès des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

- Altet, 2001 ALTET, M. (2001). Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et d'adaptation, le savoir analyser. In PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E. & PERRENOUD, P. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck (pp. 27-40)..
- Archer, A. & Hughes, C. (2011). *Explicit Instruction: Effective and Efficient Teaching*. NY: Guilford Publications, p. 12.
- Bipoupout J.-C. (2007) «*The contribution of the competency-based approach to education for all in Cameroon* » – Prospects 142-2 (205 – 221-).
- De Ketele J. M. (1996) «*L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? Pour quoi ?* » – Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation 23 (17-36).
- Fradette, A. et Lataille-Démoré, D. (2003). *Les classes à niveaux multiples: point mort ou tremplin pour l'innovation pédagogique*. In Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXIX, no 3, p. 589 à 607)
- Francoeur, R. (1997). *Analyse des besoins des enseignants de classes multiprogrammes*. Ministère de l'Éducation du Québec, Direction régionale Bas-Saint-Laurent/Gaspésie/Îles-de-la-Madeleine, Rimouski. Document téléaccessible à l'adresse <<http://rtsq.grics.qc.ca/multip/analyse/>>).
- Gayfer, M. (1991). *Les classes multiprogrammes, le mythe et la réalité*. Rapport de l'Association canadienne d'éducation, Toronto: Association canadienne d'éducation)
- Mahamat A. (2011). *La pratique de l'approche par compétences dans les écoles primaires d'application (EPA) de la ville de Kousséri* (région de l'extrême-nord/ Cameroun). In spirale -revue de recherches en éducation. Supplément électronique au n° 47 (33-50)
- Naylor, C. (2000). *Split-grade and multi-age classes: A review of the research and a consideration of the British Columbia context*. BCTF Research Report. Document téléaccessible à l'adresse <<http://bctf.bc.ca/ResearchReports/2000ei02/report.html>>).
- Roegiers X. (1997) *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- Roegiers X. (2000) *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck (2e éd. 2001).
- Roegiers X. (2007a) «*Existe-t-il des approches par compétences ? Convergences et différences* » – Communication lors du séminaire Pratiques de classe et de suivi dans le contexte de l'approche par les compétences, OIF, Ouagadougou, juin 2007.
- Valérien, J. et Brunswic, E. (2003), *Les classes multigrades : une contribution au développement de la scolarisation en milieu rural africain ?* Paris, Unesco : Institut international de planification de l'éducation.

TUTEURS EDUCATIFS, PRESCOLARISATION ET RENDEMENT DES ELEVES AU COURS PREPARATOIRE PREMIERE ANNEE

OPADOU KOUDOU

Laboratoire d'Etudes et de Prévention en Psychoéducation, Ecole Normale
Supérieure d'Abidjan, Côte d'Ivoire
Correo-e : Opakoudou@yahoo.fr

MARTIN ARMAND SADIA

Laboratoire d'Etudes et de Prévention en Psychoéducation, Université Alassane
OUATTARA-Bouaké, Côte d'Ivoire
Correo-e : sadiamartino@yahoo.fr

ESSIOMLE YAWA OSSI

Laboratoire d'Etudes et de Prévention en Psychoéducation, Ecole Normale
Supérieure d'Abidjan, Côte d'Ivoire
Correo-e : yessiomle@yahoo.de

I. INTRODUCTION

L'éducation est un facteur clé du développement économique et social d'un pays. L'UNESCO considère l'éducation comme un droit qui ouvre la voie à l'exercice d'autres droits et comme l'un des outils les plus puissants qui permet aux enfants et aux adultes marginalisés sur le plan social et économique de s'affranchir de la pauvreté et de participer pleinement à la société. En Côte d'Ivoire, la loi n°2015-635 du 17 septembre 2015 portant modification de la loi 95-696 du 7 septembre 1995 relative à l'enseignement, instaurant l'école obligatoire pour les enfants de six à seize ans a eu pour effet une augmentation des effectifs d'élèves du cycle primaire, du secondaire général et dans l'enseignement technique et la Formation Professionnelle. L'examen du taux de scolarisation jugé insatisfaisant a conduit l'Etat ivoirien à rendre obligatoire l'école et à multiplier les centres préscolaires.

L'intérêt du préscolaire dans l'éducation de l'enfant a conduit au développement de nombreux travaux scientifiques dans ce domaine. Ces travaux ont emprunté plusieurs directions postulant le lien entre l'éducation préscolaire et rendement ou, performance ou apprentissage. Soit, il s'agit de relations entre école maternelle et performance ou rendement en général (Tapé & Koudou, 1998, 1999; Bakayoko, 2018; Kouadio, 2018) soit les études visent un domaine d'apprentissage (Coulbaly, N; 2013; Attey, 2019; Koné, 2019). Ces travaux

scientifiques s'accordent sur les effets bénéfiques du préscolaire sur le rendement des élèves dans les activités d'apprentissage en général. Ces travaux pour la plupart indiquent un lien entre le rendement scolaire au CP1 et le fait que l'élève ait fréquenté le préscolaire (Tapé & Koudou, 1998,1999). Ces études relèvent en outre des domaines spécifiques d'apprentissage au CP1 toujours en relation avec la préscolarisation: écriture (ATTEY, 2019 ; Coulibaly, 2017). Français (Dembélé, 2019); Mathématiques (Koné, 2019). Des analyses plus approfondies établissent un rapprochement entre le type de parcours au préscolaire et le rendement scolaire au CP (Kouadio, 2018). Les études précédentes ont tenté de mettre en relation la fréquentation au préscolaire avec la performance ou le rendement des élèves des cours préparatoires.

L'ensemble de ces travaux indique que le préscolaire au travers des programmes contribue au développement de multiples compétences chez les élèves. Toutefois, en analysant les données du Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement technique, il apparaît que la majorité des élèves inscrits au CP1 n'ont pas fait le préscolaire. A titre illustratif, Bakayoko (2018) précise qu'au cours de l'année scolaire 2015-2016, 161696 élèves ont été inscrits au préscolaire, sur un total de 768552 élèves inscrits au CP1 en 2016-2017, soit 606651 élèves au CP1 sans être passés par le préscolaire (Bakayoko, 2018). Les taux bruts de préscolarisation se situent à 8,2% en 2016, 10,4% en 2017, 12,4% en 2018 et 14,3% en 2019. (Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, 2019).

S'il est vrai que de multiples études ont démontré l'intérêt du préscolaire dans l'amélioration des performances scolaires des élèves, il n'en demeure pas moins qu'à l'observation du taux de promotion de plus de 80% 2016-2017, que l'on puisse s'interroger sur des facteurs parascolaires qui permettraient aux élèves non-préscolarisés de s'adapter au système éducatif et de répondre parfaitement avec des performances pratiquement similaires à celles des préscolarisés. Ces facteurs parascolaires prennent en compte l'éducation informelle réalisée par des responsables ou tuteurs éducatifs pour les élèves.

L'école de type occidental est une institution importante de transmission culturelle, mais elle est loin d'être la seule, car il y a d'autres formes d'écoles, et la plus grande partie de ce que nous savons, nous l'avons probablement appris en dehors de l'école (Bruner, 1996). Ainsi, Désalmand (1983) distingue l'éducation traditionnelle (en Afrique, plus particulièrement en Côte d'Ivoire) de l'enseignement occidental classique, qui se réfère à l'école importée pendant la période coloniale, qui perdure souvent avec des méthodes pédagogiques désuètes. Ainsi, l'éducation traditionnelle, par opposition à la scolarisation, se donne partout, tout le temps, et par tous, et concerne tout le monde; elle est étroitement liée au milieu, axée sur les besoins de la société, et intégrée à la production; elle a un caractère global, insiste sur l'esprit communautaire, le maintien de l'équilibre, le sacré voire le magique, et le respect de la vieillesse; les

rapports pédagogiques sont personnels, les parents prenant une part importante dans l'éducation, les connaissances sont transmises oralement, dans la langue locale, et les modèles sont élaborés par le groupe concerné.

L'hypothèse d'une éducation informelle parallèle à l'éducation formelle est soutenue par certains exemples probants de transferts de connaissances sur les mathématiques non-scolaires effectuées à Recife au Brésil (Nunes, Schliemann & Carraher, 1993; Saxe, 1991). Ainsi, du calcul proportionnel est effectué par des contremaîtres analphabètes, qui arrivent à travailler sur des plans avec des échelles inhabituelles, ou par des pêcheurs qui calculent le prix de vente de fruits de mer préparés par rapport au poids brut, et arrivent à transférer ce type de calcul à d'autres situations, par exemple agricoles. Le problème avec ces recherches est que les processus d'apprentissage en jeu n'ont pas été observés avec précision. En Côte d'Ivoire, l'étude de Tapé et Koudou (1998) révèlent l'influence significative de la catégorie socioprofessionnelle et du niveau d'instruction des parents sur les performances scolaires des élèves. Ainsi, les taux de réussite vont de 35% pour les enfants dont les parents sont analphabètes à 95% pour les enfants dont les parents ont atteint le niveau secondaire et qu'à ce niveau, l'instruction de la mère paraissait plus significative que celle du père.

Cette étude s'inscrit dans ce registre de recherche des liens entre l'éducation informelle, le préscolaire et le rendement des élèves au primaire. Elle met cependant l'accent sur trois variables à savoir le responsable éducatif de l'élève, la préscolarisation et le rendement des élèves à travers le sujet suivant : «Tuteurs éducatifs, préscolarisation et performance des élèves au cours préparatoire première année. Cas de l'inspection de l'enseignement préscolaire et primaire de Bingerville». L'étude est basée sur le postulat principal selon lequel, les performances des élèves non-préscolarisés ne sont pas significativement différentes de celles des élèves préscolarisés, en raison de l'intervention des tuteurs éducatifs dans le processus d'apprentissage des élèves.

La conduite de cette étude est basée sur un cadrage théorique reprenant la théorie socioconstructiviste de Vygotsky (1985). En se basant sur ce cadrage théorique, Vygotsky (1985) soutient que l'intervention de l'adulte (tuteur) est déterminante dans la progression des apprentissages de l'enfant et le développement des fonctions supérieures (intelligence, mémoire, langage, attention, conscience ...). Les capacités de l'enfant se manifestent d'abord dans une relation interindividuelle où l'environnement social assure le guidage ou l'étayage ou encore le processus d'assistance ou de collaboration entre l'enfant et l'adulte. Le déclenchement et le contrôle individuels des activités interviennent dans un second temps grâce à l'intériorisation favorisée par la répétition des interactions. Deux concepts clés de Vygotsky sont exploités: les interactions sociales et la zone proximale de développement à savoir que grâce au potentiel d'apprentissage, ce qu'un enfant peut réaliser aujourd'hui en collaborant avec autrui (tuteur), il peut le réaliser tout seul demain.

II. MATÉRIELS ET MÉTHODES

2.1. *Site Et Participants De L'étude*

2.1.1. *Site*

L'enquête a été réalisée dans deux (02) établissements scolaires : l'école primaire publique d'Akandjé et le groupe scolaire Akouai Santé. La logique de diversification de sources gouverne le choix des établissements.

2.1.2. *Participants*

Les participants à cette étude sont quarante et un (41) élèves choisis de façon aléatoire au cours préparatoire première année ayant fréquenté ou non le préscolaire. Il est attendu de ces derniers, des informations sur les caractéristiques de leurs familles, les niveaux de motivation des parents pour l'école, les degrés de préscolaire, les productions scolaires, la relation entre la préscolarisation et leur rendement scolaire. A ceux-ci, s'ajoute une population témoin constituée notamment d'enseignements du préscolaire et du primaire. Ceux-ci sont interrogés en vue de recueillir leurs avis sur le lien possible entre la préscolarisation et le rendement des élèves aux cours préparatoires.

2.2. *Méthodes Et Techniques De Recueil Des Données*

2.2.1. *Méthodes de recueil des données*

Trois (03) méthodes de recherche ont été convoquées : méthode expérimentale (car il s'agit de vérification d'hypothèses), longitudinale (sujets de cours préparatoires première année interrogés sur leur parcours au préscolaire) et systémique (famille envisagée comme un réseau d'interactions et d'échanges dynamiques).

2.2.2. *Techniques de recueil des données*

Du point de vue des techniques et outils de recueil des informations, l'étude documentaire, le questionnaire et l'entretien ont été utilisés. L'étude documentaire a concerné la consultation de documents relatifs à la démographie des élèves, aux textes sur le site de l'étude, les missions et l'organisation du préscolaire, sur les données en lien avec le rendement des élèves du point de vue de leurs productions en général et des productions par domaine disciplinaire. De plus, un questionnaire a été élaboré et structuré autour des thématiques suivantes: milieu familial (niveau d'études des parents, profession, milieu d'habitat, fratrie, niveau de scolarisation des enfants; type de parcours au préscolaire ; rendement scolaire; apports du préscolaire; relation avec l'enseignant (e); suggestions. Relativement à l'entretien, il a concerné des enseignants qui ont été sollicités pour fournir des informations sur la relation entre le préscolaire et les cours préparatoires. L'entretien est de type semi-directif. Les thématiques portent sur l'intérêt du préscolaire pour l'élève, le statut des familles de l'élève, le type de parcours, les obstacles à l'enseignement de la maternelle.

2.3. Methodes D'analyse Et De Traitement Des Donnees

L'étude a eu recours à trois (03) méthodes d'analyse des données. Il s'agit de l'analyse quantitative, notamment les statistiques descriptives et inférentielles avec le test d'hypothèse khi-deux, de l'analyse qualitative (méthode phénoménologique) et enfin de l'analyse de contenu (analyse catégorielle et analyse de l'évaluation).

Ces méthodes d'analyse des données ont été utilisées à la fois pour rester dans l'esprit de la triangulation des données, à savoir la combinaison de plusieurs méthodes accroît la fiabilité et la validité des résultats dans une recherche.

III. RESULTATS

Les résultats de cette étude s'articulent d'abord autour de la description du profil des élèves, puis de l'étude du lien entre le statut de préscolarisation et le rendement scolaire des élèves.

3.1. Profil Des Eleves Et Des Tuteurs Educatifs

3.1.1. Profil démographique des élèves

3.1.1.1. Sexe des élèves

Le genre des élèves enquêtés est précisé dans les données ci-dessous.

Tableau 1 : Répartition des élèves par sexe

Source : Données de notre enquête, 2020

	Nb	% cit.
Masculin	18	43,9%
Féminin	23	56,1%
Total	41	100,0%

Il est constaté que 56,1% des élèves enquêtés, soit plus de la moitié d'entre eux sont de sexe féminin. Quant aux élèves de sexe masculin, ils représentent 43,9% de l'échantillon des élèves interrogés. Qu'en est-il de leur âge?

3.1.1.2. Age des élèves

Les élèves ont été invités à communiquer leur âge. Les données recueillies sont présentées dans le tableau et la figure ci-après.

Tableau 2 : Répartition des élèves par âge

Moyenne = 6,50 Ecart-type = 0,85

	Nb	% cit.
5	2	5,0%
6	23	57,5%
7	8	20,0%
8	7	17,5%
Total	40	100,0%

Source : Données de notre enquête, 2020

La lecture de ces données indique que la majorité des élèves, soit 57,5% est âgée de 6 ans. Cette donnée cadre avec l'âge moyen des élèves qui est environ de 6 ans et demi avec un écart-type de 0,85, soit un coefficient de variation de 13%. Il est admis ainsi que l'âge des élèves interrogés lors de cette étude est une donnée homogène et peu variable d'un sujet à l'autre, bien que 37,5% des élèves ont un âge supérieur à 6 ans et inférieur à 8 ans.

3.1.2. Profil scolaire des élèves

Le profil scolaire des élèves s'apprécie autour de leur âge d'entrée au préscolaire, de leur parcours préscolaire, du type d'établissement fréquenté et de l'âge d'entrée au CP1.

3.1.2.1. Statut de préscolarisation de l'élève

Il est indiqué dans les lignes suivantes, le statut de l'élève selon qu'il a été préscolarisé ou non.

Tableau 3 : Répartition des élèves par préscolarisation

	Nb	% cit.
Oui	15	36,6%
Non	26	63,4%
Total	41	100,0%

Source : Données de notre enquête, 2020

Les données collectées signifient que seulement 36,6% des enfants interrogés, soit un enfant sur trois, ont effectué un parcours préscolaire. En revanche, la majorité des enfants (63,4%) n'ont pas été préscolarisés.

3.1.2.2. Age d'entrée au CP1

Les données ci-après indiquent l'âge d'entrée des élèves interrogés au CP1.

Tableau 7 : Répartition des élèves par âge d'entrée au CP1

Moyenne = 6,46 Ecart-type = 0,98

	Nb	% cit.
5	4	9,8%
6	23	56,1%
7	6	14,6%
8	7	17,1%
9	1	2,4%
Total	41	100,0%

Source : Données de notre enquête, 2020

Il est constaté que plus de la moitié des sujets, soit 56,1% des élèves ont débuté le CP1 à l'âge de 6 ans. Cet âge d'entrée de la majorité des élèves concorde avec l'âge moyen d'entrée estimé à 6,46 ans, environ 6 ans et demi, pour un écart-type de 0.98. Ce qui implique un coefficient de variation de 15,27%, et donc une faible dispersion des valeurs autour de la moyenne. L'on peut convenir ainsi que l'âge moyen de 6,48 ans est valide pour caractériser l'ensemble des élèves qui font leur admission au CP1. Toutefois, il est possible d'observer que 34,1% des élèves ont débuté le CP1 à un âge supérieur à 6 ans et inférieur ou égal à 9 ans, tandis que 9,8% des élèves ont débuté le CP1 à l'âge de 5 ans.

3.1.3. Profil du tuteur éducatif de l'élève

3.1.3.1. Qualité du tuteur éducatif de l'élève

Tableau 8 : Répartition des élèves selon la qualité du tuteur éducatif

	Nb	% cit.
Père	4	9,8%
Père et Mère	31	75,6%
Autres	6	14,6%
Total	41	100,0%

Source : Données de notre enquête, 2020

Les enfants interrogés sont en majorité sous la responsabilité éducative inclusive de leurs deux parents (75,6%), c'est-à-dire leur père et leur mère. Il s'agit dans ces cas, d'une famille unie, permettant à l'enfant de s'épanouir convenablement et de bénéficier de toute l'affection de ses deux parents. Ceux-ci sont tous deux responsables de l'éducation de l'enfant et s'y impliquent par conséquent. En revanche, près du quart des élèves interrogés, soit 24,4% des élèves sont sous la responsabilité exclusive d'un de leurs parents ou d'autres personnes. Ils représentent ainsi 9,8% à être sous la responsabilité de leur père et 14,6% à être sous la responsabilité de personnes en dehors du cercle familial, notamment des tuteurs, grands-parents ou répétiteurs.

3.1.3.2. Niveau d'études du responsable éducatif

L'investigation du niveau d'études du tuteur éducatif de l'élève a produit les résultats suivants.

Tableau 9 : Niveau d'études du tuteur éducatif

	Nb	% cit.
Non scolarisé	7	17,1%
primaire	8	19,5%
secondaire	18	43,9%
supérieur	8	19,5%
Total	41	100,0%

Source : Données de notre enquête, 2020

La majorité des responsables éducatifs interrogés justifient d'un niveau d'études secondaire (43,9%). Seulement, 19,5% des responsables éducatifs ont eu accès à des études supérieures, tandis que 19,5% d'entre eux se sont arrêtés à des études primaires. En revanche, il faut souligner que 17,1% des responsables éducatifs interrogés n'ont pas été scolarisés.

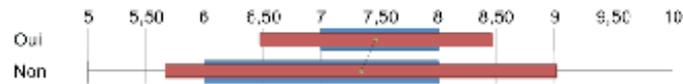
3.2. Statut De Prescolarisation Et Rendement Scolaire

Il est testé dans cette partie la relation entre le type de parcours scolaire de l'élève et son rendement scolaire au plan général et par discipline.

Tableau 13 : Distribution croisée du type de parcours selon le rendement scolaire

		Oui	Non	Total
Expression écrite	Moyenne	7,47	7,35	7,39
	Ecart-type	0,99	1,67	1,45
Expression orale	Moyenne	7,60	7,46	7,51
	Ecart-type	0,83	1,07	0,98
calcul	Moyenne	8,60	8,65	8,63
	Ecart-type	1,24	1,74	1,58
AEC	Moyenne	7,87	7,19	7,44
	Ecart-type	0,92	1,06	1,05
Total	Moyenne	7,88	7,66	7,74
	Ecart-type	1,08	1,52	1,37

enfant préscolarisé / Expression écrite $p = 78,9\%$; $F = 0,06$ (NS)
 enfant préscolarisé / Expression orale $p = 67,1\%$; $F = 0,19$ (NS)
 enfant préscolarisé / calcul $p = 88,1\%$; $F = 0,01$ (NS)
 enfant préscolarisé / AEC $p = 4,4\%$; $F = 4,24$ (S)



Source : Données de notre enquête, 2020

Il est ainsi observé que les élèves ayant effectué un parcours préscolaire (N=15) obtiennent une moyenne globale de 7.88 sur 10, avec un écart type de 1.08, pour un coefficient de variation de 13,70%. Cela veut dire que la moyenne est un indicateur valide pour caractériser l'ensemble des élèves ayant fait le préscolaire. A l'opposé, les élèves n'ayant pas effectué un parcours préscolaire (N=26) obtiennent une moyenne globale de 7.66 sur 10 avec un écart-type de 1,52, soit un coefficient de variation relativement faible de 19,84%, qui indique que la distribution de la série est homogène. De manière spécifique, il est observé une quasi-similarité des moyennes des élèves au niveau des moyennes en expression écrite (7,47 pour les préscolarisés contre 7,35 pour les non préscolarisés), en expression orale (7,60 pour les préscolarisés contre 7,46 pour les non préscolarisés), et en calcul (8,60 pour les préscolarisés contre 8,65 pour les non préscolarisés). La quasi-similarité de ces moyennes en expression écrite, expression orale, et calcul est confirmée par les résultats du test T de Student

de comparaison des moyennes. Les résultats de ces tests montrent qu'au seuil de confiance de 95%, les moyennes disciplinaires des élèves ayant effectué le préscolaire ne sont pas statistiquement différentes de celles des élèves n'ayant pas effectué le préscolaire.

En revanche, il est observé au niveau de la discipline des AEC, une différence de moyenne de 0,68 entre les élèves préscolarisés (7,87) et les élèves non-préscolarisés (7,19). Autrement dit, le rendement scolaire en AEC des élèves préscolarisés est supérieur au rendement scolaire des élèves non-préscolarisés.

Les résultats ainsi présentés soulignent que les performances des élèves préscolarisés au niveau des disciplines d'expression orale, d'expression écrite et du calcul ne sont pas statistiquement différentes de celles des élèves non préscolarisés, excepté la discipline des AEC. Il est dès lors nécessaire de s'interroger sur de possibles facteurs parascolaires qui pourraient justifier que les élèves n'ayant fréquenté pas le préscolaire obtiennent des performances quasi-similaires à celles des élèves ayant fréquenté le préscolaire. L'investigation de ces facteurs parascolaires concerne dans cette partie, conformément au cadre de référence théorique, le milieu familial de l'élève. Elle s'intéresse particulièrement à la présence de tuteurs éducatifs dans la sphère familiale, capables d'accompagner les élèves dans l'apprentissage scolaire.

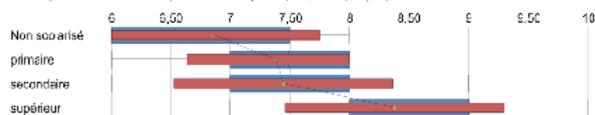
IV. NIVEAU D'ETUDE DU RESPONSABLE EDUCATIF ET RENDEMENT SCOLAIRE DE L'ELEVE

La relation entre le niveau d'études du responsable éducatif de l'élève et le rendement scolaire de ce dernier est testée dans cette partie au moyen d'une distribution conditionnelle.

Tableau 11 : Rendement scolaire de l'élève et niveau d'études du responsable éducatif

		Non scolarisé	primaire	secondaire	supérieur	Total
Expression orale	Moyenne	6,86	7,38	7,44	8,38	7,51
	Ecart-type	0,90	0,74	0,92	0,92	0,98
calcul	Moyenne	7,14	8,88	8,94	9,00	8,63
	Ecart-type	1,95	1,25	1,35	1,41	1,56
AEC	Moyenne	7,86	7,00	7,17	8,13	7,44
	Ecart-type	0,69	1,31	0,92	0,99	1,05
Expression écrite	Moyenne	7,43	7,13	7,06	8,38	7,39
	Ecart-type	0,79	1,84	1,59	1,06	1,45
Total	Moyenne	7,32	7,59	7,65	8,47	7,74
	Ecart-type	1,19	1,43	1,43	1,11	1,37

NE Responsable éducatif / Expression orale $p = 1,8\%$; $F = 3,90$ (S)
 NE Responsable éducatif / calcul $p = 4,4\%$; $F = 2,95$ (S)
 NE Responsable éducatif / AEC $p = 6,0\%$; $F = 2,68$ (PS)
 NE Responsable éducatif / Expression écrite $p = 17,5\%$; $F = 1,74$ (NS)



Source : Données de notre enquête, 2020

De manière générale, il est observé une croissance des moyennes dans les disciplines au fur et à mesure que les niveaux d'études des responsables éducatifs sont élevés. Dans ce sens, les élèves dont le responsable éducatif est non scolarisé obtiennent une moyenne bien inférieure à celle des élèves dont le responsable éducatif a un niveau d'étude supérieur. En expression orale, les élèves dont le responsable éducatif est non scolarisé (6,86) obtiennent une moyenne inférieure de 1,52 à celle des élèves dont le responsable éducatif a un niveau d'étude supérieur (8,38). En calcul, cette différence est de 1,86 entre les élèves dont le responsable éducatif est non scolarisé (7,14) et les élèves dont le responsable éducatif a un niveau d'étude supérieur (9,00). La réalisation du test de comparaison des moyennes permet de confirmer que ces différences sont statistiquement significatives au seuil de risque de 5%. En d'autres termes, le rendement scolaire de l'élève dans les disciplines d'expression orale ($p=1,6\%$) et de calcul ($p=4,4\%$), est corrélé positivement au niveau d'étude du responsable éducatif.

Relativement à la discipline d'AEC ($p=6\%$) et d'expression écrite ($p=17,5\%$), les moyennes enregistrées quoique variant selon les niveaux d'études des responsables éducatifs, ne sont tout de même pas statistiquement significatives selon le test de comparaison des moyennes. Les différences respectives de 0,27 et de 0,95 dans les disciplines d'AEC et d'expression écrite entre les élèves dont le responsable éducatif est non scolarisé et les élèves dont le responsable éducatif a un niveau d'étude supérieur ne sont pas concluantes au seuil de confiance de 95%.

Au final, il convient de retenir que le niveau d'étude du responsable éducatif influence significativement les performances scolaires de l'élève dans les disciplines de l'expression orale, et du calcul. En revanche, lorsqu'il s'agit des disciplines de AEC et d'expression écrite, l'influence du niveau d'étude du tuteur éducatif n'est pas statistiquement significative.

V. DISCUSSION ET CONCLUSION

Les résultats obtenus au cours de cette étude ont permis de mettre en évidence, d'une part l'influence peu significative de la préscolarisation comme facteur discriminant des rendements scolaires des enfants, et d'autre part, l'intervention significative des responsables éducatifs dans l'amélioration du rendement scolaire des élèves.

L'un des postulats de cette étude a concerné l'influence significative de la préscolarisation dans le rendement scolaire de l'élève du CP1. En s'appuyant sur les écrits de Tapé & Koudou, 1998, 1999; Bakayoko, 2018; Kouadio, 2018; Coulibaly, N; 2013; Attey, 2019; Koné, 2019, il a été admis que les élèves qui ont été préscolarisés, justifient d'un rendement scolaire plus élevé que ceux qui n'ont pas été préscolarisés. Ces travaux ont également révélé des particularités de rendement au niveau des disciplines de Toutefois, les résultats obtenus au cours de cette étude semblent être en contradiction avec certains aspects

des données précédentes. En effet, cette étude a souligné qu'il n'existe pas de différence significative ($p \geq 0,05$) entre les performances des élèves préscolarisés et non-préscolarisés au niveau des disciplines d'expression écrite, de calcul et d'expression orale. Seules les performances enregistrées dans la discipline des AEC semblent être statistiquement différentes. En d'autres termes, les élèves préscolarisés justifient d'un rendement scolaire supérieur au rendement scolaire des élèves non préscolarisés, dans la discipline des AEC, tandis que cette différence de rendement n'est plus perceptible au niveau des autres disciplines. Ces résultats remettent donc en question l'influence de la préscolarisation dans l'amélioration du savoir et des performances des élèves.

Le résultat sur l'égalité entre les performances des élèves préscolarisés et non-préscolarisés a conduit à l'investigation de l'éducation informelle reçue par l'élève, à la lumière du niveau d'étude de son responsable ou tuteur éducatif. Dans ce sens, les conclusions de l'étude aboutissent à la reconnaissance d'une éducation informelle dispensée par le responsable éducatif de l'élève non-préscolarisé. En effet, bien qu'il ne soit pas préscolarisé, il est possible pour l'enfant d'acquérir au contact éducatif des adultes, des compétences et capacités nécessaires au bon déroulement de sa scolarisation. Ces compétences ou capacités d'ordre langagier, scriptural et mathématique sont acquises, voire développées par l'enfant durant des activités parascolaires. Cette étude est en résonance avec les travaux de Nunes, Schliemann & Carraher (1993); Saxe (1991); et Vygotsky (1985) qui reconnaissent aux approches parentales, des facteurs jouant sur la construction du savoir, de savoir-être, et du savoir-faire de l'élève. Nunes, Schliemann & Carraher (1993) et Saxe (1991) ont ainsi démontré l'existence d'une éducation informelle parallèle à l'éducation formelle, et soutenue par certains exemples probants de transferts de connaissances sur les mathématiques non-scolaires. Selon le modèle théorique du socioconstructivisme de Vygotsky (1985), l'apprentissage de l'enfant est conditionné par la présence de l'autrui mieux informé (AMI). Cet AMI correspond à toute personne ayant des aptitudes supérieures que l'enfant dans la tâche, le processus ou le concept présent. Ainsi, il est fait référence à une personne âgée, un enseignant, un expert, ou dans le cas présent, à celui que l'on a nommé le tuteur éducatif. En pratique, un enfant sait s'exprimer, connaît son alphabet, sa table de multiplication parce que son tuteur éducatif ou son instituteur les lui a enseignés. La conséquence de ces observations s'exprime en termes de possibilités pour l'enfant d'apprendre certains savoirs scolaires sans fréquenter les cours. Les effets de la préscolarisation comme facteurs discriminants entre les élèves préscolarisés et les élèves non-préscolarisés se retrouvent donc quasiment nullifiés, en raison de la présence des tuteurs éducatifs mieux instruits chez les élèves non-préscolarisés. En d'autres termes, les enfants indépendamment de la préscolarisation, sont capables d'apprendre informellement des connaissances auprès de leurs parents et de les mettre en pratique, une fois scolarisés. C'est ce

fait qui justifie que les enfants n'ayant pas été préscolarisés, ne sont pas différents sur le plan du rendement, des élèves préscolarisés.

Les résultats obtenus au cours de cette étude, doivent toutefois être considérés avec prudence, en raison du caractère limitatif de l'échantillon d'étude. Seulement quarante et un élèves du cours préparatoire de première année des écoles primaires publiques d'Akandjé et d'Akouai Santé, ont été interrogés. Il se pose ainsi une difficulté de généralisation des résultats de l'étude à l'ensemble des élèves de Côte d'Ivoire. Il est donc nécessaire de reconduire cette étude à une plus grande échelle, en tenant compte de certains principes statistiques pour la constitution et la sélection des unités de l'échantillon. À la lumière des résultats obtenus, cette étude recommande la mise en œuvre de certaines mesures visant une implication accrue des parents et surtout des tuteurs éducatifs dans le processus d'apprentissage des enfants.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Attey, N'R.** (2019). Préscolaire et performance des élèves en écriture au cours préparatoire deuxième année. Mémoire de MASTER, IEPP. Ecole Normale Supérieure. Abidjan, Côte d'Ivoire.
- Bakayoko, M.** (2018). Ecole Maternelle et performance au cours préparatoire première année. Mémoire de MASTER, IEPP. Ecole Normale Supérieure. Abidjan, Côte d'Ivoire.
- Blanchet, A.** (1997). Dire et faire dire : l'entretien. Paris : Masson et A.Colin.
- Boisdon, T.** (1992). Histoire et perspective de l'école maternelle, éducation et pédagogie, 14. Centre international d'études pédagogiques. Sèvres.
- Bruner, J.** (1987). Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire. Paris : PUF
- Capuano, F. Bigras, M. Gauthier, M. Normandeau, S. Letarte, M. J ; et parent, S.** (2001). Impact de la fréquentation préscolaire sur la préparation scolaire des enfants à risque de manifester des problèmes de comportement et d'apprentissage à l'école. Revue des sciences de l'éducation, 5, 14-33.
- Charon, C, Dumet, N,, Guéguen, N, Lieury, A. et Rusinek, S.** (2011). La psychologie de A à Z. Paris : Dunod.
- Collange, CH.** (1988). Chers enfants. Paris : Fayard.
- Coulibaly, A.** (2017). Préapprentissage à l'activité graphique à la maternelle et performance en écriture au CP1 en Côte d'Ivoire. Cas des écoles primaires Plateau extension 1 et 2 du Groupe Scolaire Plateau Tiassalé. Mémoire de MASTER, IEPP. Ecole Normale Supérieure, Côte d'Ivoire.
- Dembélé, L.** (2019). Education préscolaire et performance scolaire des apprenants du cours préparatoire première année en français. Mémoire de MASTER, IEPP. Ecole Normale Supérieure, Abidjan, Côte d'Ivoire.
- Duru-Bellat, M. et Zanten, V.A,** (2006). Sociologie de l'éducation. Paris : Armand Colin.
- Gnimbla, N.** (2005). Impact de l'éducation préscolaire sur la performance des élèves du CP en Côte d'Ivoire. Le cas du Groupe Scolaire d'Abobo-baoulé. Mémoire de MASTER, IEPP. Ecole Normale Supérieure, Abidjan, Côte d'Ivoire.

- Gnopo, M, M.** (2002). Ecole maternelle et performance des écoliers du CP1 en Côte d'Ivoire. Le cas d'Abidjan. Mémoire de MASTER, IEPP. Ecole Normale Supérieure, Côte d'Ivoire.
- Gueye, C.A, T.** (1991). L'importance de la psychomotricité dans l'éducation préscolaire et sa place dans la formation des éducateurs préscolaires, au Sénégal. Mémoire, STAPS, Sénégal.
- Hien, M; CH.** (2017). Les obstacles à la préscolarisation en milieu rural dans le département d'ADZOEPE. Mémoire de MASTER, IEPP. Ecole Normale Supérieure, Côte d'Ivoire.
- Koné, D, A., M.** (2019). Ecole maternelle et rendement en mathématiques au cours préparatoire première année. Cas de l'IEPP Cocody Blockhauss. Mémoire de MASTER, IEPP. Ecole Normale Supérieure, Abidjan, Côte d'Ivoire.
- Kouadio, A, E. D,** (2018). Type de parcours au préscolaire et rendement scolaire au cours préparatoire première année. Cas de l'inspection d'enseignement préscolaire et primaire de DABOU 1. Mémoire de MASTER, IEPP. Ecole Normale Supérieure, Côte d'Ivoire.
- Koudou, O.** (2006). Familles et délinquance juvénile en Afrique. Meilonnas: Le croquant.
- Koudou, O.** (2018). Méthodologie de la recherche. Fascicule. Ecole Normale Supérieure, Abidjan, Côte d'Ivoire.
- Landshere, G.** (1979). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Paris : PUF.
- Miadiop, F., P.** (1992). Au Sénégal, historique. In D. Sakanoko, Y. Ouattara ; D. , Sbarberi (éd). L'école maternelle ivoirienne. Document d'information pour les DREN et les IEP. Ministère de l'Education Nationale, 18-19.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement technique et de la formation professionnelle; Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique ; secrétariat d'Etat chargé de l'enseignement technique et de la formation professionnelle** (2019). Plan sectoriel; Education/Formation (2016-2025). Abidjan : Côte d'Ivoire.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement technique et de la formation professionnelle** (2019). Plan opérationnel de suivi et d'évaluation du plan sectoriel Education/Formation (2016-2025). Abidjan: Côte d'Ivoire.
- N'da, P.** (2015). Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines. Paris: L'harmattan.
- Ouattara, Y., et Sbarberi, D.** (1996). Recherche sur le cours préparatoire en un an (CPU). Rapport d'enquête et premier bilan; 16-19 Mars, Yamoussoukro.
- Tapé, G, et Koudou, O.** (1999). Préscolarisation et rendement des élèves aux cours préparatoire, Revue Ivoirienne des sciences de l'éducation, 3, 98-113.
- Tape, G., Koudou, O.** (1998). Etude sur le préscolaire. Rapport final. Banque Mondiale – Rocare. Abidjan: Côte d'Ivoire.
- Vygotsky, L.S.**(1985). Pensée et langage (trad. F. Sève). Paris: Editions Sociales (1^{ère} édition en russe, 1934)

DEL ENLACE AFECTIVO-RELACIONAL A LA FEMINIZACIÓN DEL CUERPO DOCENTE PREESCOLAR

CLARISSE MARYSE MIMBUIH M'ELLA
École Normale Supérieure, CRAAL, Libreville
Correo-e : mimbuihclarisse@yahoo.fr

INTRODUCCIÓN

En términos generales, la enseñanza es una profesión que requiere varios factores que pueden ayudar al profesor en la gestión de los estudiantes a su cargo. Por lo tanto, la formación de los profesores debe adaptarse a los diferentes públicos destinatarios, ya sea preescolar, primaria, secundaria, enseñanza superior, etc., teniendo en cuenta la especificidad de cada público. La formación de los maestros de preescolar, que constituye la base de nuestro análisis, es aún más delicada, dadas las exigencias que plantea más allá de la misión de formador que debe cumplir este personal docente. En efecto, este maestro debe lograr un doble objetivo: enseñar rudimentariamente al alumno y al mismo tiempo velar para que no se rompa la figura de apego que el niño necesita en el momento de su primera integración en el entorno escolar, para reforzar su seguridad emocional. Es evidente que la figura materna está más capacitada para asumir esta continuidad pedagógica y educativa afín de evitar el tipo de niño ansioso porque la figura de apego no responde adecuadamente. Además, partiendo del hecho de que la enseñanza es una profesión practicada por hombres y mujeres, aunque la última categoría citada sigue siendo excesiva, nos preguntamos si la especificidad mencionada es la causa de la falta de hombres no sólo en los centros de formación de la primera infancia, sino también en el personal docente de esta sección. Esta misma observación nos lleva también a cuestionar los planes de estudio propuestos en esta formación y el aspecto

estereotipado existente entre los maestros de parvulario. Para completar este estudio, nos basaremos en la documentación específica de la formación de los maestros de preescolar, pero también en investigaciones de campo que nos permitan dar respuesta a nuestras preguntas.

1. MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL

Esta sección debería permitirnos definir la primera infancia en sus diversas formas, incluyendo la formación de los maestros y las relaciones con los alumnos.

1.1 *¿Qué es el preescolar?*

El preescolar es la fase preparatoria que prepara a los niños más pequeños para la educación escolar obligatoria. Su nombre varía de un país a otro, y algunos países lo llaman guardería, escuela infantil o escuela de párvulos. Acoge a niños de tres (3) a cinco (5) años de edad. El propósito de las guarderías es desarrollar las habilidades de los niños como el desarrollo personal, el desarrollo social y el desarrollo emocional. También cultivan las habilidades de comunicación, principalmente la expresión y la escucha, el desarrollo creativo y estético y la conciencia matemática. Las enseñanzas están orientadas a la movilización del lenguaje en todas sus dimensiones, la expresión y la comprensión a través de actividades físicas y artísticas, la construcción de las primeras herramientas para estructurar el pensamiento y la exploración del mundo. En otras palabras, los niños estarán preparados para un aprendizaje fundamental como la lectura, la escritura y la aritmética. Lo esencial sigue siendo la socialización, el establecimiento del lenguaje, el número y el gesto gráfico.

1.2. *El profesor de preescolar y los estereotipos*

Cada profesión, sea cual sea, tiene una singularidad. La del maestro en general y la del preescolar en particular tiene su propio carácter único.

1.2.1. *La misión del maestro de preescolar*

La misión del maestro de preescolar es desarrollar el entorno educativo del niño preparando y dirigiendo una variedad de actividades lúdicas y experimentales para su desarrollo social y cognitivo. Organiza juegos, salidas, sesiones de lectura, excursiones, actividades artísticas y físicas, etc. Todas estas actividades están dirigidas para fomentar el logro general de los niños. También permiten su desarrollo a nivel psicomotor, intelectual, lingüístico y emocional. A través de estas actividades, los niños integran varios rudimentos, estimulan la curiosidad, la autoestima y el respeto por los demás. El maestro debe estar atento a cada señal enviada por el niño y debe ser capaz de prevenir posibles retrasos en los niños que los presentan, a fin de prepararse eficazmente para las entrevistas con los padres. Por consiguiente, “la educadora y el educador de preescolar debe desempeñar con celoso afecto su labor docente, máxime si se toma en

DEL ENLACE AFECTIVO-RELACIONAL A LA FEMINIZACIÓN DEL CUERPO DOCENTE PREESCOLAR

cuenta la fragilidad de los niños y niñas que acuden a las aulas. “Villalobos González (2014). Una idea con la que Pinto Contreras (2012) está de acuerdo cuando dice eso:

El educador es el responsable sistémico de la calidad del aprendizaje y por lo tanto, debe ser formado, a su vez, como un buen transmisor de conocimientos y valores estandarizados, y como una autoridad que disciplina al educando para que logre los aprendizajes estandarizados esperados.

1.2.2. *La cuestión de los estereotipos en el entorno preescolar*

El término estereotipo se define literalmente como una opinión ya hecha que reduce las particularidades. Amoros (2013) evoca imágenes alojadas en nuestras cabezas. Hablaremos de ideas preconcebidas destinadas a etiquetar a un tercero. Estos clichés están presentes no solo en la educación en general, sino también en la educación preescolar en particular, donde el personal está visiblemente marcado por una identidad sexista. Las desigualdades de género en el ámbito de la educación preescolar se manifiestan en las tareas destinadas a los hombres. En efecto, entre los estereotipos que afectan a los maestros de preescolar se encuentra la feminización profesional de la división del trabajo, que tiende a transponer los roles domésticos a determinadas ocupaciones. En la sección sobre el tema de nuestro estudio, Amoros (2013) habla de la mujer gentil con un lado más maternal que el hombre. Además, algunas personas hablan de la figura masculina en los entornos preescolares como una figura de autoridad necesaria por razones disciplinarias y de replanteamiento. Burgess de Serlez (2013) aborda un temor que afecta el equilibrio del niño porque crear un ambiente solo para mujeres afín de cuidar a los niños también significa alejarse de los padres.

Otro estereotipo mucho más sexual que sexista es el temor generalizado a la pedofilia masculina, que según Jaboin (2010) parece cubrir una preocupación más fundamental. De hecho, el contacto en el entorno escolar es una preocupación importante y afecta principalmente a los hombres. Así, « la labor docente desempeñada por los varones refiere al dudoso comportamiento de éstos, anómalas conductas que atentan y amenazan la integridad de la primer infancia» Vilanueva, Rodríguez & al (2015, p.148). Del mismo modo, “un profesor que consuela a un estudiante en el recreo con un abrazo se considera benevolente. Cuando se trata de un profesor, nos parece sospechoso”¹ (Quénee 2019). En realidad, todo esto no se evoca en vano, sino a raíz de ciertos escándalos de este tipo que han tenido lugar en varias escuelas. Este miedo se combina con el hecho de que las mujeres tienen atributos natos que les permiten manifestar afectividad, comprensión, paciencia y pueden ser responsables de las niñas y niños a nivel preescolar.

1 Traducción nuestra. Texto original : « Une maîtresse qui réconforte un élève à la récré en lui faisant un câlin, on trouve ça bienveillant. Quand c’est un maître, on trouve ça suspect »

1.3. *El lugar de los afectos en la educación preescolar*

La dimensión emocional en la instrucción/educación ha sido muy a menudo controvertida. Hay quienes sostienen que el papel de la escuela y los maestros es sobre todo un papel cultural de transmisión de conocimientos. “La dimensión afectiva [...] aparece entonces como una deriva que pone en peligro la función transmisiva vertical”², (Ferry 2003), citado por Virat M (2016, 407). Al centrarse demasiado en las necesidades del niño, la escuela pone el conocimiento en segundo lugar. Como resultado, sienten que los efectos no tienen cabida en la escuela. Para ellos, es absurdo sesgar la transmisión del conocimiento por consideraciones sentimentales. Pero también hay áreas de la educación que no pueden ignorar la dimensión afectiva, como la educación preescolar.

“La fusión entre la madre y el niño es un paso inevitable que protege al niño inmaduro tanto en términos de cerebro como de habilidades motoras poniendo a la madre a su servicio. Esta es la función materna principal.”³ Pommier (2018, p.60) Es en este sentido que creemos que los afectos tienen un lugar inconmensurable más allá de la triada puramente pedagógica de la enseñanza. Así pues, la teoría del apego permite vincular el desarrollo afectivo y las capacidades cognitivas, las capacidades de adaptación escolar y las capacidades relacionales. Este aspecto afectivo en la enseñanza es más delicado en el contexto de la primera infancia, pero se aplica a todos los niveles de la enseñanza primaria, secundaria y superior porque afecta a la construcción cognitiva del niño y del alumno. Se necesita una defeminización de las aptitudes profesionales para integrar esta utilidad en la concepción de la profesión docente sin restricciones de género. Para ello, compartimos con Villalobos González (2014) que el maestro de preescolar será una persona con cualidades afectivas especiales, que asuma con verdadera entrega su rol formador de la niñez que ingresa a nuestro sistema educativo.

2. MARCO METODOLÓGICO

La investigación documental fue un paso preliminar que permitió identificar los conceptos clave de la primera infancia, establecer ciertos matices y hacer un balance del trabajo ya realizado por ciertos predecesores.

Como instrumentos, utilizamos entrevistas telefónicas y presenciales, mediante un cuestionario guiado, con los directores de las escuelas y los pocos agentes masculinos del sector con los que pudimos reunirnos. Visitamos el Ministerio de Asuntos Sociales⁴ (principal empleador de los trabajadores de la

2 Traducción nuestra. Texto original : « La dimension affective [...] apparait alors comme une dérive qui met en péril la fonction transmissive vertical »

3 Traducción nuestra.« La fusion entre la mère et l'enfant est une étape inévitable qui assure la protection de l'enfant immature tant sur le plan cérébral que moteur en mettant la mère à son service. Il s'agit de la fonction maternelle primaire. »

4 Ministère des affaires sociales. Visitado el 8 junio de 2020.

DEL ENLACE AFECTIVO-RELACIONAL A LA FEMINIZACIÓN DEL CUERPO DOCENTE PREESCOLAR

enseñanza preescolar pública) y los establecimientos privados que atienden a los alumnos de enseñanza preescolar, a fin de conocer los criterios de contratación y la composición del personal docente.

Elegimos a los maestros de preescolar como población objetivo, pero más particularmente a los hombres que son objeto de nuestro estudio. A estos últimos, añadimos profesores de escuelas primarias del mismo sexo, para obtener sus opiniones sobre el tema, y también directores de escuelas, para tener una idea sobre su manera de contratar a su personal.

Este estudio será bastante cuantitativo, ya que estamos tratando de cuantificar el personal masculino. Nos ocuparemos esencialmente de cuestiones que nos permitan comprender por qué la capa masculina forma una minoría en la educación preescolar. Los profesores serán los únicos interesados en este enfoque.

En cuanto a la realización de las investigaciones, diremos que los distintos actores cooperaron y se mostraron abiertos a las preguntas formuladas, y las respondieron sin tabúes. La mayor dificultad que casi obstaculizó nuestro trabajo es la situación sanitaria que atraviesa el mundo y que ha impuesto el cierre de escuelas desde el 12 de marzo de 2020 en Gabón. Nos hubiera gustado empujar el estudio a otros ángulos, pero esto resultó imposible, lo que llevó a reorientar el estudio en una dirección diferente, limitando al mismo tiempo la recopilación de datos al mínimo estricto.

3. RESULTADOS

Los resultados que presentamos se basan en cuestionarios enviados, como dijimos antes, a las principales partes interesadas, es decir, al personal docente masculino de los centros de enseñanza preescolar, a algunos directores de centros de enseñanza preescolar y a algunos maestros de enseñanza primaria.

Conseguir un profesor de preescolar fue como encontrar una aguja en un pajar. Los pocos hombres que encontramos se conocieron a través de apoderados. Estos hombres aceptaron de buena gana responder a nuestro cuestionario de siete preguntas. La primera pregunta que les hicimos estaba relacionada con su grupo de edad y el número de años de experiencia. Todos tienen entre 40 y 45 años de edad y entre 8 y 10 años de experiencia.

En la pregunta relativa a sus instituciones de formación, parece que todas ellas proceden de estructuras estatales como la ENI (École Normale des Instituteurs)⁵, la ENAS (École Nationale d'Action Sociale)⁶, etc. La segunda pregunta se refiere a sus instituciones de formación. Su presencia en las instituciones privadas sólo es palpable en el año inicial del programa básico común; cuando se especializan en el año superior, pasan a la sección primaria, lo que justifica su ausencia de los centros de formación privados.

5 Escuela Normal de Maestros.

6 Escuela Nacional de Acción Social.

En cuanto a la pregunta sobre su motivación para elegir el ciclo preescolar en lugar de otro, convergen en un punto común: el amor por los niños y la paciencia que esto requiere. Más allá de su vocación, uno de ellos dijo que también quería romper el mito de que los hombres eran incapaces de mantener las clases de preescolar, reconociendo al mismo tiempo que es una tarea difícil.

Queríamos saber más sobre su vida diaria, especialmente si tenían dificultades en su trabajo. Los escollos parecen menores, entre ellos la soledad de estar solo entre las mujeres, aunque finalmente acostumbrado a ello, lo hubieran preferido de otra manera. Otro menciona las dificultades mentales y de comportamiento de algunos niños cuyas discapacidades deben ser detectadas para acompañarlos mejor.

También hemos planteado el problema de los prejuicios que emanan de los padres reacios y resistentes a la idea de que un hombre atiende a estos niños que todavía son demasiado pequeños. Están de acuerdo en decir que es más bien lo contrario de lo que se podría pensar que sucede, porque los padres se sorprenden gratamente al encontrar a un hombre en la clase de sus pequeños.” Incluso prefieren hablar conmigo en comparación con mis colegas femeninas, sobre todo cuando ven mi actuación”, dice uno de los encuestados.

No podíamos ignorar el tema de la pedofilia, que a menudo se culpa a los profesores de deportes y a los profesores de preescolar. A pesar de que temíamos la respuesta, ninguno de estos hombres ha experimentado ningún problema en este sentido. Uno de ellos piensa que “es un vicio que algunos de ellos ya tienen en ellos”.

Dos preguntas principales fueron dirigidas a los maestros de la escuela primaria. El primero fue buscar las opiniones de los maestros de la escuela primaria sobre la educación preescolar. Simplemente se les preguntó sobre la importancia y la sensibilidad de esta sección. Los rudimentos, el despertar del niño y toda la preparación necesaria para la escuela primaria son responsabilidad de estos maestros. Uno de ellos se refirió a la particular dificultad de enseñar el francés a los niños de las zonas rurales que no conocían otro idioma que el de sus padres.

La otra pregunta que se les hizo fue si podrían haber trabajado en la educación preescolar. Casi todos ellos respondieron negativamente. Algunos decían: “Es para las mamás, no soporto los caprichos de los bebés”. Los que respondieron positivamente dijeron que sólo lo harían si se veían obligados a hacerlo o si se encontraban en una situación precaria. Uno de ellos nos dijo que estaba a punto de hacerlo por razones de contratación para asegurar un puesto presupestario, pero que en principio no lo haría si tuviera que elegir. En la misma línea, entrevistamos a algunos funcionarios de preescolar.

Como en la categoría anterior, les hicimos sólo dos preguntas. La primera fue averiguar lo que pensaban sobre la presencia de los varones en las clases de preescolar. Señalamos de pasada que se trata del sector privado, y ninguno de

DEL ENLACE AFECTIVO-RELACIONAL A LA FEMINIZACIÓN DEL CUERPO DOCENTE PREESCOLAR

ellos ha encontrado ningún solicitante en esta sección, sino sólo para las clases de primaria. Todos están de acuerdo en que sería útil tenerlos en estas clases, no sólo para asegurar el equilibrio del niño (ya que están rodeados sólo de mujeres), sino también para ejercer autoridad sobre los niños bastante difíciles. Un líder dirá varias veces “yo personalmente los busco, pero no encuentro ninguno”, pidiéndonos que se los recomendemos si durante nuestra investigación encontramos alguno.

Después de las tendencias reveladas por la primera pregunta, la segunda pregunta era casi irrelevante, a saber, si responderían favorablemente a un solicitante varón. Como ya nos habían dicho que buscaban uno, simplemente nos reiteraron que no veían ningún inconveniente, y que sería una ventaja para ellos si los hijos pudieran estar con una figura paterna, lo que también garantizaría su equilibrio.

4. INTERPRETACIÓN Y DEBATE

Las investigaciones realizadas tenían como objetivo brindar respuestas que nos ayudan a comprender la escasez de hombres en el sector preescolar. Los maestros de preescolar que tuvimos la oportunidad de conocer tienen todos más de cuarenta años, son trabajadores del sector público formados por instituciones estatales (Infas, Eni...). Lo que puede corroborar la afirmación de uno de los entrevistados de la escuela primaria que admitió que podía aceptar este puesto para garantizar una situación financiera, sobre todo porque los directores de escuela no muestran ninguna reticencia a aceptar sus solicitudes. Nuestros principales entrevistados mencionan su amor por los niños para justificar su motivación. Estamos de acuerdo con ellos en que esta profesión no puede ejercerse sin este requisito previo, que es una garantía de la paciencia con la que deben combinar. Este factor es ciertamente el que justifica que no encuentren mayores dificultades en el ejercicio de su función, aparte de un sentimiento de soledad y algunos casos aislados de niños con discapacidades específicas. Por otra parte, la sospecha y la desconfianza debidas a algunos casos de pedofilia que se han mencionado algunas veces en este entorno parece no afectar a nuestros encuestados que afirman no haber experimentado dicha situación y tampoco haber sido víctimas de prejuicios. Esto puede reflejarse ya sea en la integridad moral de los interesados o en la naturaleza tabú del concepto.

Un estudio realizado por la Oficina de la UNESCO en el Gabón en 2015 proporciona datos bastantes precisos y casi completos sobre la situación del sector preescolar en el Gabón. Pasa por el origen, establecimiento y evolución de esta sección en suelo gabonés. De este mismo análisis hemos extraído los datos registrados en la tabla que hemos adaptado a continuación.

Cuadro 1: Maestros de preescolar por provincia de Gabón en 2015⁷

	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	Conjunto
Mujeres	3091	220	158	204	141	103	72	514	223	4736
Hombres	105	33	0	12	14	12	18	25	24	257
Total	3196	253	158	216	155	115	90	539	247	4993

Adaptado por Clarisse Maryse MIMBUIH M'ELLA

Lo que observamos es que efectivamente hay una presencia masculina en la educación preescolar, aunque la representación es muy pequeña, 5,15% en comparación con el 94,85% de las mujeres.

Diagrama n°. 1: Representación de los maestros y maestras de preescolar



Por Clarisse Maryse MIMBUIH M'ELLA

Estos resultados, que sólo conciernen al sector público, se explican por el hecho de que, para estos cursos de formación en las instituciones estatales, los alumnos son en realidad, pasantes a los que se les garantiza la contratación. No vamos a aislar el hecho de que hay ciertos trabajos que se aceptan por defecto cuando uno se encuentra en una situación precaria, con diplomas no muy altos. También observamos que hay un alto nivel de representación en los rincones más remotos del país (25% para el G7, 15% para el G2...) en comparación con el 3% y el 4% en el G1 y el G2, donde se encuentran las capitales políticas y económicas respectivamente. Esto puede justificarse por la disponibilidad de vacantes en estas zonas remotas debido a que muchos se niegan a integrar estos lugares, que a veces carecen del nivel mínimo de subsistencia.

⁷ Unicef Gabon. (2015). Cartographie du système préscolaire au Gabon. En ligne <https://www.unicef.org/gabon/media/521/file/CARTOGRAPHIE%20DU%20SYSTEME%20PRESCO-LAIRE%20AU%20GABON.pdf>. P.58. G1 Estuaire, G2 Haut Ogooue, G3 Moyen Ogooue, G4 Ngounie, G5 Nyanga, G6 Ogooue Ivindo, G7 Ogooue Lolo, G8 Ogooue Maritime, G9 WoleuNtem.

CONCLUSIÓN

Es evidente que el aspecto emocional y la fusión entre madre e hijo son variables a tener en cuenta ya que influyen fuertemente en la proporción de hombres y mujeres en la profesión docente de la primera infancia. Así pues, parece que el apego a la madre tiene una función adaptativa y protectora para los muy jóvenes. El niño establece comportamientos para asegurar la presencia de su figura de apego y la utiliza como base de seguridad para abrirse al mundo exterior. Esto garantiza un cierto grado de autoconfianza en su construcción social y le da un punto de referencia en el que puede apoyarse fácilmente cuando se encuentra con bloqueos. Sin embargo, los planes de estudio propuestos no parecen ser un obstáculo ni un factor que aleje a los hombres del preescolar si nos limitamos a la concepción triádica de la didáctica (profesor, alumno y conocimiento). El profesor sólo tendrá que poner en práctica sus habilidades y los conocimientos adquiridos durante su formación. Además, la capacidad de lateralización del cerebro masculino le da la posibilidad de especializarse en cualquier campo. En cuanto al punto de vista externo, es decir, el que lleva la sociedad, también puede ser parcialmente excluido si consideramos el encanto que los padres muestran hacia estos educadores que, por el contrario, son felicitados. La presencia de esta figura paterna, necesaria para los niños que viven en familias monoparentales, reconforta a las madres que crían a sus hijos solas y equilibra a los de familias nucleares. Así, en vista de lo anterior, llegamos a la conclusión de que el problema no radica enteramente en la división sexual del trabajo y el punto de vista externo. Es de hecho la auto representación que el hombre mismo hace de su postura social la que está en el origen de la situación que estamos describiendo. Las habilidades profesionales y la paternidad son obvias y refuerzan la mezcla profesional dirigida a desfeminizar determinados puestos de trabajos. Escuchando a algunos profesores, ciertamente no habría personal masculino en el sector de la educación preescolar, dada la disposición emocional y la paciencia que eso requiere. Sólo los que trabajan en este sector se pronuncian a favor de esta sección. Sin embargo, los colegas del sexo opuesto hablan de absentismo, del rechazo de las secciones pequeñas y medianas, sin olvidar los que pasan a veces de manera efímera, tarde o temprano, a un cambio de cuerpo. Aquí es donde estamos de acuerdo con C. Amoros (2013; 8) cuando afirma que los estereotipos son las imágenes alojadas en nuestras cabezas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amoros, Camille. (2013). Les conceptions des enseignants concernant les stéréotypes de genre à l'école maternelle. Education. dumas-00904968 <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00904968>. [Consulta: 13/08/20]
- Garnier.Pascal. (2009). « Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle », *Revue française de pédagogie* 169, p.5-15. En ligne <https://journals.openedition.org/rfp/1278>. [Consulta: 13/08/20]
- Munch, Anne-Marie. (2009). *Quelle transition entre l'institution de la petite enfance et l'école enfantine à Genève ? L'éducation et l'enseignement préscolaires à la lumière de la didactique comparée*, (en ligne), «Thèse doctorat en Sciences de l'éducation », Univ. Genève, n° FPSE 437. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02124519/document>. [Consulta: 10/07/20]
- Pinto Contreras, Rolando Nelson. (2012). *Principios filosóficos y epistemológicos del ser docente*. San José, C.R: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC/ SICA). En ligne <https://www.universidadfutura.org/wp-content/uploads/2012/10/principios-filosoficos-y-epistemologicos-de-ser-docente.pdf>. [Consulta: 10/07/20]
- Pommier de Santi, Agnès. (2018). *Pour une relation affective de qualité à l'école maternelle : approche psycho-éducative de la relation maître-élève à l'éclairage de la théorie de l'attachement* (En línea), «Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation », Université de Rouen, Normandie. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02124519/document>. [Consulta: 10/07/20]
- Serlez, Jérôme. (2018). Genre et stéréotypes : la formation initiale des futur-e-s enseignant-e-s préscolaires, mémoire de master Sciences de l'éducation, Liège, Université de liège. [https://matheo.uliege.be/bitstream/2268.2/4611/4/SERLEZ_\]%C3%A9r%C3%B4me_M%C3%A9moire_280518.pdf](https://matheo.uliege.be/bitstream/2268.2/4611/4/SERLEZ_]%C3%A9r%C3%B4me_M%C3%A9moire_280518.pdf). [Consulta: 06/06/20]
- Unicef Gabon. (2015). *Cartographie du système préscolaire au Gabon*. En línea <https://www.unicef.org/gabon/media/521/file/CARTOGRAPHIE%20DU%20SYSTEME%20PRESCOLAIRE%20AU%20GABON.pdf>. [Consulta: 06/06/20]
- Villalobos González, C-M. (2014). La afectividad en el aula preescolar: Reflexiones desde la práctica profesional docente. *Revista Electrónica Educare*, (Vol8) n°1. En línea https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582014000100016&script=sci_arttext. [Consulta: 06/06/20]
- Villanueva, Jorge-García. Rodríguez, Diocelina-Avila& al.(2015).«Acerca de la feminización de profesiones. Caso: la docencia en preescolar en la Ciudad de México». *La ventana*, 42, 129-151. En línea. <http://www.scielo.org.mx/pdf/laven/v5n42/1405-9436-laven-5-42-00129.pdf>. [Consulta: 06/06/20]
- Virat, Mael. (2016).« Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents : revue des études longitudinales et perspective de l'attachement », In *Revue de psychoéducation*, vol 45, n°2, pp. 405-430. En línea <https://www.erudit.org/fr/revues/psyedu/2016-v45-n2-psyedu02956/1039055ar/>, consultado el 09/10/2020.
- Jaboin, Yveline. (2010) « C'est bien... un homme à l'école maternelle » *Revue Nouvelles Questions Féministes* 29 (Vol 2), p.35-45. En línea <https://www.cairn.info/revue-nouvelles-questions-feministes-2010-2-page-34.htm>. [Consulta: 06/10/20]

LE ROLE DE L'EVALUATION FORMATIVE SUR LES DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE DES ELEVES: CAS DES DIFFICULTES EN FRANÇAIS

FAUSTIN MOUNGUENGUI

Université Omar Bongo, Centre de Recherches et d'Etudes en Psychologie (UOB-CREP)

Correo-e : fallasfr@yahoo.fr

JEAN-ROMUALD SIBY

Correo-e : sibyeck@yahoo.fr

AUDE LETHYCIA MBELE SOUBA

Correo-e : audelethycia@gmail.com

INTRODUCTION

Dans toutes nos interactions sociales, l'on a besoin d'apprendre, à la fois pour interagir avec autrui mais aussi afin de s'adapter de façon perpétuelle à autrui, bien sûr, et à l'environnement. L'apprentissage est alors une notion qui recouvre de nombreuses caractéristiques et donc de nombreuses acceptions également. Toutefois, selon H. Bloch et ses collaborateurs (1999, p.78), il peut être compris comme la « modification de la capacité d'un individu à réaliser une activité sous l'effet des interactions avec son environnement. Selon le contexte, le terme désigne le processus ou le résultat du processus. Il est généralement entendu que la modification consiste en un progrès. Dans les sciences de l'éducation, c'est une modalité d'acquisition des connaissances, des compétences ou des aptitudes ». C'est un processus indispensable à chaque individu. De quoi est-il réellement question ?

L'apprentissage peut effectivement être conçu comme un processus d'acquisition des connaissances, des habilités, des valeurs et d'attitudes possibles au moyen de l'étude, de l'enseignement ou de l'expérience. L'approche behavioriste développée par B. F. Skinner (1969) considère l'apprentissage comme l'adaptation individuelle de ses comportements à des stimuli provenant de l'environnement. En d'autres termes, l'individu doit apprendre à adapter ses comportements et ses modes de pensées à son environnement qui change toujours. Le constructivisme introduit par J. Piaget (1967) a une autre approche

de l'apprentissage. Selon ce dernier, l'apprentissage consiste à entrer dans un processus actif de construction de connaissances (et non acquisition) en interagissant avec son environnement, en donnant du sens à ses expériences et en développant ses représentations (J. Tardif, 1993). De ce fait, en adaptant cela au cadre scolaire qui est notre objet, les élèves sont emmenés par les différents outils, méthodes et stratégies utilisés à découvrir et redécouvrir des savoirs et des savoir-faire et développer et améliorer leurs compétences. Aussi, précisons que l'apprentissage en milieu scolaire pour les élèves admis dans les écoles dites pour enfants normaux se fait au moyen des sens notamment l'ouïe, la vue et le toucher. Ces sens sont convoqués tout au long du processus d'enseignement/apprentissage. De là, le concept d'apprentissage prend toute sa valeur au sein de la psychologie de l'éducation (A. Lieury, 2010).

Cependant, le processus d'apprentissage n'est toujours pas une réussite. Quel que soit l'apprentissage, les apprenants peuvent présenter certains problèmes. Ces problèmes sont appelés « difficultés d'apprentissage ». En effet, les difficultés d'apprentissage constituent des obstacles à l'apprentissage qui sont généralement temporaires et peuvent être en lien avec ce que la personne est en train de vivre : comportements inadéquats, conditions socioaffectives difficiles, non maîtrise des savoirs enseignés ou mauvaise organisation du travail. Toutefois, lorsque tout est mis en œuvre afin d'éliminer les éléments en cause, la personne, ici l'élève, retrouve généralement un niveau d'apprentissage adéquat (C. Marsollier, 2004). Aussi, les difficultés d'apprentissage peuvent être perçues comme étant l'incapacité à résoudre les problèmes posés et suivre correctement les progressions. Elles peuvent prendre la forme d'une baisse de motivation, une mémorisation ou une concentration limitée, un comportement social inadapté.

S'agissant du cadre scolaire précisément, l'apprentissage constitue un enjeu de première importance dans la mesure où le savoir, le savoir lire et par extension le savoir écrire est une compétence de base essentielle dans l'épanouissement de l'élève (E. Eme, J. Reilly et Y. Almecija, 2009). Nous intéressant au Français, la maîtrise de ces compétences apparaît fondamentale. Cependant, selon J. Écalle et A. Magnan (2010), entre 12 et 20 % des élèves scolarisés en école primaire présentent des difficultés en lecture. Fort de tout cela, la présente étude se propose de regarder le rôle de l'évaluation formative sur les difficultés des élèves, notamment en français. Ici, l'évaluation formative est conçue comme un outil de compréhension des difficultés d'apprentissage, d'une part, mais aussi comme un palliatif objectif à ces difficultés, d'autre part (A. Brunbrouck, 2018).

Selon le dictionnaire Larousse (2018, p. 71), évaluer est « le fait d'attribuer une valeur à quelque chose, à une personne ou une situation ». Dans le même ordre d'idées, J. M. Deketel (1982, p. 104) avance qu'évaluer signifie « examiner le degré d'adéquation entre un ensemble de formation et un ensemble de critères adéquats à l'objet fixé, en vue de prendre une décision ». Ainsi, l'évaluation

est une prise d'informations sur les capacités et les qualités d'une personne sur une situation en rapport avec des objectifs ou des normes données. Cet état de fait est confirmé par J. Cardinet (1986, p. 89), lorsqu'il affirme qu'« évaluer c'est se situer par rapport au but fixé ; prendre des informations sur des résultats déjà atteints, une démarche fondamentale de toute activité qui tend vers un but. L'évaluation pédagogique est ainsi une démarche d'observation et d'interprétation des effets de l'enseignement, visant à guider les décisions nécessaires au bon fonctionnement de l'école ». En conséquence, il ressort que dans le cadre du processus d'apprentissage, l'évaluation revêt une importance essentielle (L. Allal, 2007 ; J. Tardif, 1993).

Toutefois, si l'évaluation peut être perçue comme un outil indispensable à l'apprentissage, et que malgré tout, une proportion non négligeable des élèves présentent certaines difficultés en rapport avec ce processus, comment concilier ces deux notions afin d'améliorer la réussite des élèves ?

En effet, dans le sens des difficultés que rencontrent les élèves, l'évaluation est conçue comme un outil pédagogique (L. Allal, 2007). Il existe, pour cela, au-delà des critiques trois principales évaluations qui fonctionnent ensemble dans le sens d'une continuité, à savoir l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative (Y. Abernot, 1996 ; R. Abrecht, 1991). Bien que nous intéressent particulièrement à l'évaluation formative, sur quoi repose chaque type d'évaluation ?

D'abord, l'évaluation diagnostique, elle est la première des évaluations utilisées par l'enseignant. Réalisée généralement en début d'année, d'un chapitre, d'un enseignement ou d'une leçon, elle permet de répertorier les éléments fondamentaux afin de reconnaître le niveau de départ des élèves, leurs connaissances, leurs représentations sur un thème bien précis. De ce fait, l'évaluation diagnostique conduit l'enseignant à reconnaître le niveau réel des élèves et non celui supposé (R. Abrecht, 1991). Elle n'est pas notée, et elle permet de donner une appréciation sur l'acquisition des prérequis ou vérifier si les habiletés jugées nécessaires au suivi d'une formation sont présentes.

Ensuite, il y a l'évaluation formative. Elle intervient selon L. Allal (1991), après chaque tâche d'apprentissage. Cette forme d'évaluation a pour but d'informer l'élève et l'enseignant du niveau de maîtrise atteint et éventuellement découvrir où et quand un élève éprouve des difficultés afin de lui proposer des stratégies qui lui permettront de progresser. Tout au long de cette évaluation, l'élève est emmené à s'exprimer et progressivement à prendre conscience de ses erreurs et les rectifier. C'est ainsi qu'elle va lui permettre de développer l'autoévaluation et la coévaluation qui, à leur tour, vont développer une certaine maturité chez l'élève (R. Abrecht, 1991 ; L. Allal, 1991).

Enfin, il y a l'évaluation sommative. Cette dernière intervient à la fin du processus d'enseignement/apprentissage et permet d'établir un bilan de la leçon ou du programme. Notée, elle permet de vérifier si l'élève a atteint ou non les

connaissances réclamées par le référentiel. Ainsi, l'évaluation sommative positionne l'élève par rapport aux autres au niveau des savoirs et des savoir-faire. Elle décide, de ce fait, de la réussite et de l'échec d'un apprenant, d'un élève en situation d'apprentissage (Y. Abernot, 1996).

Le présent travail s'intéresse à l'évaluation mais précisément à l'évaluation formative. Ce type d'évaluation, nous a paru plus pertinent et plus à même de cerner nos objectifs. Pour justifier cela, nous nous appuyons bien sûr, sur les modalités de sa passation. A cet effet, J. Wabita Milenge (2006) avance que « elle se déroule en continu pendant tous les cours de l'activité éducative, de manière à obtenir des renseignements qui peuvent ensuite, être introduits dans le circuit pour vérifier que les buts et les objectifs visés ont bien été atteints ».

Par ailleurs, selon L. Allal (1991), l'évaluation formative a pour but d'assurer une régulation des processus de formation, c'est-à-dire de fournir des informations détaillées sur le processus et/ou les résultats d'apprentissage de l'élève afin de permettre une adaptation des activités d'enseignement/apprentissage. Dans la même perspective, des auteurs tels que S. M. Brookhart (1999) et C. Hadji (1991) soutiennent que l'évaluation formative signifie la collecte et l'interprétation par rapport à la performance de l'élève. Elle sert, ainsi, à faciliter les apprentissages, à aider les élèves en permettant par exemple d'obtenir des informations sur ce qu'ils savent et surtout sur ce qu'ils ne savent pas.

En outre, par l'identification des faiblesses de l'élève à travers cette évaluation, ces dernières peuvent aider quant à l'amélioration du processus d'enseignement/apprentissage. D'ailleurs, J. Nizet et E. Bourgeois (1999, p. 103) rapporte que « les erreurs de l'élève sont des indicateurs utiles qui peuvent guider l'enseignant et l'élève dans la compréhension de ses difficultés et elles servent à orienter vers l'accomplissement de tâches nouvelles ». Les erreurs commises par l'élève constitueraient donc des indices qui permettent d'orienter les actions afin de réguler le processus d'apprentissage de l'élève (V. De Landsheere, 1997 ; J. Morrissette, 2010).

Aussi, de nombreux travaux (G. Valentin, 2004 et A. Zeher, 2015) et même certaines théories (L. Anderson et D. Krathwohl, 2001 ; B. Bloom, 1956) relatives à l'évaluation formative ont mis en exergue le fait que cette dernière permet une amélioration et une construction solide des compétences en développant chez ces élèves une autoévaluation.

Par exemple, G. Valentin (2004) s'est intéressé à l'évaluation formative quant à son aide sur les apprentissages auprès d'élèves de CP et CE2. Son objectif était de vérifier l'adaptation de l'évaluation formative dans toutes les matières du primaire et amener à développer l'autoévaluation et la coévaluation sur la base d'une grille. Pour cela, il a utilisé le collage art visuel pour le CP, la dictée, la production écrite et la soustraction pour le CE2. Les résultats de son étude montrent que dans toutes les classes expérimentales, plus de la moitié des élèves ont réussi aux différentes tâches. Il conclut alors que

l'évaluation formative permet la construction des compétences solides pour les apprenants ne présentant pas des difficultés profondes. Il précise toutefois qu'elle n'a pas vraiment été mise à profit pour les élèves présentant de réelles difficultés d'apprentissage.

Dans le même cadre, N. Timesguida (2015) s'est intéressée, quant à elle, à l'apport de l'évaluation formative en production écrite chez des élèves de cinquième année. Son objectif était d'observer le rendement des apprenants lors de la production écrite après l'évaluation formative. Les 10 apprenants auprès desquels elle avait mené son étude, étaient tous arrivés au bout de leur projet d'écriture. Elle a donc conclu que l'évaluation formative favorise une amélioration des compétences scripturales et l'autoévaluation chez les apprenants.

Evoquant ici uniquement la théorie constructiviste, J. Piaget (1937) considère l'apprentissage comme le résultat d'une interaction entre le sujet et son environnement. Elle suppose que les connaissances de chaque sujet ne sont pas une simple « copie » de la réalité mais une construction de celle-ci. En matière d'apprentissage, cette théorie ouvre sur des pratiques de pédagogie active. Autrement dit, pour le constructivisme, les connaissances se construisent sur la base des acquis antérieurs et s'appuient sur le rôle actif de l'apprenant dans la construction de ses connaissances à partir de ses participations, de son expérience et de ses représentations. Le but de l'apprentissage ici est de permettre à l'élève de construire sa propre signification et pas simplement d'apprendre par cœur les bonnes réponses pour en recracher le sens. Et la seule manière valable de mesurer l'apprentissage est de l'évaluer. De ce fait, il faudra fournir aux élèves des informations sur la qualité de leurs apprentissages. Ainsi, le sujet confronté à des stimuli dans une situation donnée va activer un certain nombre de structures cognitives pour traiter ces stimuli. Ce traitement se fera alors en fonction des informations et des procédures acquises de l'enseignant et aussi quelques fois des pairs. C'est le rôle que joue l'évaluation formative pendant les périodes d'enseignement/apprentissage.

Cependant, nous constatons que ces travaux ne traitent que des difficultés temporaires qui relèvent soit d'une mauvaise acquisition ou compréhension du savoir ou de la difficulté face au nouveau savoir. Des difficultés qui sont résolues au bout d'une, deux ou trois remédiations pédagogiques. Ils n'évoquent pas le cas des élèves dont les difficultés persistent malgré les nombreuses remédiations. Cette évaluation étant au cœur des apprentissages, elle est mise à la disposition de tous les élèves. Elle peut également servir aux élèves en difficulté dans une optique différente que celle d'amélioration ou de construction des compétences solides, étant entendu que ces élèves ont autant, sinon plus besoin d'aide que les autres (C. Marsollier, 2004 ; L. Mottier Lopez, 2015).

A cet effet, dans le sens de ces difficultés, certains élèves éprouvent des difficultés dans des compétences de base qui ont un rôle plus que nécessaire pour une poursuite équilibrée des enseignements et des apprentissages, même après

plusieurs années d'études primaires. Comment l'évaluation formative peut-elle nous aider à remédier à ces difficultés ?

En effet, l'évaluation formative s'inscrit dans une démarche de l'amélioration des méthodes d'enseignements. Elle est utilisée pour toutes les actions de l'enseignant qui tente d'adopter des stratégies d'enseignement face aux difficultés ou aux progrès d'apprentissage observés chez les apprenants. Elle permet aux apprenants d'apprécier leurs progrès et de prendre conscience de leurs erreurs (A. Brunbrouck, 2018 ; M. Grawitz, 2001). Aussi, elle fait intervenir la remédiation pédagogique. Cette évaluation permet véritablement à l'élève de s'impliquer dans son apprentissage, ce qui favorise une meilleure construction des compétences. A travers cette forme d'évaluation, on peut constater que l'apprentissage sollicite différents domaines chez l'apprenant, domaines dont la présence peut impacter positivement ou négativement les performances de l'apprenant.

Nous pouvons le constater avec la théorie de J. Piaget qui met en évidence l'importance de la construction par la découverte d'informations nouvelles et l'évaluation par le sujet et non le rabâchage des informations apprises par cœur.

Par ailleurs, les travaux de G. Valentin (2004) et de N. Timesguida (2015) montrent clairement comment l'évaluation formative a servi efficacement à améliorer le niveau des élèves ayant des difficultés en français. Sachant qu'il n'y a pas d'apprentissage sans évaluation formative, si les difficultés tendent à persister malgré les nombreuses remédiations pédagogiques, alors nous nous interrogeons sur :

- Comment déterminer l'élément qui entretient ces difficultés observées chez l'élève en dépit des remédiations pédagogiques multiples par l'enseignant ?
- Seraient-elles d'ordre biologique, affectif ou familial ?
- Comment véritablement arriver à déceler l'élément en cause ?

C'est au regard de ces interrogations que nous avons voulu savoir quel est concrètement le rôle de l'évaluation formative pour ce type d'élèves ? Ainsi, l'objectif est de partir de l'évaluation formative pour arriver à un suivi psychologique personnalisé pour les élèves dont les difficultés sont plus profondes avant d'entreprendre à nouveau des remédiations pédagogiques. Suite à tout ce qui précède, nous faisons donc l'hypothèse que l'évaluation formative a un impact sur les difficultés d'apprentissage en français.

1. MÉTHODOLOGIE

1.1. Participants

2 sujets, un garçon que nous appellerons Daniel et une fille que nous appellerons Nancy, âgés respectivement de 11 et 12 ans ont pris part à cette étude. Ils

sont en classe de 5^{ème} année primaire dans une école privée de Libreville (pour des raisons d'anonymat et garantir le secret professionnel, nous ne citerons pas ledit établissement). Ces 2 élèves ont retenu notre attention suite à des difficultés manifestes en français ; des difficultés qui persistent et qui se développent malgré les nombreuses remédiations pédagogiques et cours de soutien scolaire mis en place. Nous avons également observé que ces 2 élèves sont souvent malades les jours de devoirs et les semaines d'intégration. Ce constat nous a alerté car ils sont en classe d'examen. Nous avons ainsi voulu comprendre les causes des difficultés persistantes et corolairement l'attitude des élèves qui manifestement utilisaient l'évitement comme mécanisme de défense. Nous avons fait passer des entretiens cliniques à ces 2 élèves en vue de procéder à l'étude de cas. A la fille, il a été également demandé un test de dessin de la famille au regard de la tonalité singulière de la dynamique familiale.

1.2. Matériel

L'étude de cas comme méthode clinique d'évaluation du vécu et le dessin de la famille ont été utilisés comme outils. L'intérêt du choix de ces outils réside dans le fait que dans le domaine de la recherche, l'étude de cas est un pont entre les théories et la pratique, un lieu de constitution et de validation des hypothèses. Dans l'étude de cas, on s'intéresse beaucoup plus à l'individu qu'au symptôme. On essaie de donner une description aussi fidèle que possible de la personne à un moment donné en évaluant la résonance psychologique des problèmes qu'elle présente (J.-R. Siby, 2009). Parlant du test du dessin de la famille, c'est un outil qui vient renforcer l'étude de cas et permettre de mieux appréhender le vécu du sujet. C'est dans cette optique que N. Rausch de Trautenberg (1986, p. 73) affirme que « proposer le dessin de famille à un sujet n'est pas lui faire dire ce qu'il ne veut pas dire, mais plutôt lui permettre d'exprimer ce qu'il ne peut pas dire en termes clairs ». Toutefois, que peut-on retenir de ces outils ?

L'étude de cas s'appuie essentiellement sur l'entretien clinique. Il est une technique de choix pour accéder à des informations subjectives (histoire de vie, représentations, sentiments, émotions) témoignant de la singularité et de la complexité d'un sujet. La spécificité de l'entretien clinique réside dans l'établissement d'une relation asymétrique (C. Chiland, 1989). Cette position dite « clinique » est caractérisée par la centration sur le sujet, la non directivité, la neutralité bienveillante et l'empathie (C. Rogers, 1942). L'entretien est donc la technique permettant l'objectivation de la subjectivité. Pour notre part, nous avons utilisé l'entretien semi-directif. Nous avons ainsi opté pour une attitude non directive qui favorise l'expression personnelle du sujet, ici l'élève en difficultés d'apprentissage, en vue d'explorer des thèmes particuliers grâce aux faits de parole.

Pour le test du dessin de la famille, il faut noter qu'il est l'un des tests d'affectivité infantile les plus connus. Il a été créé par Miles Porot en 1951, repris et vulgarisé par Louis Corman dès les années 1970. Aujourd'hui, il est

question de demander à l'enfant de « dessiner une famille ». Cet outil a pour finalité de repérer la position subjective de l'enfant, c'est-à-dire sa position projective inconsciente au sein de la famille. A travers le dessin, il donne à voir la qualité des liens familiaux, la dynamique interne des liens introjectés. Il nous montre son vécu familial, son monde émotionnel. Le dessin de la famille se présente donc comme une intéressante technique projective (C. Brassac et M. C. Mietkiewicz, 2008).

1.3. Procédure

Les cas que nous avons eus, nous ont été référés par l'enseignant suite aux difficultés présentées en classe. Ainsi, plusieurs entretiens que nous avons obtenus, non seulement avec les deux élèves, mais également avec leurs parents, ont permis de déboucher sur une prise en charge. Notons également que pour Nancy, ayant constaté au cours des entretiens une souffrance en lien avec le vécu familial, nous avons décidé de lui faire passer le dessin de la famille. L'idée de cette passation était de pouvoir mieux cerner ce vécu.

2. RÉSULTATS ET DISCUSSION

2.1. Présentation et analyse thématique du cas Daniel

2.1.1. Présentation du cas Daniel

Daniel est un garçon de 11 ans en classe de 5^{ème} année primaire. Il est le troisième enfant d'une fratrie de 4 enfants dont 3 garçons et une fille. Daniel n'a jamais connu son père. Il vit avec ses deux aînés chez sa grand-mère maternelle, une femme de 66 ans, retraitée. Sa mère est une jeune coiffeuse qui vit avec le père de son quatrième enfant.

Daniel a la réputation d'être un enfant turbulent et violent avec ses camarades de classe. Il n'aime pas travailler et traîne des lacunes, d'après les témoignages de ses anciens instituteurs. Il présente des difficultés en lecture. Ces difficultés lui empêchaient d'achever les activités didactiques en classe. Pour cela, il utilise des mécanismes de défense tels que l'évitement et s'absente donc régulièrement des cours. En situation de lecture ou de devoir, il demande systématiquement la permission de sortir pour un besoin urgent. Il est régulièrement moqué par ses camarades du fait de son comportement d'évitement mais aussi à cause de son aspect physique : il a des yeux « rouges » car il se frotte souvent les yeux. Il est appelé sorcier et paresseux par ses camarades de classe. Pour faire face aux attaques et insultes, il affiche un comportement violent et agité.

Face à toutes ces difficultés, la direction de l'établissement a suggéré que Daniel soit reçu par la Psychologue. L'élève a pu ainsi bénéficier de nombreuses séances d'entretiens tout au long de l'année scolaire. Nous avons reçu sa mère également pour 3 séances d'entretiens : une fois seule et deux fois accompagnée de son fils.

2.1.2. *Analyse thématique et commentaire du cas Daniel*

Les nombreux entretiens passés avec Daniel, nous ont permis de faire ressortir sur le plan clinique, de nombreux thèmes pouvant expliquer le vécu du sujet en vue de mieux cerner sa vie dans sa globalité. Nous avons ainsi retenu les thèmes les plus récurrents à savoir : l'estime de soi, l'anxiété scolaire, l'abandon scolaire, le rejet de la famille et des pairs et le besoin d'accompagnement.

La représentation qu'un enfant ou un adolescent a de son aspect physique et de ses compétences joue un grand rôle dans ses relations avec ses pairs et dans son investissement scolaire. Chez Daniel, nous notons un sentiment de mésestime de soi qui est exprimé par la comparaison qu'il fait avec ses camarades de classe. Il dit : « **je ne suis pas comme les autres** ».

Il se dévalorise en disant : « **les autres sont bien, ils ne sont pas comme moi avec mes yeux rouges** ». Cette atteinte narcissique est accentuée par les propos de ses camarades qui lui disent qu'il a des yeux comme un fumeur de chanvre. Daniel se sent également dévalorisé par certains enseignants qui, devant ses camarades, le traitent de sorcier ou de vampire à cause de la couleur de ses yeux. Ainsi, la récurrence de ce genre de remarques à propos lié au physique altère davantage l'image que Daniel a de lui-même. Le milieu scolaire devient alors phobogène pour lui. Il a constamment un regard fuyant, il évite le regard de tout le monde. A ce propos, il dira : « je n'aime pas regarder les gens ».

En effet, selon R. J. Shavelson, Judith J. Hubner et George C. Stanton (1976), pour les enfants et les adolescents, l'image de soi se regroupe dans un premier temps en deux concepts sur le soi : le concept de soi scolaire et le concept de soi non scolaire. A cet effet, nous comprenons qu'une atteinte de l'estime de soi en milieu scolaire, surtout pour un sujet en pleine construction identitaire, puisse impacter les autres aspects de la vie du sujet. Aussi, l'entourage joue un grand rôle dans le renforcement ou non du sentiment de valorisation de soi. Ce propos rejoint celui de C. Doré (2017) lorsqu'elle soutient que le sentiment de valeur de soi serait une construction sociale façonnée par les interactions avec l'entourage, et cela dès l'enfance. La situation discriminatoire vécue par Daniel du fait de ses difficultés scolaires engendre une anxiété scolaire. L'école devient ainsi pour lui, un milieu hostile, phobogène qui crée et nourrit un mal être, une blessure narcissique, un sentiment de peur qui est exacerbé pendant les séances de lecture. Immédiatement, il évoquera une envie pressante d'aller aux vestiaires pour se soulager et quand il n'est pas autorisé à y aller donc à sortir, il est en situation de panique. Il dira pendant l'un des entretiens : « **il y a des matières qui me font peur comme le français** » ou encore : « **j'ai peur du français, je veux lire mais je n'arrive pas et ça me met mal à l'aise** ». C'est dans ce contexte que plusieurs auteurs comme E. Diener (2000) et R. Pekrun, A. Cusak, K. Murayama, A. Elliot et K. Thomas (2014) parlent des effets négatifs de l'anxiété en contexte scolaire. Elle inhiberait à la fois la situation d'apprentissage des élèves et leur capacité à autoréguler les motivations au niveau de leur réussite scolaire.

En résonance avec ce qui précède, L. Fortin (2001) montre aussi que les activités scolaires perçues comme stressantes par les élèves peuvent avoir des conséquences directes sur l'apprentissage, notamment des réactions de rejet envers certaines disciplines, un désengagement, une perte de motivation ou encore une absence de plaisir à l'apprentissage, ce qui peut conduire à l'abandon scolaire. Chez Daniel, le sentiment d'abandon naît des nombreux échecs suite à des tentatives de lecture qui n'ont pas abouties. Ces tentatives créent une tension oculaire qui fait mal. Il le reconnaît par ses propos : « **quand j'essaie de beaucoup lire mes yeux me font mal et je vois flou et je ne lis pas bien donc je suis obligé d'abandonner** ». Ce sentiment d'abandon qui naît donc de la douleur oculaire va conduire à une démotivation scolaire : « **je veux lire mais mes yeux me font mal et ça me met mal à l'aise et je préfère donc laisser la lecture** ». Cette démotivation scolaire, cet abandon de toutes les séances de lecture fait de Daniel un objet de raillerie de la part de ses camarades de classe. Il est, en conséquence, rejeté du groupe, une mise à l'écart qu'il vit très mal à la fois à l'école et en famille. En effet, Daniel ne sent également pas aimé ni considéré par sa mère et son entourage. Il dit à ce sujet que : « **elle ne me croit pas, elle dit d'abord que mes yeux sont rouges comme ça après ça va passer et quand je force et dis que ça me fait mal, elle dit seulement qu'on ira à l'hôpital après elle part avec son bébé chéri chez son mari** ». Et s'agissant de l'école, il dit : « **les autres aiment se moquer de moi** ».

En somme, toutes ces révélations faites avec une voix pleine de larmes qu'il essuie discrètement témoignent d'une véritable blessure narcissique. Refusant de relever la tête pour ne pas croiser notre regard pendant les premiers entretiens, nous avons noté beaucoup de progrès au fil des entretiens et une valorisation de l'estime de soi. Aussi, le regard de ses camarades de classe a également évolué car ils ont pris conscience de la souffrance de leur camarade. Cette souffrance a également été reconnue par la mère qui a conduit son fils chez l'ophtalmologue lequel a prescrit un traitement et un port des lunettes à Daniel. Ainsi, le besoin d'accompagnement exprimé par Daniel a été pris en compte et a permis de résoudre son problème oculaire. Les prises en charge psychologique et médicale ont conduit Daniel à mieux investir l'école, à lire correctement et en fin d'année scolaire à obtenir son Certificat d'Études Primaires et son entrée en 6^{ème}. Cet accompagnement, cette prise en charge plurielle a permis de tenir compte et de respecter toutes les dimensions de la personnalité de Daniel.

2.2. Présentation et analyse thématique du cas Nancy

2.2.1. Présentation du cas Nancy

Nancy est une adolescente de 12 ans, en classe de 5^{ème} année. Du côté de sa mère, elle est le deuxième enfant d'une fratrie de 4 enfants dont 3 filles et 1 garçon et du côté de son père, Nancy est la fille unique et la benjamine d'une fratrie de 3 enfants. Son père étant à Port-Gentil, elle vit avec sa mère et son

beau-père, le père de ses deux cadets. Ils sont à 5 dans la maison. Ce dernier est au chômage depuis 2 ans. Sa mère est femme de ménage. Elle s'est brûlée quatre fois déjà sur sa main droite : une première fois quand elle était en 2^{ème} année, la deuxième fois en 4^{ème} année et deux fois cette année. Nancy écrit lentement et du fait de cette lenteur, elle ne termine jamais les activités écrites. De ce fait, elle a des mauvaises notes et des appréciations négatives. Elle utilise prioritairement l'évitement ou l'abandon comme stratégie face aux difficultés scolaires.

2.2.2. *Analyse thématique et commentaire du cas Nancy*

Les entretiens réalisés avec Nancy, nous ont aidés à comprendre l'ampleur de la souffrance psychologique de cette élève en difficultés d'écriture. Pour cela, nous avons relevé plusieurs thèmes, à savoir : l'abandon des activités scolaires, la souffrance psychologique, le masochisme et le besoin d'exister. Pourquoi ces thèmes ?

Le sentiment d'abandon s'exprime ici par son évitement à l'écriture, lorsqu'elle demande à ses camarades de recopier ses leçons et quand elle dit : **« je n'aime pas écrire »**. En effet, elle abandonne régulièrement les activités écrites et sollicite constamment l'aide de ses camarades pour l'aider à terminer l'écriture de ses cours. Elle dévalorise son écriture au profit de celle de ses camarades de classe et même de sa grande sœur. Elle explique son abandon en disant : **« les autres écrivent bien comme ma grande sœur mais moi mon écriture est petite et vilaine voilà pourquoi je préfère qu'elles écrivent à ma place »**. Au cours des entretiens, nous comprendrons également que l'abandon des activités écrites est lié à la peur d'écrire. En effet, lorsqu'elle écrit pendant des longs moments, elle a mal à cause du traumatisme au bras consécutif aux nombreuses brûlures. Elle affirme : **« quand j'écris beaucoup ça me fait mal et ça m'étouffe dans moi et je n'aime plus ça, je préfère écouter »**.

De ce fait, R. Bannour (2009) précise que certains élèves peuvent manifester de l'inquiétude face à une activité d'écriture. L'anxiété face à ce type de tâche provient de la perception de leurs écrits comme n'étant pas d'un niveau acceptable. On note dans ses propos une souffrance psychologique qu'il faut prendre en compte. Il faut entendre par souffrance psychologique, un mal être ressenti par une personne. Ainsi, comme le dit L. Morasz (2003), « la souffrance psychologique, c'est se sentir mal ». Ce sentiment est vécu par Nancy qui se sent rejetée par son beau-père : **« il fait trop la différence d'enfants »**. Recherchant son attention : **« j'aimerais qu'il change un peu avec nous. Qu'il se balade aussi avec moi et arrête de me traiter d'imbécile et me dire que je l'énerve »**. Elle présente des sentiments de tristesse et de culpabilité car se sentant parfois responsable des discussions entre sa mère et son beau-père à son sujet : **« il me punit beaucoup et me laisse à genou longtemps avec des cailloux à la main parce que j'écris mal et souvent, c'est maman qui vient me dire de me lever et quand il voit ça, il se fâche avec elle et il sort et maman**

reste triste à cause de moi ». Elle poursuit en sanglotant : **« j'aime maman et je ne veux pas qu'elle reste triste à cause de moi ».** En outre, à l'école, elle évite de trop jouer et elle parle difficilement. Se sentant rejetée à la maison, elle se rejette elle-même à l'école. C'est un mécanisme de défense, une stratégie comportementale qu'elle a développée pour éviter les disputes et les conflits. Elle est sensible au rejet, à la frustration et donc à la souffrance. Elle préfère ainsi s'exclure elle-même plutôt que de se laisser rejeter par les autres. C'est dans cette optique qu'elle s'inflige des mutilations par le truchement des brûlures afin de se punir elle-même plutôt que d'être punie par autrui. Ce constat nous a conduit à retenir le terme de masochisme dans le vécu traumatique de Nancy.

Le masochisme est présent ici en ce sens qu'elle s'est brûlée quatre fois sur la même main toute seule aux dires de sa mère : **« elle s'est brûlée toute seule et chaque fois, c'est elle-même qui va jouer avec de l'eau chaude ».** Nous avons remarqué pendant les entretiens qu'il y avait comme une forme de jubilation à l'évocation de ses brûlures. Elle ira jusqu'à reconnaître que c'est pendant cette période que sa mère s'occupait mieux d'elle et que son beau-père ne la punissait plus. Ainsi, grâce aux brûlures, tout le monde était à son chevet et prenait soin d'elle. Il s'agit là d'un comportement masochiste qui permet au sujet d'échapper aux punitions, de recevoir l'attention de ses parents, de ses frères et même de ses camarades qui sensibles à sa souffrance, se relayent pour recopier les leçons à sa place. Elle le reconnaît elle-même : **« quand je brûle maman s'occupe de moi et papa ne me punit pas, ne crie pas sur moi plus que je ne peux plus écrire, je lis seulement les cours et parfois quand je suis malade il me demande si je me sens mieux le matin au réveil ».** Le masochisme est le fait pour Nancy de s'infliger de brûlures et d'y éprouver du plaisir du fait du bénéfice secondaire qu'elle y trouve. Il s'agit là d'un besoin de reconnaissance, un besoin d'exister et d'être aimé. Il témoigne d'une blessure au niveau de l'estime de soi de Nancy. L'estime de soi est une donnée fondamentale de la personnalité car elle participe à l'équilibre psychique (B. Guerin, 2012) surtout chez l'enfant et l'adolescent (L. Sevygny et D. Laporte, 1998). Dans une famille où Nancy ne se sent pas aimée et valorisée, cette atteinte narcissique prend toute son importance ; d'où cette conduite pathologique développée par le sujet pour attirer l'attention d'autrui. Elle éprouve le besoin d'être aimé. Nous voyons ici que Nancy est sensible aux interactions sociales avec les autres. Elle est sensible aux opinions et au jugement de ses actions et agit en fonctions de ces interactions.

Par ailleurs, le processus de répétition s'explique par le fait que chaque fois qu'elle est guérie et qu'elle va mieux, elle ne reçoit plus l'attention voulue et les punitions recommencent. Ainsi, pour y remédier, presque de façon compulsive, elle se mutile de nouveau. C'est un mécanisme qu'elle reconnaît en affirmant que **« quand je suis malade papa m'achète aussi des yaourts comme les autres et il ne me blâme plus ».** Cette quête affective de Nancy

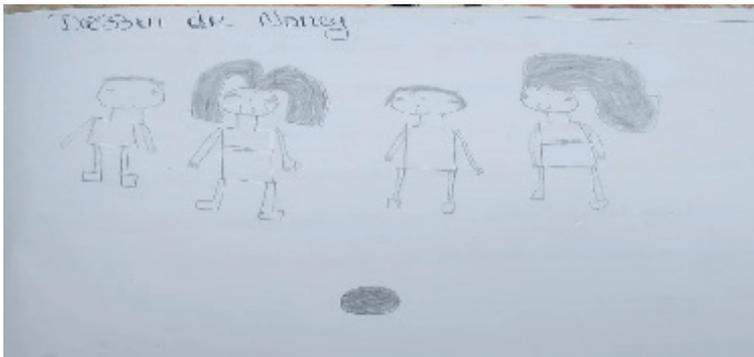
se fait au détriment de sa santé et de son bras droit qu'elle ne cesse de brûler. On le comprend avec B. Golse (2014, p. 134) quand il affirme que « si une personne se sent ignorer et ne reçoit pas la reconnaissance qu'elle estime mériter, elle cherchera à se distinguer par des comportements entraînant une reconnaissance négative, le plus important étant de s'affirmer ». L'élève Nancy s'inflige une forme d'automutilation en se brûlant le bras droit pour à la fois rechercher l'affection de ses parents et surtout de son beau-père mais aussi pour s'excuser de ne pouvoir écrire.

En somme, la situation de Nancy, notamment ses difficultés scolaires qui sont la conséquence d'un vécu significatif, révèle qu'elle serait à la recherche de l'amour paternel. Tout ceci augurerait d'un dysfonctionnement familial ; d'où la nécessité pour nous de lui faire passer un test du dessin de la famille (ce test et son intérêt sont détaillés dans le point qui suit), pour essayer d'évaluer et analyser la dynamique familiale et leurs éventuelles incidences sur la scolarité de cette dernière.

2.2.3. Présentation et analyse du dessin de la famille du cas Nancy

2.2.3.1. Présentation du dessin de la famille

Sur la photo ci-après, le dessin de la famille réalisé par Nancy



Source : Etude réalisée par F. Mounguengui, J.-R. Siby et Aude Lethyica Mbelé Souba (2019)

2.2.3.2. Analyse du dessin de la famille

D'emblée, l'utilisation du test du dessin de la famille telle que nous la précisons ici, tient compte de la conception méthodologique historique enseignée et pratiquée par les auteurs M. Porot (1952) et L. Corman (1970). L'analyse que nous allons faire du dessin de la famille réalisée par Nancy ne s'appuie pas sur l'aspect quantitatif ou qualitatif du test en rapport à une codification préétablie. Cependant, elle sera fondée sur deux notions psychanalytiques : le transfert et la parole émise autour et en dehors du dessin produit. Nous privilégions ainsi l'aspect psycho-dynamique, la projection et donc le déploiement de phénomènes inconscients.

Ainsi, sensible au vécu familial de Nancy et aux dysfonctionnements qui poussent une enfant de 12 ans à s'automutiler en se brûlant le bras droit à 4 reprises, nous avons jugé nécessaire de lui faire passer ce test, le dessin de la famille. En effet, certaines difficultés d'apprentissage peuvent avoir pour origine des conflits familiaux et pour repérer, attester de la présence de ces conflits affectifs, nous pouvons recourir donc au test de Dessin de famille.

A cet effet, le dessin proposé par Nancy donne lieu à l'analyse qui suit :

D'abord, la taille des différents personnages qui est presque proportionnelle exprimerait ici l'équilibre qui existe entre son beau-père, sa mère et leurs deux enfants et son retrait (à l'écart) de la famille. Elle dessine son beau-père avec beaucoup de difficultés, c'est le plus petit dessin (à gauche). Ce dessin est le moins bien réalisé. Cette représentation pourrait être le signe évocateur du type de relation conflictuelle qu'elle entretient avec lui. Avec un tronc et un bras quasi désarticulés, nous voyons que ce personnage est source d'angoisse. À côté de son beau-père, il y a sa mère qu'elle dessine avec une larme à l'œil à cause des nombreux conflits entre son mari et elle. Les deux autres personnages à savoir son petit frère et sa petite sœur ont l'air d'être heureux. Il s'agit d'un bonheur dont elle ne profite pas vu la neutralité sa position sur le dessin. Elle se représente en une boule noire très en retrait du groupe, de la cellule familiale.

Ensuite, elle n'existe, en effet, pas dans cette famille. Elle n'est pas une personne, un membre de la famille. Cela dénote une fois de plus d'une grave blessure narcissique, d'une faible estime de soi, d'une grande dévalorisation de soi, d'un sentiment d'infériorité. Elle se scotomise en se représentant par un caillou. Cependant, la position centrée du caillou évoquerait un besoin d'exister au sein de la famille. L'occupation d'une partie de la feuille pourrait exprimer certaines inhibitions, un retrait social, une forme de timidité.

En définitive, ce dessin de la famille qui avait pour consigne « **dessines moi une famille** » représente la dynamique inconsciente de la famille de Nancy. À travers cette production inconsciente de sa famille, nous notons qu'il y a un dysfonctionnement notable entre les autres membres de la famille et elle-même. Ce dessin de famille de Nancy ne présente pas l'image d'une famille unie, aimante. Elle n'existe même pas dans cette famille ou tout au plus comme un boulet, un caillou. En quête d'existence, de reconnaissance et d'amour, elle s'inflige des brûlures pour recevoir de l'affection.

2.3. Discussion

Le point de départ de cette étude était les difficultés scolaires des élèves qu'il fallait comprendre et auxquelles il fallait également apporter des solutions. Les entretiens réalisés ont permis de nous rendre compte de la souffrance psychologique endurée non seulement par Daniel mais aussi Nancy, les deux participants de notre étude. Nous avons compris qu'il y a une articulation symétrique entre souffrance psychologique et difficultés d'apprentissage en français. En somme, pour remédier aux difficultés scolaires de ces deux

élèves, il fallait détecter le nœud du problème et c'est là que réside l'intérêt de l'évaluation formative. Ici, l'évaluation formative a permis selon L. Allal, D. Bain et P. Pernoud (1993), d'interpréter les difficultés des élèves et de choisir les solutions didactiques les plus topiques et les plus efficaces. L'évaluation formative n'est plus qu'un simple outil mais devient un projet didactique ou pédagogique qui décèle et régule les difficultés. Elle analyse les difficultés rencontrées par l'apprenant et l'enseignant grâce à de multiples interventions et interprétations dans un ensemble structuré d'étapes d'apprentissage et de remédiations. Précisons que ces étapes d'apprentissage et de remédiations font intervenir en cas de besoin, différents spécialistes en l'occurrence les psychologues. En effet, notre intervention a permis de comprendre à la suite des entretiens cliniques que les difficultés d'apprentissage avaient pour origine, le vécu familial. L'évaluation formative a aidé ainsi à cibler les difficultés et à envisager une remédiation. Nous avons, pour cela, préconisé un suivi psychologique pour Daniel et Nancy.

Ce suivi n'a été effectif qu'après avoir observé ces deux élèves en situation d'apprentissage et après avoir constaté grâce à l'évaluation formative que leurs difficultés viennent d'un problème physique : moteur pour la fille et visuel pour le garçon.

En définitive, ces douleurs qui handicapent Daniel et Nancy ont pour conséquences des mauvais résultats scolaires et une impossibilité d'amélioration malgré les remédiations. Cette réalité vécue par Daniel et Nancy rend insupportable ces activités (la lecture et l'écriture) qui sollicitent les « organes » touchés. Ceci fait naître des sentiments, des émotions et des réactions telles que la réticence aux activités de lecture ou d'écriture, un comportement masochiste, de l'anxiété, de la souffrance psychologique, un sentiment de rejet ou de repli. Ce sont là quelques sentiments qui ressortent de nos différents entretiens et que nous avons traités pour favoriser la remédiation.

De nos observations directes en classe dans les séances d'écriture et de lecture, nous relevons la lenteur dans les activités d'écriture et de lecture chez les deux élèves. L'hésitation avec laquelle ils se lancent dans l'activité, la difficulté pour la finir témoigne d'un véritable malaise, d'une véritable souffrance. Le frottement des yeux, les larmes qui coulent ou le fait de se rapprocher des livres ou du tableau pour essayer de mieux lire pour Daniel de même que Nancy qui secoue la main ou remue le poigné à chaque moment de l'écriture sont autant d'éléments qui indiquent la difficulté à l'exécution de la tâche ; difficulté qu'il fallait cerner grâce à l'entretien clinique. Il ressort de cette analyse que nos sujets présentent une atteinte narcissique qui laisse entrevoir des sentiments d'insécurité et d'estime de soi et qui, en conséquence, affectent leurs activités et donc leur scolarité. En effet, la symptomatologie présentée par Daniel et Nancy est caractéristique d'une souffrance narcissique. On note un sentiment paradoxal d'impuissance et en même temps un agir qui invite à une forme

d'attention. R. Roussillon (1999) parle de pathologies dites narcissiques ou états limites. L'agir s'exprime chez Nancy par les brûlures qu'elle s'inflige pour apaiser la détresse psychologique, l'anxiété. Cette conduite pathologique se présente comme étant le prix à payer pour bénéficier de l'affection de ses proches et avoir ainsi une satisfaction narcissique. Même si la réponse peut paraître inadéquate, il s'agit d'une stratégie défensive développée par le « Moi » pour faire face à la souffrance psychologique. Pour obtenir un lien affectif viable ou pour le préserver, le sujet dans une sorte de « contrat narcissique » aliène une partie de Soi plutôt que de se confronter au retour de l'angoisse primitive (D. W. Winnicott, 1974). En effet, Nancy sollicite le clivage comme mécanisme de défense pour assurer sa survie psychique. Elle préfère s'infliger une souffrance physique, somatique en lieu et place de la souffrance psychologique née du désamour de son beau-père. Le retentissement de cette situation résonne ainsi jusqu'à l'école.

Aussi, à travers le dessin de Nancy nous relevons une souffrance affective, représentée par une mésestime de soi, un réel sentiment de rejet lorsqu'elle s'efface, nie son existence. Elle se représente par une pierre symbole des punitions de son beau-père ; personnage qu'elle représente avec difficultés signe de la relation conflictuelle entre les deux. Nancy souffre du rejet de son beau-père qui n'a de l'affection que pour ses enfants. Elle ne se sent pas chez elle. Ce rejet fait écho au fait qu'elle est métisse et elle se dit étrangère à cette famille. On comprend alors sa non existence dans la famille du dessin. En langage familier, on parle volontiers de pièce rapportée et nous dirons ici, pierre rapportée comme le souligne la représentation de son dessin.

Par ailleurs, la compulsion de répétition développée par Nancy au regard des 4 brûlures témoigne d'une véritable souffrance intrapsychique, une faille narcissique qu'il fallait reconnaître et colmater. Nous comprenons avec J. M. Delacroix et M. Ulens (2009) que la vraie blessure vient de la faille narcissique plutôt que de la blessure somatique. Nous constatons grâce au suivi psychologique, que c'est cette souffrance psychologique avec comme réponse ou conséquence, les brûlures qui impacte négativement les apprentissages. La reconnaissance de cette souffrance, sa validation et donc sa prise en charge a favorisé les différentes remédiations didactiques pour Nancy mais également pour Daniel. S'agissant de ce dernier, les entretiens avec sa mère ont permis de lui faire comprendre la souffrance psychologique endurée par son fils. Nous l'avons incité à trouver une réponse médicale au problème oculaire de son fils. Cette solution médicale a permis d'aplanir les difficultés relationnelle et didactique de l'élève. Par-delà le problème oculaire de Daniel, ce dernier souffrait d'un manque affectif de sa mère et d'une négligence des difficultés vécues par celui-ci. Il est à rappeler que Daniel vit avec sa grand-mère car sa mère s'est remariée. Il apparaît symboliquement comme si, Daniel n'existait pas pour sa mère d'où le problème visuel qui dénote d'un manque de visibilité. Il a fallu que la mère

« voit » la souffrance de son fils, la reconnaisse et aide à la traiter « ophthalmologiquement » et psychologiquement pour que les remédiations se fassent.

Ainsi, dans une perspective gestaltiste, en partant des difficultés d'apprentissage en français, en interrogeant le présent grâce aux entretiens cliniques et le dessin de famille pour Nancy, en évaluant le lien entre difficultés d'apprentissage et souffrance psychologique, nous avons compris que la seule évaluation susceptible de prendre en compte toutes ces dimensions et bien d'autres est l'évaluation formative. Elle permet dans une forme d'homéostasie de lier difficultés d'apprentissage et environnements (scolaire, familial, social, ...). Dans une conception particulière des objectifs de l'apprentissage ou de l'intervention didactique, l'évaluation formative souligne l'importance de s'ouvrir à d'autres sciences notamment la psychologie pour faciliter les remédiations. Il s'agit de mettre l'accent sur la nécessité d'un dispositif collaboratif qui intègre le point de vue de praticiens. En somme, il s'agit d'une co-pratique menée entre l'enseignant et le psychologue comme c'est déjà le cas au secondaire. Ainsi, aux analyses de pédagogie générale doivent s'ajouter des considérations didactiques ; des procédures d'évaluation formative qui considèrent l'élève comme une totalité, une « gestalt » (C. Garcia, B. Lebrun et M. Mas, 1984). Nous avons ainsi rencontré les parents des deux élèves, discuté des difficultés respectives et envisagé des pistes de solutions à la fois pour Daniel que pour Nancy. Il a été préconisé de faire passer notamment des tests ophtalmologiques à Daniel. Ces tests ont révélé une atteinte visuelle. Un traitement a été initié.

L'évaluation formative par la prise en compte des différentes dimensions nous a permis d'analyser le vécu individuel et familial des sujets par-delà les difficultés pédagogiques en associant à la fois les parents et l'équipe pédagogique (A. Brunbrouck, 2018 ; C. Marsollier, 2004). Au terme de l'année académique, les deux élèves ont pu ainsi maîtriser les habiletés didactiques nécessaires. Ils ont obtenu le CEP (Certificat d'Études Primaires) et l'entrée en 6^{ème}. Nous pouvons alors conclure que l'évaluation formative contribue à la régulation continue des apprentissages en mobilisant un ensemble de démarches qui favorisent la construction méthodique des savoirs et savoir-faire dans le domaine du français. Elle régule les apprentissages et a donc un impact positif sur les difficultés d'apprentissage notamment en français.

CONCLUSION

En définitive, dans la perspective de rendre dynamique et performant tout système éducatif, l'évaluation formative qui est d'abord et avant tout, un outil pédagogique essentiel demeure une option plus qu'intéressante. Ainsi, lorsqu'il faut faire face à des élèves en difficultés scolaires, dont les vécus sont parfois douloureux, l'évaluation formative demeure un outil adéquat. C'est un outil qui préconise la prise en charge du vécu de l'élève grâce à la collaboration de nombreux spécialistes, ce qui suppose donc la prise en compte de plusieurs

dimensions. L'évaluation formative contribue alors à la régulation continue des apprentissages en mobilisant un ensemble de démarches qui favorisent la construction méthodique des savoirs et savoir-faire dans de domaines multiples. Elle régule les apprentissages et a donc un impact positif sur les difficultés d'apprentissage que des élèves peuvent présenter notamment en français pour le cas de notre étude.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABERNOT Yvan, 1996, *Les méthodes d'évaluation scolaire*, Paris, Dunod.
- ABRECHT Roland, 1991, *L'évaluation formative : une analyse critique*, Bruxelles, De Boeck.
- ALLAL Linda, 1991, *Vers une pratique de l'évaluation formative*, Bruxelles, De Boeck.
- ALLAL Linda, 2007, Evaluation dans le contexte de l'apprentissage situé, In Matthis BEHRENS (Ed.), *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* (pp. 39-56), Presses de l'Université du Québec.
- ALLAL Linda, BAIN Daniel et PERNOUD Phillipe, 1993, *Evaluation formative et didactique du français*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- ANDERSON Lorin W et KRATHWOHL David R, 2001, *Taxonomy for learning teaching and assessing : a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York : Longman.
- BANNOUR Rachid, 2009, *L'écriture expressive et ses effets : approche cognitivo-émotionnelle*, Marseille, Université de Provence-Aix Marseille, Thèse de doctorat en Psychologie.
- BLOCH Henriette, CHEMAMA Roland, DEPRET Eric, GALLO Alain, LECONTE Pierre, LE NY Jean-François, POSTEL Jacques et REUCHLIN Maurice, 1999, *Grand Dictionnaire de la Psychologie*, Paris, Larousse.
- BLOOM Benjamin S, 1956, *Taxonomy of educational objectives : the classification of educational goals*, New York : Longman.
- BRASSAC Christian et MIETKIEWICZ Marie-Claude, 2008, La production conjointe d'un dessin de famille : une histoire interactionnelle, *Bulletin de Psychologie*, 61(3), 12-21.
- BROOKHART Susan M, 1999, Response to Delandshere and Petrosky's « assessment of complex performances : limitations of key measurement assumption », *Educational Research*, 28(3), 25-28.
- BRUNBROUCK A., 2018, *Dépasser les difficultés d'apprentissage, comment révéler le potentiel de chacun ?* Paris, Broché.
- CARDINET Jean, 1986, *Evaluation scolaire et pratique*, Bruxelles, De Boeck.
- CHILAND Colette, 1989, Le monde intérieur et la visée de l'autre, *Revue Française de Psychanalyse*, 53(1), 405-408.
- DE KETELE Jean Marie, 1982, *Docimologie : introduction aux concepts et aux pratiques*, Montréal, Cabay.
- DE LANDSHEERE V., 1997, Une école sans échec. Implantation de pratiques d'évaluation formative dans des classes d'école primaire, *Informations pédagogiques*, 38.
- DELACROIX Jean Marie et ULENS Michel, 2009, Le self en situation groupale dans une perspective opératoire, *Cahiers de Gestalt-Thérapie*, 24, 219-238.

FAUSTIN MOUNGUENGUI, JEAN-ROMUALD SIBY Y AUDE LETHYCIA MBELE SOUBA
LE ROLE DE L'ÉVALUATION FORMATIVE SUR LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES:
CAS DES DIFFICULTÉS EN FRANÇAIS

- DIENER Edward, 2000, Bien être subjectif : la science du bonheur et une proposition d'index national, *Psychologue américain*, 55(1), 34-45.
- DORE Christian, 2017, L'estime de soi : analyse de concept, *Recherche en soins infirmiers*, 129, 18-26.
- ECALLE Jean et MAGNAN Annie, 2010, *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*, Paris, Dunod.
- EME Elsa, REILLY Judy et ALMECIJA Yves, 2009, Compétences narratives et communicatives chez des personnes en situation d'illettrisme, *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 59, 123-138.
- FORTIN Laurier, 2001, *Rythmes et comportement des enfants en milieu scolaire*, Paris, Presses Université.
- GARCIA Claudine, LEBRUN Bernard et MAS Maurice, 1984, Recherches en didactique du français langue maternelle, *Repères*, 63, 5-12.
- GOLSE Bernard, 2014, *La maltraitance infantile par-delà la bien pensée*, Paris, Fabert.
- GUERRIN Brigitte, 2012, L'estime de soi, *Les concepts en sciences infirmières*, 185-186.
- GRAWITZ Madeleine, 2001, *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz.
- HADJI Charles, 1991, L'évaluation, Règles du jeu. Des intentions aux outils, *Revue Française de Pédagogie*, 94, 104-107.
- LAROUSSE, 2018, *Dictionnaire Larousse poche*, Paris, Editions anniversaire bicentenaire Pierre Larousse.
- LIEURY Alain, 2010, *Psychologie pour l'enseignant*, Paris, Dunod.
- MARSOLLIER Christophe, 2004, *Créer une véritable relation pédagogique*, Paris, Hachette éducation.
- MORASZ Laurent, 2003, *Prendre en charge la souffrance à l'hôpital*, Paris, Dunod.
- MORRISSETTE J., 2010, Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages, *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 1-27.
- MOTTIER LOPEZ L., 2015, *Évaluation formative et certificative des apprentissages : Enjeux pour l'enseignant*, Bruxelles, De Boeck.
- NIZET Jean et BOURGEOIS Etienne, 1999, *Regards croisés sur l'expérience de formation*, Paris, L'Harmattan.
- PEKRUN Reinhard, CUSAK Aisling, MURAYAMA Kou, ELLIOT Andrew et THOMAS Kevin, 2014, Le pouvoir de la rétroaction anticipée : effets sur les objectifs de la réussite des élèves et les émotions de la réussite, *Apprentissage et enseignement*, 29, 115-129.
- PIAGET Jean, 1967, *La construction du réel chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- PIAGET Jean, 1967, *Biologie et connaissance*, Paris, Gallimard.
- RAUSCH DE TRAUBENBERG N., 1986, *Rorschach, test des enfants, psychologie clinique*, Paris, Dunod.
- ROGERS Carl, 1942, *La relation d'aide et la psychothérapie*, Paris, ESF.
- ROUSSILLON René, 1999, La capacité d'être seul en face du groupe, *Revue Française de Psychanalyse*, 63(3), 785-800.
- SEVYGNY L, et LAPORTE D., 1998, *l'estime de soi des 6-12 ans*, Montréal, éd hôpital Saint justine.
- SHAVELSON Richard J, HUBNER Judith J et STANTON George C, 1976, Concept de soi : validation des interprétations de constructions, *Examen de la recherche en éducation*, 46(3), 407-441.
- SIBY Jean-Romuald, 2009, *Deuil et rites funéraires en situation de migration : cas des endeuillés africains en France*, Amiens, Université de Picardie Jules Verne, Thèse de doctorat en Psychologie.

- SKINNER Burrus Frederic, 1969, *La révolution scientifique dans l'enseignement*, Bruxelles, Dessarte.
- TARDIF Jacques, 1993, L'évaluation des apprentissages, *Réflexions, nouvelles tendances et formation*, 27-56.
- TIMESGUIDA Nassina, 2015, *L'apport de l'évaluation formative en production écrite*, Université Mohamed Boudiaf de M'Sila, Mémoire de Master.
- VALENTIN Guillaume, 2004, *Évaluation formative : aide aux apprentissages*, Bourgogne : IUFM, Mémoire de concours de recrutement des professeurs des écoles.
- WABITA MILENGE Joseph, 2006, *Évaluation de connaissances en économie financière au niveau de cinquième années en République Démocratique du Congo : Cas de la ville de Bukavu*, Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu, Mémoire.
- WINNICOTT Donald Woods, 1974, *La crainte de l'effondrement*, Paris, Editions Gallimard.
- ZEHER Atef, 2015, *Contribution à l'automatisation du processus d'apprentissage à distance*, Université Larbi Ben M'hidi Oum El Bouaghi, Mémoire de Master en informatique.

LES PRATIQUES ETHIQUES EN MILIEU SCOLAIRE: ENJEUX ET IMPACT SUR LES PERFORMANCES DES APPRENANTS

JEAN NANG SONG.

Etudiant doctorant en Sciences de l'Education / Boursier Funiber. Université
Internationale Ibéro Américaine de Mexique (UNINI-MX)
Correo-e: ngjean2001@yahoo.fr

EVA SOTOMAYOR MORALES

Universidad de Jaen en Espagne
Correo-e: esotoma@ujaen.es

NAIMA AJAAOUANI

Université de Jaen en Espagne
Correo-e: bereber1981@gmail.com

I. INTRODUCTION

Dans un monde en pleine mutation, caractérisé par des évolutions multiformes sur les plans social, culturel, technologique et économique, le vécu quotidien invite l'ensemble des acteurs de l'éducation à porter un regard très attentif sur les questions relatives à l'éthique. Il ne fait pas de doute que depuis plusieurs siècles, l'éthique a toujours occupé une place prépondérante au cœur de toutes les sociétés humaines et touche tous les secteurs. L'emprise des questions éthiques se trouve ainsi aux confluent de toutes les cultures du monde d'après notre analyse, à la suite d'Hubert, F. (2005)¹. Elle démontre à suffisance que ces questions dépassent naturellement l'échelle traditionnelle qui relève du simple cadre moral développé par l'autorité parentale et communautaire. Au mieux, elle se situe au plan universel comme un facteur indicatif des comportements et de gestion des responsabilités à divers niveaux dans la société moderne.

De manière générale, l'éducation de l'homme est sensée intégrer dans son champ d'action le développement et les pratiques éthiques en milieux scolaires dès la base de l'instruction, de la formation et de l'apprentissage si on s'en tient aux principes en relation à la théorie du constructivisme de Piaget. De par le système éducatif, l'école dessine et forme l'homme aux valeurs universelles et

¹ Hubert, F. (2005)/1, Généalogie de l'éthique et Christianisme. «Revue d'éthique et de théologie morale». Editions du Cerf. 2005/1 n° 233/ p.9-27 ISSN 1266-0078. <https://www.cairn.info/revue-d-ethique-et-de-theologie-morale-2005-1-page-9.htm>

lui donne une dimension souhaitée par la société dans laquelle il participe à son plein épanouissement.

D'après René Barbier², «*Aujourd'hui la question de l'éthique en éducation est une des questions clés de notre réflexion*». Cet auteur considère que la conception de la «*valeur*» varie en fonction des cultures en s'appuyant sur la notion de valeur confondue avec «*l'Être*» dans la notion de «*Bien*» chez les Grecs, défendue par Aristippe de Cyrène qui fut un des disciples de Socrate.

Les pratiques éthiques dans leur ensemble portent au quotidien sur les actions de l'homme et particulièrement sur sa moralité dans ses dimensions plurielles à divers niveaux en ce qui concerne par exemple l'éthique professionnelle, l'éthique politique, l'éthique de la gouvernance, l'éthique des affaires, l'éthique médicale, l'éthique scientifique, l'éthique communicationnelle, etc. Celles-ci sont renforcées par la déontologie propre à chaque corps professionnel ou à chaque situation d'action. Cet article traite, des enjeux des pratiques éthiques sur les performances des apprenants, sur les pratiques de l'éthique managériale, sur l'éthique de l'engagement et de la responsabilité. Ainsi, notre question principale de recherche est : les pratiques éthiques en milieu scolaire impactent-elles les résultats des apprenants? Celle-ci est soutenue par trois questions spécifiques. L'hypothèse générale, suivi de deux hypothèses secondaires est : les pratiques éthiques en milieu scolaire impactent les performances des apprenants et participent à l'implémentation de la culture éthique au niveau national à un triple plan (managérial, responsabilité et engagement). Les variables développées sont: - la variable indépendante (VI) qui est «les pratiques éthiques en milieu scolaire» ayant 4 indicateurs; - la variable dépendante (VD) qui est «les performances des apprenants» ayant 2 indicateurs. La méthodologie de l'étude menée est centrée sur l'observation, l'administration, le suivi et la collecte des données sur les pratiques éthiques dans six (6) établissements scolaires au Cameroun sur une période de trois (3) ans (2017, 2018 et 2019). Les résultats de cette étude démontrent que les pratiques éthiques impactent sensiblement sur les résultats des apprenants, participent au développement des valeurs morales et à l'implémentation d'une culture éthique à l'échelle nationale. La conclusion porte sur les enjeux de l'éthique qui touchent l'ensemble des rapports sociaux, tous les domaines d'activités et l'impact des pratiques éthiques en milieux de formation dès la base chez les jeunes.

II. LES ENJEUX DES PRATIQUES ÉTHIQUES

L'éthique se préoccupe des valeurs qui guident les conduites et les comportements humains en société. Fondée sur des principes moraux, l'éthique concerne essentiellement la détermination des principes qui distinguent le bien du mal, le bon du mauvais, le vrai du faux. Elle concerne aussi le sens qu'on donne

2 - Barbier, R. (2001/2002), *Sens de l'éducation*. (Article). <http://docplayer.fr/47825429-Sens-de-l-education-2001-2002-rene-barbier.html>, p.2, article consulté le 20/8/2020

à ces termes et à ceux qui renvoient aux principes de justice, d'équité, d'intégrité et des règles déontologiques à observer dans toute organisation quelle que soit sa nature. Les pratiques éthiques en milieux scolaires, de diverses manières sur le plan national et international à notre sens, mettent en exergue trois principaux facteurs de la vie humaine tant en milieu éducatif particulièrement qu'en société en général. Elles se traduisent concrètement chez l'individu par :

- Sa morale en relation avec la forme et le cadre de son comportement, quel que soit le contexte dans lequel il se trouve (comment doit-il se comporter ? Dans quel cadre et /ou dans quel environnement et comment se comporte-t-il dans la société ? pourquoi doit-il opter pour un comportement éthique face à diverses situations ?) ;
- Sa valeur intrinsèque (le type d'Homme, sa personnalité, son sens de l'intégrité, etc.) en relation avec ce qu'il est, ce qu'il vaut, aux actions qu'il mène ou l'ayant conduit à s'interroger sur les mobiles (raisons) de son comportement et ses finalités pour sa propre personne, pour autrui et pour la société ;
- Sa conscience qui, au centre de ses agissements, guide son jugement et le conduit dans l'accomplissement de ses responsabilités toutes entières encrées dans les réalités de la vie quotidienne.

Ainsi rendus dans le cadre de l'éducation, les pratiques éthiques interpellent toute la communauté éducative au regard des jeux de rôles des uns et des autres, étant donné que les objectifs à atteindre comportent de grands enjeux ayant un impact considérable sur les résultats scolaires des apprenants et sur le devenir de la société toute entière. Chaque société espère et développe son mieux être global centré sur chaque individu au cas où, dans le système éducatif, la volonté politique, le processus organisationnel et managérial favorisent la mise en œuvre des pratiques éthiques intégrées dès la base par l'éducation du citoyen. De même, chaque famille place en sa progéniture, le plein espoir de sa réussite à travers l'éducation et la formation de celle-ci en relation avec son devenir. A ce niveau, les acteurs de cette réussite envisagée forment ainsi un groupe principal direct constitué de l'État, de la famille, des autorités scolaires, des enseignants et des apprenants, chacun ayant son rôle à jouer. Le développement des pratiques éthiques en milieux scolaires constitue ainsi, l'épicentre de cette réussite espérée et a pour premiers acteurs actifs les enseignants et les apprenants. Mais les enseignants peuvent-ils au sein des établissements scolaires appliquer ce qu'ils ne maîtrisent pas malgré leurs différents niveaux de formation ? Starkey, H. (1995)³ évoquant les propos de Ferry, J. (1883)⁴ dans le programme de l'école en relation à la prestigieuse place dans la formation des enseignants affirme :

3 Starkey, H. (1995) « La dimension internationale : un enjeu éducatif », Revue internationale d'éducation de Sèvres[En ligne], 06 I 1995, mis en ligne le 01 janvier 2015, consulté le 01 mai 2019, URL : <http://journals.openedition.org/ries/4062> ; DOI : 10.4000/ries.4062

4 Ferry, J. (1883) « Lettre adressée aux instituteurs (1883), in : François Gaspard et Farhad Khosrokhavar

En vous dispensant de l'enseignement religieux, on n'a pas songé à vous dispenser de l'enseignement moral : c'eût été vous enlever ce qui fait la dignité de votre profession. Au contraire, il a paru tout naturel que l'instituteur, en même temps qu'il apprend aux enfants à lire et à écrire, leur enseigne aussi ces règles élémentaires de la vie morale qui ne sont pas moins universellement acceptées que celles du langage ou du calcul.

Également dans le même sens, à propos de la professionnalisation de la formation des enseignants, Didier Moreau (2013)⁵ estime qu'il :

«N'est pas envisageable de concevoir cette professionnalisation sans la prise en compte de la question éthique qui place l'enseignant au centre des nouvelles responsabilités de l'exercice de son métier]].

Dans son article intitulé «*Pourquoi l'éthique à l'école ?*», le psychologue Yazid H. (2014) précise qu'en Algérie, «*L'éthique est devenue une urgence nationale*» car, l'ensemble des institutions de l'Etat seraient atteintes par la maladie incurable qu'est la corruption matérielle et morale. Il invite la société à s'interroger sur les valeurs et les principes moraux qui devraient orienter les actions des uns et des autres. Selon lui, l'école étant un des piliers institutionnels devrait jouer un rôle principal pour œuvrer à une citoyenneté responsable et soucieuse de transmettre les valeurs républicaines de génération en génération.

Hallak, J. et Poisson, M. (2009, P. 24-33)⁶ dans leur ouvrage intitulé «*Écoles corrompues, universités corrompues*»: *que faire ?* estiment que:

Former les esprits au refus de la corruption doit constituer une tâche prioritaire de l'éducation. En effet, sensibiliser les élèves et les jeunes à l'éthique peut permettre de briser le cycle de la corruption, car la jeunesse d'aujourd'hui comprend les leaders potentiels de demain. Ce paramètre ne doit pas être oublié, et l'on ne peut en faire l'économie dans l'élaboration de stratégies globales contre la corruption. Par ailleurs, le fait d'inculquer le refus de la corruption ne peut réussir isolément. L'environnement dans lequel les enfants étudient et grandissent a un impact décisif sur le façonnement de leurs attitudes. L'enseignement de l'éthique doit donc faire partie d'un effort plus large pour changer les attitudes et les comportements de la profession éducative (des enseignants en particulier), améliorer la gouvernance et favoriser un contrôle social des dirigeants du secteur éducatif.

Ces auteurs (Hallak et Poisson) pensent également qu'il est possible de faire une «*distinction entre l'éthique dans la gestion du secteur éducatif et l'éducation comme moyen de favoriser l'éthique (programme, méthodes utilisées et mobilisation des acteurs)*». Et en plus, ils précisent que :

5 Moreau, D. (2013), *Compétence éthiques et savoir moral dans l'acte d'éducation : Les limites théoriques d'une formation à la réflexivité en éthique*. France Jutras & Christiane Gohier. *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, Presses Universitaires du Québec, pp.179-193, 2009. « Halshs-008398861 ». <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00839861> Submitted on 1Jul.2013

6 Hallak, J. et Poisson, M. (2009). *Écoles corrompues, universités corrompues : que faire ?* Publié par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture 7 Place de Fontenoy, 75352, Paris 07 SP, France (<http://en.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr>). ISBN : 978-92-803-2296-5

Il existe un lien entre l'éthique dans l'éducation et une éducation éthique : dans un environnement corrompu, l'éducation ne peut promouvoir avec succès des valeurs et des comportements éthiques. En d'autres termes, pour créer un environnement favorable à l'enseignement de l'éthique et des valeurs, il est vital d'assurer l'intégrité du secteur éducatif et de limiter les comportements contraires à l'éthique dans ce domaine.

Les recherches dans le cadre des pratiques éthiques nous ont permis d'observer et d'identifier certains manquements dans la société camerounaise en général et dans le système éducatif en particulier. On peut relever entre autres:

- La déliquescence morale, civique, économique et intellectuelle chez toutes les catégories de personnes jeunes et moins jeunes sans distinction de sexe, de tribu et de classe sociale ;
- Le faux et son usage dans tous les domaines à travers quelques faits saillants comme : le mensonge, la tricherie, le plagiat, la falsification des documents pour divers besoins, la surfacturation des diverses prestations, l'inflation illicite et la prévarication ;
- Les détournements (distraction) de ressources allouées au fonctionnement des services publics, des établissements scolaires, aux équipements et matériels didactiques et même des frais d'examens des élèves par certains responsables véreux ;
- Le monnayage des notes d'évaluation pour les passages en classe supérieure, aux concours et aux examens officiels à travers certaines manigances et complicités diverses, trafic des bourses et pots-de-vin pour l'admission à certains programmes spécialisés dans les universités ;
- Le développement accru du non-respect déontologique et les abus divers dans les milieux socioprofessionnels ainsi que l'insubordination de certains travailleurs, etc.

Cette situation permet de réaliser que la corruption qui gangrène tous les secteurs sociaux entraîne des conséquences inimaginables sur la qualité de la formation de la jeunesse, futurs cadres et leaders de demain, que rêve chaque Nation en termes des valeurs d'intégrité morale. Cette formation passe inéluctablement par le système éducatif. Pour ainsi dire, Hallak et Poisson(2006)⁷ affirment dans ce sens que :

le manque d'intégrité et les comportements contraires à l'éthique au sein du secteur éducatif sont incompatibles avec l'un des principaux objectifs de l'éducation, qui est la formation de bons citoyens respectueux de la loi, des droits de l'homme et de la justice (ils sont également incompatibles avec toute stratégie considérant l'éducation comme l'un des principaux moyens de lutter contre la corruption).

Ce constat quotidien dans nos sociétés questionne les enjeux éthiques dans l'éducation et commande la mise en place d'un système éducatif fort de par son offre de formation diversifiée, mais bâti sur les principes des valeurs et de la

⁷ Traduction d'après Hallak, J, et Poisson, M. (2006), *Governance in Education: Transparency and Accountability*, p.6.

vertu pour l'essor économique, politique, social et équitable de manière globale et pérenne, utiles au développement de la justice sociale dans la société. Aussi, c'est une interpellation de l'ensemble des acteurs de la communauté éducative. C'est dans ce sens que l'État du Cameroun, par souci de la qualité morale de ses citoyens, a dès 1995 accordé une importance à la promotion et au développement de la culture et de l'esprit d'éthique en milieux scolaires, en assignant au secteur de l'Enseignement Technique et Professionnel (ETP) une des missions⁸ essentielles ainsi formulées : «*Former une jeunesse aux aptitudes professionnelles et aux qualités morales éprouvées, capable de s'insérer dans les circuits de production, de s'adapter à l'évolution de la science, de la technologie et aux exigences économiques* ». Aussi, par une loi⁹ adoptée par le parlement camerounais, les pouvoirs publics ont institutionnellement prescrit la formation à l'éthique dans le système éducatif à savoir :

La formation aux grandes valeurs éthiques universelles que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens de la discipline.

L'éducation demeure le secteur par excellence pour la formation, le développement de l'esprit et de la culture de la réussite par le mérite, du travail bien fait, de la performance, de la responsabilité, de l'engagement et de la paix, du vivre ensemble entre la jeunesse et les personnes de différentes générations. Il est à noter que l'attitude de l'homme est un facteur déterminant pour le changement des comportements. C'est dans ce sens que nous pensons que les enjeux des pratiques éthiques en milieux scolaires visent sensiblement entre autre à :

- promouvoir la culture éthique et son positionnement au cœur des agissements humains ;
- bâtir les comportements d'intégrité et les compétences attendus des enseignants et des élèves pour le développement de la société toute entière ;
- prévenir et réduire l'ampleur des fléaux comme la délinquance juvénile chez les élèves et sénile chez les adultes par la formation, la sensibilisation et les sanctions au regard des dispositions des codes de conduite dans les établissements scolaires et autres mesures à prendre au cas par cas ;
- permettre à l'enseignant et à l'élève d'être au centre de tout intérêt de la réussite en rapport avec les responsabilités qui leur incombent ;
- instaurer, assurer, développer l'esprit et la culture de la réussite par le mérite, du travail bien fait, de la performance, de la responsabilité, de l'engagement, de la paix et du vivre ensemble ;
- lutter contre la crise des valeurs morales et leurs corollaires auxquels l'école et la société font face ;
- mettre en œuvre à partir du secteur éducatif un système de formation et de moralisation de l'homme pour une société vertueuse et intègre ;
- lutter contre les fléaux sociaux généralement sources d'abus divers, de traumatisme et d'exclusion observés dans les milieux scolaires.

8 Cameroun, 1999, Rapport général du forum sur l'Enseignement Technique et Professionnelle, tenu les 7,8 et 9 Avril 1999 à Yaoundé, p.2

9 Loi n° 0098/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun, Art 5. 2è tiré.

IMPACT SUR LES PERFORMANCES DES APPRENANTS

Dans tout système éducatif, l'apprenant est la personne sur qui toutes les politiques éducatives portent la vision en relation avec les politiques publiques de développement de l'homme et de la société. Les programmes issus des curricula de formation ont généralement pour but de permettre aux différents apprenants d'acquérir des connaissances, des compétences et de réaliser des performances afin de se rendre utile et d'impacter sur la société. Cependant, l'apprenant a besoin d'un modèle, d'un code de conduite, d'un repère et d'un ensemble de pratiques d'éthiques devant caractériser sa personnalité. Ainsi considérées, les pratiques éthiques en milieux scolaires peuvent-elles impacter ses performances ?

Les pratiques de l'éthique managériale

Dans la mise en œuvre de ce concept, l'information et la sensibilisation de l'ensemble des responsables administratifs et pédagogiques de chaque établissement scolaire est une étape nécessaire, compte tenu de leurs missions dans le système éducatif et des responsabilités à eux confiées par les pouvoirs publics, pour l'atteinte des objectifs de l'éducation. C'est ainsi que de par leurs différentes fonctions au sein de l'établissement scolaire, ils ont été invités à mettre tout en œuvre pour faciliter l'opération que nous avons baptisée « *amélioration des performances scolaires des élèves* », ayant pour indicateurs, la réussite aux examens officiels certificatifs. Les principales actions attendues de ces responsables sont entre autres :

- coordonner, suivre et évaluer le processus d'amélioration des performances scolaires des élèves ;
- mobiliser, sensibiliser et superviser la signature des fiches d'engagement des élèves et des enseignants ;
- fournir toute la logistique nécessaire et le matériel didactique ;
- encadrer et encourager les enseignants et les élèves engagés dans ce processus ;
- rendre public les résultats du processus après chaque session d'examen officiel, etc.

La pratique de l'éthique de l'engagement et de la responsabilité

La réussite de l'opération « *amélioration des performances scolaires des élèves* » repose également en majeure partie sur l'engagement des parties prenantes dès lors que la seule volonté des dirigeants d'établissement n'est pas suffisante. Celle d'autres acteurs clés que sont les enseignants et les élèves reste déterminante et ne se matérialise que par l'engagement et les actions. Il revient à ces derniers : - d'organiser les enseignements et le suivi particulier des apprenants engagés dans le processus (cours de remise à niveau des élèves); - d'appliquer la ponctualité, la discipline et le dévouement au regard de la déontologie professionnelle ; -de placer l'élève comme acteur principal au cœur de sa réussite tout en l'écoutant

attentivement et en lui apportant l'assistance nécessaire; - d'accomplir sa mission et porter la réussite de l'opération car, la réussite de l'élève est celle de l'enseignant et que l'échec de l'élève également l'incombe tout aussi en partie ;

La pratique de l'éthique de la responsabilité

Chez l'enseignant, au regard de sa fonction, de sa profession et de sa vocation, il s'agit de la responsabilité d'éduquer, d'enseigner, de former, d'informer, d'encadrer, de sensibiliser et de guider l'élève. Au-delà de la responsabilité, il s'agit de sa disponibilité à servir, à construire la réussite des apprenants à lui confier par la société et par les pouvoirs publics. C'est dans ce sens qu'il lui est proposé, un contrat de performance et d'amélioration des résultats des élèves intitulé «*Contrat d'engagement "J'enseigne pour le succès de l'élève"*». Il s'agit d'un engagement professionnel, individuellement et volontairement pris par l'enseignant des classes d'examen auprès de l'administration de l'établissement dès la rentrée scolaire. Ce contrat l'engage à œuvrer entièrement dans le processus du succès de ses élèves de par sa responsabilité, son travail, sa disponibilité, son encadrement et le suivi quotidien de ceux-ci de façon irréprochable. Ce processus qualitatif et quantitatif du succès passe par la discipline et la conduite, la préparation des leçons, l'enseignement et les devoirs, le travail de recherche sur les leçons, la lutte contre la tricherie, la fraude et le favoritisme des notes, etc.

Chez l'élève, il s'agit d'assumer sa responsabilité de principal acteur actif de sa réussite scolaire. Ainsi, cette responsabilité est matérialisée par la signature du «*Contrat de réussite scolaire de l'élève*». En effet, il s'agit d'un engagement individuel et formel, volontairement pris par l'élève en classe d'examen ou candidat à un examen certifiant, auprès de l'administration de l'établissement scolaire dès la rentrée. C'est un contrat de performance et d'amélioration de la réussite qui permet à l'élève de se situer au centre de sa formation comme étant le premier responsable de sa réussite et ou de son échec, de par son comportement, son travail et ses performances scolaires réelles sans tricherie.

Exemple d'un cas pratique de l'étude

Dans le cadre de nos recherches sur les questions de l'éthique en milieu scolaire, nous avons mené des études dans 6 établissements secondaires au Cameroun couvrant trois (3) sessions d'examen officiels (2017, 2018 et 2019). Sur le plan pratique celles-ci ont porté sur l'impact des pratiques éthiques et leurs influences sur les performances (résultats scolaires) des apprenants. Notre démarche s'est structurée autour de :

1- La problématique de cette étude est celle de l'engagement et de la responsabilité des acteurs dans les pratiques éthiques en milieu scolaire en relation avec les performances des apprenants.

2- La question principale de recherche qui est ainsi formulée : les pratiques éthiques en milieu scolaire impactent-elles sur les résultats des apprenants au regard de leurs enjeux ?

- **Les questions spécifiques de recherche** formulées autour de la triangulation de l'éthique managériale, de l'éthique de la responsabilité et de l'éthique de l'engagement ci-après :
 - **Question spécifique 1:** Les pratiques éthiques en milieu scolaire pour impacter les performances des apprenants sont-elles tributaires de la mise en œuvre de l'éthique managériale ?
 - **Question spécifique 2 :** Les pratiques éthiques en milieu scolaire pour impacter les performances des apprenants dépendent-elles de la responsabilité des acteurs de l'éducation ?
 - **Question spécifique de recherche 3 :** L'engagement des acteurs de l'éducation à appliquer l'éthique en milieu scolaire impacte-t-il sur les performances des apprenants ?

3- L'objectif de l'étude est : étudier et analyser les pratiques éthiques en milieu scolaire où le système managérial, le poids de la responsabilité et de l'engagement des acteurs (l'administration scolaire, les enseignants et les élèves des classes d'examen) peuvent impacter sur les performances des apprenants.

4- la population de l'étude: Elle est constituée du personnel de l'administration scolaire, les enseignants et les élèves des classes d'examen issus des établissements scolaires de l'enseignement secondaire général et technique industrielle.

5- Echantillon et répartition: Echantillonnage aléatoire

Il est à noter que les établissements choisis n'ont pas les mêmes statuts (établissement public et privé ; enseignement général et enseignement technique), les mêmes dispositifs de formation et encore moins les mêmes effectifs d'enseignants. Le tableau ci-dessous présente cet échantillonnage.

Réf./ code établissement	Désignation / spécification de l'échantillonnage choisi pour l'étude. Il ne s'agit pas ici de l'ensemble du personnel administratif, des enseignants, des classes d'examen, de toutes les séries et des effectifs de l'établissement. La colonne nombre d'élèves dans ce tableau ne présente que ceux ayant signé leur contrat au cours de l'année scolaire 2019.					
	Nom établissement	Nombre de Responsables administratif	Nombre d'enseignants	Nombre de Classe de terminale	Nombre de série/ spécialité	Nombre d'élèves
LT-KOL	Lycée technique de Nkolbisson	3	5	3	5	100
LT-BAF	Lycée technique de Bafoussam	3	5	3	5	100
LT-DSC	Lycée technique de Dschang	3	5	3	5	100
LGL	Lycée G. Leclerc	5	5	3	3	90
CVH	Collège Victor Hugo	5	5	3	3	90
LD	Lycée de Dieu	5	5	3	3	60

Tableau1 généré par nous-même sur la base des statistiques fournies par les établissements

6 - Les outils de collecte des données :

- 1- Une fiche de contrat d'engagement "*j'enseigne pour le succès de l'élève*", adressée aux enseignants volontaires, titulaires des classes retenues ;
- 2- Une fiche du « *contrat de réussite scolaire de l'élève* », adressée aux élèves volontaires désireux de participer à l'expérience ;

3- Une fiche de « *fiche d'observations et de suivi général des engagements et du contrat de réussite scolaire des élèves* », adressée à l'administration de l'établissement volontaire.

7- L'hypothèse de recherche :

Hypothèse générale : Les pratiques éthiques en milieu scolaire impactent les performances des apprenants

8- Les variables:

1- La variable indépendante (VI) qui est : les pratiques éthiques en milieu scolaire.

Indicateurs : - mise en œuvre des pratiques éthiques ; - qualité de management (Gouvernance scolaire) ; - responsabilité des acteurs (administration, enseignant, élève) ; - engagement de réussite (enseignant, élève).

2- La variable dépendante (VD) qui est : les performances des apprenants.

Indicateurs : - Résultats des apprenants ; - Implémentation de la culture éthique.

9 – la méthodologie de recherche

Au regard des outils de collecte des données, la réalisation de cette étude a nécessité la collaboration des différents intervenants des milieux éducatifs (l'administration scolaire, les enseignants et les apprenants), chacun ayant son rôle à jouer. Ainsi, notre méthodologie de travail s'est développée autour d'un concept de questionnaire axé sur l'éthique managériale, l'éthique de la responsabilité et l'éthique de l'engagement des principaux acteurs actifs de la réussite scolaire. Les éléments saillants à observer et à analyser chez les acteurs, en relation avec la question de recherche et les questions spécifiques, les hypothèses, les variables et les indicateurs sont les actions entre autres ci-après à savoir :

- l'autodiscipline (assiduité, ponctualité, propreté, bonne conduite) ;
- l'organisation (individuellement ou en groupe) pour apprendre leurs leçons, faire les exercices et les devoirs pendant ou après les cours ;
- lutte contre toute forme d'indiscipline, de délinquance, de violence, de tricherie et de fraude ;
- l'appropriation des stratégies et mécanismes d'amélioration des performances des élèves.

10 - Les résultats obtenus

Le tableau ci-dessous présente les résultats aux examens officiels obtenus lors de cette étude pour les années (2017-2018-2019) tout en faisant une comparaison avec ceux antérieurs à l'étude sur la période équivalente (2014-2015 et 2016) dans les mêmes établissements scolaires.

Réf/ code établissement	Période hors opérations d'amélioration des performances scolaires des élèves. C'est-à-dire sans contrat de réussite et d'engagement des acteurs en milieu scolaire						Période d'observation et de suivi des opérations d'amélioration des performances scolaires des élèves. C'est-à-dire sous contrat de réussite et d'engagement des acteurs en milieu scolaire							
	Année 2014		Année 2015		Année 2016		%	Année 2017		Année 2018		Année 2019		%
	inscrits	admis	inscrits	admis	inscrits	admis		inscrits	admis	inscrits	admis	inscrits	admis	
LT-KOL	220	65	278	79	302	82	28,2	100	100	150	150	180	180	100
LT-BAF	320	120	346	176	354	183	46,9	100	100	150	150	180	180	100
LT-DSC	230	108	289	112	279	106	40,8	100	100	150	150	180	180	100
LGL	680	336	720	328	784	408	49	90	90	120	120	150	150	100
CVH	340	212	382	226	428	264	61	90	90	120	120	150	150	100
LD	92	37	98	31	108	48	38,9	60	60	80	80	100	100	100
Total	1882	878	2113	952	2255	1091	46,7	540	540	770	770	940	940	100

Tableau 2 généré par nous-mêmes sur la base des statistiques fournies par les établissements

CONCLUSION

Les enjeux de l'éthique touchent l'ensemble des rapports sociaux, de la famille, des milieux socioprofessionnels et tous les domaines d'activités. L'impact des pratiques éthiques au quotidien, est observable, mesurable sur les modes de vie, des comportements, des habitudes, des aptitudes et des compétences des uns et des autres.

Dans le système éducatif, les pratiques éthiques en milieux de formation participent au développement des valeurs morales, de la vertu, de la discipline, de l'honnêteté et des comportements de dignité dès la base chez les jeunes. Dès lors, ces pratiques éthiques constituent l'excellent moyen qui participe en milieux scolaires, à la prévention et à la lutte contre toute forme d'indiscipline, de délinquance, de violence, de tricherie et de fraude. L'apprenant a besoin d'un modèle, d'un code de conduite, d'un repère et d'un ensemble de pratiques éthiques devant caractériser sa personnalité. Au regard des résultats de cette étude, nous réalisons que : - durant la période avant l'étude (2014-2015 et 2016), les performances des élèves n'engageaient pas la responsabilité de l'enseignant et de l'administration scolaire ; - pendant la période (2017-2018 et 2019) où les pratiques éthiques mettent en exergue le contrat d'engagement et de responsabilité des acteurs, tous les élèves volontaires engagés dans cette phase expérimentale ont tous réussi à 100% aux examens officiels et leur moyenne généralement supérieure à 13/20. Sur ce, nous concluons que les pratiques éthiques impactent fortement les résultats scolaires et favorisent l'implémentation d'une culture nationale éthique à la base chez les jeunes, dès lors qu'elles obligent les différents acteurs à assumer leurs engagements et responsabilités.

BIBLIOGRAPHIE

Article :

- Barbier, R. (2001/2002), *Sens de l'éducation*. (Article). <http://docplayer.fr/47825429-Sens-de-l-education-2001-2002-rene-barbier.html>, p.2, article consulté le 20/8/2020
- Haddar, Y. (2014). *Pourquoi l'éthique à l'école ?* <http://yazidhaddar.over-blog.com/> 2014/03/pourquoi-l-ethique-a-l-ecole.html
- Ferry, J. (1883) «Lettre adressée aux instituteurs (1883), in : François Gaspard et Farhad Khosrokhavar,
- Piaget, J. (1964). *Six Etudes de Psychologie*. Genève: Editions Gonthier.>

Ouvrages :

- Hallak, J. et Poisson, M. (2009). *Écoles corrompues, universités corrompues : que faire ?* Publié par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture 7 Place de Fontenoy, 75352, Paris 07 SP, France (<http://en.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysncsa-fr>). ISBN: 978-92-803-2296-5
- HAMZA, B. (1998), *Tradition arabo-musulmane problèmes éthiques pour le pédiatre*. XXII International Congress of Pediatrics, Amsterdam, 1998.
- Hubert, F. (2005)/1, *Généalogie de l'éthique et Christianisme*. « Revue d'éthique et de théologie morale ». Editions du Cerf. 2005/1 n° 233/ p.9-27 ISSN 1266-0078. <https://www.cairn.info/revue-d-ethique-et-de-theologie-morale-2005-1-page-9.htm>
- Traduction d'après Hallak, J. et Poisson, M. (2006), *Governance in Education: Transparency and Accountability*.
- Moreau D. (2013), *Compétence éthiques et savoir moral dans l'acte d'éducation : Les limites théoriques d'une formation à la réflexivité en éthique*. France Jutras & Christiane Gohier. Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants, Presses Universitaires du Québec, 2009. « Halshs-008398861 ». <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00839861> Submitted on 1Jul.2013

Journal:

- Starkey, H. (1995) « La dimension internationale : un enjeu éducatif », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*[En ligne], 06 I 1995, mis en ligne le 01 janvier 2015, consulté le 01 mai 2019, URL : <http://journals.openedition.org/ries/4062> ; DOI : 10.4000/ries.4062

Rapport et loi:

- Cameroun, 1999, *Rapport général du forum sur l'Enseignement Technique et Professionnelle*, tenu les 7,8 et 9 Avril 1999 à Yaoundé.
- Loi n° 0098/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun, Art 5. 2è tiré.

LA PROFESSIONNALISATION-FORMATION DES ENSEIGNANTS DU PRE-PRIMAIRE AU GABON

DIEUDONNÉ NGUEMA MINKO

École Normale Supérieure (ENS) – Libreville - Gabon. Laboratoire de Recherche en
Éducation (LARED)
Correo-e: nguema001@yahoo.fr

INTRODUCTION

La première loi n°016-66 du 9 août 1966 portant organisation générale de l'enseignement en République du Gabon, établit les premières écoles maternelles, les classes enfantines, les cours d'initiation, des établissements d'accueil et de première éducation réservés aux garçons et filles âgés de 4 et 5 ans de l'enseignement public, gratuit et laïc. Mais, elle n'est pas suffisamment claire sur l'encadrement et la qualité du personnel enseignant de la petite enfance. En outre, celle de 1984 concernant l'éducation préscolaire, les États généraux de l'éducation et de la formation de 1983 et 2010, la généralisation de l'enseignement pré-primaire de 2012 et les travaux d'évaluation de l'éducation pour tous au Gabon de 2015, ont été des occasions d'enrichir le modèle de professionnalisation-formation des enseignants gabonais du pré-primaire. Ainsi, le système éducatif gabonais se développe autour d'un premier cycle d'apprentissage à deux vitesses, d'une catégorie d'agents atypiques et d'une professionnalisation qui repose sur trois modèles de formation (formation initiale, formation expérientielle et formation sur le tas). Il est évident qu'on ne peut réformer ni améliorer ce système en occultant la professionnalisation et la formation de ses enseignants du pré-primaire parce que les enjeux des dispositifs de professionnalisation sont multiples.

1. CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Les classes ou les écoles maternelles constituent une unité du système éducatif. Ces classes ou niveaux contiennent une ou plusieurs classes de petite section (PS), moyenne section (MS) et grande section (GS). Le pré-primaire est une unité ou un cycle qui comprend non seulement des classes maternelles, mais aussi des jardins d'enfants, des crèches, l'ensemble des structures d'accueil des enfants de 6 mois à 5 ans. C'est à partir des années 1980-1985 que l'Éducation Nationale a ouvert non pas d'écoles pré-primaires, mais des classes préscolaires greffées aux écoles primaires, seulement dans certains chefs-lieux de départements, sans desservir les villages. Depuis des années, ce système a favorisé la création de structures privées sur l'étendue du territoire national, discriminant une grande partie d'enfants, obligeant les parents démunis à les garder à la maison jusqu'à l'âge de 6 ans. Ce système à deux vitesses est disproportionné, car il renforce des inégalités sociales d'accès à l'Éducation entre tous les enfants.

En outre, dans des classes maternelles ouvertes au sein des écoles primaires publiques, nous avons observé un phénomène qui ne nous a pas laissé indifférent. Ainsi, dans des écoles publiques de Libreville¹, visitées et choisies comme échantillon d'enquête au sujet d'une étude en 2018 à propos des « pratiques d'évaluation des compétences des enseignants des classes maternelles cas du Gabon », de la centaine de questionnaires distribués aux enseignantes titulaires des classes maternelles, nous n'avons recueillis aucune réponse. Parce que la majorité ne comprenaient rien à nos sollicitations, et ce, malgré de nombreuses relances. Mais aussi parce que plus de 70% des agents n'ont ni véritablement le niveau de la classe de 3^{ème} de collège ni même celui de fin d'études primaires selon certains responsables de l'Éducation Nationale. Lors du recensement des agents de l'État en 2010, sur les 712 agents en service dans des classes maternelles, plus de la moitié n'étaient pas à mesure de remplir les fiches de recensement. Certains parmi eux n'arrivaient même pas à écrire leur nom selon le ministre² interpellé sur les mouvements de grèves des agents en 2013. Pourtant, de nombreux auteurs (P. Garnier, 2009), montrent l'importance des enjeux de l'école maternelle dans les apprentissages fondamentaux (initiation à la lecture, écriture...), mais aussi le rôle des enseignants dans les acquisitions de compétences scolaires. Qui sont les membres du personnel de l'enseignement pré-primaire ? Quels sont leurs profils respectifs ? Et quels sont les dispositifs de professionnalisation du métier d'enseignant du pré-primaire ? Autant de questions qui suscitent l'intérêt de la présente étude.

1 Ecoles primaires de Lalala dans le 5ème Arrondissement, Martine Oulabou dans le 2ème Arrondissement et Nzeng Ayong2 dans le 6ème Arrondissement de Libreville.

2 Déclaration devant l'Assemblée nationale, le 27 Novembre 2013 du ministre de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et Technique et de la Formation Professionnelle, Chargé de la Culture, de la Jeunesse et des Sports Mr. Séraphin Moundounga

Puisque les professionnels de la petite enfance sont conscients de l'importance des premières années de scolarisation de l'enfant, un personnel disponible et qualifié est indispensable à son accueil.

2. CADRE THÉORIQUE

Un dispositif de professionnalisation permet d'acquérir une identité professionnelle comme par exemple « *Je suis enseignante* » ou « *Je suis professeur* ». Les modèles de « professionnalisation-formation et professionnalisation expérientielle » sont des cadres ou des structures de formation distincts mais indissociables au développement de la profession enseignante. Par contre, le modèle de professionnalisation acquise sur le tas n'est acceptable que lorsqu'elle est complétée par une formation professionnelle (Acquérir d'autres savoirs, savoir-faire et compétences - Théoriques et pratiques). En ce qui concerne les enseignants du pré-primaire, ces dispositifs repose sur trois modèles de formation (formation initiale, formation expérientielle et formation sur le tas).

Modèle 1 : Dispositif de professionnalisation-formation

Wittorski (2010) et Dubar (2016) associent la formation initiale et l'acquisition de compétences professionnelles, au fil du temps développer une expérience, celle-ci pouvant permettre au sujet de réfléchir sur son activité en vue d'être professionnel compétent (voir schéma1). Ce dispositif de professionnalisation, selon Richard Wittorski, se résume en trois temps :

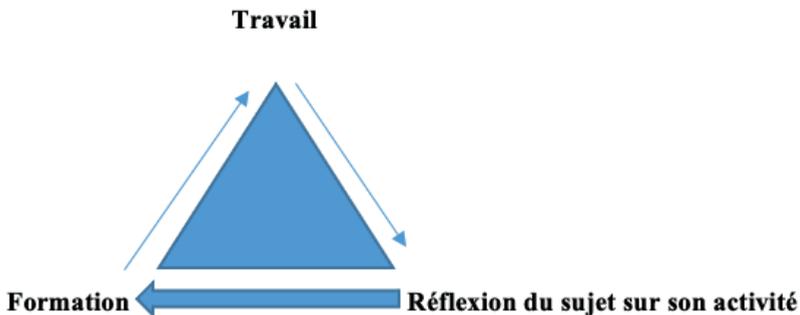


Schéma 1 : Professionnalisation selon Wittorski (2010)

D'après Wittorski, la professionnalisation se définit dans le champ pratique, centrée essentiellement sur les formes de travail et de la formation. Il considère la variété des dispositifs de professionnalisation dans le champ de la formation sous l'angle de « professionnalisation-qualification ». Pour l'auteur, la professionnalisation est souvent considérée comme un gage de légitimité des actions de formation, puisqu'elle se réfère aux actions mises en œuvre par un groupe d'individus partageant la même activité, et qui ont la volonté de s'organiser en

tant que profession. Dubar note alors trois dimensions. La première est liée au statut collectif de l'activité professionnelle. La deuxième, est liée à la responsabilité individuelle pour l'exercice de la profession enseignante ; et la troisième dimension est relative aux relations de l'enseignant à l'institution et à la société : c'est-à-dire, le rapport à la société et la reconnaissance sociale, la reconnaissance interne. Pour Wittorski, du côté de l'organisation, la professionnalisation renvoie à la logique des compétences. Tandis que du côté de l'individu, elle renvoie à la logique de la qualification. Il s'agit aussi d'acquérir une identité professionnelle ou d'en réendosser une nouvelle, et d'être reconnu en tant que « professionnel », par ses collègues, son organisation et la société.

Modèle 2 : Dispositif de professionnalisation expérientielle

Guy Le Boterf (2000) et Michel Sonntag (2011) considèrent qu'une professionnalisation expérientielle s'acquiert par la voie de la formation professionnelle. Lorsqu'elle s'adosse à la formation et à l'expérience cumulée, elle donne lieu au statut de « professionnel compétent ». Le Boterf (2000) affirme à ce propos : «Un savoir expérientiel développé ou acquis serait un atout en situation de travail du fait que beaucoup de compétences se construisent ou se consolident dans l'action, se former dans l'action est souvent une nécessité dans des organisations». C'est le sens du «learning by doing» ou de la formation en situation de travail. Tandis que Sonntag (2011) privilégie les variables plus complexes de la professionnalisation, celles de la formation et de l'expérience pour être professionnel compétent. Un professionnel compétent est donc celui ayant acquis l'expérience par la science appliquée et la connaissance par expérience, un professionnel aux aptitudes de « Savant et d'Expert ». Ce qui n'est pas le cas, lorsqu'une identité professionnelle est acquise en milieu professionnel. Car, le lieu de travail ne peut constituer en lui seul, un dispositif de professionnalisation efficace au développement professionnel d'un agent (employé). Ce point de vue est intéressant puisqu'il ne s'agit pas de soutenir l'idée de la dévalorisation de la formation expérientielle par rapport à la formation sur le tas. Par ailleurs, le métier d'enseignant du pré-primaire ne peut se professionnaliser sans la prise en compte de ce savoir expérientiel (D. Kolb, 1984).

Modèle 3 : Dispositif de professionnalisation sur le tas

En contexte gabonais, ce dispositif concerne principalement les personnels des crèches, garderies et jardins d'enfants. Si le modèle de formation sur le tas désigne souvent l'absence de formation (initiale), elle ne saurait être suffisante pour acquérir des compétences dans des domaines tels que la didactique, la pédagogie, le respect des programmes et des initiatives pédagogiques, des normes et procédures, la maîtrise des disciplines, l'organisation du travail de la classe prenant en compte la diversité des enfants (pédagogie différenciée, programme personnalisé de réussite éducative...), l'évaluation en mesurant ses appréciations, la valorisation du travail personnel de l'enfant en veillant à ce

qu'il soit conscient de ses progrès, etc. Complété par des formations courtes ou transversales, de stages pratiques, le dispositif de professionnalisation sur le tas permet à l'agent d'enrichir son savoir-faire en vue d'exercer un emploi. En paraphrasant Dewey, Endrizzi Laure (2015, p1) dit que : «N'est plus « professionnel » seulement celui qui sait, mais aussi celui qui peut ; non pas celui qui est doté d'une expérience, mais celui qui sait mobiliser cette expérience pour agir et développer ses compétences ». Elle est moins efficace à la résolution et à l'anticipation de situations-problèmes. D'autres conceptions de la professionnalisation recouvrent les enjeux sociaux et professionnels par leur rapport au « métier » et à la « profession ». Bourdoncle (1991) indique que «Beaucoup d'enseignants se définissent comme professionnels dans le sens où ils manifestent des compétences certaines et disent posséder toutes les « ficelles » du métier». Alors que la profession se détermine sous l'angle de la spécialisation du savoir, d'une formation de haut niveau et d'un idéal de service. C'est-à-dire, la profession évoque « la mobilisation des ressources (connaissances, procédures...) des individus au travail, de la résolution des problèmes posés au travail, et de la prise des décisions ... » (Bourdat M., 2016, p.5), lorsqu'une activité intellectuelle, savante et non routinière, mécanique ou répétitive, engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce, et quand le groupe qui exerce cette activité est régi par une organisation selon l'auteur.

Quelques études ont été réalisées dans le sens de la professionnalisation-formation au cours de ces dix dernières années au Gabon. Pour Adrien Mackaya, (2014) : « La formation initiale des enseignants au Gabon particulièrement les conceptions de futurs enseignants en formation initiale ». Pour sa part, Guy Moussavou, (2015) : « La professionnalisation par l'expérience des enseignants sans formation initiale ». Les enquêtes menées par l'UNESCO de mai 2015 et décembre 2017 au Gabon auprès des enseignants et des responsables de l'enseignement préscolaire à destination des pays à revenu faible ou intermédiaire. Pour Mackaya, la qualité de formation passe par le développement d'un dispositif basé sur le triptyque «pratique-théorie-pratique». À l'inverse, Moussavou pose la question de la professionnalisation par l'expérience des enseignants avec peu ou sans formation initiale au Gabon. Ces deux auteurs privilégient les liens formation initiale des enseignants et l'expérience pour la construction du métier d'enseignant, la professionnalisation expérientielle et ses limites. Dans cette étude, le parcours de professionnalisation se construit autour de deux espaces : Le milieu social (institutions de formation) et le milieu professionnel (cadre d'emploi ou lieu de travail).

Dispositif de professionnalisation

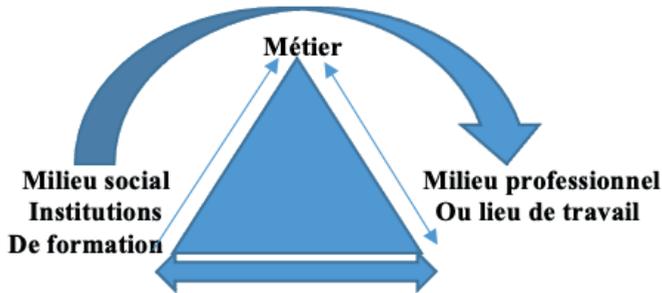


Schéma 2 : Dispositifs de professionnalisation de l'enseignant pré-primaire (2019)

Sachant que les modes d'acquisition des compétences professionnelles sont différents d'un dispositif à l'autre, cette analyse met en évidence trois modèles de professionnalisation en rapport avec le métier d'enseignant au pré-primaire. Le cadre méthodologique suivant permet de comprendre l'intérêt de cette étude, les membres et les profils. **3. Cadre méthodologique** Il s'agit de cerner les profils des personnels enseignants du pré-primaire, leurs approches définitionnelles de la professionnalisation, ainsi que les dispositifs de professionnalisation qui s'y rattachent. Mais avant d'entrer dans le vif du sujet, il n'est pas utile de décrire le cadre de l'étude, la population et les outils d'enquête.

3.1. Cadre de l'étude, population et outil d'enquête

Les enquêtes ont été réalisées auprès des enseignants des classes maternelles des écoles primaires de Lalala au 5^{ème} arrondissement (École A), l'école Martine Oulabou au 2^{ème} arrondissement (École B), et à l'école de Nzeng Ayong2 au 6^{ème} arrondissement (École C). Ces écoles publiques de Libreville³ ont été choisies comme échantillon d'enquête. Aidé par les Surveillants et les Directeurs, nous avons choisi le guide d'entretien comme technique de collecte des données contenant des questions ouvertes et mixtes. Ces entretiens se sont déroulés en deux phases. La première phase consistait en des entretiens individuels pour mieux cerner chaque personne : Savoir qui sont les membres de ce personnel et leurs profils respectifs. La deuxième phase portait sur les entretiens de groupe, pour approfondir nos investigations et dégager des informations d'ordre contextuel. Notre analyse s'appuiera donc sur la méthode d'interprétation des données langagières des connaissances déclaratives des enseignants pour comprendre la façon dont les sujets construisent leur métier et les dispositifs de formation à partir de ce qu'ils disent et qu'ils savent (Dubar, 1998).

³ Ecole "A" 9 enseignantes adjointes avec BEPC, Ecole "B", 14 enseignantes donc 1 institutrice avec BEPC et Bac et 13 institutrices adjointes avec BEPC et école "C", 5 enseignantes adjointes avec BEPC. La répartition n'est pas homogène, 3 à 4 agents par classe dans toutes les écoles. Depuis la généralisation du pré-primaire en 2012, deux classes sont ouvertes (MS et GS).

LA PROFESSIONNALISATION-FORMATION DES ENSEIGNANTS DU PRÉ-PRIMAIRE AU GABON

3.2. *Analyse des enquêtes et discussions des résultats*

Les enquêtes montrent qu'on est dans un contexte de préscolarisation à deux vitesses avec des d'agents aux profils exceptionnels et trois modèles de professionnalisation.

3.2.1. *Profils des personnels enseignants du pré-primaire*

Nous distinguons plusieurs catégories d'agents au public ou au privé.

**La première catégorie*

Au public, en majorité des femmes, ces enseignantes sont formées sein des Écoles Normales des Instituteurs, les Centres de Formation des Instituteurs (qui ne sont plus opérationnels depuis quelques années). Elles enseignent les classes maternelles, moyenne section (4ans) et grande section (5ans). La Loi n°021/2011 du 14 février 2012, portant orientation générale de l'éducation, de la formation et de la recherche en vigueur ne permet pas de faire la lumière entre la formation des enseignants du pré-primaire. On dirait même qu'il y a une absence de dispositifs de formation adaptée à cette catégorie d'agents publics. Un ministre⁴ gabonais de la Fonction Publique avait d'ailleurs affirmé au cours d'un entretien que le problème du pré-primaire c'est qu'il n'y a pas une institution pour former cette catégorie d'agents. Car, la Fonction Publique ne reconnaît pas les enseignants du pré-primaire. Et que si les dossiers sortaient de la même École, la Fonction Publique n'aurait aucun problème à les intégrer. Mais, il se trouve que chaque dossier est un cas particulier dit-il. Il s'agit d'une population très variée, dont 90% des enseignants en formation apprennent dans des conditions difficiles en dehors de ceux, formés et sortis de l'ENI. D'autres sont recrutées chaque année avec un simple niveau BEPC. « *Encore qu'il faudrait voir ce qu'on y met dans ces établissements de formation. Parmi ces gens-là, il y en a qui ont le BEPC et quel genre de BEPC ! Quel diplôme ! Et plus de 50% n'ont véritablement pas le niveau du secondaire!* », reconnaît madame Ntsame⁵. Une enquête récente établit des insuffisances à ce sujet suivant le tableau ci-après :

Tableau 1 : Effectifs des enseignants, élèves et structures d'accueil du pré-primaire

Année scolaire	Enseignants	Élèves	Salles de classe
2014-2015	2.202	19.876	692

Sources : Direction des Statistiques Ministère de l'Éducation Nationale- Libreville – Gabon

Surces 2202 enseignants recensés par le Ministère de l'Éducation Nationale en 2015, un peu plus de la moitié ne sont pas formés, mais tous exercent dans des écoles pré-primaires publiques. Un métier ne peut se construire ni se développer dans un tel contexte d'extrême opacité institutionnelle, où les

4 Propos du ministre de la Fonction Publique Jean-Marie Ogandaga, recueillis par Loic Ntoutoume, article paru dans SOCIÉTÉ du site Gabonreview du mercredi 28 janvier 2015 sous le titre "La sourde oreille du ministre envers les éducateurs préscolaire" consulté le 20 mars 2018

5 Ntsame, Inspectrice de l'Éducation Nationale et responsable de l'époque en charge du pré-primaire. Entretien réalisé le 26 juin 2014 dans son bureau du ministère

agents sont mal ou pas du tout formés. Cette analyse montre qu'il n'existe aucun parallélisme des formes entre les propos des enseignants et ceux de certains responsables et acteurs de l'Éducation. Puisque les enseignantes interrogées expriment plutôt leurs inquiétudes sur leur métier. Un mal-être qu'elles formulent à demi-mots. « De fois, nous avons du mal à dire ce que nous vivons ici parce que c'est dur de vivre ça. On ne nous considère même pas comme des enseignants. Et pourtant, sans nous, il n'y a pas d'école. Il faut qu'on nous considère un peu... », déclare Sophie, enseignante Grande Section de l'École A). Michelle, enseignante Moyenne Section de la même école, déplore le manque de suivi psychologique et pédagogique surtout pour les jeunes enseignantes.

**La deuxième catégorie*

Au privé, les assistantes maternelles, les agents préscolaires, les éducatrices préscolaires des crèches, garderies et jardins d'enfants constituent cette catégorie d'agents. Elles ont une formation sur le tas et une formation expérientielle. Ces dames aux profils différents, avant l'emploi, sont généralement employées dans des complexes scolaires privées, majoritaires dans le pays. Elles accueillent les enfants, font le nettoyage et l'entretien des écoles, des salles et pour certaines, aident l'enseignante dans les tâches pédagogiques quotidiennes (collage, découpage, préparation des activités...). Elles se défendent : «Le travail ici est très difficile avec les enfants qu'on reçoit surtout les nouveaux qu'il faut rassurer, rassurer. Mais nous avons l'expérience et ça suffit pour les calmer, pour les rassurer... », déplore Monique, éducatrice préscolaire. Pareillement, Flore enseignante Grande Section de l'École C avoue que :

Beaucoup d'enfants changent d'attitudes tout le temps et ça nécessite beaucoup d'expériences. Nos jeunes collègues n'ont pas cette expérience. Moi, je travaille depuis une dizaine d'année, ça me donne beaucoup d'atouts, de savoir-faire. Parfois, elles me demandent ce qu'il faut faire lorsqu'il y a beaucoup de bruits, des cas des enfants difficiles. Tu vois par exemple celui-là, il est l'un des enfants les plus difficiles de la classe sinon le meneur. Comme on est trois maîtresses dans la classe, j'essaie de l'occuper comme je peux. En fait, il l'aime qu'on s'occupe de lui. Mais moi je ne le laisse pas tout faire. Il doit comprendre que l'École ce n'est pas la maison

Il y a une autre catégorie d'enseignantes que l'on trouve au privé confessionnel ou encore au public. Elles sont formées dans des Écoles Normales des Instituteurs de l'Alliance Chrétienne, des Écoles Normales Protestantes ainsi que des Écoles Normales Privées des Instituteurs Catholiques pour ne citer que ces quelques structures. La plupart sort de l'ENI et mis à la disposition des écoles primaires privées confessionnelles sur affectations en complément d'effectifs ou par décisions ministérielles.

Loin d'être exhaustif, une telle organisation ne peut favoriser l'amélioration d'un dispositif qui se repose sur un premier cycle d'apprentissage inégalitaire entre les enfants et particulièrement sur des adultes⁶ qui vivent un mal être

6 L'enseignant du pré-primaire est le premier adulte à accueillir le jeune enfant après les

au quotidien parce qu'elles ont besoin de suivis psychologique et pédagogique régulièrement et n'ont aucune structures de formation adaptées à leur besoin professionnel. Au-delà de cette description plus ou moins inquiétante, on a chaque année, des recrutements de personnes qui n'ont même pas le niveau 3^{ème} des collèges ou de fin d'études primaires ou de personnels mal formés. On peut difficilement admettre dans ce cas, les rapports professionnalisation-formation et réussite scolaire des jeunes enfants. La théorie qui nous semble cependant la plus plausible est celle d'une École menacée qui n'est plus une arme sociale contre les inégalités. Pour mieux le comprendre, nous analyserons le sens donné à la professionnalisation du métier d'enseignant de la maternelle par quelques enseignants déjà intégrés à la Fonction Publique gabonaise.

3.2.2. *Les approches définitionnelles de la professionnalisation*

Interrogées, Sophie et Claudine de l'École B⁷ fustigent un système qui leur demande de nouvelles compétences et qui met en mal leur motivation au travail : « Au début, c'est compliqué, mais au fur et à mesure, quand on est en classe avec les enfants, nous savons ce que nous devons faire. Avec le temps on devient un bon enseignant » (Sophie, 2018). Elles sont en revanche d'avis que l'on ne s'improvise pas enseignante du pré-primaire, parce que :

Le métier auprès des enfants s'apprend tous les jours. On acquiert des compétences à l'ENI, mais lorsqu'on est face aux enfants, la réalité est différente. Il faut avoir un savoir-être en termes de socialisation de comportement. C'est vrai, c'est un métier qui nécessite beaucoup de compétences. Maintenant c'est l'APC, avant c'était l'APO (Claudine, 2018).

À Sophie de rajouter : « Oui c'est aussi un métier qui a beaucoup changé avec les exigences des parents, de la société, du ministère aussi. On peut avoir des connaissances, mais en plus il faut avoir des savoir-faire et savoir-être personnels » (Claudine, 2018).

En résumé, enseigner est un métier ou une profession qui s'apprend. Les propos de ces enseignants montrent à l'évidence de la difficulté à analyser la notion de professionnalisation. Ils donnent simplement les caractéristiques du métier d'enseignant, mettent en avant les ressentis sur leur métier, leur travail⁸ au quotidien, la reconnaissance statutaire et les réalités de leur formation. Le statut professionnel de la petite enfance est difficile à déterminer. La construction du métier d'enseignant du pré-primaire est aussi compliquée par la diversité des

parents au sein d'une école d'après Suchaut (2009). Il a pour rôle de l'aider à développer des compétences scolaires et sociales tout au long de sa scolarité et tout au long de sa vie. Il est indispensable et essentiel au développement intellectuel et personnel du jeune enfant.

⁷ Sophie et Claudine sont deux enseignantes GS de l'École B. Sophie est institutrice. Avec son BEPC, elle a accumulée une expérience de douze ans de l'école C à l'école B. Claudine par contre est une jeune institutrice de cette école. Avec son Bac et sa formation à l'ENI, elle travaille depuis deux ans

⁸ Avec la prolifération des structures privées sur l'étendue du territoire national, on découvre quelques pesanteurs administratives et politiques qui minent le développement du secteur de l'enseignement préscolaire entre autre, la Co-gestion administrative (Education nationale, Affaires sociales, Défense nationale...) du schéma structurel et organisationnel du pré-primaire.

centres de formation non homologués par l'État et la non-conformité des diplômes délivrés, la qualité de la formation (contenus et pratiques), la subjectivité dans les recrutements directs particulièrement ceux employés par les Conseils Départementaux et Assemblées Provinciales, l'absence de dispositions claires exigeant un niveau de (re-)qualification à l'emploi, les caractéristiques du cadre de travail et les référentiels de compétences (tâches principales y compris les tâches administratives), une diversité d'appellations. Certaines enseignantes se disent maitresses ou institutrices parce qu'elles enseignent en maternelle plus qu'enseignantes (pédagogues, éducatrices). Elles développent un discours centré sur l'accueil de l'enfant en refusant de remplacer les parents, la maternelle. Dans ce contexte peu favorable à sa reconnaissance, on peut difficilement parler de professionnalisation du métier d'enseignant du pré-primaire. Cela suscite des débats au sujet des référentiels des métiers de l'Éducation. Ces agents sont en réalité, selon les dispositions de 2012, des assistants du pré-primaire ou des instituteurs adjoints, titulaires d'un BEPC ou d'un diplôme équivalent ayant satisfait à une formation appropriée, qualifiante et diplômante et en qualité d'instituteur du pré-primaire, titulaire du baccalauréat ou d'un titre équivalent, comme le métier d'enseignant du primaire.

4. LES LIMITES DE L'ÉTUDE

La professionnalisation-formation et la professionnalisation-profession constituent des axes d'analyse complémentaires. À cet effet, les volets professionnalisation et développement personnel vus sous l'angle de récits de vie nous auraient permis de mieux cerner les doutes, les craintes et obtenir plus d'informations sur ce qu'ils savent réellement des contenus de leur métier. Nous aurions pu aborder l'efficacité au travail ou analyser leurs pratiques afin de saisir l'impact du travail enseignant chez les enfants de moins de 5 ans. Entre la démarche ethnographique, la méthode sociologique (qualitative des propos recueillis) et les contraintes épistémologiques, l'interprétation à laquelle cette enquête donne lieu est forcément partielle. En définitive, que pouvons-nous conclure ?

5. CONCLUSION

Cette étude nous donne la possibilité de percevoir finalement qu'il y a plusieurs entrées dans le métier d'enseignant du pré-primaire au Gabon. C'est un métier aux enjeux multiples. Il est composé d'agents aux profils divers et variés. Il a traversé des époques avec beaucoup d'incertitudes. Il évolue dans un système de préscolarisation à deux vitesses et des modèles de professionnalisation autour de la formation initiale pour les uns, la formation expérientielle, voire empirique pour les autres. L'idée que ce métier peut s'apprendre est suffisamment intéressante. Chez les enseignantes interrogées, l'expérience accumulée en situation de travail avec les enfants dans les classes est aussi formatrice pour

appréhender le métier. Cette catégorie d'enseignants est moins enthousiaste aux intentions des institutions parce qu'elles ne prennent pas en compte leurs revendications, c'est-à-dire, la reconnaissance du travail effectué sur le terrain. Le métier d'enseignant du pré-primaire est donc au confluent de l'évolution sociale au sens large et les attentes des dispositifs de professionnalisation qui ne prennent pas en compte la formation expérientielle au sens abordé par Wittorski (2005).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bourdoncle R. (2000). *Professionnalisation, formes et dispositifs*. In Recherche et Formation, numéro°35, Formes et dispositifs de la professionnalisation. pp.117-132
- Endrizzi Laure (2015). *Le développement de compétences en milieu professionnel*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°103, septembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Garnier P., (2009). *Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle*. Revue française de pédagogie, numéro 169, Éditeur ENS Éditions
- Mackaya A. (2014). *La formation initiale des enseignants au Gabon: Quels effets sur les conceptions de futurs enseignants de trois cohortes successives*, Presses Universitaires de Louvain
- Moussavou G., (2015). *La professionnalisation par l'expérience des enseignants sans formation initiale au Gabon*. Paris : Editions Le Harmattan
- Wittorski R., (2005). *Formation, travail et professionnalisation* Paris : Editions L'Harmattan, Action et savoir

CONTEXTE ET TRANSMISSION DE MODELES DE FORMATION DES MAITRES AU SENEGAL

AMADOU YORO NIANG

Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (UCAD)

Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF)

Département de Psychopédagogie

Correo-e : amadouyoro.niang@ucad.edu.sn

1. INTRODUCTION

La première décennie du troisième millénaire est marquée au Sénégal, selon la Direction de l'Enseignement Élémentaire (DEE, 2016), par une forte massification des effectifs scolaires, une réduction considérable de la durée de la formation initiale et du budget alloué à l'éducation. Face à cette situation, au lieu de mettre en place un dispositif axé sur la qualité, le rapport du Système National d'Evaluation des Rendements Scolaires (SNERS, 2016) révèle plutôt une concentration exclusive des efforts sur le recrutement massif d'enseignants très peu formés. Les résultats des examens nationaux deviennent de plus en plus insatisfaisants. C'est du moins ce que révèlent les rapports nationaux sur la situation de l'éducation délivrés chaque année par la Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation (DPRE, 2019). Une baisse de 20 points a été notée au Certificat de Fin d'Études Élémentaires (CFEE) entre 2012 et 2015. Un fort taux de réussite atteignant 68,9 % a été quand même observé en 2013. Mais depuis cette date, ce taux a commencé à baisser, passant de 55,3 % en 2014 à 52,9 % en 2015. L'année 2015 est d'ailleurs caractérisée par un repli de 2,4 points par rapport à 2014. Ce recul, selon les services compétents du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN/DPRE, 2015), « *pourrait être imputable à l'insuffisance de la formation initiale et à l'absence d'ajustement concomitant de la formation continue* » (p. 17). Les structures de formation rapide et de masse mises en place n'ont donc pas contribué à l'amélioration des résultats scolaires.

On pourrait se contenter de réagir à cette insuffisance en attendant d'hypothétiques recrutements à venir. Ces derniers sont, évidemment, éminemment souhaitables. Mais pour notre part, nous avons voulu explorer une autre voie. En effet, ne peut-on pas s'inspirer de ce qui a été mis en place plus ou moins empiriquement pour remédier aux difficultés rencontrées et examiner s'il n'y a pas là un moyen, ou, au moins, une préfiguration de ce qu'il faudrait faire pour développer une formation continue des maîtres de qualité ? C'est ce qui est à l'origine de cet article : s'interroger sur un dispositif largement « improvisé », les Collectifs des Directeurs d'École (Codec), et se demander s'il ne peut pas être considéré comme un moyen de résoudre, au moins partiellement, le problème du déficit de formation des maîtres... S'interroger, aussi, sur la valeur formative de ce dispositif et les conditions qui lui permettraient d'être un moyen de professionnalisation efficace des enseignants ; s'interroger, enfin, sur la professionnalisation du métier d'enseignant devenue nécessaire pour, d'une part, répondre aux nouvelles attentes de la société, et, de l'autre, prendre en compte les recherches actuelles en matière de formation d'enseignants. Aujourd'hui, le système éducatif sénégalais est interpellé, entre autres défis, par celui de la qualité. Comment rendre plus efficaces les apprentissages dans le primaire ? La formation des enseignants nous semble être au cœur de cette problématique.

2. PROBLÉMATIQUE

Pour pallier les insuffisances consécutives à l'absence de suivi des maîtres sur le terrain et répondre au besoin pressant de formation des enseignants très peu formés, les inspecteurs de l'Éducation et de la Formation (Sow et Dieye, 2010), en marge d'autres stratégies telles que les séminaires et les cellules pédagogiques, ont surtout mis en place un modèle inédit de formation. Il s'agit de l'installation du Collectif Local des Directeurs d'école (C.L.D.), une structure institutionnelle de réflexion et de concertation engagée dans l'accompagnement des enseignants. Selon Sow et Dieye (2010), chaque directeur membre du collectif local assume les fonctions de formateur chargé d'effectuer des visites de classes dans une zone qui peut épouser les limites d'une commune ou être simplement un regroupement d'écoles unies par la proximité géographique et partageant étroitement des réalités socio-économiques particulières. L'objectif principal de la mission des directeurs d'école assumant les fonctions de formateur est de partager leur expérience avec les maîtres d'une zone donnée au moyen d'observation systématique de leçons suivie d'entretiens personnels. Ce dispositif Codec vise surtout la transmission de modèles de pratiques pouvant améliorer la qualité des apprentissages.

Toutefois, pour être efficace, les formateurs, maîtres d'œuvre de ce dispositif institutionnel, ont besoin d'obtenir l'adhésion des enseignants qui en sont les premiers bénéficiaires. En effet, des études faites par Auduc (2012) ont fini

de montrer que toute formation continue risque d'être très peu efficace si elle ne suscite pas l'implication volontaire de l'enseignant. Contraindre ce dernier à suivre une formation pendant leur carrière est toujours possible, mais bien souvent source d'inefficacité. Les enseignants peuvent parfaitement écouter les suggestions des formateurs sans en tenir compte dans leurs pratiques de classe. Joule et Beauvois (1998) ont, d'ailleurs, toujours souligné l'autonomie de l'adulte dans l'exercice de son métier. En milieu scolaire, l'enseignant reste toujours libre et détient le choix final, une fois seul dans sa classe. Tout l'enjeu de cette formation continue est, à notre sens, de trouver un nouveau paradigme de formation qui puisse susciter l'intérêt des enseignants, et, favoriser, en même temps, leur capacité de réflexion et d'action au service de la réussite de leurs élèves.

Dans une telle perspective, nous estimons que cette capacité que nous voulons voir émerger en formation continue des maîtres peut être stimulée dans l'utilisation par les formateurs du paradigme du « praticien réflexif » développé par Donald Schön (1994). Pour ce dernier, c'est *à et par* l'action que se construit la pratique réflexive. Dès qu'un chercheur, dans sa tentative de compréhension et de résolution d'une situation, s'applique à observer l'effet de ses propres actions, lorsqu'il modifie cet effet pour accomplir de nouvelles actions, il devient alors un « praticien réflexif ». Développer le modèle du « praticien réflexif », c'est donc adopter une posture réflexive de manière assez fréquente et volontaire afin de prendre conscience de sa manière d'agir ou de réagir dans les situations d'exercice de son métier. Selon Perrenoud (2012), ce modèle qui permet de « *réfléchir à sa propre manière d'agir, de façon à la fois critique et constructive* » (p. 43) garantirait l'autonomie de pensée et d'action du maître dans ses relations permanentes avec les élèves.

Cependant, nous reconnaissons qu'il n'est pas toujours évident d'intégrer brutalement un nouveau paradigme comme celui du « praticien réflexif » dans le système de formation continue des enseignants sénégalais sans étudier, au préalable, l'existence des conditions qui pourraient favoriser son développement. Donc, si notre intention est, par-dessus tout, de proposer la pratique de la réflexivité pédagogique dans la formation continue des enseignants afin d'en améliorer l'efficacité, la question centrale reste, alors, de savoir si le modèle de formation préconisé par les formateurs peut être un moyen de mise en œuvre de ce nouveau paradigme. Autrement dit le dispositif Codec, né pour des raisons conjoncturelles et d'organisation, peut-il véritablement servir de levier pour développer, en formation continue, le nouveau paradigme du « praticien réflexif » ? Cela revient à traiter principalement la question relative aux conditions de possibilité de l'émergence d'un nouveau paradigme de formation continue. Il s'agit, alors, du point de vue des faits, de savoir en quoi le dispositif Codec est ou n'est pas le levier recherché, et à quelles conditions il pourrait éventuellement le devenir.

3. OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES DE LA RECHERCHE

Cette problématique et notre travail renvoient à la difficulté du Sénégal à mettre en place un dispositif de formation continue favorisant véritablement l'adhésion de tous les acteurs du primaire et l'amélioration effective de la pratique de classe des maîtres. Pour cela, nous voulons voir si le modèle de transmission de pratiques assuré par les directeurs d'écoles réunit les conditions d'une possibilité de l'émergence d'un nouveau paradigme du « praticien réflexif ». Nous tenterons également de montrer que cette formation continue assurée par les directeurs d'écoles pourrait, si elle était délibérément centrée sur ce nouveau paradigme, accroître sa pertinence. Le dispositif de formation Codec pourra donc être ressaisi et finalisé par le paradigme du « praticien réflexif » pour constituer un véritable modèle de développement alternatif de la formation continue dans le système éducatif sénégalais.

4. MÉTHODOLOGIE

Après nous être beaucoup interrogé sur la méthodologie de recherche, nous avons décidé de choisir la méthode du questionnaire avec une prédominance des questions ouvertes. Les réponses à ces questions sont souvent qualitatives et riches en informations. La trame de notre questionnaire définitif se subdivise en trois sections : *L'expérience du métier des enseignants et des directeurs d'écoles formateurs ; l'organisation et le contenu des leçons des maîtres ; les entretiens post-séances entre formateurs et maîtres.* Notre méthodologie se caractérise également par le recours à l'analyse des données textuelles nous permettant de trouver de nouveaux angles d'analyse et d'enrichir, par la même occasion, nos approches se revendiquant de la sociologie de l'éducation.

Du point de vue des stratégies de questionnement, en nous fondant sur les travaux de Lebart et Salem (1994), nous avons construit des questions ouvertes qui nous ont permis de différencier des niveaux de réponse (citation, mémorisation, discours), mais aussi des types de discours (question ouverte « projective », « argumentative » etc.). Concernant les stratégies d'analyse, nous avons approfondi selon les cas les approches en termes d'analyse de contenu et/ou de discours. Celles-ci articulent entre elles de nombreuses questions linguistiques, mais aussi statistiques (de simples croisements avec des variables agrégées aux procédures de classification exploratoires en passant par le traitement de plusieurs questions ouvertes etc.). Elles impliquent en outre une exploitation rigoureuse des logiciels d'analyse des données textuelles et leurs attendus théoriques.

5. DESCRIPTION DE LA POPULATION

Nos questionnaires ont été distribués au début du mois de juin 2014 auprès de 1 040 enseignants et enseignantes du primaire et 87 directeurs formateurs. Les deux questionnaires ont été complétés et retournés à la mi-novembre par

960 enseignants « craie en main » et 80 directeurs d'écoles. Par nos moyens personnels, nous avons fait parvenir, tant bien que mal à tous les enseignants et à tous les directeurs d'écoles formateurs des Inspections de l'Education et de la Formation de Rufisque-département et de Rufisque-ville, un questionnaire en précisant, à chaque fois, la date à laquelle nous allions passer pour le récupérer. Sur la liste officielle des circonscriptions de Rufisque-département et de Rufisque-ville, il y a au total 1 097 enseignants intervenant dans une classe régulière et 86 formateurs occupant simultanément des fonctions de directeur. En comparant le nombre de maîtres et de formateurs (1 127) ayant reçu le questionnaire et celui ayant effectivement rendu une réponse (1 040), nous obtenons un taux de réponse très satisfaisant de 92,3 %.

6. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS RELATIFS À LA RÉFLEXIVITÉ

L'interprétation des résultats s'est faite sur la base de notre modèle de réflexivité que nous avons conçu à cet effet. Il y a d'abord la pratique de classe dans laquelle l'enseignant est personnellement et directement impliqué (*phase de recours à l'expérience*) et dont il déduit un certain nombre d'observations sur lesquelles il réfléchit selon ses propres représentations afin de leur donner un sens (*phase de réflexion sur les faits*). L'intervention de la réflexion permet de trouver les problèmes rencontrés et de les catégoriser (*phase d'analyse réflexive des problèmes*). Cette identification des problèmes conduit à apporter des clarifications sur les résultats obtenus (*phase de motifs explicatifs des résultats*). Ces motifs explicatifs fournissent le matériel nécessaire pour élaborer des solutions (principes, règles, lois etc.) permettant de généraliser à plus d'une situation (*phase de théorisation et d'identification de solutions*). Des implications pratiques ou des hypothèses peuvent alors être déduites et validées dans l'action (*phase de retour à l'expérience concrète*).

7. REPÉRAGE DES INDICES RENVOYANT À L'ÉMERGENCE DE LA RÉFLEXIVITÉ PÉDAGOGIQUE

L'identification des tendances conduisant à l'émergence de la réflexivité pédagogique se fait grâce à une interprétation synthétisée des résultats de nos enquêtes. En tenant compte des profils de réponses que les enseignants et les C.P.I ont fournis aux différentes questions ouvertes sous forme de fréquences et de profils d'attitudes, nous cherchons à repérer les indices qui présentent la transmission du modèle du « praticien réflexif » dans cette formation continue. Les résultats issus des deux grandes rubriques de notre questionnaire (2. Organisation et contenu des leçons présentées / 3. Entretien post-séances avec le maître) sont analysés en fonction des liens qu'ils entretiennent avec la réflexivité pédagogique. Le repérage des indices se fera en identifiant les phases de notre modèle de réflexivité présentes ou non dans les réponses fournies aussi bien par les enseignants que par les directeurs d'écoles formateurs.

7.1 Des indices du recours à l'expérience concrète

Ces indices sont analysés à partir des informations recueillies sur les étapes de l'entretien notamment dans les contenus abordés aussi bien par les enseignants que par les formateurs. Les indices « du recours à l'expérience concrète » regroupent selon Altet, Paré et Sall (2014) des énoncés qui réfèrent à la description de la leçon, la pratique de classe, l'intervention, et l'activité dans sa planification (Avant), sa réalisation (Pendant) et son évaluation (Après). Dans ce modèle de formation continue, la description de ces faits par l'enseignant permet leur extériorisation et leur conceptualisation devant le formateur. La déclaration des enseignants sur la consigne leur demandant de '*décrire les faits issus de leur leçon*' est confirmée dans les résultats de l'enquête des formateurs. Soixante-seize (76) parmi eux reconnaissent avoir posé des '*questions de clarification*' lors des entretiens post-séances et dont l'une consistait à décrire '*le déroulement de leur leçon, de leur préparation à leur réalisation*'. En fait, pour tous ces répondants, l'enseignant a les aptitudes nécessaires pour restituer fidèlement ses propres actions après les avoir réalisées. La reconstruction verbale des faits de l'expérience concrète est donc considérée par 95 % des directeurs formateurs comme une condition nécessaire à l'analyse des pratiques pédagogiques, un support sur lequel se construit la réflexion avec le maître. On remarque cependant que 5 % des formateurs n'ont pas choisi de poser des questions de clarification aux enseignants qu'ils ont accompagnés. Ce qui signifie que les indices de la réflexivité relatifs au recours à l'expérience concrète n'ont pas été observés dans cette minorité de formateurs.

7.2 Des indices de l'analyse réflexive

Ces indices sont repérables sur les différents points de l'entretien ainsi que sur les contenus abordés à chaque point. Selon Vinatier et Altet (2008), les indices de l'analyse réflexive regroupent surtout les énoncés liés à l'analyse distanciée et critique des différentes étapes de l'intervention. Il s'agit précisément de voir si les enseignants en formation ont été amenés par les directeurs à analyser eux-mêmes leur leçon. Au niveau des points abordés avec les formateurs, l'énoncé portant sur '*l'analyse des différentes étapes de la leçon*' a été retenu par la quasi-totalité des enseignants. Cet énoncé est interprété comme une intention résultant des formateurs et qui incite les enseignants à analyser de manière critique les différentes étapes de leur intervention en vue d'identifier les problèmes. Doyon, Legault et Paré (2008) faisaient d'ailleurs observer dans ce sens que le meilleur moyen de pratiquer la réflexivité pédagogique, c'est de regarder sa pratique dans une perspective pragmatique de résolution de problèmes. Par conséquent, l'identification du problème est un aspect essentiel de la pratique réflexive.

Toutefois, dans la rubrique des consignes données par les formateurs et portant sur '*l'analyse des étapes de la leçon*', nous avons relevé une très faible fréquence (6,2 %) des énoncés ayant trait à l'analyse des objectifs de la leçon,

des moyens mis en œuvre et de la démarche par les enseignants eux-mêmes. Cela signifie que dans les faits, seuls 60 enseignants sur les 960 interrogés ont été effectivement amenés par les formateurs à effectuer une analyse réflexive et critique des principaux points des leçons en vue d'identifier les problèmes majeurs. De ce point de vue, une étape essentielle de notre modèle de la réflexivité pédagogique n'a pas été respectée par la majorité des formateurs. En effet, en nous référant aux '*réactions des directeurs formateurs face aux problèmes posés par les enseignants*', '*aux désaccords*', '*aux erreurs commises*' et aux '*suggestions*', on se rend compte qu'environ 40 % des formateurs analysent eux-mêmes la pratique des maîtres qui se contentent le plus souvent d'écouter et de prendre note. Or cette posture des directeurs fait obstacle à la réflexivité pédagogique. Comme le dit Perrenoud (2012), une conception cohérente de la formation de « praticiens réflexifs » ne saurait ignorer le « savoir-analyser » comme un modèle, comme un cadre éventuel de réflexion professionnelle et personnelle en vue d'identifier les problèmes.

7.3 Indices des motifs explicatifs

Dans la rubrique portant sur les entretiens personnels, nous avons relevé au point relatif à l'identification des causes des problèmes survenus dans la leçon, des *indices de motifs explicatifs*. Dans ce point, 636 enseignants affirment avoir reçu comme consigne « Identifier les causes des problèmes rencontrés dans la gestion du temps, de la classe et de la démarche ». À travers cet énoncé, il est fort probable que les formateurs veuillent amener les enseignants à expliquer les causes des problèmes liés à '*la démarche de la leçon*'. De ce point de vue, ces formateurs cherchent à rendre les enseignants réflexifs. Ils confirment les propos de Schön (1994) qui propose que le praticien s'applique à « *restructurer le problème et, dans cette tentative nouvelle [qu'il appellera] une expérience de structuration, il tentera d'imposer sa volonté* » (p. 91). Toutefois, pour qu'il y ait restructuration du problème, le raisonnement seul ne peut suffire. C'est la mise en oeuvre des hypothèses de l'enseignant lui-même qui peut la réaliser.

On peut également repérer des *indices des motifs explicatifs* à travers l'énoncé '*Trouver les causes des problèmes de gestion de la matière et de la classe*'. Cependant, pour cette consigne assez générale dans son libellé, seuls 13,5% des enseignants déclarent l'avoir reçue. Les enquêtes ont également révélé que 57% des directeurs formateurs se contentent de trouver des explications aux problèmes rencontrés dans les séquences d'enseignement-apprentissage tandis que 11,5% d'entre eux donnent plutôt aux enseignants des prescriptions, des recommandations, des suggestions. Or en 1959, déjà, Rostand (cité par Perrenoud, 2012) explique ainsi la véritable posture du formateur : « *Former les esprits sans les conformer, les enrichir sans les endoctriner, les armer sans les enrôler, leur communiquer une force, les séduire au vrai pour les amener à leur propre vérité* ». (p. 12). Le CPI doit donc éviter d'être au-devant de la scène, d'imposer ses idées pour ne pas mettre l'enseignant dans une posture de récepteur passif et constituer ainsi un obstacle à la réflexivité.

7.4 Indices de théorisation des résultats et des solutions

L'objectif de cette étape est de vérifier d'une part, si les motifs des résultats de l'analyse ont été interprétés en identifiant des choix d'action possibles par rapport à ce que l'on sait de nouveau. D'autre part, il s'agit de voir si des modalités (intention, stratégie, dispositif, etc.) ont été retrouvées dans la pratique à mettre en œuvre ou à maintenir. À partir de nos enquêtes, nous avons observé que les énoncés : '*Rompre avec une pratique routinière*' ; '*Tendre vers une meilleure gestion du temps et des contenus*' ; '*Concevoir correctement une situation problème didactique*' ; '*Adapter les objectifs au niveau des élèves*' constituent des enseignements nouveaux que 77,5% des maîtres ont tirés des résultats obtenus de leurs leçons. C'est un premier niveau de théorisation opératoire qui est intimement lié à l'analyse réflexive. En effet, les interrogations des formateurs sur les difficultés rencontrées permettent aux enseignants de présenter les résultats de leurs leçons. Paquay, Altet, Charlier, et Perrenoud (1996) disaient en guise d'illustration que : « *L'enseignant-professionnel se caractérise principalement par sa capacité à résoudre en autonomie des problèmes rencontrés, à produire des solutions originales - seul et en collaboration- dans la poursuite en autonomie d'objectifs complexes* ». (p. 21).

Dans les résultats de nos enquêtes, '*les indices de l'identification d'une solution*' sont repérés à partir des types de solutions proposés et des rectificatifs envisagés pour les prochaines leçons. 67 formateurs ont posé, au moins, une question relative aux solutions apportées par les enseignants face aux divers problèmes rencontrés. Parmi les points de l'entretien personnel, on retrouve '*La recherche de solutions*' et '*Le débat autour des solutions*'. L'existence de ce point dans les discussions est également confirmée par 874 enseignants. Dans la recherche de solutions aux problèmes rencontrés par les maîtres, deux catégories de formateurs se dégagent. D'une part, on retrouve ceux qui se chargent eux-mêmes de résoudre des problèmes didactiques à la place des enseignants. D'autre part, il y a des formateurs qui réfléchissent avec les maîtres, collaborent avec eux pour trouver ensemble des solutions aux problèmes. Ces derniers formateurs corroborent les propos de Bouchamma et Michaud (2011) considérant que : « *L'accompagnement ne vise pas à enfermer l'enseignant dans un cercle vicieux de dépendance. Il doit le libérer pour qu'il devienne autonome, capable de s'appropriier le savoir technique en le faisant sien* » (p. 408).

7.5 Indices du retour à l'expérimentation

Cette étape consiste à repérer, à travers nos enquêtes, les indices présageant la mise en œuvre de nouvelles pratiques et attitudes construites dans un travail réflexif. Les indices que nous cherchons à identifier, ici, ne sont pas des faits déjà réalisés lors de la séance d'analyse des pratiques. Il s'agit plutôt de voir si, dans les entretiens, comme le dit Schön (1994), les décisions prises vont dans le sens d'une planification de nouvelles interventions pour tester des solutions et des modalités en vue de les mettre en œuvre expérimentalement. De ce point de vue, quelques '*recommandations*' reçues par les enseignants vont dans le sens

d'un retour à l'expérience concrète. Il en est de même des '*décisions*' prises par les formateurs pour les prochaines interventions. Si 307 maîtres sont contraints de reprendre les mêmes leçons en corrigeant les erreurs commises, 585 d'entre eux sont invités à en faire de nouvelles en prenant en compte les solutions aux problèmes résultant de leurs analyses réflexives antérieures. Par conséquent, il y a dans notre population, des enseignants qui cherchent à mettre en œuvre d'autres stratégies, d'autres approches conceptualisées à partir des séquences réalisées. Cela confirme les propos de Beaupré (2014) qui considère la réflexivité comme le développement des savoirs procéduraux et conditionnels fondés sur des principes d'orientation de l'action éducative et permettant la maîtrise de nouveaux savoirs théoriques et pratiques. Cependant, 20% des formateurs affirment se préoccuper davantage des erreurs qu'ils ont eux-mêmes repérées pour leur trouver des solutions. Par ailleurs, les comptes rendus de leçon réclamés par certains formateurs cherchent surtout à vérifier si les enseignants ont bien retenu leurs recommandations. En se limitant à ces comptes rendus, il y a fort à croire que les prochaines leçons ne soient pas réalisées dans le sens de tester des solutions et des modalités pratiques des enseignants.

8. APPORTS ÉVENTUELS DE LA RÉFLEXIVITÉ PÉDAGOGIQUE

Les données recueillies à partir de nos questionnaires ont partout montré des tentatives de prise en compte de la réflexivité pédagogique par les formateurs. Ce paradigme a été un atout assez bien exploité dans le duo maître/formateur. En effet, il est ressorti des entretiens, 67% des formateurs posant des questions aux maîtres, instaurant avec eux, des débats, des discussions autour des pratiques. Ces directeurs formateurs se sont départis de cette fonction d'évaluateur jadis confiée aux inspecteurs de l'enseignement et dont la tâche renvoyait à des questions/réponses, des consignes, des prescriptions ou des recommandations. Le travail du formateur a été pertinent quand, dans le duo, il est parvenu à entraîner le maître à une réflexion personnelle sur sa propre pratique. C'est un dispositif qui, selon Dolz et Leutenegger (2015) conduit l'enseignant à prendre un recul par rapport aux leçons qu'il vient d'effectuer et à apprendre à analyser lui-même les situations et à chercher, pour son propre compte, des solutions appropriées. Il constitue un levier important pouvant intégrer le paradigme du « praticien réflexif » et améliorer, par la même occasion, la pratique de classe des enseignants.

En premier lieu, le dispositif peut permettre d'identifier et de comprendre les difficultés rencontrées par le maître dans l'exercice de ses fonctions. Il amène ce dernier, à prendre conscience sur le plan cognitif, des objectifs visés, des choix opérés, des modalités et des moyens adoptés, et de la portée de sa communication dans ses interactions avec les élèves. Selon Legault (2004), si l'enseignant veut comprendre ce qu'il fait en classe, s'il veut améliorer véritablement ses pratiques d'enseignement en y apportant des changements éventuels,

s'il veut, donc, mieux enseigner pour faciliter l'apprentissage de ses élèves, il a besoin de trouver les problèmes auxquels il a été confronté durant ses prestations, de les décrire, de les analyser et d'en déterminer les causes ou les origines. Dans ce but, il doit prendre du recul, de la distance par rapport à ses actions, aux situations d'enseignement-apprentissage vécues. Comme le dit Vacher (2011), la fonction enseignante requiert, donc, une analyse réflexive, consciente, objectivée, et orientée, au préalable, dans le repérage et l'interprétation des difficultés majeures de la leçon.

En second lieu, le dispositif Codec peut ouvrir à une critique raisonnée personnelle de la pratique. En effet, dans le duo, le formateur est la personne qui, par ses interrogations, peut amener le maître à poser un regard critique sur son expérience *dans* l'action et *sur* l'action. Comme l'affirment les auteurs (Altet, Etienne, Desjardins, Paquay et Perrenoud, 2013), la pensée réflexive porte, avec certaines nuances, sur l'analyse critique systématique et le questionnement, par le retour sur la leçon. C'est donc l'invite du formateur à la réflexion personnelle qui peut déclencher, chez le maître, cette distanciation par rapport à sa leçon, lui permettant d'en faire un objet d'étude par le retour de la pensée sur elle-même. Par conséquent, la critique raisonnée et personnelle sur la pratique n'est que la prise de conscience d'une démarche réflexive du maître qui a pour résultat, l'émergence de savoirs nouveaux explicites ou implicites établissant des liens avec les savoirs préalablement acquis. Hensler, Garant et Dumoulin (2001) révèlent que l'attitude réflexive conduit au changement *de* ou *dans* sa pratique, c'est-à-dire la modification durable, consciente, fondée, de ses pratiques enseignantes sous ses différents aspects, dans une perspective de mieux-être professionnel.

En dernier lieu, la pratique des formateurs peut contribuer à un développement professionnel autonome si elle intègre la démarche réflexive, ouvrant à une véritable « *formation tout au long de la vie* ». En effet, selon Vinatier et Altet (2009), la réflexivité pédagogique n'est pas acquise en début de carrière. Elle se développe tout au long de l'expérience d'enseignement, et très souvent, dans une très lente maturation professionnelle. C'est pourquoi, les débutants, esseulés, et n'ayant pas accumulé beaucoup d'expérience dans la pratique du métier, deviennent difficilement des enseignants réflexifs. Ils ne peuvent, d'ailleurs, le devenir véritablement que si on les y entraîne. Nous estimons que les directeurs d'écoles, en tant qu'enseignants expérimentés, peuvent former à cette réflexivité pédagogique qui permettra aux maîtres de transformer leurs pratiques impulsives en des pratiques intelligentes et réfléchies pour des prestations futures. Ainsi, la pratique réflexive favorise-t-elle une meilleure compréhension des problèmes survenus dans les leçons, des buts à atteindre et des moyens pour y parvenir. À la longue, c'est un maître qui parvient à exercer un contrôle permanent sur sa pratique en la développant progressivement. D'ailleurs, à un moment donné de son évolution dans la réflexivité, il sera en mesure de travailler, seul, sans l'aide du formateur et de s'inscrire, ainsi, dans un développement professionnel autonome.

En définitive, la typologie des apports du formateur que nous avons réalisée, et tirée des résultats de nos enquêtes exprime, d'une part, assez nettement, la relative efficacité de ce dispositif Codec de formation continue. D'autre part, elle a fini de montrer tout l'intérêt de la pratique réflexive, notamment dans le renforcement du dispositif Codec, le développement des compétences professionnelles des maîtres, la mise en question des principes et des valeurs qui sous-tendent les pratiques, l'identification des pistes de solutions ou des perspectives innovatrices dans l'enseignement. En conséquence, il existe un enjeu important à analyser le développement et la mise en œuvre du paradigme du « praticien réflexif » en formation continue des maîtres au Sénégal.

9. ENJEUX D'UNE APPROCHE FORMATIVE FONDÉE SUR LA RÉFLEXIVITÉ PÉDAGOGIQUE

À travers nos résultats, nous avons vu que l'un des premiers enjeux de la formation continue des maîtres au Sénégal est de conserver et de stabiliser le paradigme du « praticien réflexif ». Même si la popularité de ce concept (Altet, Vinatier et Robin, 2011) a eu pour effet direct son opérationnalisation sous différentes formes (analyse des pratiques, démarches de résolution de problèmes, pratiques d'écritures diverses, réalisation de travaux de recherche), il faut reconnaître que, dans la formation des enseignants, le champ de l'analyse des pratiques est le terrain privilégié, et sans doute, le plus favorable à la mise en œuvre de ce nouveau paradigme. La réflexivité, fer de lance de la professionnalisation de la formation des enseignants, devra être considérée comme une pratique de pensée, une manière de penser sa pratique, et une manière d'agir tout en pensant à ce que l'on fait. Doyon, Legault et Paré (2008) estiment d'ailleurs que les enjeux d'une pratique de pensée réflexive se déclinent, surtout, en termes d'effets de formation, de formalisation de savoirs d'expérience, ou encore d'adaptation et d'ajustement en situation lors d'une réflexion dite « en action ». Ainsi, le praticien est-il promu acteur principal de la construction et de la formalisation des savoirs dits professionnels.

Dans nos recherches, nous avons également identifié différentes postures que les formateurs adoptent en situation réelle de communication. Parmi ces postures, le « *formateur-collaborateur* » a le plus retenu notre attention dans notre analyse. En effet, d'après Perez-Roux (2012), elle reste la posture qui mène le plus à la réflexivité pédagogique dans la mesure où elle fait réfléchir le maître, développe en lui l'esprit critique, et le guide dans une dynamique de changement. Par conséquent, l'adoption de la posture de « *formateur-collaborateur* » par les directeurs devrait permettre de développer l'autonomie de pensée dans la pratique des enseignants. Cette invite à la réflexion pourrait être une condition sine qua non pour un entretien productif dans le duo. En définitive, le paradigme du « praticien réflexif », bien intégré par les directeurs formateurs, pourrait accroître considérablement l'efficacité de cette stratégie de formation continue

de l'enseignant sénégalais qui comptera sur la disponibilité et l'accessibilité de son accompagnateur pour réfléchir avec lui sur ses comportements pédagogiques, mesurer ses progrès et ses performances, et, au besoin, effectuer les réajustements nécessaires. La réflexivité pédagogique peut corriger, par la même occasion, la faiblesse de la qualité de l'action éducative caractérisant actuellement les enseignants dans le système éducatif sénégalais.

Toutefois, pour atteindre cet objectif de renforcement de la qualité de l'action éducative, il y a un enjeu à faire évoluer la pratique des directeurs formateurs afin qu'elle soit un véritable dispositif de professionnalisation des maîtres. Dans une telle perspective, le modèle de formation Codec devra dépasser ce simple moyen de contrôle hiérarchique, de réassurance personnelle des maîtres, ou de présentation de « recettes » pédagogiques mécaniquement appliquées dans les classes. Le dispositif Codec pourrait plutôt évoluer de manière qualitative en intégrant le paradigme du « praticien réflexif ». Cela permettrait, comme le dit Barbier (1996), l'identification et la compréhension des difficultés rencontrées par les maîtres, l'ouverture à une critique raisonnée personnelle de la pratique, la contribution effective à un développement professionnel autonome ouvrant à une véritable formation permanente.

Cette évolution souhaitée du dispositif Codec passera par un changement de posture du formateur. Il s'agit selon Altet, Paré et Sall (2014) d'un autre enjeu majeur qui consiste, pour le directeur formateur, à renoncer, au moins provisoirement, à être le détenteur du savoir pour favoriser, dans les entretiens, la prise de parole du maître, à se retenir d'intervenir pour mieux l'écouter et comprendre son point de vue sur sa pratique. Ce changement radical de posture nécessite une formation du formateur à la pratique de la réflexivité pédagogique. Il sera formé pour devenir un véritable accompagnateur du processus de formation du maître en s'appropriant un mode d'intervention relevant de l'aide à la prise de conscience, à l'identification des problèmes et à la conceptualisation des solutions issues de l'expérience.

Le changement de paradigme sera accompagné par la mise en place des ressources formatives permettant aux maîtres « praticiens réflexifs » de nourrir leur réflexion et leur inventivité pédagogique. L'enjeu consiste selon Perrenoud (2012) à familiariser les enseignants aux deux processus mentaux très importants qui interviennent dans les pratiques d'enseignement et qui font appel à des situations et à des actions complexes : *la réflexion dans le feu de l'action* et *la réflexion hors du feu de l'action*. Mais, comme l'affirme Lenoir (2012), il faut aussi permettre aux maîtres formés de découvrir leurs propres styles réflexifs et d'apprendre à les utiliser pour s'entraîner à la réflexivité pédagogique. En somme, recourir à l'analyse réflexive, c'est d'après Beaupré (2014) apprendre à construire puis à utiliser des savoirs d'expérience. Par conséquent, promouvoir l'analyse réflexive demande, au-delà de la volonté de la développer et du dialogue, des orientations conceptuelles, ce que sont les divers fondements, une ou des grilles d'analyse reposant sur ces fondements, et le recours à des dispositifs favorisant son usage.

10. CONCLUSION

La transmission de modèles de formation, dans l'expérience sénégalaise, vise essentiellement le perfectionnement de l'enseignant et s'appuie sur une méthodologie fondée sur l'analyse des pratiques accompagnées. Comme l'affirment Cuche, Canivet, et Donnay (2012), l'accompagnement par des formateurs expérimentés est véritablement une opportunité à saisir, car il permet de rendre plus objectives les données issues de l'analyse des pratiques et de s'adapter sans cesse au contexte en perpétuelle mutation. Aussi la pertinence de ce modèle est-il à trouver dans une conception des compétences basées sur un va-et-vient constant entre théorie et pratique dans une dynamique de résolution de problèmes. Définie comme un cadre privilégié du développement de la professionnalisation, ce paradigme est selon Perrenoud (2012) un moyen d'autonomisation de l'enseignant. Il fait appel à des aptitudes et compétences de haut niveau permettant la résolution de tâches complexes dans des situations d'enseignement-apprentissage.

En définitive, pour être efficace, ce modèle de transmission a besoin de s'articuler autour de six principes de base. Le premier élabore les objectifs de formation d'un commun accord entre formateurs et formés, dans une perspective de contractualisation. Le deuxième vise l'engagement des formés en s'appuyant sur leurs motivations intrinsèques. La formation suscitera, par ailleurs, des motivations extrinsèques en vue de renforcer davantage le volontarisme des stagiaires. Le troisième permet la réflexion critique chez les enseignants qui s'approprient une démarche rationnelle d'analyse des pratiques favorisant le transfert des connaissances. Le quatrième sélectionne des formateurs qui inspirent confiance et qui font preuve de compétences professionnelles avérées. Le cinquième fonde le modèle de transmission et de développement professionnel sur la métacognition, l'auto-évaluation, la réflexivité autour des pratiques, l'interaction et la pédagogie participative. Enfin, le sixième principe institue un accompagnement basé sur l'Approche Par les Compétences (A.P.C.), la libre participation, et des échanges permanents entre enseignants et formateurs.

La formation continue des enseignants pose donc comme condition, l'intervention d'accompagnateurs engagés et capables de favoriser la participation et l'implication de tous les enseignants ciblés pour les amener à croire à cette expérience, l'aimer, s'y identifier et lui donner une signification personnelle. Ce dispositif de formation, qui est une innovation dans le système scolaire sénégalais, peut donc constituer le trait d'union nécessaire entre l'institution en charge de la formation et l'espace scolaire. C'est sans doute ce que préconisent Thurler et Perrenoud (2003) quand ils affirment que : « *Toute innovation dans le secteur de la formation s'inscrit à la rencontre d'une volonté ou d'une reconnaissance institutionnelle et d'une initiative de terrain ; elle procède de l'une de ces dimensions. Le sort d'une telle innovation dépend de la façon dont est gérée la dialectique entre la logique descendante de l'institution, du pouvoir et celle de l'engagement librement consenti* » (p. 318). En définitive,

aucune formation continue ne peut réellement prospérer sans la participation volontaire de ses acteurs.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altet, M. ; Etienne, R. ; Desjardins, J. ; Paquay, L. ; et Perrenoud, P. (2013). « *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances* » Bruxelles, De Boeck
- Altet, M. ; Vinatier, I. et Robin, J.Y. (2011). *Conseiller/accompagner: un défi de la formation*. Paris, L'Harmattan.
- Altet, M. Paré, A. Sall, N. (2014). OPERA : Observation des pratiques enseignantes dans leur rapport aux apprentissages. *Rapport final*. www.opera.ifadem.org
- Auduc, J-L. (2012). Refonder la formation des enseignants : un défi indispensable. *La Découverte « Regards croisés sur l'économie »* N° 12. Pages 248 à 258.
- Barbier, J.-M. (1996). *L'analyse des pratiques : questions conceptuelles*. Paris, France : L'Harmattan.
- Beaupré, S. (2014). L'analyse réflexive: un passage obligé dans la pratique enseignante. *AQEP Vivre le primaire*, 27(2), 52-53.
- Bouchamma, Y. et Michaud, C. (2011). Communautés de pratiques avec les enseignants superviseurs: Discussion avec ses membres. *Journal de l'éducation*, N°12, 403-420
- Cros, F. et Altet, M. (2009). *L'accompagnement dans l'entrée dans le métier*. Sèvres, CIEP.
- Cuche, C., Canivet, C. et Donnay, J. (2012). *L'accompagnement, source de création de savoirs*. Dans Charlier, E. et Biemar, S. *Accompagner : un agir professionnel* (p. 139-152). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- DEE. (2016). *Rapport national sur la formation des maîtres en cours d'emploi au Sénégal*. Dakar, Sénégal : Ministère de l'Éducation Nationale.
- Dolz, J. et Leutenegger, F. (2015). L'analyse des pratiques : une démarche fondamentale dans la formation des enseignants? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*.
- Doyon, A., Legault, M. et Paré, P. (2008). Analyse de pratique et processus de transformation chez des éducateurs. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. Volume 11, numéro 1, 2, p. 1-93.
- DPRE. (2015). *Rapport national sur l'encadrement pédagogique*. Dakar, Sénégal : Ministère de l'Éducation Nationale.
- DPRE. (2019). *Rapport national sur la situation de l'éducation*. Dakar, Sénégal : Ministère de l'Éducation Nationale. Année scolaire 2018-2019
- Hensler, H. ; Garant, C. ; Dumoulin, M. (2001). La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation. *Recherche et formation*. N° 36. pp. 29-42.
- Joule, R-V. et Beauvois, J-L. (1998). *La soumission librement consentie : Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?* Paris, France. Presses Universitaires de France.
- Lebart, L. et Salem, A. (1994). *Statistique Textuelle*. Paris, France : DUNOD.
- Le Boterf, G. (1999). *De l'ingénierie de la formation à l'ingénierie des compétences*. Belgique, Canada : De Boeck Université.
- Legault, J-P (2004). *Former des enseignants réflexifs*. Québec : Les Éditions Logiques.

CONTEXTE ET TRANSMISSION DE MODELES DE FORMATION DES MAITRES AU SENEGAL

- Lenoir, Y. (2012). Dossier spécial : la pratique réflexive. *Vivre le primaire*, 25 (4), 36-48.
- M.E.N. (2012). *Curriculum de l'Éducation de Base*. . Dakar, Sénégal : Le Secrétariat Technique Permanent du Ministère de l'Éducation du Sénégal.
- Palazzeschi, Y. (2003, mars-avril-mai). Entretien avec Palazzeschi, La loi fondatrice de 1971 et ses effets. Former, se former, se transformer. De la formation continue au projet de vie. *Sciences Humaines, Hors-série*, 40, 12-13.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Pastré, P. (2012). Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation. France: OCT ARÈS Editions.
- Perez-Roux, T. (2012). Développer la réflexivité dans la formation initiale des enseignants? Enjeux des dispositifs d'analyse de pratique et conditions de mise en œuvre dans deux contextes de formation en France. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*. N° 15. pp. 97-118.
- Perrenoud, P. (2012). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris: ESF.
- Perrenoud, Ph. (1994a). *La formation continue comme vecteur de professionnalisation du métier d'enseignant*. Genève, Suisse : UNIGE.
- Perrenoud, Ph. (1994b). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, France : L'Harmattan.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. (Trad. Heynemann, J. et D. Gagnon). Montréal, Canada : Éditions Logiques (1re éd. 1983).
- SNERS. (2016). *L'analyse de la situation de l'éducation*. Dakar. Sénégal : Ministère de l'Éducation Nationale.
- Sow, Y. et Dièye, M. (2000). *Le comité local des directeurs : une expérience en matière de pilotage de la qualité*. Dakar, Sénégal : Zoom édition.
- Thurler, G.M. et Perrenoud, P. (2003). *Innovation*. In Groux, D et al. *Dictionnaire d'éducation comparée*. Paris, France : L'Harmattan.
- Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive. Un concept et des mises en œuvre à définir. *Recherche et formation*. N° 66.
- Vinatier, I. et Altet, M. (2010). Analyser et comprendre la pratique enseignante. *Revue Recherches en éducation*, Rennes : CREN, N°8.

FORMATION DES ENSEIGNANTS DE TICE EN AFRIQUE CENTRALE: CAS DU CAMEROUN

LAURENT TAGNE

Doctorant en Science de l'Éducation. Fondation Universitaire Ibero-américaine (FUNIBER)
Correo-e : lezenith237@gmail.com

EUGÉNIE EYEANG

Maître de Conférences en Didactique des Langues. Ecole Normale Supérieure de Libreville. Directeur du Centre de Recherche Appliquée aux Arts et aux Langues (CRAAL)
Déléguée FUNIBER-Gabon
Correo-e : eugenie.eyang@funiber.org

INTRODUCTION

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) ont au fil de ces dernières années intégré les différents secteurs d'activités dans la société. Bien évidemment, le secteur sensible de l'éducation n'est pas resté en marge de cette mutation qui a engendré le terme : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE). Pour l'atteinte des objectifs, il s'est imposé la nécessité d'avoir un personnel enseignant outillé et disposé pour l'enseignement/apprentissage des TIC et/ou avec les TIC. Les enseignants de TICE précisément du secondaire dont on fait référence ici sont un maillon très important dans le processus d'implémentation des TICE dans un système éducatif. Feumo¹, dans son article « L'intégration de l'informatique dans l'enseignement secondaire au Cameroun » publié sur son blog, indique que : « Conscient du fait qu'une intégration réussie de l'Informatique dans la pédagogie nécessite des enseignants de qualité, le Gouvernement du Cameroun a ouvert des filières informatiques dans les Écoles Normales Supérieures (Yaoundé, Douala, Bambili et Maroua).

Cependant, la formation de ces formateurs en informatique-TIC cristallise bien les attentions de la communauté des chercheurs du domaine des TICE. Car, de la formation de ces enseignants, dépendent fortement l'intégration des TIC dans le système éducatif et surtout la maîtrise et l'utilisation des outils des

1 Feumo est professeur de lycée d'enseignement général à Yaoundé

TIC et du numérique pour les apprentissages dans les établissements. Dans la globalité, l'on observe depuis quelques années des points positifs en ce sens. En effet, la formation des enseignants aux TICE est parvenue à améliorer les compétences pédagogiques en matière d'utilisation des TIC et à transformer le rôle des enseignants dans cette nouvelle ère de l'éducation (Kim, Park et Song, 2010). Au Cameroun comme dans plusieurs pays d'Afrique centrale, la formation des enseignants de TICE n'a véritablement pris son envol et produit ses premiers éléments qu'au cours de la dernière décennie. Cette formation, venant répondre à un besoin perceptible dans le cycle de l'enseignement secondaire, a produit des enseignants dont la qualité de la formation a été déjà éprouvée sur le terrain et dont on peut faire des appréciations. Aussi, les Ecoles Normales Supérieures formant ces enseignants ont augmenté sur l'étendue du territoire national et surtout en se diversifiant (langue de formation anglaise et enseignement technique). Le profil des candidats qui intègrent les écoles normales pour être élève-enseignant d'informatique-TIC importe pour qu'on ait au final des enseignants ayant certaines qualités et compétences. Ainsi, la réussite de la formation d'un enseignant de TICE dépend en partie de son cursus scolaire et son background avant la formation proprement dite. Toutefois, plusieurs facteurs influencent la formation des enseignants de TICE et surtout leur compétence à transmettre le savoir aux apprenants dans les salles de classe, notamment au Cameroun où nous avons mené notre étude.

1. ASPECTS GÉNÉRAUX DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE TICE AU CAMEROUN.

L'enseignant est l'un des acteurs importants dans le processus d'implémentation des TICE dans le système éducatif. Il existe une relation entre les principaux acteurs du système éducatif (enseignant, apprenant) et l'ordinateur que Rézeau (1998, pp. 90-104) questionne en ces termes : « l'apprenant, l'enseignant et la machine : triangle d'or ou triangle des Bermudes ? » L'illustration faite par cet auteur se présente comme suit :

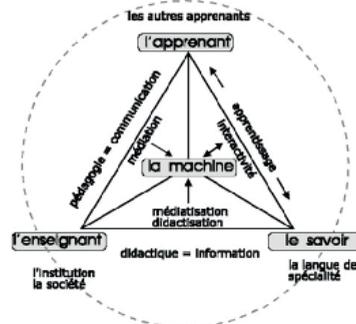


Figure 1. Réflexion faite, le modèle d'un tétraèdre (pyramide à base triangulaire) permettra d'intégrer le quatrième sommet de cette nouvelle relation pédagogique dans un contexte multimédia, le savoir lui-même (Rézeau, 1998, p. 92). (Source : les Cahiers de l'APLUT volume XVII -n°3- mars 1998)

FORMATION DES ENSEIGNANTS DE TICE EN AFRIQUE CENTRALE : CAS DU CAMEROUN

Au Cameroun la formation de ces acteurs majeurs que sont les enseignants des TICE mobilise assez de ressources et présente une structuration changeante depuis 2007, année de début de formation de la première vague d'enseignants d'informatique-TIC à l'École Normale Supérieure de Yaoundé. Ces enseignants ont débuté à professer dans les lycées et collèges d'enseignement secondaire deux années plus tard.

Plus d'une décennie après le début de la formation des enseignants de TICE, plusieurs promotions sont aujourd'hui sur le terrain et peuvent être appréciées par rapport à leurs compétences émanant de leurs formations acquises dans les écoles normales. C'est ainsi que d'une promotion à une autre, les enseignants formés pour l'enseignement/apprentissage des TIC au secondaire semblent décrire des restructurations et réaménagements des contenus de formation aux fils des années. Avec un tel fonctionnement décrit, l'on pourrait penser que la formation des enseignants de TICE au Cameroun s'améliore d'année en année.

Pour la réalisation de notre travail, nous avons rencontré plusieurs enseignants de TICE et des enseignants de filières technologiques affectés pour dispenser les cours d'informatique-TIC ; selon leur date de sortie de l'école normale et leur expérience sur le terrain, les appréciations de la formation des formateurs en TIC dans les écoles divergent. Par exemple, si certains indiquent que l'approche pédagogique enseignée à l'école normale a évolué de l'approche par objectif (APO) à l'approche par compétence (APC), d'autres reprochent la qualité très théorique de la formation des enseignants de TICE et auraient souhaité une importante phase pratique dans la formation. Plusieurs autres appréciations et manquements sont soulevés par les enseignants, remettant ainsi en cause les programmes et méthodes de formation de ces derniers. Aussi, le recrutement des élèves-enseignants dans la filière informatique-TIC devrait de l'avis de certains tenir compte de leur cycle académique précédent et la validation de certains acquis.

1.1. *Profil des élèves enseignants d'informatique-TIC*

L'entrée dans les Ecoles Normales Supérieures (ENS) et notamment dans la filière formant les enseignants d'informatique-TIC se fait par concours national au Cameroun. Les conditions de candidature sont annoncées et précisées dans une décision signée du ministre de l'Enseignement Supérieur qui arrête les modalités de déroulement, la nature des épreuves du concours et surtout les profils des candidats à ces concours. En prenant le cas de l'ENS de Yaoundé, il existe deux concours d'entrée dans cette école, correspondant au premier (niveau baccalauréat) et second cycle (niveau licence). Pour concourir au premier cycle dans la filière Informatique, il faut remplir les conditions générales du concours (âge, nationalité, genre...), mais surtout être titulaire d'un Baccalauréat C, D, E, F ou TI (Technologie de l'Information). Pour concourir au second cycle, le candidat voulant intégrer la filière Informatique doit être titulaire d'une Licence. Les autres ENS du pays, même celle de Bambili situé en zone anglo-

phone du pays, ont sensiblement le même critère de diplôme pour concourir dans la filière Informatique ou Computer Science (en anglais). Par exemple pour le cas de cette année, dans l'Arrêté N° 20/00544/A/MINESUP du 09 juillet 2020 Portant ouverture du concours d'entrée en 1^{er} année du 1^{er} Cycle de l'École Normale Supérieure de l'Université de Maroua au titre de l'année académique 2020-2021, il est indiqué que les candidats de la filière informatique doivent être titulaire d'un Baccalauréat C, D ou TI. Ce qui est plus limité qu'à l'ENS de Yaoundé.

Ces critères de sélection des candidats ont un enjeu et un impact sur la formation de ces enseignants de TICE. Tenons, un titulaire de Baccalauréat ou licence littéraire pourrait peiner dans la formation en filière informatique-TIC qui est davantage scientifique. Ainsi, ce choix de profil des candidats importe pour la qualité d'enseignant qui serait issu de la formation d'enseignant. Toutefois, certains contemporains s'insurgent et s'interrogent par rapport au blocage des techniciens de base au profit des généralistes. C'est le cas avec l'ENS de Maroua qui préfère les profils de Baccalauréat C et D par rapport à un Baccalauréat F2 (électronique) qui est plus proche des TIC. Aussi, par rapport aux conditions d'admission au second cycle à l'ENS de Yaoundé, il est précisé sur le site internet que : « Les étudiants titulaires d'une licence professionnelle ne sont autorisés à concourir ». Ceci est un paradoxe de mettre de côté les professionnels qui seraient de bons enseignants praticiens des TICE au profit des généralistes théoriciens. Pour un pays comme le Cameroun où depuis la première moitié des années 2000, le Chef de l'Etat prône la professionnalisation des enseignements, la position de ces citoyens qui s'insurgent semble compréhensible, et il importe de revoir certains critères dans le profil des candidats à l'ENS et singulièrement dans la filière Informatique-TIC.

1.2. Déroulement et organisation de la formation

Depuis 2007, les enseignants de TICE sont formés au sein des écoles normales du Cameroun. Il s'agit précisément d'une formation basée sur des enseignements pédagogiques et des enseignements professionnels liés aux TIC. L'ENS a pour objectif de former des enseignants de l'enseignement secondaire général et l'École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique (ENSET) vise à former des enseignants de l'enseignement secondaire technique. Pour le cas des enseignants de TICE formés à l'ENSET, ils sont formés dans deux spécialités : informatique de gestion et informatique industrielle. Il importe d'indiquer que sur le terrain, les enseignants sont souvent affectés sans tenir compte de ces spécificités. Ainsi, on retrouve des enseignants des spécialités précises de TIC formés à l'ENSET qui sont affectés dans les lycées d'enseignement général classique.

À l'ENS, à la fin du premier cycle de formation, il faut présenter une licence (pour le cas des enseignants d'informatique-TIC, il faut une licence dans le domaine scientifique de préférence) afin de pouvoir entamer le second cycle

pour être Professeur de Lycée d'Enseignement Général (PLEG). Cependant, à l'issue du premier cycle, l'enseignant peut déjà être affecté sur le terrain et au bout d'un certain temps réintégrer le second cycle sur titre et en présentant une licence. A l'ENSET, à la fin du premier cycle, seuls les meilleurs du premier tiers des lauréats peuvent continuer au second cycle directement. Les autres sont affectés dans les établissements scolaires et au bout d'un certain temps peuvent réintégrer le second cycle en faisant un retour sur titre. Cependant, les titulaires de licences concourent et intègrent le second cycle des écoles normales pour être enseignants. En somme, être enseignant de TICE peut demander une formation de trois ans en intégrant l'école normale avec le niveau baccalauréat ou de deux ans avec le niveau licence, et enfin un cumul de cinq pour un cycle complet en intercalant des années professionnelles sur le terrain ou pas.

1.3. Une amélioration et restructuration de la formation des enseignants de TICE importerait au Cameroun.

A la lumière des échanges et entretiens avec les enseignants et élèves enseignants de TICE, l'importance de revoir et d'insérer certains éléments dans leurs formations s'apparentent nécessaires. Cette situation semble retenir l'attention de l'administration qui entre 2007, année de début de formation d'enseignants dans la filière Informatique à l'ENS de Yaoundé jusqu'à nos jours a fait beaucoup d'ajustements dans la formation. Au-delà par exemple des approches pédagogiques inculquées aux enseignants comme tantôt évoqué, qui est passé de l'approche par objectif à l'approche par compétence, le côté pratique lors de la formation est recommandé par ces apprenants et produits d'écoles normales. Il faut de nos jours former des enseignants qui, une fois sur le terrain serait capables de façon pratique à transmettre les compétences en TIC aux apprenants afin que ces derniers les maîtrisent les utilisent pour les apprentissages à l'école.

Le renforcement des laboratoires des départements d'informatique dans les ENS et ENSET importe pour une meilleure formation des enseignants de TICE. Plusieurs acteurs, y compris des universitaires et formateurs dans les écoles normales, admettent la perspective d'insérer un stage professionnel en entreprise dans la formation des enseignants de TICE. Cela permettrait au stagiaire de faire un rapprochement entre la théorie acquise lors des enseignements professionnels à l'école normale et la pratique. Ce type de stage permettrait à l'enseignant de TICE d'avoir une certaine confiance en soi lors de la transmission du savoir aux apprenants. Aussi, le bon apprentissage des TIC passe par la manipulation des outils informatiques (matériels et logiciels). Pour ce fait, le moniteur de la classe (enseignant de TICE) devrait techniquement être outillé pour satisfaire cela.

Au-delà de ce qui précède, d'aucuns réclament que, bien qu'étant déjà opérationnels, il soit organisé des recyclages périodiques des enseignants de TICE en entreprise au vu des avancées permanentes de la technologie. Aussi, des

enseignants comme madame Elanga² pensent que l'objet de la formation doit être orienté vers le but visé à l'entame. Le fait d'être formé à l'ENSET avec pour objectif de dispenser les cours dans une spécialité précise dans les lycées techniques et se retrouver au lycée classique semble être un manquement à corriger.

2. OBJECTIF GÉNÉRAL ET SPÉCIFIQUE

2.1. *Présenter la formation des enseignants de TICE*

La formation des enseignants de TICE au Cameroun est semblable aux autres formations d'enseignants dans les écoles normales du pays. Comme tantôt précisé, c'est une formation qui s'anime d'enseignements pédagogiques et d'enseignements théoriques professionnels liés aux TIC. Dans la majorité des écoles normales, c'est une filière ayant à sa tête un Chef de département et un staff d'enseignants du domaine des TIC. La formation d'enseignant en général faisant appel à de nombreuses autres compétences, des enseignants universitaires spécialistes d'autres domaines interviennent dans la formation des enseignants de TICE. La Filière de formation des enseignants d'informatique à l'École Normale Supérieure de Yaoundé a été mise sur pied en 2007 par l'arrêté N° 18070753 / MINESUP/DDES du 07 septembre 2007. Les premiers produits de cette filière ont été enrôlés dès l'année scolaire 2009/2010. Ensuite, les autres écoles normales, au fur et à mesure de leur création pour certaines, ont emboîté le pas pour qu'on ait de nos jours un nombre considérable d'enseignants de TICE qui sont prêts à professer. La formation des enseignants à l'ENS se distingue de celle des enseignants à l'ENSET du fait que dans le second cas, les enseignants sont formés en étant plus ou moins orientés vers une spécialité, tandis que leurs collègues de l'ENS ont une formation visant davantage à transmettre les connaissances informatiques aux apprenants et pour l'intégration/l'utilisation des TIC dans les apprentissages scolaires. Toutefois, l'objectif principal d'avoir des personnes compétentes et outillées pour enseigner les TIC et enseigner avec les TIC demeure lors de la formation de ces enseignants, que ce soit à l'ENS ou à l'ENSET.

2.2. *Mise en œuvre et réalisation de la formation des enseignants de TICE*

Les compétences des enseignants en informatique-TIC sont déclinées dans les référentiels de compétences. Ces référentiels de formation des enseignants en informatique-TIC sont élaborés dans ce sens pour acquérir les savoirs, savoirs faire et savoirs être en formation initiale dans une filière consacrée à l'ENS à la formation des professeurs du secondaire (Ichamabe, 2013). Le processus de formation d'enseignant de TICE a des visées pour la qualité du système éducatif, et plus précisément pour la qualité d'apprenants que ces derniers vont former à leur tour dans les salles de classe.

² Elanga, ayant été formé à l'ENSET de Bambili, est enseignante de TICE au lycée bilingue d'Ekounou.

FORMATION DES ENSEIGNANTS DE TICE EN AFRIQUE CENTRALE : CAS DU CAMEROUN

Dans les écoles normales, le département Informatique est la structure pédagogique et scientifique à laquelle sont rattachés tous les élève-enseignants qui envisagent l'informatique comme discipline principale à dispenser au secondaire à l'issue de leur formation. Ces normaliens suivent la filière informatique du diplôme de l'école normale, qui comporte la troisième année de licence, le Master 1 et le Master 2 (deux années de master). Dans le livret de l'étudiant de l'ENS de Yaoundé publié en 2019, parlant des étudiants du département informatique, il est précisé ceci :

A l'issue de sa formation, le jeune enseignant est un ingénieur d'intégration pédagogique des TIC. Il est capable d'enseigner l'informatique et les TIC dans les lycées et collèges, de piloter les projets d'intégration des TICE, d'accompagner le changement vers le monde numérique, de conduire l'innovation, d'assister techniquement tous les personnels et de gérer les systèmes d'information de l'éducation.

Au vu du contenu des programmes, la formation des enseignants de TICE intègre globalement les aspects technologiques (informatique, ingénierie pédagogique), pédagogiques (sciences de l'éducation, informatique et société) et professionnels (communication, citoyenneté numérique, encouragement à l'innovation). Cette formation assez complète ne se réalise toujours pas comme planifié. Des manquements structurels et humains influencent le déploiement prévisionnel de la formation et poussent certains acteurs à remettre en cause l'effectivité de ces aspects cités.

L'informatique est à la fois un outil d'enseignement, une science et une technique. L'enseignement de cette technique est l'objet de formations précises, voire professionnelles. Ainsi, les écoles normales se dotent d'outils informatiques appropriés et convenables pour produire des enseignants de TICE de qualité. Le département informatique dispose de laboratoires et salles informatiques où les apprenants sont formés et réalisent leurs travaux et projets. Toutefois, l'entretien et le suivi de ces infrastructures, importants pour la qualité de formation des enseignants, sont souvent négligés de l'avis des élèves enseignants que nous avons rencontrés. De plus, l'effectivité de certains cours contenus dans les programmes de formations n'est toujours pas réelle à cause des indisponibilités en ressources matérielles et humaines.

L'administration camerounaise a déclaré l'effectivité de l'enseignement des cours d'informatique dans l'enseignement secondaire dès l'année scolaire 2003/2004. Cependant, c'est en 2007 qu'elle s'est révisée en mettant sur pied à l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé, la filière formant les enseignants de TICE devant professer dans les établissements du secondaire. Précisons que l'enseignement secondaire technique industriel a moins souffert pour avoir des enseignants disponibles et disposés pour enseigner l'informatique-TIC, car l'ENSET de Douala formait et produisait déjà des enseignants de cours d'électronique qui est techniquement le socle de l'informatique. Jusqu'ici, la mise en œuvre de la formation des enseignants d'électronique satisfait toujours pour que ces enseignants dispensent des cours d'informatique-TIC.

3. PROCESSUS MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Pour mener à bien ce travail de recherche, nous avons utilisé la méthode de recherche qualitative (Kohn et Christiaens, 2014). Les méthodes de recherches qualitatives couvrent une série de techniques de collecte et d'analyse de données (Mucchielli, 2011). Elles visent à comprendre les expériences personnelles et à expliquer certains (aspects de) phénomènes sociaux. Nous avons utilisé les outils tels que : l'analyse documentaire sur la formation des enseignants de TICE, l'observation des élève-enseignants pendant leur apprentissage, les entretiens semi-directifs d'enseignants (Claude, 2019). Nous avons échangé sur la formation spécifique des enseignants de TICE avec trois professeurs d'ENS et treize enseignants du secondaire parmi lesquels huit enseignants de TICE. Trente-sept élèves-enseignants de l'ENS de Yaoundé se sont rendus disponibles pour nous donner leurs observations sur la formation des enseignants de TICE.

3.1. *Collecte des données de l'étude*

Un questionnaire a été formulé et nous le remplissions lors de l'échange avec les enseignants et élèves-enseignants en général, et ceux des TICE en particulier. Nos échanges avec les enseignants d'universités exerçant dans les écoles normales visaient à percevoir leurs appréciations de la formation des enseignants de TICE ; chacun argumentant et nuancant, nous avons recoupé de leurs récits des éléments d'appréciation. Pour certains enseignants de TICE qui nous étaient proches (anciens camarades), ils ont pris soin au-delà du questionnaire de nous faire des récits de vie pour davantage argumenter leurs appréciations de la formation des enseignants. Il convient de préciser que, parmi toutes les techniques de recherche qualitative, il s'agit apparemment de la meilleure pour permettre à un chercheur de connaître la façon dont les personnes créent et reflètent le monde social dans lequel elles vivent (Ayana, 2015). Nous avons identifié les anciens apprenants de l'ENS en activité dans les salles de classe et envisageant avec leur diplôme de Licence obtenu de retourner boucler le cycle de formation (niveau 4 et 5) à l'ENS. Ces derniers ont précisé leur attente pour une formation d'enseignants de TICE efficace. Pour mieux assoir nos idées, nous avons procédé à une observation participante (Lapassade, 2016) en côtoyant des élève-enseignants des écoles normales. Cela nous a poussé à prendre part à certains cours dispensés à l'ENS de Yaoundé et à assister aux échanges entre les élèves-enseignants sur les campus d'écoles normales. Nous avons parcouru des publications faites sur les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'éducation en Afrique dans un cadre général (Traoré, 2008), et sur la formation des enseignants de TICE au Cameroun en particulier (Béché, 2013). En assistant aux évaluations des futurs enseignants de TICE après leurs stages dans les lycées, nous avons perçu ce qu'attendent les inspecteurs pédagogiques évaluateurs de ces stagiaires et les difficultés que ces derniers présentent et qu'il importe de compléter pour améliorer leur cursus de formation dans les écoles normales.

3.2. *Analyse des données*

Après avoir rassemblé les questionnaires remplis avec les enseignants et les élève-enseignants lors des échanges, les notes officielles et contenus pédagogiques proposés par les écoles normales pour la formation des enseignants de TICE, nous avons procédé à l'analyse de contenu (Bardin, 2013). Selon Berelson, l'analyse de contenu est définie comme « une technique qui vise à la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication » (1952, p 18). Cependant, nous avons moins mis l'accent sur l'angle quantitatif. Ayant enregistré au magnétophone du téléphone et noté sur feuille nos échanges avec les enseignants d'écoles normales et certains enseignants de TICE opérationnels dans les lycées, nous avons procédé à l'analyse de discours (Garcia, Mateo y Gil 2008). Nous avons perçu entre autres les avancées opérées par l'administration pour l'amélioration de la formation des enseignants de TICE depuis son entame en 2007, et les difficultés réelles observables sur le terrain de la formation de ces enseignants jusqu'à nos jours. Il a été noté que tous ces acteurs sollicitent une amélioration et un suivi des laboratoires et salles informatiques dans les écoles normales pour une meilleure formation des formateurs en général, et ceux des TICE en particulier. Au cours de nos analyses, nous avons perçu une certaine carence de la pratique dans la formation des enseignants de TICE au Cameroun.

4. RÉSULTATS ET DISCUSSION

4.1. *Résultats*

Pour fournir des résultats précis de notre travail, nous avons réalisé des questionnaires (propres à chaque acteur) que nous avons fait remplir par les enseignants et les élève-enseignants. Dans ces questionnaires, les chiffres nous renseignent sur les perceptions et avis de l'acteur répondant à la question. Ainsi, les appréciations et les notes ci-après vous permettent d'émettre objectivement la réponse des acteurs.

Les appréciations : Très en désaccord (TD) ; En désaccord (D) ; Neutre (N) ; D'accord (A) ; Très d'accord (TA), correspondent dans l'ordre de la gauche vers la droite aux chiffres de 1, 2, 3, 4 et 5 dans le tableau des questions ci-dessous.

Le questionnaire adressé aux enseignants pour apprécier la formation des enseignants des TICE se présente comme suit :

Tableau 1 : questionnaire des enseignants

Code Item	Libellé de la question <i>Portant sur la formation des formateurs (enseignants) de TICE pour l'enseignement secondaire.</i>	TD	D	N	A	TA
		1	2	3	4	5
Q1	Plusieurs enseignants utilisent la méthodologie d'apprentissage qui leur a été donné lors de leur formation et les consignes pédagogiques officielles					
Q2	Plusieurs enseignants apportent leur touche personnelle émanant de leurs expériences et des contraintes contextuelles pour dispenser les cours d'Informatique-TIC					
Q3	Plusieurs enseignants utilisent une méthode hybride prenant en compte les consignes pédagogiques acquises en formation et leurs expériences professionnelles pour enseigner les TIC.					
Q4	La majorité des enseignants d'Informatique-TIC sont plus théoriciens que praticiens de l'informatique.					
Q5	Les enseignants d'Informatique-TIC ont assez de connaissances pratiques qu'ils utilisent pour dispenser les leçons.					
Q6	Les enseignants d'Informatique-TIC font des stages pratiques de perfectionnement en TIC afin de mieux dispenser les apprentissages aux élèves.					
Q7	Après les années d'expériences sur le terrain, les enseignants d'Informatique-TIC ne jugent pas opportun qu'on devrait revoir, réviser ou reformer la formation des formateurs (enseignants) dans les écoles normales.					
Q8	Certains enseignants d'Informatique-TIC ont embrassé la profession par carriérisme, mais la formation les a poussés à aimer le métier					

A la lumière de l'ensemble des questionnaires remplis par les enseignants, des échanges et les histoires de vies racontées par certains d'entre eux, plusieurs appréciations et lectures de la situation se dégagent :

FORMATION DES ENSEIGNANTS DE TICE EN AFRIQUE CENTRALE : CAS DU CAMEROUN

- La méthodologie d'apprentissage des TIC la plus utilisée dans les classes au secondaire relève de la pédagogie acquise en formation d'enseignant et celle officielle. Aussi, elle dépend assez bien du sous-système éducatif camerounais où il existe le sous-système anglophone et francophone.
- Les enseignants de TICE semblent être moins praticiens et, même par carriérisme, ne s'améliorent pas beaucoup pour une meilleure implémentation des TICE.
- Il existe un besoin en matériel d'apprentissage des TIC dans les écoles normales pour une formation pratique des enseignants.
- Il existe une nécessité de recyclage périodique des enseignants de TICE qui doivent être en permanence à la pointe de la technologie qui avance au quotidien.

Le questionnaire adressé aux élèves-enseignants pour apprécier leur formation se présente comme suit :

Tableau 1 : questionnaire des élèves-enseignants

Code Item	Libellé de la question <i>Portant sur la formation des enseignants de TICE dans les écoles normales</i>	TD	D	N	A	TA
		1	2	3	4	5
Q1	Se former pour être enseignant relève pour la plupart des cas d'une orientation ou de recherche d'emploi.					
Q2	Très peu d'élèves-enseignants en filière Informatique-TIC ont eu à faire une formation partielle ou spécifique dans le domaine des TIC avant d'intégrer l'école normale.					
Q3	Les citoyens qui affectionnent l'enseignement et qui intègrent le cursus de formation à l'école normale s'inscrivent dans la filière Informatique-TIC par conviction et amour de cette filière.					
Q4	La formation des formateurs (enseignants) dans les écoles normales est assez fournie et organisée pour générer des formateurs capables d'implémenter les TICE et surtout transmettre le savoir et la maîtrise des TIC aux futurs élèves qu'ils auront à leur charge.					
Q5	La formation des formateurs regorge des limites structurelles et organisationnelles qui peuvent être corrigées pour une amélioration de la formation.					
Q6	La formation des enseignants d'Informatique-TIC est plus pédagogique et théorique, mais bien aussi pratique sur les TIC.					
Q7	Les salles, laboratoires informatiques et activités pratiques des TIC sont assez fournis dans les écoles de formations des enseignants d'Informatique-TIC.					
Q8	Le matériel et didacticiel de formation des enseignants d'Informatique-TIC dans les écoles normales est appréciable.					
Q9	Les enseignants d'Informatique-TIC, avant de débiter à professer, font un stage en entreprise où ils se frottent au cas pratique des TIC.					
Q10	A la fin de la formation dans une école normale, l'enseignant d'Informatique-TIC est théoricien, mais aussi praticien des TIC.					

En faisant la compilation et l'analyse des questionnaires remplis par les élèves-enseignants, des échanges avec certains d'entre eux et surtout nos observations faites pendant nos visites dans les salles de classe de l'ENS de Yaoundé, un certain nombre de conclusions peuvent être émises :

- Les élèves-enseignants présentent une motivation et une conviction assez modestes pour l'enseignement des TIC. Certains recherchent clairement un moyen d'avoir un revenu pour survivre et une garantie d'emploi à la fonction publique.
- Les élèves-enseignants estiment que la qualité de formation des enseignants de TICE est assez bonne. Mais la majorité pense qu'à la fin

FORMATION DES ENSEIGNANTS DE TICE EN AFRIQUE CENTRALE : CAS DU CAMEROUN

de leur formation dans les écoles normales, ils sont plus théoriciens que praticiens des TIC.

□ La capacité pratique acquise lors de la formation d'enseignant d'informatique-TIC est limitée. Plusieurs normaliens pensent que l'administration devrait s'intéresser à ce pan important de la formation.

Pour certains universitaires intervenants précisément dans la formation des enseignants de TICE, l'administration fait des efforts pour élargir les compétences des normaliens à l'issue de leur formation. Ainsi, ils peuvent intervenir dans plusieurs domaines. Cependant, ils font observer les difficultés conjoncturelles qui ne permettent pas de toujours mettre à la disponibilité des élèves-enseignants tout le nécessaire pour une formation parfaite. Pour certains, l'on pourrait envisager d'augmenter la subvention des écoles normales ou alors les frais de scolarité exigibles à chaque normalien pour doter ces établissements de formations de tout le matériel nécessaire.

4.2. *Discussion*

En écoutant certains acteurs, la restructuration de la formation des enseignants de TICE et la dotation en équipement pour une formation pratique dans les écoles normales semblent être la panacée. Cependant, d'autres laissent clairement paraître que c'est par carriérisme et par la quête d'emploi afin d'avoir un moyen de survie qu'ils intègrent la formation d'enseignant. Ainsi, quels que soient les efforts administratifs pour l'amélioration des formations, tant que la volonté d'être un enseignant remarquable de TICE sera absente de la mémoire d'un normalien, ces efforts seront vains. Aussi, s'agissant des profils de postulants d'écoles normales, le fait de refuser les titulaires de licences professionnelles devrait être questionné par les décideurs en pensant à l'objectif de professionnalisation des enseignements prôné par l'exécutif. Certes, des objectifs précis peuvent être recherchés en imposant cette limite, mais il serait de bon ton de donner la chance à tous de concourir sans léser certains comme cela s'apparente.

CONCLUSION

Il y'a de cela plus d'une décennie, Ngamo et Karsenti, 2008 affirmaient que : « bien que généreusement doté d'une diversité naturelle et culturelle, le Cameroun figure parmi les pays les moins avancés dans l'intégration pédagogique des TIC ». De nos jours, plusieurs efforts ont été consentis pour l'implémentation des TICE, notamment la formation des enseignants. Pour une réussite dans l'intégration des TIC dans le système éducatif, l'un des acteurs principaux qu'est l'enseignant doit être outillé pour avoir une pédagogie précise, une maîtrise des TIC et savoir utiliser les didacticiels orientés pour ses enseignements. Pour plus d'efficacité, l'enseignement de l'informatique aux apprenants doit se faire par des enseignants bien formés. La formation des enseignants d'informatique-TIC du secondaire au Cameroun a observé un processus évolutif face à la demande

et surtout au contexte social depuis son début en 2007. Cependant, comme toutes activités, les acteurs réclament des améliorations de certains points. En effet, des critiques laissent paraître qu'une implémentation efficace des TICE passe par des apprentissages pratiques qui ne peuvent qu'être dispensés par des personnes outillées. Or, jusqu'ici, le côté pratique de la formation des enseignants de TICE semble faible par rapport aux attentes.

BIBLIOGRAPHIE

- Anaya, V. (2015). *Méthodologie de recherche scientifique*. Funiber : Support de cours.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France. DOI : 10.3917/puf.bard.2013.01.
- Béché, E. (2013). *TIC et innovation dans les pratiques enseignantes au Cameroun*. frantice.net, numéro 6, janvier 2013
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communications Research*. New York : Hafner Press.
- Claude, G. (2019). *L'entretien semi-directif : définition, caractéristiques et étapes*. Consulté à : <https://www.scribbr.fr/methodologie/entretien-semi-directif>
- Ecole Normale Supérieure de Yaoundé (2019). *Livret de l'étudiant de l'école normale supérieure (ENS) de Yaoundé*. Yaoundé-Cameroun
- Feumo, I. (s.f.). *L'intégration de l'informatique dans l'enseignement secondaire au Cameroun*. Extrait de <http://ilairefeumo.over-blog.com/pages/L-integration-de-l-informatique-dans-l-enseignement-secondaire-au-cameroun-3357328.html>
- Kim, K., Park, J. et Song, C. (2010). « L'impact des TICE sur la formation des enseignants en Corée ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 55 | 2010, p.129-140.
- Lapassade, G. (2016). Observation participante. Dans : Jacqueline Barus-Michel éd., *Vocabulaire de psychosociologie : Références et positions* (pp. 392-407). Toulouse, France : ERES. DOI :10.3917/eres.barus.2016.01.0392.
- Mucchielli, A. (2011), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris, Armand Colin.
- Kohn, L. & Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances. *Reflets et perspectives de la vie économique*, tome (4), 67-82. <https://doi.org/10.3917/rpve.534.0067>
- García, M. M., Mateo, I. et Gil, E. (2008). Métodos de investigación cualitativa en salud pública. Dans F. Martínez, J.M. Anto, P. Marset et F. Bolumar (Eds.), *Salud Pública*. Barcelona : McGraw Hill-Interamericana.
- Djeumen Tchamabe (2013). Informatique et formation des enseignants : quelles interventions didactiques ? *Sciences et technologies de l'information et de la communication (STIC) en milieu éducatif*. Clermont-Ferrand, France.
- Rézeau, J. (1998). L'apprenant, l'enseignant et la machine : triangle d'or ou triangle des Bermudes ? *Cahiers de l'APLIUT*, volume 17, numéro 3, 1998. pp. 90-104.
- Tchameni Ngamo, S. et Karsenti, T. (2008). Intégration des TIC et typologie des usages : perception des directeurs et enseignants des grandes écoles secondaires du Cameroun. *Revue africaine des médias*, Volume 16, numéro 1, 2008, pp. 45-72
- Traoré, D. (2008). Quel avenir pour l'usage pédagogique des TIC en Afrique subsaharienne ? Cas de cinq pays membres du ROCARE. In K. Toure, T.M.S. Tchombe, & T. Karsenti (Eds.), *ICT and Changing Mindsets in Education*. Bamenda, : Langaa; Bamako, Mali: ERNWACA / ROCARE.

NECESSITE D'INTEGRER LE CHANT EN LANGUES GABONAISES DANS LES CURRICULA EN VUE DE LEUR TRANSMISSION EN MILIEU SCOLAIRE

MEXCENT ZUE ELIBIYO

Ecole Normale Supérieure, LASCIDYL/CRAAL, Libreville

Correo-e : zemlyon@yahoo.fr

INTRODUCTION

En musique, la notion de chant est fondamentale. Défini comme l'émission au moyen de la voix de sons musicaux enchaînés, avec ou sans paroles », le chant fait partie intégrante de la triade mélodie-parole-harmonie, et contribue à l'élaboration d'une expression esthétique du chant culturel. Ainsi, qu'elle soit jouée ou dansée, écrite ou improvisée, la musique est avant tout caractérisée par une architecture chantée d'instruments ou de voix en vue de ressortir des harmonies et des mélodies.

Par ailleurs, la manière de transmettre et d'enseigner la musique constitue, depuis plusieurs années maintenant, l'un des sujets de réflexion essentiels en Education musicale. Pourtant, la question du comment, c'est-à-dire des moyens et des dispositifs pédagogiques et institutionnels, suscite une autre interrogation, celle du pourquoi ? à savoir des finalités, des enjeux culturels et des valeurs de l'éducation musicale.

De ce fait, à un enseignement qui se fonde sur une pratique authentique de la musique, s'impose, comme une des bases fondamentales, la notion du chant culturel. Ce dernier constitue une donnée essentielle du fait que aucune expression musicale dans le monde n'échappe à l'empire du chant culturel qui, faut-il le souligner, confère une identité particulière à chaque forme musicale rattachée à un peuple bien défini. Ce qui serait très bénéfique pour nous, dans la mesure où cela nous permettra de mieux connaître un peuple donné, sa culture et tout

ce à quoi il se rattache. Le chant culturel est le trait distinctif entre les différents genres musicaux existants selon les époques, les peuples et les styles.

C'est partant de ce constat que nous avons trouvé opportun de nous intéresser à l'enseignement/apprentissage du chant culturel au lycée. Autrement dit, pourquoi enseigner le chant culturel, et de quelle manière ?

C'est, grosso modo, autour cette principale interrogation que va se structurer notre travail de réflexion. Ainsi, non sans apprécier la présence du patrimoine culturel dans les programmes scolaires actuels, nous voulons, à travers ce mémoire, non seulement exposer les limites observées dans l'enseignement du chant culturel au lycée, mais aussi montrer qu'à partir du chant culturel, on peut entrevoir une possibilité d'enseignement-apprentissage des langues maternelles aux apprenants. Par le présent travail, nous voulons que les apprenants puissent nager entre deux eaux sans avoir à privilégier une langue particulière, fut-elle le français, au détriment de leurs langues maternelles respectives. Car, ainsi que chacun peut le constater, malheureusement, en milieu urbain, la connaissance des subtilités de nos langues vernaculaires tend à devenir une énigme pour les nouvelles générations. C'est pour cette raison nous orientons notre étude vers les élèves du lycée.

L'Éducation et la Formation ont pour objectif l'appropriation par l'apprenant des connaissances et des compétences. Ainsi, l'objet de notre étude se déploiera en quelques parties. Dans un premier temps, une approche théorique pour mieux appréhender notre objet d'étude. Nous indiquerons par la suite la démarche méthodologique préconisée dans le cadre de la présente étude. Nous pourrons alors au final, présenter l'ancrage culturel actuel du chant culturel et proposer des mécanismes pour une exploitation pédagogique.

1. APPROCHE CONCEPTUELLE

Afin d'appréhender notre objet d'étude, qui tourne autour de l'apprentissage et l'étude du chant, nous trouvons judicieux de commencer par une approche définitionnelle des concepts clés.

□ Chant: selon le dictionnaire français Robert (2013) en ligne, le chant se définit comme une émission de sons variés et rythmés par lesquels la voix s'élève et s'abaisse, de manière à former un ensemble musical.

Du point de vue musical, le chant est une partie mélodique quelconque, pour la distinguer de l'accompagnement des instruments. Cela revient à dire tout simplement que le chant est une ligne mélodique accompagnée ou non de paroles, dont le jeu peut se superposer à certains moments sur l'harmonie d'un ou de plusieurs instruments.

Selon Larousse (2010), le chant se définit comme l'émission par la voix de sons musicaux. Cela sous-entend que le chant résulte de l'action du souffle: l'air est expulsé des poumons par l'action du diaphragme, comme expiration

normale et fait vibrer les cordes vocales. Le son ainsi produit est amplifié par les cavités naturelles (nez, sinus, cavité pharyngite, thorax), et éventuellement articulé par la langue et les lèvres pour former des syllabes un peu comme lorsqu'on parle.

Transmission: En sociolinguistique, il s'agit d'une notion relativement ancienne, en considérant le caractère récent de la discipline elle-même. Py (1993) propose de définir ce concept autour de trois pôles parmi lesquels doivent à chaque fois se situer les apprenants : la construction d'un système de connaissances linguistiques ; l'ajustement aux normes de la langue cible et l'accomplissement de tâches spécifiques. Il est question de faire passer d'une personne (l'enseignant) à une autre (l'apprenant) des connaissances linguistiques.

Cependant, en fait de transmission, il est plus précisément question d'enseignement/apprentissage, puisque l'on est dans un cadre formel, à l'école, en contexte classe. Selon le dictionnaire de la pédagogie de l'éducation (2015), cette notion désigne un processus de communication en vue de susciter l'apprentissage. On parle de l'ensemble des actes de communication et de prise de décisions mis en oeuvre, intentionnellement, par une personne ou un groupe de personnes, qui interagissent en tant qu'agents dans une situation pédagogique. C'est donc un ensemble d'évènements planifiés pour initier, activer et supporter l'apprentissage chez l'humain.

Pour Gagné (1976), l'enseignement est le processus par lequel l'enseignant crée et partage un environnement comprenant un ensemble de valeurs et de croyances qui conditionnent la perception de la vie.

Le Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation (Opcit.) présente quant à lui l'apprentissage comme une des caractéristiques de l'action et de la pensée humaine: la faculté de s'adapter et de modifier son comportement pour acquérir des conduites et de connaissances nouvelles permettant d'agir dans le monde et sur ses propres représentations.

Langues gabonaises: Ce terme renvoie à toutes les langues hors français et autres langues de grande diffusion, qui sont parlées par les Gabonais et qui font partie du patrimoine culturel national. Nous l'avons préféré à celui de langue maternelle, susceptible d'impliquer tant de confusions¹. En effet, avec Illich (1980), elle peut être vue comme la langue natale ou la première langue qu'un enfant apprend. Dans certains cas, lorsque l'enfant est éduqué par des parents ou des personnes parlant des langues différentes, il peut acquérir ces langues simultanément. Chacune pouvant être considérée comme une langue maternelle. L'enfant sera peut-être alors en situation de bilinguisme.

D'une manière plus générale, la littérature abonde d'avis autour de l'apprentissage des langues gabonaises.

¹ Déjà en 2008, dans le cadre de notre thèse de doctorat, nous avons proposé le concept de langue ethnique qui nous semblait aplanir les divergences.

Le Bomin et Mbot (2012), font état de deux styles d'école: l'école occidentale et l'école traditionnelle. Prenant en exemple des cas pratiques d'éducation de chaque type d'école, ils montrent la différence qui existe entre ces deux types d'écoles. Et c'est fort de cette distinction qu'ils affirment qu'à chaque école son patrimoine culturel, ses modèles et ses instruments qui accompagnent la construction de l'humain. Aussi, pour Erny (1990) au Gabon, deux types d'organisations et d'esprits s'affrontent; la tradition scientifique et la tradition africaine. Pour Eyeang (2012), ces deux modèles de pensée, attestés par des enquêtes ethnologiques, coexistent aujourd'hui dans le pays et n'ont pas toujours eu un traitement particulier de la part des acteurs du système éducatif gabonais. Un discours d'exclusion sur les formes d'actions de l'éducation coutumière a été largement répandu, à tel point qu'il est devenu presque impossible d'entendre de nos jours les enfants s'exprimer dans les langues gabonaises.

Ainsi face à ce constant, le chercheur propose des techniques de réalisation d'apprentissage qui nous permettront de palier ces difficultés :

- L'imitation;
- La répétition;
- La connaissance de nos cultures propres;
- L'enseignement de l'autonomie;
- Le travail en groupe
- La gestion de l'oralité

Il faut aussi rejoindre Lecky (2012) qui constate l'ignorance des élèves gabonais face aux pratiques des langues locales, ou leur méconnaissance totale des usages et coutumes de leurs terroirs. Un double handicap causé, selon lui, par des facteurs exogènes et endogènes. Partant de ce constat, il prétend qu'on peut entrevoir une possibilité de réappropriation de ces résurgences et les exploiter dans la pratique pédagogique par le biais de l'expression orale, notamment dans les activités d'élocution.

Tout en maintenant la pratique actuelle de l'expression orale, il est possible d'y insérer des éléments de notre patrimoine verbal, avec le chant traditionnel (une berceuse, un chant initiatique, par exemple) la profération des comptines et des devinettes.

Ayant compris l'importance que revêt la transmission des langues du terroir, certains pays en Afrique ont amorcé le processus: le Sénégal, la République Démocratique du Congo, pour ne citer que ceux-là. En ce qui concerne le Gabon, la Fondation Raponda Walker a proposé la méthode dite Rapidolangue il y a une vingtaine d'années déjà, avec l'enseignement à titre expérimental de sept langues nationales, à savoir, le fang, l'omyéné, le ypunu, le yinzebi, le lembeama, le ghetsoho et l'ikota. Malheureusement, cette initiative s'est soldée par ce que Zue Elibiyo (2016) nomme un "flop".

Certes, la méthode Rapidolangue de la Fondation Raponda Walker n'a pas porté les fruits excomptés. Il n'en demeure pas moins que l'importance de l'apprentissage persiste. Car le français semble être devenu la langue première pour les jeunes générations.

2. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

2.1. *Intérêt scientifique*

La transmission ou plus précisément l'enseignement/apprentissage du chant à l'école permettra de montrer pourquoi l'étudier et comment l'enseigner. En effet, cette étude nous permet de comprendre qu'il convient pour l'enseignement/apprentissage des langues maternelles, d'utiliser le chant comme moyen d'attrait pour les apprenants, afin que ces derniers apprennent les langues maternelles. Le chant regorge de plusieurs atouts et vertus indéniables tels que l'éveil psychosocial, l'acuité linguistique, la transmission des valeurs et des mœurs, la discipline, etc. Ainsi, mettre un accent particulier sur l'étude du chant en langue gabonaise au lycée permet de présenter ses bienfaits à l'ensemble des apprenants. Par ailleurs, l'enseignement/apprentissage des langues maternelles dans l'éducation musicale pourrait apporter de nouvelles possibilités dans l'élaboration des méthodes et programmes dynamiques applicables à l'école, afin de faciliter une très bonne assimilation de la notion du chant.

2.2. *Problématique et question de recherche*

Cette étude traduit une réelle interrogation sur la notion du chant comme outil pour l'apprentissage des langues maternelles. L'observation faite auprès des élèves et des enseignements de musique dans certains établissements amène à s'interroger au sujet des méthodes d'apprentissage du chant. Les apprenants sont confrontés à plusieurs problèmes. Par exemple, il est souvent étonnant de s'apercevoir qu'ils ont du mal à prononcer correctement les paroles des chants interprétés, ou encore qu'ils le font sans en comprendre le moindre sens. On a le sentiment qu'il y a un détachement entre l'information reçue et la reproduction gestuelle de ladite information.

De plus, voyant le désintérêt des jeunes pour le chant, on ne peut pas s'étonner de voir que ces derniers ne comprennent pas ce qu'est un chant en langue gabonaise dès le départ. C'est pourquoi nous nous demandons quels peuvent être les facteurs de la non-maîtrise du chant en langue gabonaise chez les jeunes.

Ce qui nous intéresse plus particulièrement, c'est de savoir qui est à même de prendre le relai des parents dans l'enseignement des langues gabonaises. Quelles sont les modalités pour la mise en place des procédures en vue de l'enseignement des langues gabonaises à l'école ? Tout ce questionnement se résume en une seule interrogation qui est la suivante: Comment amener les apprenants à s'intéresser aux langues maternelles par le biais du chant ?

Eberlin (2015), en parlant des stratégies d'apprentissage, prétend que ce domaine recouvre de nombreuses recherches qui s'intéressent à des apprentissages académiques, de la maternelle à l'université. Il s'intéresse d'une part aux techniques d'apprentissage, qui peuvent être communes à tous. C'est-à-dire aux actions conscientes mises en œuvre pour mémoriser l'information, domaine de la pédagogie. En effet, il est assez surprenant de voir l'importance que les formateurs accordent au chant dans la conception de l'enseignement musical de nos jours. Dans l'apprentissage du chant, on constate qu'il existe des cours d'harmonie très bien élaborés, mais c'est tout le contraire pour l'enseignement du chant en langue gabonaise. Pour nous, l'enseignement de ce chant met en exergue deux notions bien distinctes et difficilement dissociables ; celle de la langue et de la culture.

La culture embrasse un contenu très riche et varié, et la langue est aussi un système complexe et logique. Les deux se développent, s'échangent, apparaissent toujours en même temps dans la vie de l'Homme. On pense logiquement qu'il y a d'étroites relations fonctionnelles entre une langue et la culture de ceux qui l'utilisent. Mais sur le plan anthropologique, selon Edward Sapir (1967) on ne peut pas affirmer que les deux territoires ont un rapport complet et direct. Car, dit-il, quoi qu'il en soit des autres types de comportement culturel, les formes du langage sont en tous lieux à la fois spontanées et nécessaires, à l'instar de toutes les productions artistiques. Les formes linguistiques n'ont aucun rapport avec les besoins culturels de la société où elles se manifestent, mais en tant que produits esthétiques, elles offrent une grande uniformité.

Ainsi, les formes du langage sont le résultat d'un système indépendant. Cependant, la langue et la culture sont malgré tout indissociables. Sapir affirme que les phénomènes linguistiques sont des phénomènes culturels, et les comportements linguistiques comme la parole, le langage écrit et l'écriture mathématique revêtent une dimension symbolique, « car les sons et les signes qu'on y utilise n'ont pas de sens en soi, mais seulement pour qui sait les interpréter en fonction de ce qu'ils représentent. »

Pourtant, même si la culture et la langue sont étroitement liées, il reste indéniable que l'enseignement du chant au lycée ne tourne pas autour de ces deux concepts. Il peut arriver que l'on trouve le chant folklorique dans les contenus d'enseignement des programmes au lycée, mais que ces enseignements soient quelque peu superficiels. D'où l'importance pour nous d'y associer les concepts de culture et de langue. Nous pourrions de cette façon innover dans le domaine de l'enseignement du chant au lycée, en faisant la promotion d'une nouvelle unité d'enseignement intitulée "Chant culturel et langue maternelle".

De plus, il est important de notifier que la plupart des jeunes n'ont aucunement la maîtrise des langues maternelles. Ce phénomène ne date pas d'aujourd'hui. Les dernières études disponibles tendent à prouver que les enfants originaires de communautés ethniques minoritaires qui ont la possibilité

d'apprendre dans leur langue maternelle ont de meilleurs résultats scolaires et font une meilleure utilisation des outils pédagogiques qui leurs sont proposés par la suite. L'UNESCO plaide en faveur de l'utilisation des langues africaines dans l'enseignement depuis 1953, époque à laquelle a été publié un rapport qui a fait date et qui insiste sur l'importance d'enseigner aux enfants dans leur langue maternelle; dès cette époque, ce rapport exhortait les gouvernements africains à abandonner les langues des anciens pays colonisateurs dans tous les domaines liés à la gouvernance et à l'instruction. On se rend donc compte que le phénomène de la non-maîtrise des langues maternelles chez les plus jeunes n'est pas seulement propre à la société gabonaise. Nous avons formulé notre problématique de recherche autour de deux questions fondamentales: quelle est la cause de l'ignorance des langues maternelles chez les jeunes ? Quelles sont les modalités pour la mise en place des procédures en vue de l'enseignement des langues maternelles à l'école ?

2.3. Formulation des hypothèses

Les questions posées dans la problématique nous conduiront à élaborer deux hypothèses qui se déclinent de la manière suivante:

- Premièrement, l'ignorance des langues maternelles chez les jeunes résulte du fait qu'ils ne maîtrisent pas les chants en langue gabonaise.
- Deuxièmement, la mise en place d'ateliers de langues gabonaises au sein des établissements secondaires contribue à la disparition du phénomène de la non-maîtrise de ces langues chez les plus jeunes. La création de clubs de chant en langue gabonaise au sein des lycées et collèges permet de mieux transmettre les langues gabonaises aux plus jeunes.

2.4. Choix et technique de collecte de données

Pour mener à bien notre étude, nous avons choisi d'aller premièrement à la quête de quelques écrits ayant plus ou moins abordé le thème qui nous intéresse. En effet, après la construction de notre objet d'étude, nous nous sommes lancé à la recherche de toutes les informations en rapport avec l'objet de notre étude, à savoir l'enseignement/apprentissage du chant en langue gabonaise et l'enseignement/apprentissage des langues maternelles. Nous avons en notre possession plusieurs documents consacrés à cette question. Nous avons également pu obtenir des travaux traitant du chant en langue gabonaise. Notre intérêt a porté essentiellement sur les travaux abordant la question de l'étude du chant en rapport avec l'apprentissage des langues et ceux traitant des effets positifs de l'étude du chant en langue gabonaise. Pour être plus précis, il s'agit de travaux ayant abordé ce thème dans un aspect plus psychologique, pédagogique et social. La précision est faite sur les aspects psychologique et pédagogique, car le chant en langue gabonaise regorge d'atouts pour le développement et l'épanouissement des apprenants, contrairement à ce que l'on peut penser. Par exemple, dans nos sociétés africaines, il est constaté que le chant ne sert qu'à

faire danser lors des festivités. Hormis ces écrits, nous avons aussi fait usage d'informations recueillies auprès des personnes ressources via un questionnaire.

2.5. Choix des techniques de traitement des données

Pour le traitement des données recueillies, nous avons opté pour la mise en place de tableaux statistiques nous permettant d'évaluer en pourcentage les populations ciblées par notre recherche selon les points suivants:

- Elèves ayant une maîtrise de leurs langues maternelles ;
- Elèves n'ayant qu'une faible maîtrise de leurs langues maternelles;
- Elèves n'ayant aucune connaissance de leurs langues maternelles;
- Professeurs ayant une maîtrise de leurs langues maternelles;
- Professeurs n'ayant pas une parfaite maîtrise de leurs langues maternelles.

2.6) Choix de l'échantillon et définition de l'univers de l'enquête

Le choix de l'échantillon de notre recherche s'est porté sur les jeunes lycéens des classes de seconde, des professeurs chargés de cours intervenant dans les classes de seconde, ainsi que sur certains parents d'élèves. Nous avons mené notre enquête au sein d'établissements du secondaire, en l'occurrence le Lycée national Léon Mba et le Lycée Georges Mabignath. Nous nous sommes tourné vers les enseignants d'éducation musicale chargés de cours dans les classes de seconde, nous avons rencontré les élèves desdites classes.

Pour avoir une idée de la manière d'enseigner le chant culturel dans les lycées et collèges gabonais, nous sommes d'abord allé vérifier les effets culturels de l'ancienne méthode dans la vie des apprenants, c'est-à-dire voir comment le chant culturel est enseigné de nos jours. Pour ce faire, nous nous sommes rendu dans les lycées et collèges de Libreville pour interroger les enseignants d'éducation musicale sur la façon dont ils abordent la notion dans leurs enseignements, Et évidemment, nous nous sommes aussi intéressés aux points de vue des apprenants sur le même sujet. Pourquoi les apprenants ? Le point de vue des apprenants est tout aussi important, car l'enseignant peut chercher à nous donner l'impression de bien faire, mais seul l'apprenant à qui cet enseignement est destiné peut nous renseigner avec exactitude et objectivité. Nous avons aussi interrogé des personnes plus âgées qui, selon nous, ont une certaine maîtrise des langues gabonaises.

Déroulement de l'enquête

Pour cette étude, nous avons remis nos questionnaires aux enseignants et élèves de musique de deux établissements de Libreville, pour vérifier si ces derniers abordent déjà, de manière plus développée et plus dynamique, la notion du chant. Nous nous sommes entretenu avec les quatre enseignants de musique que compte le lycée National Léon Mba, ainsi que l'enseignante de la même discipline au Lycée Georges Mabignath.

S'agissant des élèves, nous avons eu, au Lycée Georges Mabignath, pour toutes les secondes, 56 élèves inscrits au cours de musique Sur ces 56, seulement 30 ont été interrogés. Pour le Lycée national Léon Mba, sur un total de 139 élèves inscrits en cours de musique, seuls 80 ont été interrogés, ce qui, pour les deux lycées, donne un total de 110 élèves interrogés.

Ce travail nous a aussi amené à interroger quelques parents d'élèves puisqu'eux aussi constituent une des populations cible de notre enquête. Nous avons interrogé a total 50 parents d'élèves. Pour plus de visibilité, nous avons présenté intégralement les trois questionnaires en annexe.

3. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

Les résultats suivants ont été obtenus :

Tableau 1 : Compilation des résultats du questionnaire 2

Questions	OUI	NON
Parles-vous couramment votre langue maternelle	25	85
Comprenez-vous votre langue maternelle ?	45	65
Si oui, lorsque vous écoutez un chant dans votre langue maternelle, comprenez-vous le message véhiculé ?	36	9
Aiment vous que l'on apprenne les langues maternelles en cours de musique à travers le chant ?	97	17

Tableau 2: Connaissances des élèves en chants culturels

0 (zéro)	De 0 à 5	De 5 et 10	De 10 à 15	Plus de 15
35.8%	29,3%	18.2%	10 6%	6,1%

L'analyse des réponses au questionnaire 1 monte que 100% des enseignants interrogés parlent couramment leurs langues maternelles respectives. Par ricochet, à la deuxième question nous pouvons déduire aussi que 100% de ces enseignants comprennent leurs langues maternelles Nous nous sommes dit que, compte tenu de cet élément non négligeable, tous sont censés aborder la notion du chant en langue gabonaise au moins une fois.

A la question de savoir s'ils ont déjà enseigné le chant depuis qu'ils sont en fonction, 2 enseignants sur 5 ont répondu positivement à cette question, soit 40%. Le reste, donc les 60% autres, a répondu négativement. Suite ces réponses négatives, la principale raison évoquée est le fait que plusieurs élèves n'ont pas de réelles bases en Éducation musicale De ce fait, les enseignants font le choix des notions qu'ils estiment plus importantes à enseigner. Au regard de telles réponses, nous pouvons déduire que le chant n'est pas bien appliqué, malgré les quelques exercices faits lors de la pratique des essais sur le chant et de sa présence dans le programme d'éducation musicale. Et pour ce qui est de la question portant sur la possibilité d'introduire dans le programme le chant gabonais, notons que 100% des enseignants ont donné des réponses négatives

dues au fait que les années académiques sont très souvent perturbées, donc il leur manquerait de temps.

Au niveau de la question portant sur l'enseignement des langues maternelles à travers le chant culturel 100% des enseignants nous ont donné des réponses favorables. Par ces réponses, ils affirment que le chant culturel, comme tous les autres éléments de la musique, constitue un moyen efficace pour le développement des habiletés musicales et de l'ensemble des facultés humaines. Ils sont tous conscients du rôle que peut jouer le chant culturel dans l'enseignement/apprentissage des langues maternelles au lycée.

A la question portant sur les raisons qui pourraient empêcher l'apprentissage des langues maternelles au lycée, 20% de réponses est orienté sur les manquements observés sur les prérequis en Éducation musicale de plus de la moitié des apprenants, et 80% de réponses est orienté sur le manque de temps.

Enfin, pour la question de savoir si l'enseignement des langues maternelles travers le chant en langue gabonaise susciterait plus d'intérêt pour le cours d'éducation musicale chez les apprenants, tous les enseignants, soit 100% aimeraient bien essayer cette nouvelle approche.

Le tableau I compile les réponses des élèves des deux établissements (Questionnaire 2). Nous faisons l'analyse d'une manière générale au lieu de procéder établissement par établissement pour cette interprétation des résultats, nous nous exprimerons en termes de pourcentage. A la question de savoir si nos interviewés parlent couramment les langues maternelles, nous avons enregistré 22,73% de réponses positives, et 77,27% de négatives. A la question de savoir si les enfants comprennent leurs langues maternelles, nous avons enregistré 40,90% des apprenants qui comprennent leurs langues maternelles, contre 59,10% qui ne la comprennent pas du tout. Nous avons observé, parmi les 40,90% de réponses positives relatives à la question précédente, que 80% d'entre eux comprennent le message véhiculé, contre 20% qui ne comprennent rien. Enfin, en ce qui concerne l'apprentissage des langues maternelles à travers le chant en langue gabonaise en cours de musique, la majorité, c'est-à-dire 84,55% des apprenants, a été enthousiaste.

Outre ces aspects, il est important de noter que lors de notre interprétation des résultats, sur 100% des apprenants originaires de la province septentrionale 95% parlent couramment leur maternelle. Cela peut s'expliquer par le fait qu'ils passent très souvent leurs vacances au village. En ce qui concerne la question 13, nous interpréterons ces résultats sous forme de tableau (Tableau 2).

Au vu de ces résultats, nous constatons, que de nos jours, les jeunes générations n'arrivent plus à interpréter les chants en langues maternelles, seul 29,3% d'entre eux arrive à interpréter au plus 5 chants, 18,2% arrive à interpréter au plus 10 chants, 10,6% arrive à interpréter au plus 15 chants, et ce n'est qu'une infime minorité seulement 6,1% - qui arrive à interpréter plus de 15 chants, quand 35,8% des déclarent incapables d'interpréter le moindre chant en langue gabonaise.

Pour ce qui est des parents d'élèves, notons d'abord que notre échantillonnage compte 50 individus. Parmi ces individus, nous retenons que seulement 4% d'entre eux ne parlent pas couramment leur langue maternelle, tandis que les 96% restants parlent couramment leur langue maternelle. Dans ces 96%, 30% âgés de 27 à 45 ans.

En ce qui concerne la question portant sur le niveau d'études, nous avons enregistré 64% ayant un niveau supérieur ou égal au baccalauréat, contre 36% ayant un niveau inférieur au baccalauréat.

Toutefois, il est important de noter que parmi les 96% de parents parlant leur langue maternelle, nous observons que seulement 16,67% la parlent avec leurs enfants, contre 83,33% déclarant ne presque jamais la parler avec leurs enfants. Ce qui fait en sorte qu'à la question de savoir pourquoi parmi ces parents, 83,33% d'entre eux, ne parlent pas la langue maternelle aux enfants, nous avons noté les réponses suivantes :

- La négligence, car ils n'en voient pas la nécessité ;
- Ils ont appris à parler la langue maternelle avec leurs grands-parents, et non avec les parents ;
- Le modernisme au sein des foyers ;
- Le fait que certains parents comprennent seulement leur langue, mais ils ne la parlent pas ;
- Ils ont grandi en milieu urbain, c'est-à-dire à la capitale, et ne sont jamais allés au village.

Enfin, à la question de savoir si les parents aimeraient que l'on puisse enseigner les langues vernaculaires à leurs enfants, dans notre échantillonnage de 50 parents, 98% se sont montrés séduits par cette approche, alors que 2% ont été dubitatifs.

CONCLUSION

Au terme de cette étude dans laquelle nous avons traité de la nécessité d'intégrer le chant en langues gabonaises dans les curricula en vue de leur transmission en milieu scolaire, on peut retenir que notre plaidoyer a tout son sens dans la mesure où les résultats de nos enquêtes multifformes tendent à confirmer notre double hypothèse à savoir d'une part que l'ignorance des langues maternelles chez les jeunes résulte du fait qu'ils ne maîtrisent pas les chants en langue gabonaise et d'autre part, que la mise en place d'ateliers de langues gabonaises au sein des établissements secondaires contribue à la disparition du phénomène de la non-maîtrise de ces langues chez les plus jeunes. La création de clubs de chant en langue gabonaise au sein des lycées et collèges permet de mieux transmettre les langues gabonaises aux plus jeunes. Le chant en langue gabonaise se pose donc ici en véritable catalyseur, en véritable

vecteur des langues du terroir, un outil infaillible à mettre à la disposition des acteurs que sont les enseignants, en vue de motiver les apprenants.

BIBLIOGRAPHIE

- Bordas (2015) *Dictionnaire de la pédagogie et de l'éducation*.
- Robert (2013) *Dictionnaire de la langue française*.
- Eberlin, D. (2015) Stratégie d'apprentissage in *Le Pole*, pp. 29-50.
- Erny, P. (1990) *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique noire*, Paris, l'Harmattan.
- Eyeang, E.D. (2012) Enseignement/apprentissage de l'espagnol au Gabon in *Patrimoine(s) et Dynamique(s) N1*, p 117.
- Gagné, R.M. (1976) *Les principes fondamentaux de l'apprentissage, application à l'enseignement*, Montréal, HRW.
- Illich, I. (1980) *Le travail fantôme*, Paris, Seuil.
- Larousse (2010) *Dictionnaire de la langue française*.
- Le Bomin, S. et Mbot, J.E. (2012) Sur les traces de l'histoire des Pygmées du Gabon : résultats de cinq ans de prospection in *Journal des africanistes* N° 82-1/2, pp. 277-318.
- Py, B. (1993) L'apprenant et son territoire in *Acquisition et interaction en langue étrangère*, pp. 9-24.
- Sapir, E. (1967) *Apprentissage : culture et personnalité*, Paris, Minuit.
- Zue Elibiyo, M. (2008) *Transmission intergénérationnelle des langues du Gabon : une étude à partir des usages déclarés*. Thèse de doctorat, Université Stendhal Grenoble 3.
- (2016) *Rapidolangue ou stop des langues gabonaises à l'école*, Paris, Edilivre.

ANNEXE

Questionnaire 1 : Sondage Enseignants

1. Établissement :.....
2. Nombre de classes à charge :.....
3. Age :.....
4. Sexe : Masculin : Féminin
5. Langues maternelles
6. Province d'origine.....
7. Parlez-vous couramment votre langue maternelle ? Oui non
8. Comprenez-vous votre langue maternelle ? Oui non
9. Enseigner le chant dans votre progression annuelle ? Oui non
Si No Pourquoi ?.....
10. Pensez-vous pouvoir introduire le chant en langue gabonaise dans vos progressions?
Oui Non
11. Que pensez-vous de l'enseignement des langues vernaculaires à travers le chant culturel en cours de musique ?.....
12. Quels sont selon vous les facteurs qui pourraient empêcher l'apprentissage langues gabonaises via le chant ?.....
13. Pensez-vous qu'à partir de cette approche on pourrait susciter plus d'intérêt pour le cours d'éducation musicale chez les apprenants ? Oui Non
Justifiez votre réponse :.....

Questionnaire 2 : Sondage élèves

1. Établissement :.....
2. classes :.....
3. Age :.....
4. Sexe : Masculin Féminin
5. Langues maternelles
6. Parlez-vous couramment votre langue vernaculaire ? : Oui Non
7. Comprenez-vous votre langue vernaculaire ? Oui Non
8. Si Oui, lorsque vous écoutez un chant dans votre langue maternelle, comprenez-vous le message véhiculé ?.....
9. Si non, Pourquoi ?.....
10. Avec qui vivez-vous ?
Père et mère..... Père... Mère..... Autres.....
11. Si autre, Précisez nous votre lien de parenté :.....
12. Combien de chants en langue gabonaise pouvez-vous interpréter ? (Entourez la bonne réponse)
0 (zero) De 0 à 5 De 5 et 10 De 10 à 15 Plus de 15
13. Où passez-vous mes vacances ?
Toujours au village Souvent au Village Jamais au Village
14. Aimerez-vous que l'on apprenne les langues vernaculaires en cours de musique à travers le chant ? Oui Non
Justifiez votre réponse.....

Questionnaire 3 : Sondage Parents.

1. Profession :
- 2 Niveau d'étude.....
3. Age.....
4. Sexe : Masculin Féminin
5. Langues maternelles :.....
6. Parlez-vous couramment votre langue maternelle?: Oui Non
7. Nombre d'enfants à charge
8. Parlez-vous votre langue maternelle avec eux ? Oui Non
- Si Oui, combien d'entre eux la parle avec vous?.....
- Si Non, pourquoi ?.....
9. Qui a été en charge de votre éducation ?
Père et Mère..... Père..... Mère..... Autres..
10. Si Autre, précisez nous votre lien de parenté :.....
- 11-Ou passez-vous habituellement vos vacances ?
Toujours au village Souvent au village Jamais au village
12. Aimerez-vous que l'on apprenne les langues maternelles à vos enfants en cours
de musique à travers le chant ? Oui Non
- Justifiez votre réponse

LOS PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

LA ETNOEDUCACIÓN COMO ALTERNATIVA PARA LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE LA SECUNDARIA EN GABÓN: UNA MIRADA CRUZADA SOBRE EL MODELO AFROCOLOMBIANO

CYRIAQUE AKOMO ZOGHE

Maître-Assistant (CAMES) à l'ENS de Libreville

Cotrreo-e: akomezoksimon@yahoo.fr

INTRODUCCIÓN

La violencia vivida moral y físicamente dio materia a múltiples interrogaciones y comentarios acerca de los orígenes y de la cultura afro en Colombia. Llegados de África como meros objetos de venta, sin defensa ni protección, los esclavizados llegaron desde el siglo XVI en el puerto de Cartagena de Indias para trabajar como máquinas. La concepción fenotípica del africano aquella época, no le permitía recibir un trato humanizado, G. Hegel (2004: 33). Al contrario, la representación que se hacían del mismo enrudeció sus condiciones de vida. El negro como más cerca del animal no podía implorar algunos derechos humanos. Su piel negra asustaba mucho a los europeos que acabaron teorizando sobre su inferioridad innata incluso sobre animalidad V. Lavou (2003: 78). La verdad es que muchos pensadores aprovecharon la oportunidad para evidenciar una avalancha de afirmaciones de carácter racista para justificar su labor esclavista. Tras los movimientos independentistas y post-independentistas, la cuestión del racismo sigue siendo vigente en Hispano-américa en general y Colombia en particular. Este racismo se manifiesta indudablemente a partir del rechazo socioeconómico, político y cultural. Razón por la cual, para luchar contra este fenómeno excluyente, los afrocolombianos tuvieron que inventar un medio inteligente de reapropiación de su identidad cultural a través del surgimiento de la etnoeducación como disciplina.

En efecto, la afirmación de la identidad negra empieza con la aceptación de sus particularismos físicos y culturales. Por eso es por lo que se puede considerar la etnoeducación como una respuesta frente a la discriminación en la que padecen. A pesar de la ley 70 de la constitución de 1991 y de 1993, donde el Estado colombiano otorgó unos privilegios especiales a los afrocolombianos, se puede notar a ciencia cierta que el trato diario de los afrocolombianos no ha cambiado. La etnoeducación se ha convertido en un arma de lucha para dar a conocer la cultura de origen africano en Colombia. Los resultados son muy positivos porque en la Costa caribe afrocolombiano, la etnoeducación se enseña y se aprende en todos los institutos académicos. Desde esta perspectiva la cultura afrocolombiana se va imponiéndose y se populariza en todos los espacios culturales de la Costa caribe, más allá de los movimientos carnavalescos. Lo que resulta un verdadero éxito de parte de la minoría afrocolombiana.

Para potenciar la educación en Gabón a nivel de la secundaria, es menester inspirarse del modelo etnoeducativo afrocolombiano para solucionar la cuestión del patriotismo educativo. En efecto, llamamos patriotismo educativo, una base formativa que consiste en privilegiar y promocionar la cultura local afín de que las nuevas y futuras generaciones tengan conciencia de la pertenencia en la Nación gabonesa con su religiosidad, sus lenguas, su cultura, su población y su territorio. Educar a la población gabonesa es preparar la ciudadanía de mañana. La etnoeducativo permitiría una salida a la mimetización de la cultura ajena, sobre todo la europea. Y el zócalo de este patriotismo educativo se radicaría en el estudio de todos los componentes étnicos del país, su cosmovisión, su historia, su economía, su organización sociopolítica.

Llegar a encarar este desafío queda una urgencia para propiciar el conocimiento mutuo entre las distintas etnias que existen en nuestro país. Así que, merece la pena teorizar la cuestión etnoeducativa para enseñar el camino de las diferentes vías capaces de llevarnos hacia un modelo equilibrado entre lo gabonés y lo europeo. Luego, recordar los beneficios de la etnoeducación en la Costa caribe resulta importantísimo. Para acabar, hace falta presentar la etnoeducación y docencia en Gabón como una unidad indisoluble que pueda resolver el problema de la aculturación y de la pérdida de nuestra identidad tanto a nivel educativo como a nivel sociocultural.

I. ENFOQUE TEÓRICO SOBRE LA ETNOEDUCACIÓN

Según la etimología, el vocablo etnoeducación está formada de dos palabras *etnia* y educación. *Etnia* está constituida con raíces griegas y significa “cualidad de un pueblo”. Sus componentes léxicos son: *ethnos* (raza, nación, pueblo), más el sufijo *-ia* (cualidad). Es decir, la cualidad de la educación que debe recibir alguien sobre un pueblo, una nación, una raza. Hablar de la etnoeducación es señalar el conjunto de procesos comunitarios que fortalecen las dinámicas propias de una etnia, para conservar sus valores culturales y potencializar sus

acciones autónomas integrales que garanticen su supervivencia como pueblo ancestral. El 86% de los pueblos étnicos no tiene acceso a una educación pertinente a su cultura, su contexto y su cosmovisión Save the Children (2016).

En ese sentido, la etnoeducación se establece como uno de los grandes retos del Estado colombiano, quien además de certificar la calidad de estos procesos autónomos, debe centrarse en ofrecer mayores capacidades técnicas y económicas para un desarrollo armónico del modelo etnoeducativo, que represente propuestas educativas del 200%, entendiéndolo como la conjugación total de saberes universales y propios”, afirmó María Paula Martínez. “Desde esta valoración, identificamos que gran parte de la sociedad colombiana aun no es consciente de los aportes multidimensionales de los pueblos étnicos en la construcción de nación y la estructuración del Estado. No obstante, existen reconocimientos legales otorgados desde la Constitución Política de 1991, pero éstos resultan insuficientes, a tal punto, que la Corte Constitucional ha intervenido y mandado desde el 2009, la atención especial y prioritaria a las comunidades indígenas y afrocolombianas con los autos 004 y 005 respectivamente. “Esta situación demuestra que la etnoeducación en Colombia tiene el reto de garantizarle a los niños, niñas y adolescentes indígenas y de otros grupos étnicos, una educación que respete, rescate y promueva su propia identidad cultural, su idioma y los valores de su nacionalidad”, afirmó María Paula Martínez, Directora Ejecutiva de Save the Children Colombia (2016).

En efecto, la necesidad de escoger la etnoeducación como medio de estructuración de la educación en un país parte de los resultados obtenidos por los afrocolombianos. Según Juan García Salazar (1983), la etnoeducación tiene como principal herramienta la tradición oral o la oralidad. A partir de toda la producción verbal de los ancestros y transmitidos de una generación a otra, por la oralidad, hace falta que la docencia en los países africanos se ponga a custodiarlo en distintos soportes. El primer soporte queda el papel, o sea a través de los libros. Ponerse a escribir todas nuestras realidades cotidianas sobre los libros, sobreentendería salvaguardar lo poco que nos queda aquí en Gabón, por ejemplo. De este objetivo nacerá en nuestro país los primeros mediadores culturales que van a inmortalizar parte de nuestra identidad. Esta vía es operante para no solo luchar contra la aculturación sino también contra la pérdida de nuestro patrimonio cultural.

Y para ver su importancia en el proceso de enseñanza/aprendizaje en Gabón, es necesario precisar que la etnoeducación en Gabón es una oportunidad para estudiar los diversos grupos étnicos que consta el país. Permite mermar las barreras entre las diferentes personas que comparten el mismo territorio. Da materia a la tolerancia en el país porque es pluriétnico y multicultural. Los diferentes grupos étnicos de Gabón tendrán incluso la posibilidad de poder aprender las realidades culturales de los demás grupos étnicos. Lo que es positivo en este proceso de enseñanza/aprendizaje de la cultura gabonesa en la secundaria.

II. APORTE DE LA ETNOEDUCACIÓN EN EL CARIBE COLOMBIANO

Nacido en Colombia, dónde se entiende como una corriente de pensamiento que permite a unos pedagogos reivindicar la integración de las minorías afro e indocolombianas en todos los dominios de la vida económica, sociopolítica y jurídica del país, buscando en este contexto, la equidad, el respeto mutuo, y la aceptación de la *trietnicidad* de la sociedad colombiana en particular y de cualquier sociedad americana en general C. S., Akomo-Zoghe y Arsène, Sima Nguema (2019: 33).

La idea de evocar los aportes de la etnoeducación en el proceso de aceptarse a uno mismo y a los demás en la Costa Caribe colombiana, sigue siendo innegable. Porque el afrocolombiano ya no se veía solo como descendiente de un esclavo, sino como un ciudadano con derechos y deberes. Así, en la idiosincrasia colombiana, la minoría negra tenía la inmensa responsabilidad de poner en marcha mecanismos de salvaguarda de su cultura, para ello era necesario recurrir a la remanencia de hábitos y costumbres de origen africano. La educación ha contribuido a la revalorización de la autoestima de los descendientes de africanos para que recuperen toda la ciudadanía, como otras etnias.

Como aporte político, gracias a la etnoeducación los gobernantes han tomado la resolución de nombrar Paula Marcela Moreno Zapata como primera mujer afrocolombiana, además de la persona más joven, en ocupar un cargo en el Gabinete en Colombia. Nacida el 11 de noviembre de 1978, Paula Marcela Moreno Zapata es una ingeniera y profesora colombiana. Se desempeñó como octava ministra de Cultura de Colombia en la administración del presidente Álvaro Uribe Vélez. Paula Marcela Moreno Zapata fue becaria Hubert H. Humphrey en el Programa Especial de Estudios Urbanos y Regionales del Instituto de Tecnología de Massachusetts.

Sobre el plano sociocultural, la etnoeducación ha favorecido la visibilidad de la cultura afrodescendiente en Colombia sin necesidad de achucuyarse en el proceso de valoración y de expresión de su cultura. Se ve en toda la región caribeña colombiana una fuerte influencia de la cultura negra, más allá del periodo carnavalesco donde todas las comunidades expresan su saber interno, los afrocolombianos luchan diariamente por la igualdad sociocultural porque siguen sintiéndose marginalizando en su propio país. Incluso durante las manifestaciones populares, los afrocolombianos asumen de día más sus orígenes africanos como para responder a la minoría racista criolla. La implementación de la cultura afrocolombiana por mor de la etnoeducación se ha convertido en una prioridad sociocultural tremenda capaz de dar a conocer, por el intermedio de las remanencias culturales, sus particularidades.

A nivel educativo, la etnoeducación se ha convertido en una asignatura en los curriculares pedagógicos de muchas regiones de Colombia. Como muestra de este dinamismo etnoeducativo, tomado el ejemplo de la guía pedagógica esta por Juan de Dios Mosquera Mosquera (1999) en la que precisa que la

etnoeducación debemos entenderla como la educación en los valores de la etnicidad nacional, teniendo en cuenta que nuestra identidad cultural es el sincretismo o mestizaje de tres grandes raíces: la africanidad, la indigenidad y la hispanidad. Ni el Ministerio de Educación ni los docentes deben confundir el concepto de etnoeducación con la atención educativa para los grupos étnicos. Una comunidad educativa es etnoeducadora si su Proyecto Educativo Institucional es etnoeducativo, asume en todos sus componentes e implementa la etnoeducación afrocolombiana, indígena o mestiza, independiente de la ubicación en cualquier localidad del territorio nacional. Hay muchas comunidades educativas ubicadas en poblaciones mestizas que son etnoeducadoras asumiendo la etnoeducación en sus estrategias pedagógicas, mientras hay muchas comunidades educativas ubicadas en territorios de las comunidades afros e indígenas que son ajenas e indiferentes a la etnoeducación, manteniendo discursos educativos excluyentes de la diversidad cultural y la interculturalidad, heredado de la colonia española.

En el marco de la educación autónoma afrocolombiana, la experiencia más relevante se ha adelantado con las comunidades de San Basilio de Palenque, con un proceso de rescate de su cultura, a partir de la lengua palenquera. Fue en el marco de la educación para la competitividad, donde se creó el Fondo de Créditos Condonables para estudiantes de comunidades negras con bajos recursos económicos y buen desempeño académico, administrado por el ICETEX; que entre 1996 y el 2008 favoreció alrededor de 5.000 estudiantes afrocolombianos, y entre el 2010 y el 2012 ha entregado 7.674 nuevos cupos, así como 706 más en población raizal del departamento Archipiélago de San Andrés y Providencia; y se encuentra en proceso de asignación aproximadamente 4.000 nuevos cupos de la convocatoria 2013, cerrada el 24 de julio. Lo que quiere decir, que en los últimos 4 años se ha triplicado la oferta subsidiada (hasta en un 100%) disponible en la atención a esta población. Rosa Carlina Garcia Anaya (2013).

Como afrocolombianista, hemos de promocionar un fortalecimiento organizativo con autoridades étnicas, acompañando la gestión educativa para la promoción del derecho a una educación propia y de calidad en las comunidades, generando capacidades de sostenibilidad y transferencia a las Secretarías de Educación Certificadas. Además, la urgencia de mantener el fortalecimiento de habilidades culturales y artísticas, de niños, niñas y jóvenes desde proyectos etnopedagógicos, tendrá como corolario el desarrollo de las instituciones educativas, capaces no sólo de crear escenarios que propicien prácticas de resignificación cultural, participación activa, sentido de pertenencia y relevo generacional, sino también de crear currículos integrales interculturales, desarrollando técnicas de investigación y creación de material pedagógico que correspondan al contexto y la superación de barreras entre el sistema educativo nacional y las exigencias culturales propias..

III. LA ETNOEDUCACIÓN Y LA DOCENCIA EN GABÓN

En el contexto gabonés, la etnoeducación se entendería como una enseñanza-aprendizaje orientada hacia la integración progresiva de los aspectos socio-culturales de los diferentes grupos étnicos en los currículos en vigor, teniendo como meta la salvaguardia y la valoración del patrimonio cultural local en el proceso de enseñanza por una parte y, el arraigo cultural de los discentes por otra parte, C. S., *Akomo-Zoghe* y *Arsène, Sima Nguema* (2019: 34). El área de educación, le apostamos al desarrollo de procesos educativos incluyentes y con perspectiva étnica. Producto de esta experiencia, entendemos que la etnoeducación es el conjunto de procesos comunitarios que fortalecen las dinámicas propias de una etnia, para conservar sus valores culturales y potencializar sus acciones autónomas integrales que garanticen su supervivencia como pueblo ancestral.

Gabón como país pluriétnico y multicultural debe adoptar en sus programas educativos la obligatoriedad de enseñar y de estudiar las culturas de las diferentes comunidades del país. La falta de manuales constituye una dificultad enorme. Incluso el proceso de recopilación de los elementos culturales de los diferentes grupos étnicos aún no ha empezado. Lo que constituye otra dificultad. Siendo oral, la tradición y cultura africana, las nuevas generaciones deben escribir todos los componentes culturales para salvaguardar lo que sigue existiendo. Para intentar resolver estas dificultades que encuentran los docentes para enseñar a los alumnos las realidades culturales de su país, hemos formulado algunas sugerencias dirigidas a los actores de la educación nacional.

Para resolver este problema de ausencia de temas relativos a lo negro en los programas escolares de la educación gabonesa, la IPN ha de revisar de manera completa el contenido de estos programas que reglamentan la enseñanza/aprendizaje del español. No quiere decir que deben excluir América o España de los temas estudiados sino poner el acento sobre el medio sociocultural de los aprendices. Así, la función primordial sería hacer renovaciones, adaptaciones y orientaciones. *Cyriaque Akomo-Zoghe* y *Praxède Valérie Bendaume* (2019:174). Los objetivos del proceso de la enseñanza/aprendizaje deben pues permitir a que se hable del continente africano como un conjunto de países que, tienen todos, una historia. Hablar de su cultura y principalmente de Gabón mediante los temas como fiestas y tradiciones; del colonialismo, abordando aspectos como la esclavitud, la trata negrera, las independencias en América por una parte y en África por otra. También, evocar la situación de las sociedades africanas actuales y los problemas que encuentran. El alumno debe saber que el África actual es el resultado de la colonización. *Cyriaque Akomo-Zoghe* y *Praxède Valérie Bendaume* (2019:175).

Al igual como la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) en Colombia, la cuestión de la introducción de la etnoeducación en Gabón, en la clase de Español Lengua Extranjera (*ELE*), tendría como meta principal:

Proporcionar elementos contextuales y conceptuales que permitan abordar la investigación y conocimiento de la problemática local, regional y nacional de los docentes gaboneses. Aportar herramientas teóricas y metodológicas, desde la perspectiva de la interdisciplinariedad que permitan la comprensión de los procesos comunitarios y pedagógicos, encaminados a consolidar los proyectos de vida de los discentes gaboneses en la clase de español lengua extranjera. Desarrollar elementos teóricos y vivenciales que potencien en el estudiante la capacidad para comprender las lógicas de pensamiento de los grupos étnicos, que sirvan de fundamento para el diseño y la construcción de nuevas metodologías de investigación social para la transformación de la realidad. Posibilitar condiciones para que el estudiante adquiera capacidad de comprender y orientar los procesos de gestión comunitaria. Propiciar herramientas teóricas y prácticas que permitan fundamentar la educación desde las culturas, fortaleciendo la identidad como principio etnoeducativo. (UNAD: 2017).

Por ser los iniciadores de la clase de español a la juventud gabonesa que es francófona, los docentes de los institutos deben suscitar el interés de esta lengua resaltando los aspectos culturales de no solo España y América latina, sino también poner de realce la cultura gabonesa en particular y la africana en general, para la manifestación de la interculturalidad durante la puesta en marcha de sus sesiones pedagógicas. Para ello, deben comparar los aspectos culturales de España con la cultura de sus discentes para que tengan mucha gana para estudiar la lengua española. El uso de soportes didácticos que pone de manifiesto las características de su cultura llevará a los alumnos a seguir y participar a la clase. Cyriaque Akomo-Zoghe y Arsène Sima Nguema (2019:175).

La Escuela Normal Superior como única Institución que forma a los docentes de secundario en nuestro país debe innovar en la formación de los futuros docentes, llevando acabo nuevos proyectos. Uno de eso podría ser la creación de un departamento dedicado al estudio de la cultura gabonesa, en el que se estudia los diferentes aspectos de nuestra cultura. Este departamento podría trabajar en colaboración con los demás departamentos, a fin de inculcar a los futuros docentes de las diferentes asignaturas, los valores culturales y sociales gaboneses. Los profesores de este departamento actuarán así en todos los departamentos y a todos los niveles para que los futuros docentes salgan de la Escuela Normal Superior con muchas informaciones que les ayudarán a nivel de la contextualización de sus clases. Cyriaque Akomo-Zoghe y Arsène Sima Nguema (2019:177)

Además de las misiones susomencionadas, la etnoeducación anhela promover también espacios de relación, aprendizaje y socialización de conocimientos, valores y prácticas culturales en función de posibilitar el diálogo intercultural en diferentes escenarios educativos y comunitarios. Para acabar, la etnoeducación desarrolla, desde el ámbito educativo, procesos de investigación que potencien al estudiante para desempeñarse en el campo de la educación escolarizada, desarrollo comunitario, gestión y administración e investigación cultural. (UNAD: 2017).

CONCLUSIÓN

La etnoeducación queda una herramienta hoy en día valiosa e imprescindible para la educación dentro de las diferentes comunidades tanto en Gabón como en Colombia. El caso colombiano resulta muy importantísimo porque sirve de muestra para la valoración de la cultura afrocolombiana en el Caribe. Desde hace muchos años esta población sufre discriminaciones y de todo tipo. Para afirmarse como ciudadano de pleno de derecho, han ideado evidenciar la etnoeducación como una herramienta de lucha por no solo la igualdad ante la ley, sino también para propiciar una visibilidad en las distintas esferas de decisión de Colombia. Gracias a la etnoeducación, los colombianos de los demás grupos étnicos ya conocen la historia y la cultura afrocolombiana. Además, la promoción de su identidad favorece una concienciación a nivel político y socioeducativo. Hablar de la posibilidad de poner en práctica la etnoeducación en Gabón resulta imprescindible para fomentar un nuevo tipo de ciudadanos. Como lo hemos mencionado, Gabón es un país pluriétnico y multicultural, entonces, todos los gaboneses tienen que aprender al mínimo dos idiomas más hablados del país. El objetivo es acortar las barreras entre las diferentes etnias, conocerse mutuamente, abandonar los prejuicios interétnicos y enseñar la tolerancia para la construcción de un Gabón próspero con una política que promueve la justicia social, la competencia, la meritocracia y el patriotismo. La etnoeducación tiene que imponerse como una alternativa afín de construir el futuro de las nuevas generaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AKOMO-ZOGHE C. S. y SIMA NGUEMA Arsène, (2019) *Etnoeducación Fang de Gabón (Tomo I): Poblado - Sociedad – Bailes*, Düsseldorf, Editorial Académica Española.
- AKOMO-ZOGHE C. S. y BENDAUME, Praxède Valérie, (2019) *Etnoeducación afrocolombiana y gabonesa*, Madrid, ViveLibro.
- BELTRÁN, Joaquín, (2015), *La interculturalidad*, Barcelona, Editorial UOC.
- GARCIA ANAYA Rosa Carlina, (2013), «La educación superior en Colombia en población de grupos étnicos y víctimas» Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior, Bogotá.
- GARCÍA SALAZAR, Juan (1983), *La tradición oral: una herramienta para la etnoeducación; una propuesta de las comunidades de origen africano para aprender casa adentro*, Ecuador – Esmeraldas, FEDOCA-SL.
- HEGEL, Georg, W.F., (1955, réed. 2004), *La raison dans l'histoire*, Paris, éd. Felix Meiner, Verlag.
- MENESES COPETE Yeison Arcadio (2016), «La etnoeducación afrocolombiana: conceptos, trabas patriarcal y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1997», in *Rev. hist.edu.latinoam - Vol. 18 No. 27, julio - diciembre* - ISSN: 0122-7238 - pp. 35 – 66.
- MOSQUERA MOSQUERA Juan de Dios (1999), *La etnoeducación y los estudios afrocolombianos en el sistema escolar*, Bogotá, SPA - Español.
- SAVE THE CHILDREN (2016), «Etnoeducación, un reto por el respeto y reconocimiento de nuestra población», in, <https://www.savethechildren.org.co/articulo/etnoeducaci%C3%B3n-un-reto-por-el-respeto-y-reconocimiento-de-nuestra-poblaci%C3%B3n>, consultado el 08 de agosto de 2020.

COMBATIENDO EL IMAGINARIO AFRICANO EN EL ALUMNADO DE SECUNDARIA. ENSEÑAR ÁFRICA A TRAVÉS DE “AFRICASMUS”, UN PROYECTO DE ENSEÑANZA SOCIAL E INTERCULTURAL

BEATRIZ ANDREU-MEDIERO

Departamento de Didácticas Específicas. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Correo-e: beatriz.andreu@ulpgc.es

EZEQUIEL GUERRA DE LA TORRE

Departamento de Geografía. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Correo-e: ezequiel.guerra@ulpgc.es

GENOVEVA RAMOS REYES

Consejería de Educación y Universidades
Correo-e: gramrey@gobiernodecanarias.org

ATIANA CALERO HERNÁNDEZ

Correo-e: aticaleroh@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

Según recoge Vargas (1994), la percepción es el proceso por el cual elaboramos “juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos, entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización” (48). De esta forma, los prejuicios y los estereotipos no son innatos, sino que nos llegan a través de la memoria colectiva, pues forman parte de la historia y el lenguaje del contexto cultural al que pertenecemos. Este aprendizaje, que no es experiencial, nos va llegando a través de diversos canales, como pueden ser la familia, los amigos, los medios de comunicación o la escuela, mediante la visión de los docentes o del discurso de los libros de texto (Maroto, 2017).

Los prejuicios son ideas preconcebidas que nos permiten juzgar, antes de tiempo y antes de tener un conocimiento real, a una persona, cosa o situación. Un estereotipo es la imagen que acompaña a la categoría o caracterización que permite justificar al individuo su prejuicio (Casas, 1999). De esta manera, el estereotipo forma parte del prejuicio, y estos pueden tener una connotación positiva o negativa, en función de los atributos asociados a la imagen que se

tenga del elemento, característica o individuo, aunque cuando el prejuicio es étnico, suele tener una connotación negativa (Allport, 1981). Estas ideas simples forman parte de nuestro imaginario consciente e inconsciente, configurándose, así, la construcción mental que hacemos del “otro” (Alaminos-Fernández y Alaminos-Fernández, 2012, 2020).

El imaginario occidental sobre África tiene su origen en las relaciones históricas del continente europeo y americano con el africano en torno a una historia colonial y esclavista que consolidó un sentimiento de superioridad. De esta forma, se fue arraigando un imaginario negativo de este continente que estaba relacionado con la pobreza, el subdesarrollo, el hambre, las enfermedades, la migración ilegal, las guerras, la tradición o el atraso, y a sentimientos vinculados al miedo y a la compasión (Alonso, 2000; Dolls, 2010; Guerra y Nadal, 2016; Kem-Mekah, 2017; Mata, 2010; Mesa, 1999). Este imaginario es lo que se conoce como *Afropesimismo* y nos ha llegado, a lo largo de los años, por los medios de comunicación y por la educación, y, desde hace unas décadas, viene siendo denunciado por diferentes autores europeos y africanos (Alonso, 2000; Castel y Sendín (Eds.), 2009; Wainana, 2005). Entre los medios de comunicación, cabe destacar el papel de las noticias y la prensa que, a pesar de presentar un leve cambio en los últimos años, suele centrarse en la inmigración ilegal, las guerras, el terrorismo y el hambre. También es interesante la visión ofrecida por los documentales, que se centran en mostrar paisajes y animales exóticos, así como grupos humanos organizados en tribus ancestrales (Casas, 2014). En este sentido, el cine y la literatura han mostrado también ese África, desconocida y legendaria, que, realmente, solía presentarse como el escenario donde transcurrían las historias de los occidentales (Catalá, 2009). Por último, las campañas publicitarias de las ONG siguen insistiendo en visibilizar el hambre, la enfermedad y la pobreza, con el fin de promover la necesidad de una ayuda paternalista de Occidente, que parece que es quien único puede acabar con los problemas de África.

En cuanto al papel que ha jugado la educación en la conformación de este imaginario, este es crucial y ha estado relacionado, fundamentalmente, con la enseñanza de la Geografía y la Historia a través de los libros de texto (Dols, 2010; Guerra de la Torre y Nadal, 2016). Diferentes estudios (Casas de Santiago, 2011; Nadal y Guerra de la Torre, 2010; Maroto, 2017) han sacado a la luz el papel que estos libros han mostrado sobre África, una imagen completamente afropesimista, donde, además, no se tiene en cuenta la diversidad de sus 54 países, tratándose como un todo, y donde suele asimilarse, casi exclusivamente, con el “África negra”. Uno de los grandes retos que tenemos los docentes es el de promover una educación intercultural en todas las etapas educativas, para poder alcanzar una ciudadanía global, pues vivimos en sociedades multiculturales y el racismo es, como nos recuerda, el senegalés Ndongo-Bidyogo (2009: 171) “la expresión culminante de los sentimientos negativos de un estereotipo asentado durante generaciones en el imaginario colectivo de las sociedades blancas”. Así,

resulta esencial abordar África desde la educación con una visión realista, a través de la toma de conciencia de los prejuicios y los estereotipos que todos tenemos y de sus medios de transmisión.

Esta reflexión dio lugar en las islas Canarias, España, al proyecto educativo *Enseñar África. Una mirada en positivo*, cuyo objetivo es romper los estereotipos y los prejuicios en torno a África promoviendo una educación intercultural, para lo cual se busca presentar al continente africano mostrando la normalidad frente a la calamidad; la diversidad, frente a la homogeneidad; la modernidad, frente al tratamiento primitivo y tradicional de su sociedad; y su realidad positiva, que también la hay, frente a la visión trágica y negativa (Guerra de la Torre y Nadal, 2016, 2017).

Tras la investigación educativa realizada por Ezequiel Guerra de la Torre e Ignacio Nadal, el proyecto comenzó en el curso 2012/2013 con la distribución de un libro de texto en cuya confección participaron docentes tanto de España como de Senegal, Marruecos y Mozambique (Nadal y Guerra de la Torre, 2013). Este libro se presentaba como material inicial para afrontar el proyecto desde las materias de Geografía e Historia en Secundaria. Sin embargo, una vez que al año siguiente se consolidó como proyecto de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, en colaboración con Casa África, se ha ido observando el incremento de participación en el proyecto de centros educativos de todas las etapas, tanto de Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato, como de docentes de todas las materias. La participación de los centros en optativa y libre a la hora de seleccionar contenidos, siempre y cuando se trabajen los principios del proyecto, y, en ocasiones, hay docentes que participan en otros proyectos y/o redes de la Consejería, que les permite aunar objetivos en las propuestas didácticas que plantean.

Entre las implementaciones realizadas desde los centros isleños al calor de *Enseñar África. Una mirada en positivo*, se encuentra *Africasmus*, uno de los proyectos más innovadores que se ha llevado a cabo en los últimos años. El proyecto se ha realizado en el Instituto de Educación Secundaria (IES) Arucas-Domingo Rivero, de la isla de Gran Canaria y su promotora y coordinadora ha sido Genoveva Ramos, una docente que pertenece al área de idiomas y que, actualmente, es la coordinadora del Área de Cooperación para el Desarrollo y la Solidaridad del Servicio de Innovación Educativa de la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias. La participación de este centro y esta docente en el proyecto de *Enseñar África*, ha venido desarrollándose desde hace unos años, por lo que su proyecto se ha ido perfilando desde 2017 hasta acabar produciéndose un intercambio de alumnos de secundaria entre este centro y el Liceo Dakar-School en Senegal en 2020.

Si bien durante ese primer curso (2017/2018) pusieron en marcha un intercambio de cartas entre el alumnado de ambos centros, fue en el curso 2018/2019 cuando se inició *Africasmus*. El proyecto *Africasmus* que se ha llevado a cabo des-

de este centro educativo grancañario, se ha enmarcado bajo el proyecto *Enseñar África. Una mirada en positivo* y bajo la *Red Canaria de Escuelas Solidarias (RCES)* de la Consejería de Educación. Así, su finalidad ha sido la de dar a conocer la realidad africana, concretamente la de Senegal, desde una perspectiva intercultural y bajo las premisas de normalidad, modernidad, diversidad y perspectiva positiva, posibilitando espacios de convivencia para el alumnado de Secundaria, tanto en la isla canaria como en Dakar, que pongan en valor los aspectos que nos unen y la diversidad que nos enriquece, desde la solidaridad, el respeto a las libertades individuales, la cooperación y la actitud proactiva ante la desigualdad de género, social y económica, la pobreza y el fenómeno migratorio, y generando redes intercentros que contribuyan a la participación activa de la ciudadanía.

De esta forma, el objetivo general de este trabajo es el de analizar la percepción del alumnado canario participante en el proyecto *Africismus*, tras realizar una estancia de una semana en casas familiares en Dakar, Senegal, con el fin de valorar si la ejecución del proyecto ha contribuido a desarrollar las premisas del proyecto *Enseñar África. Una mirada en positivo*, desde una perspectiva intercultural. Como objetivos específicos nos trazamos averiguar la percepción previa al viaje que tenía este grupo de alumnos, los mensajes que les llegaban de los demás al saber de su marcha, la percepción del lugar y del viaje que tuvieron, y, por último, establecer en qué medida incide la experiencia familiar en torno a los viajes para la impresión y valoración del mismo.

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio se ha realizado durante el curso 2019/2020, que es cuando el alumnado canario viajó a Senegal. Sin embargo, para comprender mejor su contexto es preciso analizar, brevemente, el proyecto *Africismus*, el cual se estructura en dos partes. Tras la experiencia de las misivas durante el curso 2017/2018, se puso en marcha *Africismus* en los dos cursos posteriores. La primera parte tuvo lugar en el curso 2018/2019 y en ella participaron docentes de diversas materias del centro de Arucas. La experiencia que se vivió en ese momento fue la de lograr que un grupo compuesto por nueve alumnos y alumnas de entre 15 y 17 años del Liceo Dakar-School, en Senegal, viajara a Gran Canaria, Canarias, alojándose en el albergue municipal, con el fin de conocer el idioma español y la cultura española, materia que cursan en Senegal de forma optativa durante la Secundaria. La segunda parte del proyecto se llevó a cabo en el curso 2019/2020 y, esta vez, supuso que el viaje fuese a la inversa, de forma que un grupo compuesto por diez alumnos y alumnas, se trasladarán a Dakar, alojándose, entonces, en casa de las familias del alumnado senegalés que había viajado a Canarias, produciéndose un año después, el reencuentro entre alumnos. En ambos casos, las visitas incluyeron un tiempo dedicado a acudir a los centros educativos y a participar en algunas clases impartidas desde estos,

con el fin de aumentar el conocimiento del funcionamiento educativo del otro lugar. Resulta relevante mencionar que los viajes limitaron la participación del alumnado a un máximo de 10 personas, por lo que no pudo participar toda la clase, a pesar de haber más alumnado interesado. También se debe mencionar que, finalmente, el proyecto se pudo llevar a cabo gracias a la ayuda de instituciones públicas, como la del Cabildo de Gran Canaria, el Gobierno de Canarias o Casa África, así como de algunas empresas privadas como, por ejemplo, la de la La Isleña, entre otras.

En cuanto a la metodología de investigación llevada a cabo para acercarse a la percepción del alumnado canario de la segunda parte del proyecto *Africismus*, podemos decir que es de tipo mixto. Por un lado, se ha recurrido a pasarle un cuestionario al alumnado que viajó a Senegal para analizar la percepción en torno al viaje. Por otro lado, se ha recurrido a la observación participante por parte de la coordinadora del proyecto, quien estuvo presente en todo momento en ambos escenarios, tanto a la hora de recibir al alumnado senegalés, como a la hora de viajar a Dakar con el grupo de alumnos canario, por lo que su grado de participación es muy elevado al ser sus grupos de aula y ser la persona responsable acompañante en todo el proceso. La visión recogida por la docente nos ha permitido profundizar en diferentes aspectos, así como triangular la información obtenida con el cuestionario.

El cuestionario está compuesto por 14 ítems en total y comienza con algunos datos generales del alumnado como el curso al que pertenecen, hábito de viajar que tienen y países visitados. Los ítems están estructurados en tres temáticas y están conformados por 3 tipos de preguntas diferentes. Las temáticas responden a: 1) la percepción previa al viaje, recogiendo las sensaciones que tuvieron al enterarse de la posibilidad de realizar el viaje, así como los comentarios del entorno familiar y de amigos al respecto; 2) la percepción del lugar, que incluye las sensaciones que tuvieron en las familias de acogida y en el instituto dakariense, y 3) la visión que han obtenido de Senegal y de sus gentes.

En cuanto al tipo de preguntas del cuestionario, unas son de elección múltiple, de forma que se les ofreció una serie de adjetivos que describieran una gama de sensaciones acerca de la temática abordada, y de las que podían escoger cuantas desearan, extrayéndose de aquí frecuencias de respuestas. Otros ítems responden a preguntas abiertas que permiten explicar la selección realizada en las preguntas de selección múltiple, y, una última tipología, que también es una pregunta abierta, pero en donde se le solicita al alumnado que retroceda en el tiempo y, desde Senegal, le envíe un correo a un amigo/a describiendo su percepción del país. Para el análisis de los datos se ha recurrido al uso del Excel para el análisis de frecuencias y se ha realizado una categorización de las respuestas a la pregunta abierta.

La muestra analizada consta de nueve alumnos y alumnas ($n=9$) que respondieron a la encuesta, a pesar de que al viaje lo realizaron un total de diez alumnos

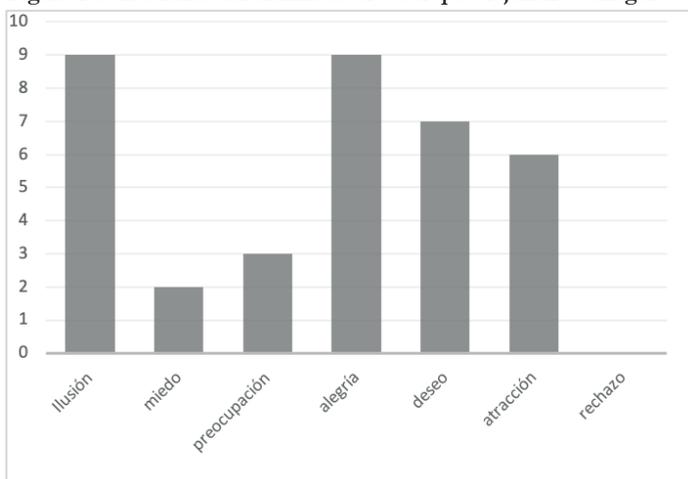
(N=10). En cuanto a las características de la muestra, nos encontramos con 8 casos válidos y 1 perdido, pues una persona no contestó a este apartado del cuestionario, de forma que podemos decir que un 55,6% de la muestra cursaba 1º de Bachillerato y un 33,3%, 2º de Bachillerato. Entre el grupo, es mayoritario el porcentaje de alumnado que tiene hábito de viajar con sus padres, siendo un 66,7% el que admite hacerlo, mientras que un 22,2% no. Entre los que no tienen esta costumbre familiar, cuyo porcentaje responde a dos personas, uno sí que ha visitado otros países. En general este alumnado ha visitado entre uno y seis países, contando con Senegal, único país africano, y entre los que se encuentran Portugal, Francia, Inglaterra, Andorra, Inglaterra, Italia, Alemania, Suiza, Polonia, Irlanda o Malta.

3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Antes de comenzar con el análisis de los cuestionarios queremos resaltar que, este proyecto, al llevarse a cabo en dos fases diferentes y complementarias, pues primero viajó el alumnado senegalés a Canarias y luego se realizó el viaje del alumnado canario al país africano, la percepción de estos últimos, sobre Senegal, ya había empezado a cambiar desde el curso anterior. La llegada del grupo de alumnos senegaleses a la isla tuvo un gran impacto sobre los prejuicios y estereotipos del alumnado canario, pues se encontraron a un grupo de adolescentes de un nivel económico medio, que no venía en “patera”, que vestían como ellos, que utilizaban móviles y se conectaban a WhatsApp y a Instagram, exactamente igual que ellos, lo que hizo que conectaran enseguida a pesar de no dominar bien los idiomas por ambas partes.

En cuanto al cuestionario realizado al grupo local, tras realizar el viaje a Senegal, se obtienen los siguientes resultados: En lo referente a las sensaciones que tuvo el alumnado de la muestra, al conocer la noticia de que podían viajar a Senegal, se pueden observar en la Figura 1, que estas son, mayoritariamente, positivas, citadas por el 100% de los intervinientes y concentrando este tipo de respuestas el 86,1% de ellas. Sin embargo, esta respuesta se ve mediatizada por el paso del tiempo y la experiencia realizada, pues si bien responden a los sentimientos del alumnado, la primera impresión captada por su profesora en el momento de dar la noticia fue la de que nadie quería ir, pues África era sinónimo de guerra, enfermedad, miedo, etc. Esta percepción fue modificándose a medida que, desde el desarrollo de *Africasmus*, se habló y trabajó sobre Senegal aportando otras visiones, lo que impulsó a los alumnos que finalmente viajaron. Las razones que aportan, para justificar la selección de las respuestas, son principalmente su deseo de viajar a África, conocer otras culturas y reencontrarse con sus amigos y amigas senegaleses.

Figura 1. Sensaciones del alumnado al saber que viajarían a Senegal



Fuente: Elaboración propia

Al mismo tiempo, el 44,4% de los estudiantes muestra preocupación por el viaje, sobre todo por lo que escuchan en su entorno familiar y de amigos, en cuanto a las diferencias culturales, dificultades con la comida o problemas de salud. En este sentido hemos querido analizar el tipo de comentarios que les llegaban de los demás (Figura 2), pues el entorno forma parte de la transmisión de prejuicios y estereotipos que conforman nuestro imaginario. Así, dichos comentarios se han agrupado bajo cinco tipos de sentimientos que transmiten, siendo estos los de (a) precaución y prudencia; (b) advertencia; (c) desánimo y preocupación; (d) admiración y ánimo y, por último, (e) buenos deseos. En general, los tres primeros sentimientos conllevan una percepción negativa del destino, que contribuyen, de alguna manera, a transferir miedo, mientras que los dos últimos tienen una connotación positiva e infunden ánimo y alegría. En general al alumnado le llegan comentarios tanto positivos como negativos y los dos alumnos que seleccionan el sentimiento de miedo a viajar, responde más a un miedo a lo desconocido que al propio lugar, según explican ellos. Como mencionábamos más arriba, es la precaución lo que responde mayoritariamente a los comentarios negativos del entorno, como en el caso de la informante E02, que todos los comentarios que recibió de su entorno se enmarcan bajo la connotación negativa.

Figura 2. Comentarios realizados por el entorno familiar y de amistades al alumnado ante el viaje

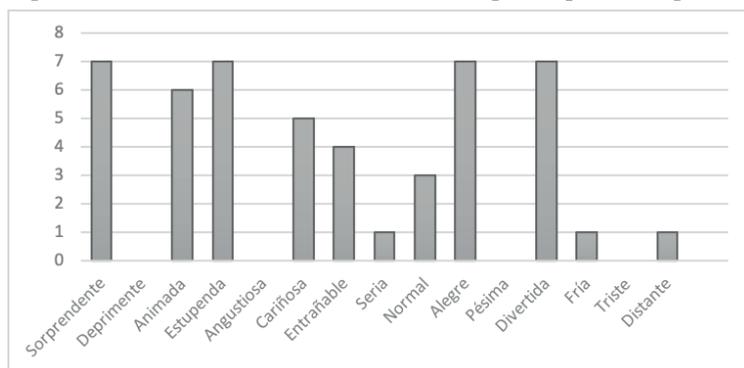
Sentimientos que transmiten	Comentarios
<p>(a) Precaución, prudencia Connotación Negativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ten cuidado con el agua • Protégete de los mosquitos. • Llévate medicinas y ponte las vacunas • No te separes y ten cuidado • No salgas por la noche
<p>(b) Advertencia Connotación Negativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lo vas a pasar mal por la comida • Vas a pasar hambre • ¿A África? Tú ten cuidado • ¡Vas a coger la malaria! • Ten cuidado con las mujeres
<p>(c) Desánimo, preocupación Connotación Negativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ay, no me hace mucha gracia • Llámanos todos los días • Con todos los países bonitos que hay en Europa, ¿para qué vas a ir a Senegal? • ¿En serio, vas a ir a Senegal? Mi madre no me dejaría ir la verdad. • ¿No te da miedo ir a ese país? • ¿Estás segura de que quieres ir?
<p>(d) Admiración Connotación Positiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Va a ser inolvidable.
<p>(e) Ánimos, buenos deseos Connotación Positiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Disfruta de la experiencia • Haz muchas fotos que a Senegal no se va todos los días • Que guay África • Vete a disfrutar y a pasarlo bien. • Haz nuevos amigos. • ...pero sobre todo que disfrutara a tope. • Disfruta mucho de la experiencia. • Aprovecha la experiencia al 100% porque puede cambiar mucho tu forma de ver la vida.

Fuente: elaboración propia

Para averiguar la percepción del lugar durante su estancia allí, podemos observar la Figura 3 que trata de recoger las sensaciones con la familia senegalesa que les acogió y con la que pudieron convivir los días que duró el viaje. En general, se pueden advertir rasgos propios de la diversidad de personas y familias, con la connotación positiva vinculada, posiblemente, al hecho de haberse ofrecido a alojar al alumnado canario. En general, el alumnado ha sentido la estancia

con la familia senegalesa como una experiencia muy positiva, cuya caracterización reúne el 95,8% de los términos citados, de tal forma que los caracteres negativos solo representan un 4,2% de los escogidos. En este sentido, el 77,7% del alumnado destaca comportamientos familiares que les sorprendieron y la argumentación a su selección responde, principalmente, a la similitud del trato que percibieron, pues, en muchas ocasiones, destacan que les trataban como a miembros de la familia. De esta forma, la cotidianidad familiar les resultó muy similar a las de sus hogares.

Figura 3. Sensaciones en torno a la familia senegalesa que les acogió



Fuente: Elaboración propia

Al ser preguntados, concretamente, por aquello que más les sorprendió de la vida en familia, el alumnado siguió argumentando es aspectos relativos a la convivencia, de forma que coinciden en destacar algunos aspectos vinculados a: la forma de comer (44,4% del alumnado), pues, en términos generales, lo hacían con las manos en torno a un plato único que se ponía en el centro; el número considerable de personas que vivía en cada casa (33,3%), bien porque había muchos hijos o bien porque habitaban en ella otros familiares; o la acción de rezar públicamente, en el contexto familiar (22,2%).

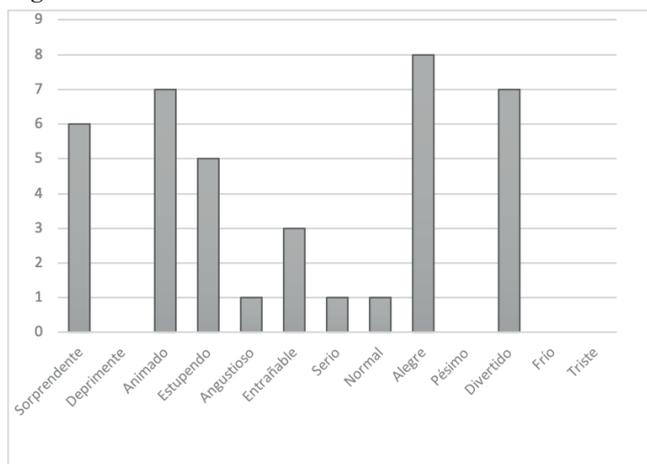
Con respecto a su percepción sobre el centro educativo, el alumnado destaca, principalmente, su ambiente alegre, divertido o animado, lo que suma el 56,4% de las descripciones. Nuevamente, se puede observar en la Figura 4, su sorpresa con el centro, presente en un 77,7% del alumnado, algo similar a lo ocurrido en la pregunta de la familia. En cuanto a los argumentos aportados para explicar la selección de los términos, una parte significativa de ellos (44,4%), destaca el ambiente de disciplina y trabajo, a pesar de los pocos recursos con los que cuentan, o las muchas horas de clase que tienen.

En cuanto a lo que más les gustó de lo vivido en el viaje los aspectos más citados (77,7% del alumnado) son los que tienen que ver con las relaciones humanas, como la convivencia con los senegaleses (amigos, familias...), el reencontro con los chicos y chicas que habían estado en Canarias y la hospitalidad

y la amabilidad senegalesa. En segundo lugar (66,6%), se sitúa el conocimiento de otro país, su cultura, su estilo de vida, su paisaje y su gastronomía. Por lo que respecta a lo que menos les gustó, la respuesta más repetida (33,3%) es que no podrían decir nada que no les gustara y, en segundo lugar (22,2%), la gastronomía, principalmente por las especias que la condimentan, a las cuales no están acostumbrados.

Otros elementos que les llamaron la atención fueron los vinculados con el transporte (individual, colectivo o de mercancías) y las carreteras, señalado por un 44,4% del alumnado, y, en segundo lugar (22,2%), comentan el ritmo pausado de vida.

Figura 4. Sensaciones del alumnado en torno al Liceo Dakar-School



Fuente: Elaboración propia

Esta percepción de Senegal, en general, y de Dakar, en particular, de los senegaleses y del entorno con el que se relacionaron, se complementa con el último ítem del cuestionario que les invita a remitir un correo a un/a amigo/a desde Senegal, en el cuál le deben contar cómo es Senegal y los senegaleses. El aspecto más repetido en los “correos” redactados es el de la amabilidad y hospitalidad senegalesa, que es mencionada por el 77,7% del alumnado, asimismo, otra característica señalada de los senegaleses es que valoran cosas a las que en España no le damos importancia (22,2%) y que viven sin prisas (11,1%). En cuanto a las características del país destacan sus bonitos paisajes (22,2%) y al menos uno (11,1%) llega a percibirlo como un país desarrollado y otro (11,1%), como un país que no concuerda con las cosas malas que se cuentan de África, hecho este destacado y confirmado en los debates posteriores con el alumnado. Por otro lado, el 33,3% de ellos animan a su amigo/a a que visiten el país y un porcentaje idéntico comenta que ha sido la mejor experiencia de su vida.

4. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

En general, se observa que el alumnado participante en el proyecto *Africas-mus* ha alcanzado los objetivos planteados. Este alumnado, aunque sobre todo el que viajó a Senegal y que es objeto de este análisis, ha tomado conciencia de los prejuicios y estereotipos propios y ajenos, al confrontar, de forma crítica, su imaginario de África, al cual contribuye su entorno más cercano, con la realidad observada. Este hecho comenzó desde el momento en que aterrizó en Canarias el grupo de alumnado senegalés y se produjo la “convivencia” durante unos días, pese a que los senegaleses no se alojaron en sus hogares. Si bien esa fase del proyecto resultó muy interesante para combatir estereotipos y promover una educación intercultural, fue la segunda parte del proyecto con la promoción del viaje a Senegal, lo que, verdaderamente, permitió alcanzar los objetivos de *Africas-mus* y, a su vez, de *Enseñar África. Una mirada en positivo*.

El viaje se tuvo que realizar con un grupo reducido de alumnado que se apuntó de forma optativa, el cual tenía un perfil general acostumbrado a viajar con la familia y que ya había visitado diversos países, presentando, en este sentido, una gran ilusión por viajar a Senegal. Pese a ello, los comentarios del entorno se mezclaban entre el miedo y el ánimo, lo cual, es posible que, ante un perfil del alumnado más pasivo a la hora de viajar en el entorno familiar, diera lugar a que la balanza cediera hacia la decisión de no realizar el viaje. Resulta vital, por tanto, que desde la educación y la enseñanza-aprendizaje de las diferentes materias y a través de la participación de proyectos como este, los docentes trabajemos con nuestro alumnado, de forma crítica, las vías de comunicación que se convierten en “agentes de socialización en la creación y preservación de estereotipos” (Alaminos-Fernández y Alaminos-Fernández, 2020).

Consideramos que proyectos como este debieran promoverse en los centros educativos y contar con una cobertura institucional que permita abordar los escollos financieros y administrativos en pro de trabajar las competencias ciudadanas y sociales que se deben promover mediante una educación intercultural que promueva valores de igualdad, solidaridad y respeto al otro y su cultura, además de impulsar el conocimiento de los países más cercanos a nuestro entorno, sobre todo en el caso de Canarias, con los que Europa ha mantenido y mantiene especiales relaciones sociales, políticas y económicas, contribuyendo, desde esta perspectiva, a la ruptura del Afropesimismo que reside en el imaginario occidental.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alaminos-Fernández, P., y Alaminos-Fernández, A. (2020). Ethnocentrism and Cultural Stereotypes of Muslims in Spain. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 15(1), 17-42. <https://doi.org/10.14198/OBETS2020.15.1.01>
- Alaminos-Fernández, A., y Alaminos-Fernández, P. (2012). Estereotipos sobre los musulmanes en España, Gran Bretaña, Francia y Alemania. *VIII Jornadas Internacionales de Modelado Estructural en el Análisis de la Realidad Social*. Universidad de Alicante. Alicante. pp. 1-18.
- Allport, G.W. (1981). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Alonso, L. (2000). *Pensando en África. Una excursión a los tópicos*. Barcelona: Icaria
- Casas, S. (2014). África según National Geographic. Un análisis crítico del discurso (1989-2013). *Revista Nova África*, 30, 1-12.
- Castel, A. y Sendín, J.C. (Eds.) (2009). *Imaginar África. Los estereotipos occidentales sobre África y los africanos*. Madrid: Catarata y Casa África
- Catalá, J.M. (2009). Espejo africano: el cine y la deriva de los continentes. En Castel, A. y Sendín, J.C. (Eds.) *Imaginar África. Los estereotipos occidentales sobre África y los africanos* (pp. 65-89). Madrid: Catarata y Casa África
- Dols, A. (2010). La imagen que nos ofrecen de África: una invitación al paternalismo en detrimento del derecho al desarrollo [Blog académico]. Recuperado de África Fundación Sur website: http://www.africafundacion.org/IMG/pdf/Dols_Imagen_que_nos_ofrecen_de_Africa.pdf
- Guerra de la Torre, E., y Nadal, I. (2016). Enseñar África: Un proceso de cambio en la mirada del continente. En C.R. García, A. Arroyo y B. Andreu-Mediero (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de la Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 14-34). Madrid: Editorial Entimema y AUPDCS.
- Kem-Mekah, O. (2016). África en el imaginario de la ciudadanía occidental. El caso de España. *Humania del Sur: Revista de Estudios Latinoamericanos, Africanos y Asiáticos*, 11(22), 11-22.
- Nadal, I., y Guerra de la Torre, E. (2010). El continente africano en los libros de texto escolares de Geografía y Ciencias Sociales (1958-1988). *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 19, 79-96.
- Ndoye, E.H.A. (2014). *África. Más allá del Tópico*. Islas Canarias: Ediciones Baile del sol.
- Maroto, J.M. (2017). Prejuicios sobre África en los libros de Educación Secundaria. *Historia Actual Online*, 43 (2), 169-186.
- Mata, M.G. (2010). África allende la oscuridad heredada del imaginario occidental. Una toma de conciencia. *Humania del Sur*, 8, 27-45.
- Mesa, M. (1999). *La imagen del Sur: Racismo, clichés y estereotipos. Unidad Didáctica de Educación Intercultural*. Madrid: Fundación Hogar del empleado. Centro de investigación para la paz.
- Ndongo-Bidyogo, D. (2009). Acerca de los estereotipos sobre África. En Castel, A. y Sendín, J.C. (Eds.) *Imaginar África. Los estereotipos occidentales sobre África y los africanos* (pp.169-182). Madrid: Catarata y Casa África
- Vargas, L.M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53.
- Wainaina, B. (2005). How to Write about Africa. *Granta 92: The View from Africa* <http://www.granta.com/Archive/92/How-to-Write-about-Africa/Page-1>

QUELS REFERENTIELS DE FORMATION DES INSTITUTEURS AU GABON? ANALYSE DE L'ADAPTATION DES CONTENUS AUX REALITES PROFESSIONNELLES ACTUELLES

EULOGUE BIBALOU

Ecole Normale Supérieure (Libreville)
Correo-e :bibalou_euloge2003@yahoo.fr

HERMINE MATARI

Université Omar Bongo (Libreville)
Correo-e:minine2014@gmail.com

INTRODUCTION

La notion de compétence nous vient du monde des entreprises. Elle fait partie de l'héritage direct de l'ergonomie et de la sociologie du travail des années 1980 et 90. Selon F. TILMAN (2008), ce concept a été forgé pour identifier les gestes professionnels ainsi que les aptitudes requises pour occuper efficacement un poste de travail. Dans cette conception, l'accent est mis d'une part, sur la maîtrise d'un certain nombre d'aptitudes à savoir : les connaissances, capacités cognitives, habiletés manuelles et les attitudes socio-affectives. Puis, d'autre part, sur la faculté de les mobiliser partiellement et de les combiner entre elles dans des situations professionnelles spécifiques. Transposée aujourd'hui dans le monde de l'éducation, l'approche par compétences de base (APC) est devenue une méthode d'élaboration des programmes centrée sur le développement des aptitudes des élèves. La mise en place de l'APC entre 2002 et 2005 a permis au système éducatif gabonais de connaître des avancées dans l'amélioration des curricula scolaires, des modes d'évaluation, des apprentissages et de la formation des enseignants.

En effet, selon X. ROEGIERS (2001) l'innovation pédagogique APC est préconisée par le plan de lutte contre le redoublement afin d'améliorer le rendement interne du système éducatif, d'accroître son efficacité, de le rendre plus performant en mettant l'accent sur les savoirs essentiels à l'intégration des acquis et à leur utilisation dans la vie courante. La présente étude a pour objectif

de connaître les raisons qui font que les enseignants gabonais éprouvent des difficultés dans leur pratique de classe 18 ans après l'introduction l'APC. C'est pour cette raison que de nombreux chercheurs s'interrogent sur la capacité de nos enseignants à développer chez leurs élèves un rapport actif au savoir. Dès lors, comment asseoir réellement la pratique de l'APC au Gabon ? Pourquoi y a-t-il un paradoxe entre le discours de l'état sur l'APC et les conditions d'accompagnement de cette approche ?

Nous allons dans ce travail tenter d'identifier ces difficultés à travers les propos de nos enquêtés afin de comprendre et analyser leur discours. Notre réflexion s'articule autour cinq points principaux qui seront abordés successivement à savoir : le contexte de l'étude, la problématique, la méthodologie, les résultats et la discussion.

1. CONTEXTE DE L'ETUDE

Dans l'optique de s'arrimer au contexte international de la mise en place des réformes curriculaires dans les systèmes éducatifs des pays d'Afrique subsahariens, le Gabon s'est engagé à introduire l'Approche par les compétences de base à travers les arrêtés ministériels n°001810 et n°001809 du 10 août 2005 instaurant l'APC, les nouveaux processus d'évaluation des acquis scolaires dans les programmes d'enseignement du premier degré et la réduction de la scolarité primaire de six (6) à cinq (5) ans. Pour accompagner ces Arrêtés, une circulaire N° 001811/MEN/CAB du 20 juillet 2005 avait pour but de donner des injonctions aux Inspecteurs Délégués d'Académie pour l'application des innovations pédagogiques dans le Premier Degré.

Selon A. MAKAYA (2013), l'objectif visé par cette réforme au Gabon, était de permettre l'amélioration de la qualité de l'éducation, thème principal des journées provinciales (mai et juillet, 2000) et des journées nationales (septembre, 2000) de réflexion sur le redoublement. L'innovation pédagogique « Approche Par les Compétences » (APC) était préconisée par le plan de lutte contre le redoublement (2001), afin d'augmenter le rendement interne du système éducatif. L'APC intègre une pédagogie de l'intégration (X. Roegiers, 2003) qui rend à la fois l'élève acteur de son apprentissage et l'enseignant concepteur et animateur des situations-problèmes qui mobilisent les ressources cognitives, psychomotrices et socio-affectives de l'apprenant.

2. PROBLEMATIQUE

L'étude des réformes curriculaires par l'APC au Gabon, avait été réalisée en 2009 par A. SANE et A. MAKAYA en partenariat avec l'agence française de développement (AFD), le ministère des Affaires étrangères et européennes (MAEE) français, la banque africaine de développement (BAD), l'organisation internationale de la francophonie (OIF) et le centre

international d'études pédagogiques (CIEP). Elle avait pour but de faire un état des lieux du processus de mise en œuvre de la réforme curriculaire fondée sur l'APC dans le système éducatif gabonais. Les conclusions de cette recherche visaient à aider les décideurs à prendre des résolutions pour engager et accompagner la réforme en vue de l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage au Gabon. Après la mise en place de l'APC, A. MAKAYA (2013) a étudié la formation initiale des enseignants qu'il estimait en déphasage avec la réforme APC. Il a passé en revue toutes les difficultés liées à la mise en place de cette réforme curriculaire. A la suite de ce dernier, d'autres chercheurs gabonais se sont intéressés à cette question.

J. IBOUANGA (2014) étudie la formation continue des enseignants du premier degré de la province de la Ngounié pour comprendre leur utilisation de l'APC dans les pratiques enseignantes. Il cherche à connaître d'une part, s'ils sont formés à l'utilisation des outils de l'APC. D'autre part, il veut savoir si ces derniers les utilisent concrètement en situation de classe. Selon lui, les enquêtés dénoncent certaines pratiques peu objectives de désignations des enseignants devant participer à la formation. Les enseignants des écoles rurales reculées sont souvent mis à la marge. Au sujet de l'outil, les acteurs interrogés l'utilisent mais, son utilisation ne traduit pas véritablement la réalité de la formation. Enfin, l'auteur considère qu'un séminaire national annuel ne peut à lui seul régler le problème de la formation des enseignants à l'APC.

V. ESSONO ASSOUMOU (2014) dans son étude sur les réformes cosmétiques de l'école gabonaise, s'interroge sur l'écart toujours inquiétant et persistant qui existe entre les bonnes intentions politiciennes de départ et le manque de suivi et de résultats concrets des politiques éducatives au plus près des principaux acteurs concernés. Il ressort de sa réflexion que le système éducatif gabonais présente d'énormes insuffisances sur les aspects socio-économiques et politiques car il y a, une inadéquation des lois et réformes issues d'une politique éducative héritée de la colonisation face aux réalités locales. A cela, s'ajoute l'insuffisance des structures d'accueil et le manque de matériels pédagogique et didactique.

F. GHELOUBE (2015) a mené une étude portant sur les difficultés des enseignants du primaire à appliquer l'APC. Les données recueillies montrent que les enseignants éprouvent des difficultés diverses : Exploitation de nombreux documents ; effectifs pléthoriques etc. Elle considère que ces difficultés entraînent des entraves quant à l'application de l'approche. En 2016, elle poursuit sa réflexion sur l'APC en mettant l'accent sur l'évaluation des élèves de 5^{ème} année du primaire à Libreville. Les conclusions obtenues montrent que les enseignants éprouvent des difficultés quant à l'évaluation en APC. Il est donc pour elle, nécessaire que l'enseignement de l'évaluation en APC soit plus encadré et que les enseignants prennent conscience de l'importance de la compréhension dans le processus enseignement apprentissage pour une meilleure évaluation.

Enfin, J-C. BIBANA (2017), fait une analyse de l'impact de l'APC sur la qualité de l'éducation dans les écoles publiques. Il constate le faible rendement du système d'enseignement primaire, lié au taux élevé de redoublement et à l'incohérence des politiques éducatives. L'objectif visé par ces politiques était de réduire le redoublement et l'échec scolaire. Il ressort de son étude que la qualité de l'éducation s'est détériorée depuis l'introduction de l'APC. Le manque de formation et encadrement des enseignants, le manque de matériel didactique et pédagogique et des structures d'accueil participent aux défaillances de cette approche. Cela, conduit à une « marche en arrière ». Dès lors, au lieu de l'APC c'est l'APO¹ ou les deux méthodes qui sont utilisées alternativement dans les pratiques enseignantes. Les résultats scolaires n'étant pas améliorés, l'APC ne favoriserait pas les apprentissages des élèves.

3. METHODOLOGIE

Cette recherche s'appuie sur des entretiens semi-directifs réalisés auprès de quatre catégories d'acteurs : les instituteurs, les IP², les enseignants-formateurs de l'ENS³ et les responsables administratifs, présentés dans le tableau suivant.

Sexes	Administratif	IP	Sup	Instits	Total
M	1	3	2	-	6
F	-	1	2	3	6
Total	1	4	4	3	12

Source : Données d'enquête 2020

3.1. Cadre de l'étude

Le cadre empirique de l'étude est l'enseignement primaire, l'école normale supérieure et l'institut pédagogique national (IPN). La population cible concerne les enseignants et inspecteurs du primaire. L'échantillon témoin porte sur les enseignants formateurs de l'ENS. L'unique administratifs interrogés est un ancien inspecteur, nommé Directeur de l'Institut Pédagogique National (IPN). La moyenne d'âge des instituteurs interrogés est de 36 ans, celle des formateurs de l'ENS est de 55 ans et 50 ans pour les inspecteurs pédagogiques. Ces enquêtés exercent aussi bien dans le public que dans le privé. Une des enquêtés est une jeune enseignante qui est à sa première expérience et les deux autres sont des institutrices ayant 17 ans d'ancienneté. Les questions posées correspondent aux différents items retenus : la définition et les représentations de l'APC, la formation, les besoins, le bilan des séminaires multidimensionnels, les difficultés, les supports pédagogiques et didactiques, les pratiques enseignantes/encadreurs, les attentes et la question de l'évaluation de l'APC.

-
- 1 Approche par les objectifs
 - 2 Inspecteur pédagogique
 - 3 École Normale Supérieure

3.2. Procédure/ déroulement de la collecte de données

L'enquête s'est déroulée dans les trois établissements que nous avons cités dans la partie consacrée au cadre d'investigation. Pour avoir l'autorisation de mener l'enquête dans ces structures, nous avons d'abord tenu à nous présenter aux responsables de ces établissements, puis, nous leur avons expliqué les raisons de notre présence. Enfin, nous avons procédé à la passation des entretiens-semi directifs avec nos enquêtés. Pour collecter les informations de notre étude, nous avons eu recours à des entretiens semi-directifs. Le choix de l'entretien semi-directif comme outil de collecte est motivé par le fait que c'est un outil qui laisse la possibilité à nos interviewés d'exprimer leur ressenti. Pour J-L. PEDINIELLI (1994), l'utilisation de l'entretien semi-directif apporte des informations sur les faits auxquels le sujet a été réellement ou imaginativement confronté, mais aussi sur sa position de ces faits. L'entretien accorde donc une place majeure à la dimension relationnelle au point que ce n'est plus seulement l'interviewé qui fait l'objet de l'entretien mais, la relation interviewé/interviewer.

3.3. Analyse de contenu comme méthode d'analyse de données

Nous avons utilisé l'analyse de contenu thématique. Elle consiste à organiser une conversation entre enquêtés et enquêteurs. A ce sujet, l'enquêteur doit préparer un guide d'entretien dans lequel figurent les thèmes qui doivent être impérativement abordés. A. BEITON & al. (2002).

4. RESULTATS

Tableau N°1 : Résultats des opinions des enseignants

Items ou catégories	Réponses/Verbatim
Définition de l'APC	« L'APC est l'approche par les compétences, c'est une approche qui vise la réussite de tous les élèves à travers une évaluation... » (Ens2, F, 30ans, privé) ; « L'APC comme cela se dit c'est l'approche par les compétences... » (Ens3, F, public)
Représentations ou perceptions de l'APC	« C'est une approche qui a pour but d'améliorer le système éducatif gabonais en réduisant l'échec scolaire et les effectifs pléthoriques » (Ens1, F, 43 ans, public catho) ; « L'APC est une bonne approche, elle permet de réduire le taux d'échec scolaire au niveau primaire... » (Ens2, F, 30 ans, privé) ; « Cette approche favorise tant bien que mal les enseignements apprentissages. Cependant, elle se heurte à des difficultés sur sa pratique par rapport aux conditions dans lesquelles les enseignants et les apprenants travaillent ... » (Ens3, F, public)

<p>Représentations de la formation</p>	<p>« A l'ENI, j'ai reçu la formation sur l'APC à partir de 2003/2004 ... Après cette phase expérimentale, il y a eu la pratique. Mais, pendant les années de pratique, les enseignants et les élèves étaient confrontés à un problème de documents qui étaient vendus au marché. Les parents allaient les acheter là-bas » (Ens1) ; « La formation est très importante car de nos jours, nous avons sur le terrain beaucoup d'enseignants qui ne connaissent pas l'APC et ont du mal à l'adopter dans les salles de classe... » (Ens2)</p>
<p>Type de formateurs</p>	<p>« Par les IP publiques et privés » (Ens1) ; « J'ai été formé à l'APC lors de ma formation à l'ENIC » (Ens2) ; « Nous avons eu des conseillers pédagogiques et des inspecteurs qui sont venus nous parler de cette approche et c'est comme cela que nous nous sommes lancés » (Ens3)</p>
<p>Déroulement de la formation</p>	<p>« En deux phases : la 1^{ère} était expérimentale et la 2nd pratique avec les supports didactiques » (Ens1) ; « La formation a duré deux ans. La 1^{ère} année était basée sur le premier cycle primaire et la 2^{ème} année sur le second cycle » (Ens2) ;</p>
<p>Bilan des Séminaires multidimensionnels</p>	<p>« Un bilan positif, mais avec des limites... Après ces séminaires, le travail sur le terrain n'a pas suivi car chaque enseignant travaillait avec les moyens du bord ». (Ens1) ; « Les séminaires sont très importants, mais nous remarquons qu'ils sont rares. Or, c'est un bon moyen de se faire aider par des séminaristes et de profiter de l'expérience des collaborateurs » (Ens2) ; « Dire qu'un séminaire n'apporte rien ce serait mentir, on sort de là édifié. Les séminaires ont un apport réel pour les enseignants motivés. Ceux qui viennent sont contents, c'est vrai qu'on nous envoie dans les ateliers, ces ateliers là nous font comprendre certaines choses. Cela nous permet de nous améliorer dans nos salles de classe. Moi par exemple, je fais les cours prépa ENS, je vous assure que pendant ces cours, j'ai découvert de nombreuses choses qui m'ont amené à m'améliorer dans ma salle de classe. Ces séminaires sont vraiment importants car on nous montre comment faire pour travailler avec ces effectifs assez élevés » (Ens3).</p>

Difficultés liées à l'application de l'APC	<p>« Les difficultés ici, c'est surtout pendant la semaine d'intégration avec nos grands effectifs, ce n'est pas la joie. Parfois, sur une classe de 60 élèves, vous n'avez que 15 cahiers de situations pour évaluer les enfants » (Ens1) ; « Les difficultés sont les mêmes partout, parce qu'il y a le problème des effectifs, de la formation et de l'évaluation. Il y a aussi les manuels et le système à mi-temps. Quand l'APC venait de commencer, ce problème de documents ne se posait pas parce qu'il y avait suffisamment de documents pour l'enseignant comme pour l'élève. Mais maintenant, cela ne se fait plus. L'enseignant doit élaborer des stratégies pour mettre deux élèves par livre. Aujourd'hui, au regard de la situation économique des parents, il y a des enfants qui se retrouvent sans livres. Si un enfant n'a pas son manuel comment voulez-vous que cet enfant suive ?</p> <p>Puisqu'après les exercices en classe, il y a quelques exercices qu'il doit aller faire à la maison. Il y a aussi un abandon total du suivi familial. Un manque de suivi vestimentaire, vous fait comprendre que c'est un enfant abandonné. Il y a des enfants qui sont venus en classe avec les odeurs des urines, on a l'impression que dès qu'ils se lèvent le matin, ils ont juste le temps de prendre le cartable pour venir à l'école » (Ens3).</p>
Solutions ou remédiation aux difficultés	<p>« Je suis obligée de mettre la main dans ma poche pour faire des tirages pour que tout le monde travaille... On les met par groupe » (Ens1) ; « En ce qui concerne la lecture, dès la rentrée je commence avec la méthode syllabique et à partir du 2^{ème} palier la méthode mixte à point de départ global. En évaluation, on respecte l'APC » (Ens2) ; « On a découvert le tutorat, on a aussi découvert le travail en groupe. Au début quand on a commencé, il n'y avait pas de problèmes de groupe. Au fur et à mesure qu'on a eu des formations avec les conseillers, on a découvert toutes ces petites stratégies là pour essayer d'aider les enfants. Le tutorat consiste à faire un regroupement d'élèves et à l'intérieur de ce regroupement, l'élève qui brille va aider les autres. (Ens3).</p>
Raisons du mauvais fonctionnement de l'APC	<p>« L'APC ne marche pas au Gabon à cause du manque de formation des enseignants et du manque de matériel didactique (doc). On est souvent obligé de demander aux élèves et aux enseignants d'acheter eux-mêmes les documents » (Ens1- Ens2)</p>
Opinions sur les supports pédagogiques	<p>« Les supports pédagogiques de nos jours n'existent presque plus. Chacun fait comme il peut. Même les curricula datent depuis 2007. Il n'y a plus de nouveaux cahiers de situations » (Ens1) ; « Les outils didactiques imposés sont adaptés sauf, que dans certains manuels il y a des erreurs. Et les cahiers de situations cibles ne sont à la portée de tous. Si l'enseignant ne conçoit pas les épreuves ce sera un désordre » (Ens3)</p>

<p>Adaptation de l'APC aux pratiques enseignantes</p>	<p>« Amener d'abord tous les enseignants à appliquer cette approche, leur donner des outils nécessaires pour bien mener les 5 semaines de cours et la semaine d'intégration » (Ens1) ; « Pour adapter cette approche, il faut beaucoup de formation, des ateliers et séminaires au sein des établissements ou encore des animations pédagogiques pour motiver les enseignants sur l'adaptation de l'APC » (Ens2) ; « En lecture, j'ai beaucoup tenu les premières et deuxièmes années puisque j'ai passé beaucoup d'années dans ces deux niveaux (16 ans). Par exemple, je demande à l'enfant qui sait lire d'être le tuteur de celui qui ne sait pas lire. Cela a motivé les enfants qui n'étaient pas suivis à la maison et qui étaient abandonnés à eux-mêmes. Vous voyez qu'il y a beaucoup de facteur à l'échec scolaire. Quand le tuteur aide son camarade en lecture, je vous assure qu'il y a des merveilles qui se font. Quand vous faites le travail de groupe, ils sont en compétition. Quand ils remarquent que l'autre groupe a réussi, cela motive les plus faibles » (Ens3). Imaginez-vous que si on nous laissait même 40 élèves par classe, je vous assure qu'on devait atteindre des niveaux de formation de qualité. Les enfants font les recherches seuls d'abord, et après vous faites la mise en commun des travaux de recherche, c'est intéressant. La seule difficulté c'est les effectifs et la formation » (Ens4).</p>
--	--

<p>Création des situations problèmes par l'enseignant</p>	<p>« On en demande un peu trop à l'enseignant. Il est en même temps chargé de cours, il élabore les fiches de préparation, il doit également regarder les erreurs dans les manuels. C'est lui qui doit faire les situations problèmes des enfants alors qu'il y a des gens qui sont formés pour cela. On ne peut pas demander à quelqu'un de faire quelque chose dont il n'a pas reçu la formation. On ne peut pas demander à l'enseignant de faire tout en même temps, non ! C'est-à-dire qu'il fait le travail du conseiller pédagogique qui doit normalement créer des situations. Entre temps, le lendemain quand il vient, il a ses cours à préparer. Quand il a fait le devoir, il doit le corriger et voir à quel niveau les enfants ont péché pour pouvoir faire des remédiations. C'est encore l'enseignant qui doit détecter les erreurs dans les manuels. Que chacun fasse son travail, ils ont les programmes. C'est sur la base des programmes qu'ils doivent créer des situations par rapport à l'environnement immédiat de l'enfant. Les enseignants font tout en même temps. Soit on photocopie un cahier en demandant aux élèves 25 francs à chacun, soit on prend notre argent pour le faire afin que chaque enfant puisse avoir des copies. Il arrive qu'un enfant vous dise que ma mère a dit qu'elle ne vous donne pas ses 100f. A l'école d'Alibandengue vous allez trouver beaucoup de situations problèmes créées par les enseignants pour les 1ères 2èmes et 3ème années. A quel moment on les a créés ? On fait cours matin et soir, c'est à midi lors de la période de la pose qu'on se retrouve pour le faire. En plus, on fait les cotisations pour les photocopies des élèves. Dans l'APC, il est dit que quand on fait un devoir le matin, l'après-midi est consacrée ou réservée à la correction des copies, au repérage et à la catégorisation des erreurs. Cela on le fait dans le calme. On regroupe les erreurs parce que nous devons remédier sur ces erreurs-là. Or, le soir les enfants sont encore en classe. À quel moment on peut le faire ? C'est justement ces incompréhensions qui existent entre le chargé de cours, le conseiller pédagogique et les inspecteurs. Depuis quelques années, nous créons des situations problèmes. Maintenant celui qui n'a pas le temps de le faire, il va photocopier un ancien cahier de situation cibles. Avant, quand l'APC venait de commencer, chaque enfant avait ses cahiers de situations. » (Ens3).</p>
--	--

<p>Opinion sur l'évaluation de l'APC</p>	<p>« C'est une très bonne évaluation, du moment où on peut évaluer la même chose en français, en maths et en éveil dans tout le Gabon. Mais, on devrait changer les situations cibles chaque année » (Ens1) ; « S'il faut évaluer l'APC, je peux dire qu'il a eu des résultats passables car les objectifs ne peuvent être atteints que si les conditions sont remplies. En matière de maîtrise de la lecture on peut aller dans les 70% de réussite sur 50 élèves. Si on cherche ceux qui maîtrisent bien, nous descendons à moins de 50% parce que l'APC a cet avantage-là. Je prends le cas de l'évaluation par rapport à un enfant. Il doit cocher la réponse demandée. L'APC dit que le fait de respecter la consigne de cocher affecte déjà un point à l'élève, même si l'enfant coche la mauvaise réponse. Première consigne : cocher la banane qui est sur la table. Mais l'enfant va cocher la banane qui est sous la table. L'APC dit que même si cet enfant coche n'importe quel objet il a déjà un point parce qu'il a compris la notion de cocher. Maintenant, il aura deux points s'il a coché l'objet demandé. On arrive à la notion d'entourer. On demande à l'enfant d'entourer l'objet qui est sous la table. L'enfant va entourer l'objet qui est hors de la table à gauche. Il a déjà un point parce qu'il a entouré un objet quelconque et cela lui fait deux points. Maintenant la dernière consigne, on demande à l'enfant de calculer quelque chose, il a trouvé une bonne réponse donc là on lui donne trois points. Donc, les trois points qu'il a eu en calculs plus les deux points qu'il a eu par hasard aux premières questions font que cet enfant se retrouve avec 5/10. Donc l'enfant se retrouve admis par défaut. Or, en principe si on tient compte du travail fait, cet enfant ne mérite pas les deux premiers points. Il va se retrouver admis par défaut. Donc on a beaucoup qui se retrouvent admis à cause de l'APC qui facilite beaucoup les enfants. Donc un enfant qui ne sait pas lire peut se retrouver avec les points parce qu'il a coché. Il a 5/10 or en temps réel, cet enfant devait se retrouver avec trois points, donc en situation d'échec et non de réussite. Quand on fait une réelle évaluation, on va constater que sur 35 admis, il y a peut-être que 20 ou 25 qui méritent d'être admis. Les autres à cause de la facilité qu'offre l'APC vont passer en classe supérieure. Il y a un souci au niveau de l'évaluation » (Ens3)</p>
---	--

Attentes	« En tant qu'enseignante, dès le début d'année on doit avoir le matériel didactique qu'il faut, pour bien planifier l'année et donner à tous nos élèves les capacités de réussite. Former, reformer les encadreurs pédagogiques et les enseignants. Faire des visites de classes au moins après chaque palier. Distribuer aussi les planifications et amener les enseignants à créer ensemble les situations cibles. » (Ens1) ; « En tant qu'enseignante, je souhaite que l'APC soit, adaptée et maîtrisée par tous les enseignants. Que le critère d'évaluation soit bénéfique pour chaque élève ; que l'enseignant dans sa classe adopte l'approche la mieux facile pour la compréhension de ses élèves » (Ens2) ; « Que le problème soit traité de façon profonde, cela passe par la consultation des acteurs que sont les instituteurs. Il faut que les instituteurs et inspecteurs puissent parler pour trouver des solutions. Penser à la construction des établissements, ouvrir une concertation entre inspecteurs, CP et instituteurs. Que les enseignants soient formés en nombre suffisant. Si ces conditions ne sont remplies ont va parler de l'APC théoriquement » (Ens3).
-----------------	--

Tableau N°2 : Résultats des enseignants formateurs de l'ENS

Items ou catégories	Réponses/Verbatim
Perceptions ou représentations de l'APC	« C'est un moyen d'amener l'élève à développer ses compétences de son côté, l'enseignant se doit de respecter les exigences qui sont impliquées » (Ens-sup1, F, +50 ans) ; « Elle peine à s'implanter pour trois raisons connues des encadreurs pédagogiques : pratiques déviantes des enseignants, animations pédagogiques perturbées et effectifs pléthoriques » (Ens-sup2, M, 51 ans) ; « L'APC est une très bonne approche qui vise à développer l'autonomie de l'élève. Elle évite la formation des analphabètes fonctionnels récitant des formules sans pouvoir s'en servir pour la vie de tous les jours. L'APC bien conduite permet le transfert de ce que l'on a appris pour agir en situation. Aujourd'hui, notre APC n'a pas atteint les objectifs escomptés. Elle utilise une évaluation plus formative que sommative, mais la sommative faite pendant la semaine d'intégration est freinée par diverses raisons » (Ens-sup3, F, 60 ans) ;
Découverte de l'APC	« L'APC vient après le passage de l'approche par objectifs (APO). Elle a été exigée par la CONFEMEN aux systèmes éducatifs subsahariens » (Ens-sup1) ; « Oui, en 2009 en pédagogie universitaire avec le professeur Desautels et Marie Laroche. Il était question de préparer la réforme du LMD. A cela, s'ajoute les ateliers pédagogiques du département Éducation Artistique liés à la fiche pédagogique » (Ens-sup2) ; « A travers un séminaire de formation des formateurs reçu à L'IPN en 2003 dans le cadre du projet FED en vue de former les directeurs de 700 écoles gabonaises lors de la phase d'expérimentation » (Ens-sup3) ; « Par différents canaux : lecture des curricula ; cours dispensés, lecture des textes officiels » (Ens-sup4).

Posture sur le terrain	« J'adopte une posture pratique dans mes interventions car les tâches données aux apprenants sont complexes, elles appellent la mobilisation conjointe des ressources tels que, faire une animation pédagogique, présenter une leçon modèle ou construire des épreuves » (Ens-sup3) ; « Sur le terrain notre posture devrait être pratique. Elle devrait consister à voir comment les encadreurs pédagogiques et les instituteurs procèdent pour éventuellement apporter des correctifs. Malheureusement, cet accompagnement est inexistant ou insuffisant » (Ens-sup4)
Qualité formation ENI	« Un peu épisodique » (Ens-susp2)
Bilan des séminaires multidimensionnels	« Un peu cavalier vu que le projet n'a pas donné suite à des évaluations » (Ens-sup2) ; « Je n'étais pas formateur directement associé à des séminaires. J'ai appris le déroulement desdits séminaires par le biais de la presse et pour avoir mené une étude personnelle lors du tout premier séminaire » (Ens-sup4).
Difficultés liées à l'application de l'APC	« Plusieurs difficultés sont énumérées, les effectifs pléthoriques, les moyens matériels et didactiques, l'application de la méthodologie, la remédiation etc. » (Ens-sup1)
Solutions ou remédiations aux difficultés	« Pour y remédier, il revient aux politiques d'améliorer les structures, de doter les établissements de manuels et de tout support didactique d'accompagnement, de former les enseignants, les directeurs d'établissement » (Ens-sup1)
Opinions sur les supports	« Pas d'harmonisation. Très disparate » (Ens-sup2) ; « Leur manque d'actualisation, et le caractère répétitif des activités pédagogiques » (Ens-sup4)
Raisons du mauvais fonctionnement de l'APC	« La formation ne suit pas, la réforme n'est pas accompagnée » (Ens-sup3) ; « Parce que de nombreux enseignants du primaire ont encore du mal à mettre en œuvre l'approche qui est une combinaison de différentes autres méthodes. D'autre part, les curricula et différents supports ne sont pas actualisés. Enfin, les conditions de travail ne sont pas compatibles à l'esprit de l'approche » (Ens-sup4)
Opinions sur l'évaluation de l'APC	« L'évaluation est plus formative, certes pendant 5 semaines d'apprentissage, mais la semaine d'intégration n'est pas assurée telle que prévue par l'APC » (Ens-sup3)
Adaptation de l'APC aux pratiques enseignantes	« Séminaires/Atelier à organiser » (Ens-sup2) ; « Continuer la formation et ajouter les structures et produire des cahiers de situation permettant de mieux pratiquer l'APC » ; (Ens-sup3) ; « Revoir le référentiel de formation des encadreurs pédagogiques, redynamiser les centres de formation professionnelle et de perfectionnement, encourager la recherche sur l'APC en contexte gabonais, bilan d'étapes, évaluations » (Ens-sup4)

EULOGIE BIBALOU Y HERMINE MATARI
 QUELS REFERENTIELS DE FORMATION DES INSTITUTEURS AU GABON?
 ANALYSE DE L'ADAPTATION DES CONTENUS AUX REALITES PROFESSIONNELLES ACTUELLES

Attentes	« Conférences et planification des activités pour une meilleure offre des services » (Ens-sup2) ; « Que l'État accompagne les réformes en construisant les classes pour passer de 90 à 40 élèves, former les enseignants depuis l'ENI à la construction des situations problèmes en vue de les puiser dans chaque milieu de vie de l'enfant, etc. » (Ens-sup3) ; « Mettre un accent sur la formation des encadreurs et des instituteurs en vue d'une amélioration des pratiques d'enseignement et d'encadrement pour aboutir à un rendement meilleur » (Ens-sup4).
-----------------	--

Tableau N°3 : Réponses des inspecteurs pédagogiques

Items ou catégories	Réponses/Verbatim
Perceptions ou représentations de l'APC	« Véritable cacophonie. Le système éducatif gabonais fonctionne à plusieurs vitesses. L'enseignement public et confessionnel, sont à cheval entre l'APC et l'APO. L'enseignement privé Laïc est complètement désaxé. Les encadreurs pédagogiques ont du mal à réguler. Certains sont formés d'autre non (encadreurs) » (IP1, 54 ans, M) ; « L'APC en tant qu'approche n'a pas de problème particulier ; aujourd'hui nous pensons qu'elle a fait un si bon bout de chemin dans notre système éducatif et a montré ses preuves par rapport aux différentes cohortes qui vont en classe sup » (IP2, 55 ans, F) ; « C'est un outil qui a permis à l'enseignant du primaire de diminuer le taux de redoublement en évaluant les apprenants et en faisant d'eux la préoccupation n°1 de l'enseignant » (IP3 ; 55 ans, M) ; « Cette approche favorise tant bien que mal les enseignements apprentissages. Cependant, elle se heurte à des difficultés sur sa pratique par rapport aux conditions dans lesquelles les enseignants et apprenants travaillent » (IP4, M)
Découverte APC	« Lors de notre passage à l'ENS en tant qu'élève conseiller pédagogique. Des bribes d'informations théoriques nous avaient été enseignées par monsieur Paul Joseph Nyama dans son module de didactique de l'éveil. Ces données théoriques ont été approfondies lors des séminaires multidimensionnels de 2010 et 2011 » (IP1) ; « D'abord dans mes lectures puis, lors de sa mise en œuvre en 2003 à l'ENS en tant qu'élève conseiller pédagogique affectée à l'IPN » (IP2)
Formation	« Selon le triptyque : Pratique-théorie-pratique, les formateurs internationaux : Pr Jean Marie De Ketele ; Pr Roegiers Xavier et Chantal Petit partageaient de nos expériences, pour nous former en APC. En retour, nous formions les autres. J'ai formé des inspecteurs pédagogiques, des conseillers pédagogiques, des instituteurs titulaires des classes, des instituteurs en formation initiale, des directeurs d'écoles de 2003 à maintenant » (IP3) ;

<p>Qualité de la formation</p>	<p>« Dans toute formation il y a toujours des manquements. Mais, c'est au fur et à mesure que l'enseignant pratique qu'il se perfectionne. La formation est forcément incomplète à L'ENI. C'est pourquoi elle s'étend sur le terrain avec les animations » (IP1) ; « Pour ma part, elle reste insuffisante. Les stages qui devaient permettre aux étudiants d'apprendre le métier commencent très tard et les micro-enseignements sont peu exploités » (IP2) ; « Formation de très bonne qualité » (IP3) ; « L'école normale des instituteurs forme et façonne des enseignants du primaire sur : Comment enseigner ? Que doit-on enseigner ? Pourquoi enseigner ? Ces trois interrogations donnent naissance à cette école dénommée ENI qui donne des rudiments nécessaires à un enseignant de bien et mieux réaliser sa tâche d'enseignant » (IP4)</p>
<p>Adaptation de la formation aux besoins des enseignants</p>	<p>« Lors des stages pratiques surtout en responsabilité, l'enseignant met en exergue toutes les orientations requises. S'en sert pour dérouler son protocole pédagogique » (IP1) ; « La formation est très bien adaptée aux besoins des enseignants car elle touche le volet pédagogique et didactique » (IP3) ; « Doter les élèves enseignants du matériel didactique adéquat et adapté au milieu des enseignants. Créer des formations internes des encadreurs ou multiplier des séminaires qui peuvent améliorer la qualité des enseignements » (IP4)</p>
<p>Bilan des séminaires multidimensionnels</p>	<p>« Beaucoup d'enseignants ont pu améliorer leur façon de faire. C'est un bilan très enrichissant qui se devait être pérennisé. Malheureusement ces séminaires n'ont duré que deux saisons » (IP1) ; « Les différents séminaires ont été très bénéfiques pour les encadreurs, et beaucoup plus pour les enseignants qui ont eu des informations supplémentaires quant à la conduite de la classe selon l'APC » (IP2) ; « Le bilan est positif » (IP3) ; « Le multidimensionnel des séminaires ne peut être qu'un atout positif, un facteur favorable à l'amélioration de transmission des savoirs » (IP4)</p>
<p>Difficultés liées à l'application de l'APC</p>	<p>« Dans toute pratique pédagogique, les difficultés y sont. Les principales sont les effectifs pléthoriques, l'insuffisance des outils qui accompagnent l'approche, la charge de travail lors des remédiations et l'inadaptation des emplois du temps » (IP1) ; « Les difficultés sont multiples : l'insuffisance des outils pédagogiques, la gestion de la semaine d'intégration par les enseignants, les effectifs pléthoriques » (IP2) ; « L'APC est une approche qui trouve plusieurs limites. En effet, les enseignants ont du mal à appliquer l'APC par rapport aux conditions dans lesquelles on travaille » (IP4) ;</p>

EULOGIE BIBALOU Y HERMINE MATARI
 QUELS REFERENTIELS DE FORMATION DES INSTITUTEURS AU GABON?
 ANALYSE DE L'ADAPTATION DES CONTENUS AUX REALITES PROFESSIONNELLES ACTUELLES

<p>Solutions ou remédiation aux difficultés</p>	<p>« Il est quasiment difficile d'y remédier au regard des manquements observés. En APC, il faut au maximum 25 élèves par classe. Les manuels doivent être mis à la disposition de tous les acteurs : guides, cahiers d'activités, bulletins de notes etc. » (IP1) ; « Former les enseignants à l'élaboration des familles de situations, des activités de remédiations des erreurs récurrentes, construction des salles de classe » (IP2) ; « Nous appliquons cette approche avec beaucoup de difficultés. On applique ce qui nous a été donné pendant les différents séminaires en jumelant parfois avec l'APO » (IP4)</p>
<p>Raisons du mauvais fonctionnement de l'APC</p>	<p>« Avec plus de 30 élèves dans une classe, la pratique avec APC est quasiment biaisée » (IP1) ; « Certains sont réfractaires aux innovations ; 2) d'autres ne maîtrisent pas les contours de l'APC ; 3) Le coût et le manque des infrastructures adéquates » (IP2) ; « La pédagogie de l'intégration en elle-même ne fait pas défaut. Les plaintes des enseignants concernent surtout sa matérialisation. Absence des outils d'évaluation, effectifs pléthoriques, absence de matériel didactique » (IP3) ; « Dire que l'APC ne marche pas, n'est pas une affirmation gratuite vue les résultats depuis la mise en application de celle-ci, nous enregistrons des mauvais résultats ce qui atteste aisément que l'APC ne marche pas au Gabon. Son but n'est pas atteint » (IP4)</p>
<p>Opinions sur les supports</p>	<p>« Un problème au niveau de l'IPN qui est le Laboratoire, ces supports sont presque absents malgré la formation et le perfectionnement des enseignants. Ces supports sont difficilement trouvable et certains sont interdits à la vérité : les guides pédagogiques, les guides d'intégration » (IP1) ; « L'APC met au profit des enseignants tous les outils nécessaires pour mener à bien leurs activités. Mais, la suppression de la politique de gratuité a freiné la disponibilité de ces supports dans les établissements » (IP2) ; « Les supports pédagogique dans les dix (10) premières années existaient bien (curricula, cahiers d'intégration, manuels, guide, etc.), ce qui permettait aux enseignants de faire leur travail avec efficacité. Actuellement, tous ces outils se font de plus en plus rares dans les établissements » (IP3) ; « Les supports pédagogiques mis à notre disposition nous apportent une grande aide dans la réalisation de nos tâches pédagogiques, ils nous guident, orientent sur l'application de l'APC dans nos salles de classes » (IP4)</p>

<p>Opinions sur l'évaluation de l'APC</p>	<p>« Depuis 2002 date de la promulgation de l'APC, aucune évaluation nationale n'a été faite. On tire dans tous les sens et chaque bassin fait un peu à l'emporte-pièce » (IP1) ; « L'évaluation de l'APC nous ressort une avancée dans les pratiques de classe des enseignants. Mais le volet des infrastructures reste entier » (IP2) ; « Les mécanismes d'évaluation existent. Il y a les statistiques de fin d'années établies par les chefs de circonscriptions » (IP3) ; « Le constat sur l'évaluation de l'APC est sans commentaire, l'APC n'est pas la bienvenue dans son intégration au système éducatif Gabonais. L'APC éprouve d'énormes difficultés sur l'évaluation. Elle favorise la baisse du niveau dans notre pays » (IP4)</p>
<p>Adaptation de l'APC aux pratiques des encadreurs</p>	<p>« Les encadreurs sont quelque peu déboussolés. De manière stratégique, ils essaient de concilier l'APC à l'APO en demandant aux chargés de cours de créer des situations problèmes propres à eux » (IP1) ; « L'APC est en pratique dans notre système éducatif depuis bientôt 20 ans. Il faut donc continuer à former et les enseignants chargés de cours et les encadreurs pédagogiques » (IP3)</p>
<p>Attentes</p>	<p>« Les attentes sont désespérées. On dirait même que ce mal du système éducatif gabonais est entretenu à « quelques sommets de l'Etat » c'est une cruauté humaine de rejeter l'école de cette manière. Voilà pourquoi, certains établissements privés n'en veulent vraiment pas » (IP1) ; « La formation des encadreurs pédagogiques » (IP2) ; « Continuité de la formation continue ; mise à disposition des enseignants des outils pédagogiques et didactiques ; allègement des effectifs scolaires ; mise à disposition des salles de classe » (IP3) ; « Nous attendons que les encadreurs pédagogiques trouvent des alternatives adéquates à la pratique de l'APC. Nous souhaiterions qu'on prenne du meilleur à l'APC assimilé à l'APO pour obtenir une synthèse favorable qui conduira à la formation efficace de nos enfants. Nous pouvons améliorer l'APC si et seulement si nous acceptons d'associer l'APC à l'APO. Analyser davantage ses points faibles et les écarter » (IP4).</p>

Tableau N°4 : Réponses du directeur de l'Institut Pédagogique National (IPN)

Items ou catégorie	Réponses/Verbatim
<p>Perception ou représentations de l'APC</p>	<p>« L'APC est une bonne chose pour notre système éducatif, parce que l'APC correspond à l'évolution actuelle du statut du savoir. Autrefois, le savoir c'était la restitution des connaissances, maintenant avec l'évolution du monde et même l'évolution des systèmes, c'est un monde centré sur la politique ultralibérale, et donc ce sont les économistes qui sont au devant de la scène. Avec le management à outrance, actuellement on pense que c'est un système qui devait maintenant former des gens axés sur des performances des résultats.</p>

<p>Perception de l'APC au Gabon</p>	<p>« Je suis un peu pessimiste, parce que, au départ c'était un projet enthousiasmant, mais il y a eu beaucoup d'écueils liés à sa généralisation. L'expérimentation a été menée à l'échelle nationale. Lorsqu'il y a eu généralisation, il y a eu tout un dysfonctionnement. Quand le projet a pris fin, la suite n'a pas été assurée par le gouvernement. Il y a eu une sorte de cassure, pendant cette période il fallait poursuivre avec la formation des enseignants, faire impliquer la formation initiale et continue de l'ENS et les ENI. Il fallait aussi intensifier les formations sur le terrain, cela n'a pas été fait. Il y a eu tout un relâchement. Donc c'est un problème d'appropriation de la réforme par les autorités. Dès que le projet financé par l'union européenne était arrivé à sa fin, le gouvernement n'a pas su relayer. Je pourrais dire que l'APC se pratique à 5 ou 10% dans les salles de classe. C'est une réforme qu'il faut de nouveau implémenter. Donc, l'APC au Gabon c'est pour répondre au plan de lutte contre le redoublement de 2001, parce qu'il était pénalisant pour notre système. Près de 57% d'élèves reprenaient leur classe de 1^{ère} année. Donc, cet aspect du redoublement, qu'on comptait améliorer avec les outils d'évaluation qui accompagnaient l'APC. Je ne pense que l'IPN a sa part de responsabilité, car après 10 ans, on devait revoir les outils.</p>
<p>Découverte de l'APC</p>	<p>« Moi j'ai découvert l'APC notamment à l'Ecole Normale de l'UCAD. A l'époque, le Sénégal était en pleine discussion sur la réforme curriculaire et donc, on devait basculer de l'APC à l'APC. Et puis, finalement, une fois rentré au Gabon, c'est après la conférence mondiale sur l'éducation de Jomtien en 90 et de Dakar en 2000, que l'OIF a pris ses responsabilités pour transformer les curricula des systèmes éducatifs africains notamment francophones, parce que les anglophones étaient déjà dans l'optique des compétences depuis longtemps. L'OIF à partir de 2000 a développé des rencontres au niveau africain pour la mise en place de l'APC. Il y a eu la 1^{ère} rencontre en Afrique centrale qui s'était passée à Libreville à l'hôtel Rapontchombo. Il y avait eu des experts francophones comme Xavier Roegiers qui faisait partie du groupe. À Dakar, j'étais en contact avec De Ketele et Roegiers parce que je fus leur étudiant là-bas à la chaire Unesco en sciences d'éducation. Donc, j'ai assisté à cette rencontre et d'autres rencontres à Yaoundé. Le Gabon s'était chargé de prendre comme option dans les curricula, à l'époque de M. Mba Obame, l'APC. C'est dans cette optique qu'on a mis en place une cellule de réflexion sur la mise en place du programme APC et puis, finalement l'Union européenne a accepté d'accompagner le Gabon dans la réécriture des curricula APC et c'est l'expert qui avait été pris par la francophonie qui a conduit les travaux, notamment M. Roegiers et puis M. De Ketele est arrivé par la suite et d'autres experts. J'étais au début du processus de l'APC, j'étais acteur coordinateur des activités de l'APC.»</p>

<p>Spécialiste de l'APC</p>	<p>« Bon, je ne peux pas me targuer d'être spécialiste de l'APC, ce sont les autres qui doivent le dire. Mais, nous étions quand même un groupe ici à l'IPN, parce que dans l'élaboration de l'APC, nous sommes partis de 120 personnes au séminaire de lancement, IP et CP confondus et nous sommes restés une équipe de 6 personnes pour diriger les travaux et puis, nous avons réalisé tous les outils de la 1^{ère} année jusqu'en 5^{ème} année. Un moment après je pense, j'étais le coordinateur des activités. A la suite des réalisations que nous avons eues au Gabon, j'ai été coopté par la même équipe des experts à mettre en place l'APC au Comores, à Madagascar, au Tchad, en Belgique, au Guatemala, à Haïti etc. Donc j'étais un peu un globe center, car même en étant en Belgique je m'absentais un mois pour le suivi des curricula. Je peux dire que je m'y connais un petit peu »</p>
<p>Difficultés</p>	<p>« Relâchement du management politique de l'APC, on n'a pas su gérer la réforme. Les cahiers de situations cibles, les curricula, les guides d'intégration ne sont plus fournis aux enseignants, former les enseignants en APC selon leurs besoins. C'est par la récurrence des formations, la disponibilité des outils et par le leadership des chefs de circonscription et chefs d'établissement qu'on peut véritablement mettre en route une réforme.</p>
<p>Solutions ou remédiation aux difficultés</p>	<p>« Pour y remédier, il faut d'abord retravailler les matrices cognitives, communiquer ensuite. Repartir sur les besoins des enseignants puis, monter des dispositifs de formation et faire gérer ces formations non par les CP/IP, mais par des formateurs de race qu'on peut retrouver parmi les instituteurs, leur donner cette responsabilité de gérer eux-mêmes la formation</p>
<p>Opinions sur les supports</p>	<p>« Bon nous à l'IPN nous retravaillons sur les outils parce que les outils sont déjà vieux de plus de 10 ans, il faut retravailler sur les outils, et puis on se tourne maintenant vers le privé, c'est-à-dire, qu'il y a un partenaire privé qui a élaboré les cahiers de situations, de tous les niveaux, de bons cahiers. Maintenant là, il y a une approche économique, il faut maintenant aller payer.</p>
<p>Opinions sur l'évaluation APC</p>	<p>« La réforme a été mal implémentée. Il faut mettre les outils à la disposition des enseignants, intensifier les formations, communiquer, communiquer et communiquer. Il faut expertiser les enseignants dans l'élaboration des situations problèmes, les rendre autonomes.»</p>
<p>Attentes</p>	<p>« En tant que formateur, je veux qu'il y ait tous les outils à la disposition de l'APC. Que les outils soient renouvelés comme nous sommes en train de le faire avec la nouvelle collection du manuel super, faire le toilettage des curricula, identifier les bons formateurs ; mettre en place un dispositif vraiment interactif, car la formation c'est l'interaction, l'inventivité, la créativité. Si on peut revenir sur des actions durables, je pense qu'on peut véritablement améliorer l'installation de l'APC »</p>

5. DISCUSSION

Au regard des résultats de la recherche, nous retenons que les enquêtés ont une bonne connaissance de ce qu'est l'APC. Leurs perceptions ou représentations de cette approche se décline en deux visions : une positive et l'autre négative. Dans le versant positif, l'APC apparaît comme une très bonne approche qui permet l'autonomisation des élèves, le développement des compétences, elle facilite l'enseignement-apprentissage et contribue ainsi à la réduction du redoublement à travers le processus d'évaluation des élèves. Dans le versant négatif développé davantage par les inspecteurs et enseignants formateurs de l'ENS, les objectifs visés par cette approche ne sont pas atteints car l'APC peine à s'implanter. Le système éducatif est jugé à deux vitesses. L'enseignement public et privé n'utilisent pas les mêmes méthodes pédagogiques. Sur la question de la formation, les résultats montrent que nos interlocuteurs ont plus ou moins reçu une formation en APC en école de formation (ENI) par les CP et IP, ou par des formations par des d'experts internationaux ou encore lors des séminaires multidimensionnels pour les inspecteurs pédagogiques et les enseignants formateurs de l'ENS. Les inspecteurs formés par les experts internationaux, sont devenus des experts locaux spécialistes de l'APC affectés à l'IPN pour les uns et dans les circonscriptions scolaires pour les autres, ayant la mission de former les enseignants et les autres encadreurs (CP et IP), non experts. C'est pourquoi, lors des phases d'encadrement des enseignants sur le terrain, la posture adoptée par ces experts nationaux est plus pratique que théorique. Par ailleurs, même si les séminaires sont jugés très enrichissants, la formation continue (animations pédagogiques, recyclages, etc.) reste rare ou quasi inexistante pour l'ensemble des acteurs interrogés. En effet, il n'y a pas de suivi sur le terrain et cela accentue les difficultés des enseignants et même des encadreurs dans l'application de l'APC.

Concernant les difficultés rencontrées par les enquêtés, on observe que l'APC n'a pas de sexe ni de grade et fonction. Les chargés de cours, les encadreurs hommes et femmes évoquent les mêmes difficultés. Nous constatons qu'il y a aussi des enseignants et encadreurs très réfractaires aux innovations. A cela, s'ajoute les effectifs pléthoriques, l'indisponibilité des supports et curricula non actualisés et contextualisés, l'absence d'outils d'évaluation, le manque de formation, le manque de matériels, la difficulté de gestion de la semaine d'intégration, l'inadaptation des emplois du temps. Ces difficultés conduisent les enseignants à combiner plusieurs méthodes pédagogiques. Finalement, nous pouvons dire que c'est une réforme qui n'est pas du tout accompagnée par les autorités. Dès lors, les conditions de travail, déjà évoquées, sont incompatibles avec l'esprit de cette approche. En conséquence, les objectifs de réduction de l'échec scolaire, restent non atteints. S'agissant de l'évaluation de l'élève, l'enquête révèle que c'est une avancée d'avoir des grilles d'évaluation, mais, les enseignants préconisent le changement des situations cibles chaque

année. En revanche, les enquêtés déplorent le fait que la semaine d'intégration ne soit pas assurée comme prévue par l'APC. Ils souhaitent que l'évaluation soit plus formative que sommative. Elle favoriserait donc la baisse de niveau. Sur l'évaluation de l'approche, le constat est celui d'une absence de mécanisme réel d'évaluation depuis 2002.

A la lumière des résultats obtenus ci-dessus, il ressort que depuis 18 ans l'appropriation de l'APC par les enseignants et les encadreurs du primaire pose problème au Gabon car sa mise en œuvre a été biaisée dès le départ. Les cahiers de situations cibles proposés par les experts internationaux étaient introduits dans un but expérimental. Après le départ des experts, l'État n'a pas su s'approprier la réforme en vue de former les enseignants et encadreurs polyvalents dans l'élaboration de situations cibles contextualisées. Autrement dit, il n'a pas su procéder au transfert des compétences. Il n'a fait que prolonger le dispositif expérimental initial au point d'être confronté au coût financier lié à la fabrication et à la distribution des supports APC à l'échelle nationale. Ainsi, certains enseignants sont incapables d'adapter les situations cibles aux réalités locales. Dans le même ordre d'idées, nous observons que les contenus de formation à L'ENI ne permettent pas aux enseignants de créer des situations problèmes adaptés aux éléments théoriques et pratiques. De ce fait, l'APC telle que pratiquée actuellement au Gabon ne permet pas aux élèves de s'insérer socio économiquement dans leur environnement d'où cette tendance à former des analphabètes fonctionnels. L'APC n'est utilisée qu'à 5 ou 10% dans les classes. Notons également, que les rapports entre les enseignants et les encadreurs pédagogiques restent conflictuels et contradictoires au niveau du respect des étapes préconisées par l'APC pour procéder à la remédiation des erreurs des élèves. D'un côté, certains enseignants refusent d'appliquer les sept (7) étapes. Tandis que de l'autre côté, les encadreurs pédagogiques ont tendance à imposer leur façon de faire au point parfois d'induire les chargés de cours en erreur sur la démarche réelle. De plus, les conseillers pédagogiques qui sont des encadreurs de proximité en matière de méthodologie et de didactique ne font pas suffisamment de démonstrations pratiques aux chargés de cours. Par conséquent, loin de résoudre les problèmes existants, cette approche participe à l'accentuation de ces derniers, en introduisant également ses propres problèmes. Elle n'a donc pas pu jusque-là répondre aux objectifs visés par l'APC au regard des constats déjà faits par de nombreuses recherches précédentes (Adrien MAKAYA 2009/2013 ; Julien IBOUANGA, 2014, Florence GHELOUBE, 2015/2016 ; Jean de la Croix BIBANA, 2017). Aussi, malgré la mise en place du cadre juridique de cette réforme par l'État, les acteurs éducatifs n'ont pas véritablement marqué une rupture totale avec la pédagogie par objectifs (APO). D'où leur tendance à une utilisation mixte des deux approches APC/APO.

CONCLUSION ET SUGGESTIONS

L'application de l'APC par les enseignants du primaire est victime de manquements multiples tant sur le plan institutionnel, infrastructurel, organisationnel, humain, technique, pédagogique et didactique. La mise en place de l'APC n'a pas respecté, dès le départ, toutes les contraintes liées à son application dans notre pays. L'opinion des enseignants sur la réussite de cette réforme reste peu satisfaisante au regard des nombreux manquements observés sur le terrain à la fois chez les enseignants, les élèves et même au niveau des modalités d'évaluation des productions de ces derniers par les enseignants. Ces observations corroborent celles déjà faites par les nombreux spécialistes gabonais de l'APC précités. Cette situation de l'APC, montre que beaucoup reste à faire par l'État au niveau de l'application de cette réforme au Gabon. En matière de suggestions, nos enquêtes souhaitent que l'IPN puisse repenser l'application de l'APC sur le terrain. Dans le même ordre d'idées, les contenus de formation à l'ENI doivent être revus pour permettre aux enseignants de créer des situations problèmes contextualisées avec les éléments théoriques et pratiques sur le terrain. La polyvalence doit être développée chez les chargés de cours afin qu'ils soient capables de créer les situations-cibles dans toutes les disciplines. Il faut aussi procéder à la construction des établissements scolaires pour lutter contre les effectifs pléthoriques source d'échecs scolaires et de blocage de la réforme APC. En plus de cela, l'IPN doit revoir la grille d'évaluation des productions des élèves. L'État doit régulariser sérieusement les situations administratives des enseignants afin de leur permettre d'avoir de la motivation dans l'exercice de leur fonction. Au regard de tout ce qui a été dit, nous nous interrogeons sur la réelle volonté de l'État Gabonais à mettre réellement en place les conditions qu'il faut pour accompagner véritablement l'APC dans l'enseignement primaire ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIE

- BEITON Alain, DOLLO Christine, GERVASONI Jacques, et al., 2002, *Sciences sociales*, Paris, Editions Sirey.
- BIBANA Jean de la croix, 2017, *L'approche par les compétences et son impact sur l'amélioration de la qualité de l'éducation dans les écoles primaires publiques gabonaises : point de vue des enseignants du primaire des circonscriptions scolaires de Libreville*, Mémoire de Maîtrise en administration et évaluation en éducation, Université Laval, Québec.
- BOUPENGA BOUCKA Julien, 2010, *L'approche par les compétences de base (APC) et la qualité de la production des élèves : Cas des élèves de 4ème Année des écoles publiques de la circonscription scolaire de Libreville-Est*, Mémoire pour l'obtention du Certificat d'Aptitude à l'Inspection du Primaire (CAIP), Libreville, École Normale Supérieure, Inédit.
- GHELOUBE Florence, 2015, « Les enseignants rencontrent-ils des difficultés pour appliquer l'approche par les compétences (APC) ? : Cas de la 5ème année primaire de Libreville », In *Revue gabonaise du Laboratoire des Sciences de l'Homme et de la Dynamique du Langage (IBOOGHA)*, N°18, p251-272

- GHELOUBE Florence, (2016). « Les enseignants évaluent-ils la compréhension en approche par les compétences ? Cas de la 5^{ème} année primaire de Libreville », In Africa Cooperacao Educaçao E Desenvolvimento. Livro de ATA, p. 92-101
- ESSONO ASSOUMOU Vincent, 2014, « L'école gabonaise et ses réformes cosmétiques », In QUENTIN DE MONGARYAS Romaric-Franck, (Dir.), *L'école gabonaise en débats*, Paris, L'Harmattan , p.41-61
- IBOUANGA Julien , 2014, « L'approche par les compétences de base (APC) en question : le point de vue des enseignants du premier degré », In QUENTIN DE MONGARYAS Romaric-Franck (Dir.), In QUENTIN DE MONGARYAS Romaric-Franck (Dir.), *L'école gabonaise en débats*, Paris, L'Harmattan, p.231-267
- JONNAERT Philippe, 2007, *Logique de compétences et logique de la pédagogie par objectifs : pourquoi ces deux logiques ne se rencontrent pas ?* Montréal, ORE/UQAM.
- MAKAYA Adrien, 2008, *Problématique de la pratique de l'approche par les compétences dans les écoles de formation des instituteurs*, Mémoire de Master Recherche. Université Catholique Louvain-La Neuve, Louvain, Inédit.
- MAKAYA Adrien, 2013, *La formation initiale des enseignants au Gabon. Quels effets sur les conceptions de futurs enseignants de trois cohortes successives*, Thèse de Doctorat, Université Catholique Louvain-La Neuve, Louvain.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de l'innovation, 2010, *Référentiel de compétences au pré-primaire*, Libreville, MEN.
- MOUYIVOU BONGO Pélégie, 2017, « La face cachée de la condition enseignante à Libreville », In QUENTIN DE MONGARYAS Romaric-Franck et al. (Dir.), *Refonder l'école gabonaise. État des lieux, enjeux et perspectives*, Paris, Publibook, p. 43-61
- ROEGIERS Xavier, 2001, *Une pédagogie de l'intégration : compétence et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université, 2^{ème} édition.
- ROEGIERS Xavier, 2010, *Une pédagogie de l'intégration : compétence et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université, 3^{ème} édition.
- SANE Anssoumana et MAKAYA Adrien ,2009, *Etude sur les réformes curriculaires par l'approche par les compétences en Afrique*, Résumé exécutif de l'étude-pays, Gabon.
- PEDINIELLI Jean Louis, 1994, *Introduction à la psychologie clinique*, Paris, Nathan
- VOUBOU-VOUBOU Dieudonné, 2010, *L'évaluation en approche par les compétences de base (APC) : la problématique des cahiers de situations-cibles*, Mémoire pour l'obtention du Certificat d'Aptitude à l'Inspection du Primaire (CAIP), Libreville, École Normale Supérieure, Inédit.

EXPÉRIENCE ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNELS DES PROFESSEURS CONTRACTUELS AU SÉNÉGAL

BABACAR BITEYE

Université Cheikh Anta Diop de Dakar, FASTEF
babacar9.biteye@ucad.edu.sn

RÉSUMÉ

L'article analyse les liens entre situations d'enseignement et développement de connaissances et de compétences professionnelles des professeurs contractuels sénégalais. L'activité professionnelle de ces enseignants constitue une ressource importante pour l'action pédagogique et un pouvoir pour mieux agir en situation d'enseignement.

Cette étude s'inscrit dans un contexte éducatif marqué par l'accès à l'éducation partout et pour tous. La *massification de l'enseignement et des enseignants* (Biteye et Brandt-Pomares 2016) engendre des difficultés liées à la formation des enseignants et pose en même le problème de la formation dite 'formation auto-adaptative', développée et déployée sur le terrain professionnel par ces enseignants en service, sans formation professionnelle initiale.

L'approche empirique mobilisée a facilité un recueil de données qualitatives à l'aide d'entretiens semi-directifs et de vidéographies de classe suivies d'entretiens d'explicitation.

L'intérêt de l'étude se justifie par la conclusion essentielle à laquelle elle aboutit : la dimension formative de l'activité professionnelle des enseignants sans formation initiale. Dans cette perspective, les situations professionnelles constituent un terreau fécond qui nourrit et accompagne le développement personnel et professionnel des professeurs contractuels.

Mots-clés: *Expérience; développement professionnel; professeurs contractuel; compétence ; situation.*

INTRODUCTION

Le système éducatif sénégalais s'engage dans un processus d'accès, d'équité et de qualité. Cette orientation politique est consignée dans les dernières lettres de politiques éducatives. Malgré cette volonté politique manifeste privilégiant l'accès et la qualité dans le système, l'enseignement-apprentissage connaît encore des difficultés du point de vue de la pratique. La pratique d'enseignement d'un bon nombre d'enseignants, recrutés sur la base de leurs diplômes académiques pour satisfaire la demande en personnel enseignants, suscite de nombreuses interrogations. Les situations d'enseignement représentent-elles un terrain qui féconde, nourrit et accompagne le développement personnel et professionnel des enseignants ? La pratique d'une activité d'enseignement développe-t-elle des connaissances et compétences professionnelles ? L'activité professionnelle a-t-elle alors une dimension formative ? Le travail de recherche menée apporte des réponses précises à ces questions en décryptant les liens entre expérience et développement professionnels des professeurs contractuels sénégalais. L'analyse des « pratiques déclarées » et celles effectives des enseignants constitue une ressource de base pour éclairer la problématique abordée. Les résultats auxquels nous sommes parvenu apportent un éclairage aux questions vives relatives au développement de connaissances et de compétences expérientielles qui, constitue un domaine privilégié de la didactique professionnelle.

1. PROBLÉMATIQUE

L'activité professionnelle, y compris la pratique d'enseignement, suscite de nombreuses interrogations liées au développement de connaissances et de compétences des sujets en activité. Alors, plusieurs questions se posent. Peut-on enseigner sans se construire et sans tirer des connaissances de son expérience ? La pratique d'une activité d'enseignement développe-t-elle des compétences professionnelles pour une action pédagogique ultérieure meilleure ? Quelle (s) relation (s) entretiennent l'expérience et le développement professionnel des enseignants sans formation initiale ? Ces questions soulevées nourrit et oriente notre travail de recherche.

L'apprentissage dans (par) le travail est une dimension inhérente à l'activité de travail et constitutive de celle-ci. L'activité humaine en général, celle d'enseignement en particulier, est doublement constituée par sa *dimension productive* et sa *dimension constructive* (Samurçay et Rabardel 2004). D'une part, par son activité, l'individu transforme le monde (dimension productive) et d'autre part, il se transforme en même temps (dimension constructive). Les dimensions productive et constructive de l'activité, interdépendantes et consubstantielles à l'activité d'enseignement, alimentent une réflexion sur le processus de développement professionnel des enseignants et sur l'apprentissage du métier par l'action et l'expérience.

Sans doute, l'enseignant en activité (ou en action) apprend de sa pratique et, à certaines conditions, améliore en même temps ce qu'il faisait, innove, invente, en un mot se transforme. Janine Rogalski (2007) parle en ce sens d'un *modèle de double régulation de l'activité de l'enseignant et l'existence d'un double impact sur l'objet de l'action et sur l'acteur lui-même*. L'activité de l'enseignant produit alors à la fois des effets sur l'objet de l'action (apprentissage des élèves) et sur l'enseignant lui-même. Ainsi, les connaissances expérientielles sont déterminantes dans ce travail de construction professionnelle de l'enseignant.

L'expérience professionnelle de l'enseignant représente le fruit des leçons que celui-ci tire quotidiennement des pratiques de classe du passé comme du présent ; ce sont ces leçons tirées des pratiques de classe que nous appelons 'connaissances expérientielles'. Ces dernières constituent une ressource pour l'action, un pouvoir pour agir dans la mesure où « *en agissant, un acteur produit en même temps des ressources qui vont lui servir à guider et orienter son action* » (Pastré, 2006, p. 2). De ce fait, les aptitudes et attitudes pédagogiques du présent seraient nourries par les orientations et des pratiques pédagogiques du passé. Dans cette perspective, l'expérience « *transforme les organisations d'activité du passé en de nouvelles organisations* » (Barbier 2013, p.22).

L'analyse du travail de l'expérience des enseignants, en relation avec le développement professionnel, apparaît comme un outil pertinent pour décrypter « *les rapports entre la construction des activités et la construction des sujets à l'occasion de celles-ci* » (Thievenaz 2013, p. 269). Il est important de rappeler que les professeurs contractuels (P.C) auxquels nous nous intéressons sont nombreux dans le système éducatif sénégalais et « *disposent plus de savoirs académiques et peu de savoirs didactiques* » (Thiam 2014, p. 86). Le rapport entre activité et construction professionnelle de ces enseignants constitue le pilier central sur lequel repose notre étude. La problématique soulevée aboutit à deux questions majeures : en dépit d'une absence de formation professionnelle avant leur prise de poste, les P.C développent-ils une pratique auto-adaptative pour améliorer leur activité d'enseignement? En quoi l'expérience contribue au développement personnel et professionnel des professeurs contractuels ?

2. APPROCHE THÉORIQUE ET CONCEPTUELLE

Le cadre de référence mobilisé articule deux positions théoriques : l'approche par la didactique professionnelle (Biteye 2017; Pastré 2009, 2011; Vinatier 2013) et la figure du praticien réflexif (Schön, 1994 ; 1996). Le couplage de ces approches ouvre trois pistes d'analyse et de réflexion. La première met l'accent sur les relations entre les situations d'enseignement et développement de connaissances et de compétences. La deuxième analyse la place des connaissances expérientielles dans le développement personnel et professionnel. La troisième et dernière piste situe le développement professionnel des enseignants entre activités réflexives et pratiques de formation.

2.1. *Situation de travail et développement de connaissances et de compétences*

En didactique professionnelle (DP), la pertinence d'une réflexion sur les liens entre les situations de travail et développement de connaissances et de compétences des sujets en activité (en action) n'est plus à démontrer. La DP propose, dès sa naissance, une analyse du travail orientée vers la formation, c'est-à-dire une analyse dont le but était de construire un référentiel de formation. Toutefois, l'analyse d'une situation de travail révèle une autre fonction toute aussi importante : elle constitue *un instrument puissant pour l'apprentissage* (Pastré et al., 2006; Pastré, 2009, 2011) car, la pratique d'une activité s'accompagne toujours d'apprentissage.

Par '*situation*', nous comprenons « *l'espace-temps qui permet d'établir un pont entre les savoirs et leur potentialité dans l'action* » (Maubant et Roger 2012, p.178). Dans une perspective d'enseignant-apprentissage, les situations d'enseignement sont des lieux potentiels de développement de connaissances et de compétences expérientielles car, en agissant l'enseignant apprend des situations et des sujets en interrelation permanente. La situation de travail de l'enseignant renvoie à cette « *configuration institutionnelle et technique* » (Mayen & Orly, 2012, p.93) dans et avec laquelle le professeur est amené à agir. Elle est déterminée par les conditions d'action de celui-ci dans un contexte et un moment spécifique. Ces conditions peuvent être internes et/ou externes à l'individu. Les situations d'enseignement sont propices à l'apprentissage du métier par la pratique. Les compétences disciplinaires et pédagogiques des enseignants nécessitent *la mobilisation et l'activation de plusieurs savoirs dans une situation et un contexte données* (Le Boterf 1994).

2.2. *Connaissances expérientielles comme moteur de développement personnel et professionnel*

La didactique professionnelle ne s'intéresse pas seulement au sujet épistémique mais au sujet capable qui rend compte de la praxis c'est-à-dire du couplage *entre le sujet et le réel* (Pastré 2011, p.135). Un sujet épistémique est un sujet qui sait et un sujet capable renvoie à celui qui peut. Le savoir et le pouvoir constituent fondent l'agir professionnel de l'enseignant.

Les sources de connaissances sont multiples. Parmi elles, l'expérience occupe une place prépondérante dans le développement de l'enseignant. Nous parlons alors de connaissances expérientielles, celles que le sujet tire de son expérience. L'expérience désigne un « *ensemble de connaissance, d'informations, de réflexion, d'attitude qu'un individu intègre à sa personnalité au cours de son existence* » (Mialaret, 1979, p. 222). La question de l'expérience occupe une place importante en didactique professionnelle car, nous y regardons, avec beaucoup d'intérêt, ce qui s'apprend dans et par le travail. L'expérience de l'enseignant est indissociablement *vécu, activité mentale et activité discursive* (Barbier 2013).

Dès lors, l'enseignant en activité « *apprend à travers ses expériences, enrichit ses connaissances au contact de la réalité et de la vie* » (Vinatier 2013:40). La pratique d'une activité d'enseignement élargit les connaissances des sujets, développe des aptitudes, des habitus et des attitudes professionnelles. La pratique réflexive constitue un moyen d'accroissement du développement professionnel.

2.3. Développement professionnel des enseignants : entre activités réflexives et pratiques de formation

La pratique réflexive de l'enseignant et les activités de formation professionnelle fondent le développement personnel et professionnel des enseignants. La question du praticien réflexif a nourri de nombreuses recherches en éducation et formation (Vinatier et Pastré 2012; Schön, 1994; 1996). La figure du praticien réflexif, revitalisée et conceptualisée explicitement par Donald Schön, insiste sur la dimension réflexive du sujet et propose une épistémologie de la pratique, de la réflexion et de la connaissance dans et sur l'action. Par réflexivité, nous entendons la capacité de l'enseignant à pouvoir réfléchir sur son activité et sur ses attitudes en contexte scolaire. La réflexion sur (dans) sa propre pratique n'a de sens que si elle est orientée vers le développement personnel et professionnel. L'enseignant se développe alors lorsqu'il est en mesure de dialoguer avec les situations auxquelles il est confronté, ou encore d'apprendre d'elles. En ce sens, Isabelle Vinatier & Pierre Pastré (2012) parlent de « *la réflexivité en vue du développement* », d'autres insistent sur « *la réflexivité à la fois comme objectif de la formation et comme démarche d'apprentissage* » (Altet et al. 2013,p.10).

L'analyse réflexive de sa propre activité est comprise comme « *un acte de formation, un acte singulier qui a ses caractéristiques propres et qui dessine un type de formation très spécifique* » (Vinatier et Pastré 2012, p.1). La réflexivité constitue à la fois une condition du développement et une activité d'auto-formation ; réfléchir sur sa pratique ou celle des autres, pour connaître ses points forts et faibles, peut être une activité d'auto-formation. L'analyse de sa propre pratique est loin d'être le seul vecteur de développement professionnel des enseignants.

Les activités de formation professionnelle, initiale ou continue, vise également le développement de connaissances et de compétences variées. Elles constituent une voie de développement professionnel fondée sur un enseignement de contenu visant une variété de connaissances et compétences professionnelles : disciplinaire, pédagogique pratique, didactique, éthique, interculturelle et linguistique communicative. La finalité de cet apprentissage en formation est le développement professionnel qui, n'est rien d'autre qu'un processus de développement et/ou de transformation par lequel l'enseignant améliore progressivement sa pratique professionnelle. Ce cadrage théorique et conceptuel aboutit à une méthodologie adaptée.

3. MÉTHODOLOGIE ADOPTÉE

Pour confronter nos constructions théoriques aux réalités du terrain, nous avons privilégié une approche empirique. Celle-ci a facilité un recueil de données riches et diversifiées à l'aide d'entretiens semi-directifs et de vidéographies de classe suivies d'entretiens d'explicitation.

3.1. La collecte des données

Les outils de collecte de données sont constitués d'entretiens semi-directifs et d'enregistrement vidéo d'activités d'enseignement suivis d'entretiens d'explicitation. D'abord, les entretiens semi-directifs offrent l'occasion de nouer une conversation autour de la thématique de l'expérience professionnelle en lien avec la construction des connaissances et le développement de savoirs disciplinaires, pédagogiques et didactiques. Ensuite, les vidéographies de classe produisent des données verbales et non verbales (gestuelle et le non-dit) sur les activités in situ d'enseignement-apprentissage. Enfin, les entretiens d'explicitation permettent aux enseignants filmés d'apporter des commentaires et des explications sur leurs choix pédagogiques, didactiques et méthodologiques. Notre corpus de travail est constitué de 13 entretiens semi-directifs et de 06 vidéographies de classe suivies chacune d'un entretien d'explicitation.

3.2. Le traitement des données

Les données recueillies nécessitent un traitement spécifique. Le recours à une analyse thématique mettant en exergue deux catégories de compétences de l'enseignant (disciplinaires et pédagogiques/didactiques) permettent de concevoir un outil mobilisable aussi bien dans le traitement des entretiens que dans l'analyse des vidéographies de classe. Ce traitement effectué sur les entretiens est complété et consolidé les informations concernant la gestuelle et le non dit recueillies à l'aide des vidéographies de classe. Le traitement réalisé, aussi bien sur les entretiens que sur les vidéographies, organise l'analyse autour de deux axes principaux : les savoirs disciplinaires et les savoirs pédagogiques et didactiques. Nous présentons, sous forme de tableau, cette grille.

Concept	Dimensions	Indicateurs
Développement professionnel	- Savoir à enseigner (disciplinaire)	- Compétences linguistique et communicative - Consignes et tâches proposées aux élèves - Relances
	- Manière d'enseigner des savoirs (pédagogique & didactique)	- L'accueil des réponses des apprenants Supports d'enseignement - Style et démarche - Dynamique de classe (animation de la séance et imprégnation des élèves dans le travail)

Tableau1 : Outil d'exploitation des données.

4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les résultats obtenus sont organisés autour de trois axes principaux. D'abord, le développement des compétences disciplinaires des enseignants est examiné à la lumière des « pratiques déclarées » dans les interviews et celles « constatées » sur les vidéographies. Ensuite, ont été analysés les compétences

pédagogiques et didactiques des professeurs avec la même approche. Enfin, une approche compréhensive du développement est proposée en vue de rendre intelligible le processus et les étapes du développement professionnel des professeurs contractuels.

4.1. *Situations d'enseignement et développement de compétences disciplinaires*

Les compétences disciplinaires des enseignants sont analysées à la lumière des déclarations et des pratiques de classe observées. Ce type de compétences représente un savoir-faire opérationnel et contextualisé, issu des *savoirs académiques, scientifiques, disciplinaires, légitimes et relatifs aux contenus à transmettre* (Altet, 2007, p. 53). Le choix porté sur l'analyse des pratiques de classe s'explique par le fait que les discours sur l'action puissent diverger des actions effectives.

L'analyse des situations d'enseignement de la plupart des professeurs de français¹ interrogés révèle qu'ils manient aisément la langue française, formulent des questions qui semblent être claires et précises leur permettant de progresser dans leur activité d'enseignement. Ce faisant, les professeurs semblent avoir maîtrisé ce qu'ils font car, aucune hésitation durant leur activité d'enseignement n'a été identifiée. Comme l'estime Nicolas Boileau : « *ce que l'on conçoit bien, s'énonce clairement et les mots pour le dire arrivent aisément* » (1998, p.91). Le développement de connaissances et compétences disciplinaires par (dans) les situations de classe est étayé par cet extrait de discours :

La pratique professionnelle renforce et consolide la maîtrise des savoirs à enseigner, avec les collègues (---) on débat, surtout dans les cellules, sur comment aider l'enfant à comprendre un phénomène c'est-à-dire apprendre l'enfant à découvrir lui-même le savoir parce qu'actuellement le concept que l'on utilise n'est plus la transmission d'un savoir mais d'aider l'enfant à découvrir lui-même le savoir qu'il prétend ignorer » (Autoconfrontation P2, ligne 239-244)

Les situations professionnelles jouent un rôle fondamental dans le développement professionnel. Confronté à la réalité empirique, l'enseignant se positionne en acteur, agit sur les caractéristiques de la situation et expérimente des conduites nouvelles et appropriées. Par et à partir de la pratique, il bricole, innove, peaufine et perfectionne ses savoirs disciplinaires.

4.2. *Situation d'enseignement et perfectionnement pédagogique et didactique*

L'analyse des situations d'enseignement donne une approche in situ des compétences pédagogiques et didactiques des enseignants ; celles-ci constituent des *savoirs pour enseigner ayant pour finalité de rendre intelligible le processus enseigner-apprendre* (Altet, 2007, p. 53). Considérée comme une des dimensions importante de la professionnalité enseignante, la maîtrise de l'enseignement des savoirs permet également d'apprécier le niveau d'expertise de l'enseignant.

1 Nous n'avons recueilli que des vidéographies des cours de français. Le choix porté sur cet enseignement se justifie par l'accessibilité de celui-ci dans le cadre de l'analyse des activités d'enseignement.

L'analyse des situations d'enseignement révèle l'expertise professionnelle des enseignants en question. Celle-ci se manifesterait par la liaison pertinente faite entre la vérification des prérequis des élèves et l'introduction des nouvelles leçons. La démarche, le style pédagogique, les choix énonciatifs, les formulations et reformulations des questions adressées aux apprenants permettent de comprendre que la conduite d'une séance de classe nécessite une acquisition considérable de compétences pédagogiques. Ce type de compétence n'est pas une donnée mais plutôt une construction permanente et progressive. Les connaissances expérientielles contribuent à sa construction :

Un savoir-faire professionnel surtout en matière d'enseignement repose sur (---) comment faire pour que l'information que je véhicule dans mon cours passe. L'expérience professionnelle facilite l'acquisition de la pédagogie (Autoconfrontation P6, ligne 680-682).

La pratique routinière de l'activité réoriente et réajuste les conceptions de la pratique enseignante liées aux savoir-faire pédagogiques. De par sa pratique, l'enseignant se perfectionne sur tous les registres de savoirs professionnels grâce à la répétition des situations de travail dans le temps. L'action répétitive génère, à coup sûr, un développement des habitudes et des habitus pédagogiques et didactiques, des routines et des stratégies.

4.3. Pour une approche compréhensive du développement professionnel des professeurs contractuels

Le développement professionnel des professeurs contractuels sénégalais s'effectue grâce à la conjugaison de deux modalités différentes et complémentaires de formation. Il s'agit de la formation à distance et du développement connaissances et de compétences qui s'opère dans et par le travail. Nous articulons ces deux voies de développement en vue de proposer une approche compréhensive du développement professionnel de ces enseignants. La première est considérée comme une modalité de développement formelle, institutionnelle tandis que la seconde constitue une voie de développement non formel.

Les connaissances et les compétences expérientielles, issues de la pratique de l'activité demeurent une question vive en didactique professionnelle et apparaissent comme une piste d'analyse majeure de la formation des adultes y compris les enseignants; il y a alors, dans toute pratique, l'apprentissage et le développement humain. Dans cet esprit, s'intéresser à la trajectoire professionnelle des professeurs afin de mieux comprendre le processus de développement nécessite une prise en compte de leur expérience antérieure dans l'enseignement en vue de ne pas occulter la place que celle-ci occupe dans l'apprentissage et la pratique du métier. Sans doute, quand on pratique un métier, on apprend toujours et tout le temps. On apprend de sa pratique quotidienne, on apprend aussi des autres. Qu'on nous permette cet extrait de discours qui illustre bien cette idée :

EXPÉRIENCE ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNELS DES PROFESSEURS CONTRACTUELS AU SÉNÉGAL

L'expérience nous permet d'éviter certaines erreurs qu'on avait commises donc dans le déroulement d'une leçon ou bien qu'on a commises une année et là on fera tout pour l'éviter cette année (Autoconfrontation P1, ligne 145-147).

Le terrain professionnel est alors considéré comme un véritable espace où les professeurs développent ou renforcent leur développement professionnel. Celui-ci commence par (avec) le terrain et se poursuit sur le terrain après toute activité de formation initiale ou continue. Cette façon d'analyser le développement professionnel des enseignants prend en compte l'expérience professionnelle dans l'analyse du développement personnel et professionnel et pose, en dernière instance, la question du rapport entre la pratique d'activité d'enseignement et développement de connaissances et de compétences professionnelles. Le développement qui s'effectue dans et par le travail et celui se réalisant par la FAD s'enchevêtrent pour former le développement professionnel global des professeurs. En ce sens, la formation à distance subie par ces enseignants est comprise comme un début d'une réponse institutionnelle d'un besoin de formation et de développement des professeurs. La FAD ne semble pas être une formation parfaite :

La FAD ne résout pas totalement le problème de l'enseignant elle résout partiellement les difficultés pédagogiques de l'enseignant (---) c'est tout simplement un début de formation que l'enseignant reçoit (---) maintenant au fur et à mesure il va se perfectionner (P2 ligne 74-78).

Ce perfectionnement pédagogique et didactique dont parle l'interviewé se réalise grâce aux séances de formation continue, les cellules pédagogiques zonales et l'autoformation réalisée à travers une pratique réflexive. La prise en compte de ces différentes modalités de développement permet de rendre objective et intelligible le développement personnel et professionnel intégral des professeurs.

DISCUSSION ET CONCLUSION

L'activité d'enseignement n'est guère réductible à une passion ou un simple moyen de subsistance ; elle est aussi un moyen pour transformer le réel et se transformer. Peut-on enseigner sans apprendre des savoirs professionnels ? La pratique réflexive est-elle orientée vers l'autoformation et le développement personnel et professionnel ? La recherche entreprise s'est préoccupée de ces questions vives de la didactique professionnelle en y apportant des réponses empiriques.

La trajectoire professionnelle des professeurs contractuels soulève des interrogations liées au développement professionnel, s'opérant à travers la pratique de leur métier. Ce dernier est analysée en tenant compte des modes de formation classiques subies (initiale ou continue, en présentiel ou à distance) et de l'expérience vécue et signifiée par et pour les acteurs. L'expérience est ici

analyse comme une source de formation qui permet d'acquérir des compétences grâce aux situations de travail qui se répètent dans le temps. La répétition des situations de travail dans le temps génère un développement des habitudes et des habits, des routines et des stratégies leur permettant de résoudre des problèmes spécifiques. L'expérience leur fournit un répertoire de compétences pratiques-professionnelles en vue de mener à bien leur enseignement. Leur savoir-enseigner est partiellement fondé sur la pratique du métier. En dernière instance, les situations professionnelles constituent un terreau fécond, nourrit et accompagne le développement personnel et professionnel des professeurs contractuels. La dimension formative de l'activité professionnelle relève tout son intérêt dans le domaine de formation des enseignants.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altet, M. (2007). « La contribution de l'analyse des pratiques en IUFM et la réflexion sur l'action et la construction du "savoir-enseigner" ». P. 49-65 in L. Talbot & M. Bru, *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherches*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Altet, M & al. (2013). *Former des enseignants réflexifs: obstacles et résistances*. Bruxelles: De Boeck.
- Barbier, J-M. (2013). « Introduction. Vécu, élaboration et communication de l'expérience. » P. 13-37 in J-M. Barbier & J. Thievenaz, *Le travail de l'expérience*. Paris: L'Harmattan.
- Biteye, B. (2017). *Formation à distance et professionnalisation des professeurs contractuels des établissements d'enseignement moyen et secondaire général au Sénégal*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Aix-Marseille Université, Marseille.
- Biteye, B & Brandt-Pomares, P. (2016). « La massification de la formation des professeurs contractuels sénégalais : formation à distance et professionnalisation ». *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge* (14). doi: 10.4000/dms.1411.
- Boileau, N & Menant, S. (1998). *Art poétique: épîtres - odes, poésies diverses et épigrammes*. Paris: Flammarion.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: les Éd. d'Organisation.
- Maubant, P & Roger, L. (2012). « Situations d'enseignement-apprentissage, situations de formation et situations de travail : vers une nouvelle configuration du triangle pédagogique ». P. 175-92 in *La professionnalisation mise en objet*. Paris: L'Harmattan.
- Mialaret, G. (1979). *Vocabulaire de l'éducation: éducation et sciences de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Pastré, P. (2006). « Apprendre à faire ». in E Bourgeois et G Chapelle, *Apprendre et faire apprendre*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pastré, P (2009). « Le but de l'analyse du travail en didactique professionnelle : développement et/ou professionnalisation. » P. 159-90 in M. Durand, L. Fillietaz, *Travail et formation des adultes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle: approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris: Presses universitaires de France.
- Pastré, P; Mayen, P & Vergnaud, G. (2006). « La didactique professionnelle ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation* (154):145-98.

EXPÉRIENCE ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNELS DES PROFESSEURS CONTRACTUELS AU SÉNÉGAL

- Rogalski, J. (2007). « Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant. Dans *La professionnalisation de l'éducation de base : les recrutements sans formation. Séminaire international organisé par le CIEP* ».
- Samurçay, R & Rabardel, P. (2004). « Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions ». P. 163-87 in *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse: Octarès.
- Thiam, O. (2014). *Didactique du français langue seconde au Sénégal. Le cas du français dans les établissements d'enseignement moyen et secondaire*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université d'Aix-Marseille, Marseille.
- Thievenaz, J. (2013). « La transformation des habitudes d'orientation de l'action : le travail silencieux de l'expérience. » P. 269-90 in *J.M. Barbier & J. Thievenaz, Le travail de l'expérience*. Paris: L'Harmattan.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant: une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Vinatier, I, & Pastré, P. (2012). *Réflexivité et développement professionnel: une orientation pour la formation*. Toulouse: Octarès éditions.

COMMENT LES ENSEIGNANTS FORMES A L'ENS PEUVENT-ILS GERER LA VIOLENCE EN MILIEU SCOLAIRE AU GABON? QUELQUES ELEMENTS DE CETTE SITUATION ET DES REPNSES

FLORENCE GHELOUBE , ÉPOUSE NDONG OBIANG
Lascidyl ; Département des Sciences de l'Education; ENS/Libreville
Correo-e: f_gheloube@yahoo.fr

Dans l'environnement éducatif, « les comportements de violence à l'école se définissent comme étant tout type de comportement non désiré, perçu comme étant hostile et nuisible, portant atteinte à l'intégrité physique ou psychique d'une (autre) personne, à ses droits ou à sa dignité » (F. Bowen, C. Levasseur, C. Beaumont, E. Morissette et P. St-Arnaud, 2018). Ces actes violents peuvent être générés par un élève ou un groupe d'élèves à l'encontre d'un ou de plusieurs de leurs camarades ou de leurs enseignants. « Au Gabon, les violences en milieu scolaire sont devenues au cours de l'année 2017 des faits sociaux. Elles se sont reproduites à travers les établissements que compte le pays » (Gaboneco, 2018).

En milieu scolaire, la violence est polymorphe, si bien que l'on parle de violences au pluriel et non au singulier. C'est certainement pourquoi le ministère de l'Éducation français Jean-Michel Blanquer (2020) indique que :

La violence revêt différents actes: coups, bousculades, insultes, harcèlement, cyberviolences, vols, violences sexuelles, violences à caractère sexiste, discriminations racistes, antisémites ou homophobes, dommages aux locaux ou aux matériels, aux biens personnels, port d'armes, intrusions, etc.». Le membre du gouvernement français souligne également que « des actions à conduire relèvent de la sensibilisation des professionnels et des élèves, de la formation, de la prise en charge des victimes et des auteurs. Un travail doit aussi être mené avec les témoins, de manière à ce que le collectif constitue un élément de prévention contre les violences.

En effet, le milieu scolaire doit être un cadre où l'élève apprend en toute quiétude. C'est dans cette optique que E. Doladille indiquait déjà en 2015 que « les enfants ne sont pas là pour subir les agressions des autres ».

Aussi, dans ce travail, après avoir défini brièvement la violence et présenté les conséquences psychologiques et sociales, nous allons apporter quelques réponses à ce phénomène en évoquant la formation dispensée actuellement sur la violence aux élèves-professeurs formés à l'École Normale Supérieure (ENS) de Libreville, et ce qui pourrait être mis en place, autant sur le module de formation que sur le dispositif d'intervention pour lutter contre la violence, dans les établissements.

1. DÉFINITION ET CONSÉQUENCES DE LA VIOLENCE SCOLAIRE

1.1. Définition générale

M. Bovay (2009) souligne qu'il est essentiel de distinguer la violence des notions de colère, frustration, agressivité :

La violence n'est pas un trait de personnalité. Elle ne doit pas être confondue avec la colère, la frustration ou l'agressivité en raison de son intentionnalité. La violence est un moyen stratégique pour obtenir quelque chose. La colère est une émotion, et l'agressivité est une pulsion qui ne recèle pas une intention et n'a pas de but précis.

Ainsi la violence correspondrait à une attitude consciente de destruction lorsque l'agressivité ne serait que l'expression d'un maintien de son identité par un comportement inconscient (J. Durand-Gratian, 2017). La violence est une action différente d'un acte accidentel tel que la bagarre entre amis ou un incident isolé. C'est une atteinte verbale, physique, matérielle, relationnelle, ou numérique.

La définition que donne l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS, 2018) de la violence est «l'usage délibéré ou la menace d'usage délibéré de la force physique ou de la puissance contre soi-même, contre une autre personne ou contre un groupe ou une communauté qui entraîne ou risque fort d'entraîner un traumatisme, un décès, un dommage moral, un mal-développement ou une carence».

Le dictionnaire l'internaute (2017) quant à lui, définit la violence scolaire comme des «actes violents physiques ou verbaux, exercés par les élèves, sur d'autres élèves ou des enseignants, à l'école primaire ou dans le secondaire».

On note aussi la violence psychologique que Le CESER¹ (2019) désigne comme:

Tout acte de violence non physique nuisant à l'intégrité psychique d'un élève et ayant pour but de malmenager, rejeter, exclure, isoler, dénigrer, intimider, humilier ou dévaloriser cet élève. La parole (moqueries, injures, menaces), l'absence de parole (mise à l'écart), les écrits (insultes) ou les dessins (caricatures) sont autant d'actes de violence psychologique. Ils peuvent susciter la peur, la terreur, la honte, le découragement et la culpabilité, et provoquer, par usure mentale, la vulnérabilité, l'affaiblissement, voire la dépression.

1 Conseil régional «LA REGION AUVERGNE-RHONE-ALPES»

Ces comportements violents en milieu scolaire peuvent avoir des incidences psychologiques et scolaires très graves.

1.2. *Conséquences de la violence au plan psychologique et scolaire*

Eduscol (2020) indique que «Les violences peuvent revêtir différentes formes: coups, bousculades, insultes, harcèlement, cyber violences, vols, violences sexuelles, violences à caractère sexiste, discriminations racistes, antisémites ou homophobes, dommages aux locaux ou aux matériels, aux biens personnels, port d'armes, intrusions, etc.».

Pour sa part, B. Catherine, déjà en 2016, révélait que :

Les agressions (antiscolaires), dirigées contre l'institution ou le personnel, affrontements entre enseignants et élèves, refus de travailler, perturbations de la classe sont tout autant de freins aux apprentissages et au bien-être scolaire. Bien-être scolaire parfois perturbé par des événements plus graves prenant la forme d'affrontements ou de violences plus visibles ou celle plus sournoise du harcèlement ou du cyberharcèlement aux conséquences parfois dramatiques.

Aussi, pour ces comportements, B. Galand (2011); J. S.Hong et D. L. Espe-lage (2012) montrent que le Gouvernement du Québec (2001-2020) fait une analyse plus large:

Les conséquences peuvent être de nature psychologique (anxiété, stress, perte de motivation scolaire, image de soi négative, sentiment d'impuissance, idéations suicidaires, etc.) ou sociale (rejet par les pairs, isolement social, marginalisation). Outre ces conséquences négatives sur le plan personnel, l'ensemble des manifestations de violence, combinée aux réactions qu'elles suscitent, contribuent à modifier directement le climat social (relationnel, de sécurité, d'appartenance, etc.) et éducatif. Ce dernier affecte l'ensemble des individus de la classe et de l'école, et nuit aux conditions d'apprentissage des jeunes ». « Il convient aussi de souligner que l'enfant ou l'adolescent qui tend à agresser plus qu'à subir est également susceptible de vivre, éventuellement, des difficultés importantes sur les plans développemental et psychologique, devenant parfois à son tour victime de violence.

Au Gabon, l'environnement scolaire connaît également ce problème, nous présentons ci-dessous quelques éléments de cette situation et les décisions prises par les autorités pour lutter contre la violence en milieu scolaire.

2. QUELQUES ÉLÉMENTS DE CETTE SITUATION ET DÉCISIONS PRISES PAR LES AUTORITÉS GABONAISES

2.1. *Éléments de la violence au Gabon*

Gabonéco (2018) note qu'au Gabon:

Les violences en milieu scolaire sont devenues au cours de l'année 2017 des faits sociaux. Elles se sont répandues comme une trainée de poudre à travers les différents établissements que compte le pays comme si les auteurs s'étaient passé le mot... Cette situation devait, au lieu de rendre l'observateur hilare, l'interpeller au même titre que les autorités qui, les premières, devaient mettre en place des mécanismes de surveillance accrue et une batterie de mesures répressives visant chacun des individus coupable

d'actes répréhensibles... Combien de temps restera-t-on à observer sans mot dire ou sans apporter de solutions idoines à ces problèmes nouveaux susceptibles de prendre de l'ampleur et d'affecter l'équilibre socio-éducatif qui était naguère encore la marque de fabrique d'un pays dans lequel et pour lequel la paix est plus qu'un slogan ? D'où l'urgence d'agir si l'on tient à ce que le mal n'ait des répercussions plus graves, difficiles à éradiquer».

Se référant aux faits de violences au Gabon, L. M'Boumba (2020) fait remarquer que:

La violence en milieu scolaire est une calamité grandissante dans notre pays. Pas un mois ne passe sans qu'un élève, un enseignant ou un surveillant ne soit victime de cette violence. Force est de constater que plusieurs élèves ont accès aux établissements avec des armes blanches. Le bilan du port d'armes est scandaleux. (Couteaux de cuisine, tournevis, cutter, broches métalliques) pour ne citer que ceux-là ont été saisis lors des opérations de fouilles inopinées qui ont débuté le lundi 10 février 2020 avec le concours des forces de Police Nationale.

Au vu des éléments sur la violence en milieu scolaire au Gabon, « le ministre de l'Éducation nationale, chargé de la Formation civique, a invité l'ensemble des acteurs de la Communauté éducative à plus de vigilance et d'ardeur dans la sensibilisation ainsi qu'au strict respect des dispositions réglementant la vie scolaire dans toute l'étendue du territoire national».

Pour résoudre ce problème l'autorité ministérielle a donc pris quelques décisions.

2.2. *Quelques décisions prises par les autorités gabonaises pour lutter contre les violences scolaires*

Vox Populi (2020) souligne que face à la recrudescence alarmante de la violence en milieu scolaire, le ministre de l'Éducation nationale chargé de la Formation civique, dans une communication, a annoncé l'adoption de 4 mesures qui permettront de lutter contre les violences en milieu scolaire.

Ces mesures urgentes sont les suivantes:

- Fouille systématique des élèves avant tout accès à leur établissement ;
- Saisie de tout objet dangereux pouvant être utilisé comme arme blanche ;
- Exclusion définitive pour tout flagrant délit, et possibilité de comparution devant les autorités judiciaires
- Tout auteur d'acte de violence sera remis aux autorités judiciaires qui le sanctionneront sans appel.

Les présentes mesures sont prises conformément à la loi n° 21/2011 du 14 février 2012 portant Orientation générale de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche.

À cet effet, le ministre de l'Éducation nationale chargé de la Formation civique invite les élèves, les enseignants, les chefs d'établissement et les parents d'élèves à leur strict respect.

Ces mesures ont été saluées par les associations de parents d'élèves qui y voient un début de solution.

Mais, cette situation de violence ne devrait pas conduire systématiquement à des sanctions, et comme le souligne Critica (2018) «On a besoin de plus de pédagogie afin de transformer les hommes et de promouvoir ce qu'il y a de meilleur en eux, ce qu'il y a de meilleur dans la société de sorte que la violence ne demeure pas le modèle privilégié auquel se réfèrent les jeunes. Surtout dans un pays comme le Gabon, classé au 7ème rang des pays les plus dangereux du monde». En effet, comme nous l'avons indiqué dans une précédente étude (F. Gheloube et P. C. Melang, 2020) «dans l'environnement scolaire, la répression ne peut être envisagée qu'en dernier recours», car:

Les Milieux scolaire et universitaire sont des environnements où les apprenants acquièrent des connaissances, grâce à l'assistance des enseignants. Par essence, ils devraient être des lieux où règne la quiétude, pour que les apprenants n'aient qu'une seule «PREOCCUPATION», celle d'apprendre ; donc acquérir les connaissances qui leur permettraient, à la fin de leur cursus, d'intégrer le monde du travail. Aussi, ils ne devraient subir aucune autre pression, aux conséquences parfois lourdes.

Il est donc plus que nécessaire de former les enseignants pour qu'ils puissent faire face à cette situation, aussi bien dans la classe que dans l'enceinte de l'établissement. Et comme le soulignait N. MacDonald-Dupuis en 2019, en se référant à ce que dénonçait P. Debra, psychologue et professeure émérite de recherche à l'Université York «il faut aussi un changement de culture au niveau des écoles». Ce qu'elle observe «c'est que souvent les enseignants voient ou entendent de l'intimidation et poursuivent simplement leur chemin. Ce que cela dit aux enfants, c'est que ces comportements sont acceptables. Les adultes doivent agir et dénoncer ces situations non sécuritaires».

C'est pour toutes ses raisons que E. Doladille (2015) indique qu'on demande aujourd'hui à l'enseignant :

De trouver les moyens de mettre chaque enfant en situation d'apprendre. Son rôle éducatif est de se mettre en position d'enseigner, c'est-à-dire d'avoir devant lui des enfants, ou des ados, capables de recevoir ce qu'il dit. Ces enfants ne doivent donc pas être en situation de stress. Ils devraient être détendus. Les enfants ne sont pas là pour subir les agressions des autres, et pourtant les agressions sont présentes naturellement dans tous les groupes sociaux ». En effet comme le souligne ASVEG² (2016), il faut noter que « tous les milieux de vie des enfants (famille, école, etc.) contribuent à influencer leur développement. Aussi la violence peut-elle provenir de chacun de ces milieux, incluant l'école. Ils s'influencent mutuellement et contribuent à aggraver ou à amoindrir ses effets sur l'enfant. Ainsi lorsque la violence existe dans la famille ou la communauté (équipes sportives, etc.), il est probable qu'elle se reproduise aussi à l'école. Ainsi, tous les milieux de vie de l'enfant influencent son implication ou sa non-implication dans des situations de violence à titre de victime ou d'auteurs. C'est pourquoi la prévention de la violence concerne aussi bien l'école que la famille.

Elle souligne aussi que « l'école a pour mission de préparer les élèves à la vie professionnelle mais également à la vie personnelle et sociale. Par la transmission

2 ASVEG: Association sur la Sécurité et la Violence à l'École au Gabon.

d'un certain nombre de valeurs, elle encourage l'autonomie et la responsabilisation des enfants et des jeunes. Mais l'école peut être aussi le théâtre de violences. Harcèlement, bagarres, racisme, menaces, exclusion ou violences sexuelles peuvent se dérouler dans le contexte scolaire. Ces manifestations de violence nécessitent alors des mesures ciblées ». C'est pourquoi le monde de l'éducation devrait mettre en place des dispositions pour lutter contre ce phénomène.

Nous allons donc voir quel est le dispositif mis en place pour permettre de lutter contre la violence en milieu scolaire, aussi bien au niveau de la formation des élèves-professeurs que pour la prise en charge de cette situation de conflit dans les établissements scolaires.

3. QUELQUES ÉLÉMENTS DE RÉPONSE: LA FORMATION INITIALE ET FORMATION CONTINUE

3.1. *Formation initiale à l'ENS et proposition de modules à enseigner*

L'École Normale Supérieure (ENS) de Libreville est créée par l'ordonnance 59/71 du 4 octobre 1971, en partenariat avec le Canada. L'ENS est sous double tutelle des ministères de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Supérieur. Elle est un établissement public».

L'ENS forme le personnel enseignant et d'encadrement (du primaire et du secondaire). Son offre de formation, de manière générale, ne comporte pas de modules sur la violence. Toutefois, il est à noter que le Département d'Éducation³ artistique, Option Economie familiale, avait vu la nécessité d'introduire, pour ses élèves, les modules de Conduite additive, et de Comportement Déviant. Le cours de Conduite additive, pour les Licence3 Externe ; le module de Comportement Déviant, pour les Master1 Externe et CAPS2 Interne. Dans ces modules sont évoqués un certain nombre d'aspects, dont celui de la violence, ce qui ne peut donc pas être considéré comme un module de formation sur la violence, car ce n'est qu'un bref aperçu de ce phénomène. D'une façon globale, les éléments évoqués, dans ces cours concernant la violence, portent sur les points suivants : Définition de la violence, différents types de violences à l'école, les conséquences (source E. Ngoma Voumbi⁴, 2020). Les aspects concernant la réaction de l'enseignant face aux comportements violents, la gestion de la classe, la prise en charge ou l'aide que les acteurs de l'éducation sont à même d'apporter aux élèves présentant ce type de comportement etc., au sein de l'établissement, ne sont pas évoqués puisque le module ne porte pas spécifiquement sur la violence.

Au vu de l'avancée inquiétante de la violence dans les établissements du Gabon, il est plus qu'urgent, que les acteurs de l'éducation puissent recevoir une

3 L'ENS compte 20 Départements, dont celui d'Education Artistique.

4 Eléonore Ngoma Voumbi est enseignante-chercheuse à l'École Normale Supérieure de Libreville, à l'Unité d'Enseignement et de Recherche (UER) des Sciences de l'Éducation. Elle est la seule à dispenser le module sur le Comportement Déviant, au Département d'Éducation Artistique.

formation sur ce phénomène, aux conséquences parfois lourdes sur les plans physique, psychologique et scolaire.

Le contenu des cours sur la violence pouvant être dispensé aux élèves-professeurs de l'ENS, pourrait être constitué des éléments décrits ci-dessous.

- Proposition de description du cours qui pourrait être dispensé aux futurs enseignants pour lutter contre la violence.

En se référant à la description du cours dispensé à l'Université Laval (2020), nous pouvons indiquer que, le cours qui permettrait aux futurs enseignants, formés à l'ENS, de lutter contre la violence en milieu scolaire peut être décrit comme ci-après.

Ce cours présentera les concepts fondamentaux, la description des contextes et leurs spécificités, les conséquences et les enjeux liés au phénomène de la violence à l'école pour permettre aux élèves professeurs d'avoir une analyse précise de la situation et un choix d'intervention approprié selon le type de violence. Ce cours permettra à l'élève-professeur de déterminer les différentes manifestations de la violence en classe ou dans l'environnement scolaire, de développer un esprit critique sur la nombreuse littérature professionnelle et scientifique dans ce domaine, de faire le portrait de la situation d'un milieu scolaire pour finalement élaborer un plan d'action pour prévenir, intervenir et réduire la violence à partir des ressources existantes dans l'environnement scolaire.

Le cours sera dispensé aux futurs enseignants, mais les modules pourront également être élaborés et adaptés pour les autres publics d'étudiants de l'ENS (Conseillers d'Orientation psychologues, Inspecteurs pédagogiques, Conseillers pédagogiques, etc.) pour mieux lutter contre la violence dans les établissements. En effet, il peut arriver des cas, où l'enseignant dans sa classe, ou même hors de celle-ci, ne puisse pas résoudre un problème de violence, et donc, avoir besoin de l'intervention d'autres acteurs de l'éducation.

Hormis les élèves-professeurs en formation initiale à l'ENS, il y a ceux qui sont déjà en service dans les structures scolaires et qui n'ont pas suivi de formation pour faire face à la violence, aussi bien dans leur salle de classe, qu'au sein de l'établissement. Ceux-là devraient avoir la possibilité d'acquérir des connaissances pour lutter contre la violence en milieu scolaire. Une formation continue devrait donc être envisagée pour ces acteurs de l'éducation qui n'auraient pas reçu de connaissances pour lutter contre ce phénomène.

3.2. Formation continue des acteurs de l'éducation pour prévenir et régler les cas de violences

Au niveau de l'environnement scolaire, pour les enseignants qui n'auraient pas suivi de formation sur la violence, des séminaires, pourraient être envisagés dans le but de permettre non seulement à ces derniers d'acquérir des connaissances, mais également aux autres acteurs de l'éducatif de suivre des formations. Ces formations qui peuvent être considérées comme une formation continue, permettraient aux acteurs de l'éducation d'intervenir non seulement dans les

salles de classe, mais aussi dans l'établissement, pour résoudre, tous ensemble, ces problèmes. Ces différentes formations, à l'ENS et dans les établissements, permettraient d'une part à l'enseignant d'intervenir dans sa classe et aux équipes de volontaires d'encadrer, les élèves victimes, acteurs et spectateurs de violence, afin de pouvoir intervenir dans les situations de violence.

Dans ce qui suit, il est présenté l'intérêt qu'il y a à mettre en place une équipe pour prévenir et lutter contre la violence au sein de l'établissement, et un exemple met en évidence ce travail de groupe.

4. INTÉRÊT DE LA MISE EN PLACE D'UNE ÉQUIPE ET PRÉSENTATION D'UN EXEMPLE D'INNERVATION

4.1. *Intérêt de la mise en place d'une équipe d'intervention.*

Que la violence scolaire soit commise en classe ou hors de la salle de classe, pour des cas nécessitant l'intervention d'autres acteurs de l'établissement, l'enseignant ne pourra pas, seul, résoudre cette situation de conflit. Il serait nécessaire qu'une équipe, composée d'enseignants et d'autres acteurs de l'établissement soit constituée, afin d'intervenir pour régler les cas de violence.

Certaines situations de violence peuvent être très complexes. Mais, pour que toutes les situations de violence soient prises en charge, il faut que les élèves les dénoncent. Ce qui n'est pas toujours le cas, parfois par peur de représailles, ou pour tout autre raison. Dans un grand nombre d'établissements secondaires au Gabon, il y a des COP⁵ qui ont pour mission d'apporter une aide psychopédagogique aux élèves. Mais, les élèves ne se rendent pas toujours chez les COP. En effet, une de nos précédentes études a révélé que «malgré les séances d'information menées par les COP, très peu d'élèves vont vers eux, pourtant la plupart, reconnaît que le COP pourrait leur apporter une aide» (F. Gheloube, C. Ekouague et F. Nze Ngoua 2019). C'est pourquoi il est essentiel que les acteurs de l'établissement se mettent ensemble pour résoudre les cas de violence.

Nous devons rappeler que les autorités gabonaises, par l'intermédiaire du ministère de l'Éducation nationale, ont pris certaines mesures pour lutter contre la violence (cf. p.4 Quelques décisions prises par les autorités gabonaises). Cependant, comme nous l'avons indiqué, «le milieu scolaire est un environnement éducatif où la sanction pénale ne devrait être envisagée qu'en dernier recours, lorsque les différents acteurs de l'éducation ont tout entrepris, pour régler les conflits en son sein» (F. Gheloube et P. C. Melang, 2020). C'est pourquoi, il est nécessaire que l'environnement scolaire mette en place certaines dispositions afin de trouver des solutions pour lutter contre ce phénomène.

Toutefois, il est à noter que les différentes formes de violences ne peuvent pas être prises en charge de la même manière. La prise en charge devrait intervenir de façon adaptée et graduée, selon les situations et chaque niveau dans l'établissement. C'est pour ces raisons que la mise en place

5 COP est l'abréviation de Conseiller d'Orientation Psychologue.

d'une équipe, dans l'établissement, est plus qu'urgente, vu l'ampleur de ce phénomène.

Pour le dispositif d'intervention et le travail que pourraient mener ces membres pour lutter contre la violence en milieu scolaire, il est décrit dans les lignes suivantes, le cas du harcèlement.

4.2. *Exemple d'intervention : cas du harcèlement*

Les élèves victimes de violence ne le signalent pas systématiquement. C'est souvent le cas dans les situations de harcèlement. Il n'est donc pas aisé pour l'enseignant d'identifier ceux qui en sont victimes. En effet, comme le souligne E. Doladille (2015) :

Il est difficile à l'enseignant, dans une situation de harcèlement, de détecter le problème. Premièrement parce que ces signes sont rencontrés pour de nombreuses autres situations de mal-être. Deuxièmement parce que les harceleurs peuvent développer des stratégies élaborées pour que l'adulte ne s'aperçoive de rien. Un élève mutique qui d'un seul coup se révolte à une de vos réflexions, une chute des performances scolaires ou un désintérêt soudain pour l'école. Les petits incidents du quotidien (murmure dans la classe, jets d'objet, ricanement...). L'élève isolé sur une table, ou les élèves voulant absolument être derrière cet autre élève, sont des signes de harcèlement qui sont difficilement détectables par l'enseignant.

Aussi, dans cette tâche de lutte contre la violence, quel que soit le type, il est bien entendu nécessaire que l'enseignant ait des connaissances pour résoudre ces problèmes dans sa classe, mais son intervention serait plus efficace si l'établissement met en place un dispositif de prise en charge des élèves. En effet, la lutte contre toutes formes de violence dans l'établissement nécessite la mise en place d'une équipe éducative. Au Gabon, elle pourra être composée de CO, CPE, Enseignant, Association des parents d'élèves etc. et des élèves. Ces derniers peuvent aider l'équipe à identifier les cas de harcèlement.

La méthode de « la préoccupation partagée (Réseau Canopé 2017), déjà présentée dans notre étude (F. Gheloube et P. C. Melang, 2020), encore appelé la Méthode Pikas⁶ est le moyen par lequel on pourrait résoudre une partie de la violence dans les établissements, «destinée aux équipes éducatives d'un établissement, est un moyen de lutte contre le harcèlement scolaire pour l'établissement. Elle est complémentaire à d'autres dispositifs tels que la médiation par les pairs ».

J. P. Bellon (2017) présente ci-après les conditions, les modalités de mise en œuvre et les effets sur le climat de l'établissement.

LA MÉTHODE PIKAS, EXPLIQUÉE PAR JEAN-PIERRE BELLON (2017)

Quand un élève chargé de la vigie repère un début de harcèlement, il prévient une équipe de 3 ou 4 adultes volontaires (enseignants, CPE, personnels de

6 Cette méthode a été développée dans les années 1970 par le professeur de psychologie Anatol Pikas en Suède.

santé), dédiée au traitement des situations ». Cette équipe n'a pas le pouvoir de punir: «la sanction à elle seule ne fonctionne pas, et a même souvent pour effet de renforcer le problème, puisque le harceleur se retourne ensuite sur sa cible».

- Les Conditions et les modalités de mise en œuvre.

La méthode suppose la constitution d'une équipe de professionnels spécialement dédiée au traitement des situations d'intimidation. Ces professionnels doivent être formés à la technique spécifique des entretiens avec les intimidateurs. La méthode est adaptée à la plupart des situations (surnoms, moqueries, mises à l'écart, etc.). Les enquêtes internationales évaluant cette méthode ont toutes révélé des taux de règlement des cas supérieurs à 75 %.

- Les effets sur le climat scolaire

La méthode de «la préoccupation partagée» améliore le climat scolaire d'un établissement en agissant directement sur la qualité des relations. Le sentiment de confiance est, en effet, au cœur du dispositif. Le praticien n'adopte jamais à l'égard des intimidateurs une attitude soupçonneuse. Il leur fait tout au contraire confiance pour qu'ils recherchent et trouvent eux-mêmes une solution au problème dont ils sont, pour l'essentiel, à l'origine. La méthode favorise ainsi le développement de l'empathie et place les intimidateurs dans une position de réparation du problème qu'ils ont créé.

Pour que ce type de méthode soit appliqué, il revient au ministère de l'Éducation nationale de prendre des dispositions permettant aux chefs d'établissement d'insérer, dans le règlement intérieur, un article/paragraphe sur les violences et sur le fait que tout fait de violence fera l'objet de la mise en œuvre et de l'application du protocole de prévention et de lutte contre les violences en milieu scolaire.

CONCLUSION

Au terme de notre étude, nous retiendrons que pour des cas de violence légère, l'enseignant muni de connaissances pour lutter contre les violences, peut agir seul dans sa classe. Mais les cas qualifiés de difficiles, comme le harcèlement, justifient la mise en place d'une équipe d'intervention au sein de l'établissement pour leur prise en charge. La dimension pédagogique de l'équipe d'adultes volontaires permettra aux élèves de prendre conscience de la gravité de leurs actes et donc de régler la violence en milieu scolaire. Ces équipes mixtes, composées de personnels aux compétences diverses seront placées sous l'autorité des Directeurs d'établissement.

En se référant à C. Levasseur, N. Desbiens et F. Bowen (2017), nous pouvons indiquer que la constitution de ces équipes contribue à un double objectif: d'une part, garantir la sécurité des établissements scolaires et assurer la protection des élèves et des personnels contre toute agression, d'autre part, préserver la continuité de l'action éducative pendant les périodes de tension. De plus, la réduction des actes violents en milieu scolaire repose également sur une connaissance juste

des enjeux sociaux qui motivent souvent ce type d'acte. Il serait aussi essentiel de bien comprendre les raisons et les justifications morales que les jeunes apportent pour motiver le fait de commettre de tels actes, ou tout simplement d'en être témoins sans intervenir.

BIBLIOGRAPHIE

- ASSOCIATION SUR LA SECURITE ET LA VIOLENCE A L'ÉCOLE AU GABON (ASVEG), 2016. *Ecole sans Violences*. <http://ecolesansviolences1.e-monsite.com/pages/comment-la-prevenir.html> (consulté 18/06/2020 à 7h 34)
- BELLON Jean-Pierre, 2017. *La méthode PIKAS*. Académie de Dijon. <http://cpe.ac-dijon.fr/spip.php?article752> (consulté le 4/05/2020 à 19h30)
- BLAYA Catherine, 2016. « *Violence scolaire : état des lieux* ». Auxerre, Editions Sciences Humaines, 496 p. 321-326.
- BOVAY Martine, 2009. *La violence faite à l'école : apprendre à vivre ensemble*. Paris, Editions Fabert.
- Bowen François., Levasseur, Caroline., Beaumont Claire., Morissette Éric., St-Arnaud Paula. (2018). La violence en milieu scolaire et les défis de l'éducation à la socialisation. Québec : Institut national de santé publique. www.inspq.qc.ca/rapport-quebecois-sur-la-violence-et-la-sante/la-violence-en-milieu-scolaire-et-les-defis-de-l-education-la-socialisation
- CONSEIL REGIONAL., 2019. « La Région Auvergne-Rhône-Alpes ». *Agir pour en finir avec les violences scolaires*. https://ceser.auvergnerhonealpes.fr/upload/publication/pdf_rapport/avis-harcèlement-scolaire-juin-2019-final-4.pdf (consulté le 24/06/2020 à 5h49)
- CRITICA, 2018. La violence scolaire au Gabon. <http://briska.unblog.fr/2018/01/31/la-violence-scolaire-au-gabon/> (consulté le 5/05/2020 à 7h47)
- CROCHARD Magali, 2018. *Le Harcèlement scolaire : Eléments de définition et de contexte. Pistes de réflexion et d'actions*. https://www.espe-paris.fr/sites/www.espe-paris.fr/files/file_fields/2018/11/09/preventiontraitementharcementespe5112018m.crochard.pdf (consulté 1/06/2019 à 7h40)
- DEBRA Pepler cité par MacDonald-Dupuis Natasha, 2019. *Que savent les écoles sur la violence entre élèves? La réponse varie selon la province*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1359121/violence-ecole-intimidation-taxage-enfants-ados-vol-agressions> (consulté le 12/06/2020 à 7h50)
- DICIONNAIRE FRANÇAIS, 2017. *Définition de violence scolaire*. <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/violence-scolaire/> (consulté le 5/5/2020 à 8h08)
- DICIONNAIRE LINTERNUTE, 2017. *Définition la violence en milieu scolaire*. <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/violence-en-milieu-scolaire/> (consulté le 11/06/2020 à 6h10)
- DOLADILLE Elsa, 2015. *Harcèlement scolaire : comment les enseignants peuvent-ils agir?* <https://www.vousnous-sils.fr/2015/02/17/harcèlement-scolaire-comment-les-enseignants-peuvent-ils-agir-563104> (consulté le 4/05/2020 à 19h)
- DURAND-GRATIAN Jérôme, 2017. *La violence à l'école : Prévenir et lutter contre les violences entre pairs à la maternelle*. Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation. Master MEEF, Mention premier degré Parcours. Académie de Nantes.
- EDUSCOL, 2020. *Prévenir et agir contre les violences Prévenir les violences*. <https://eduscol.education.fr/cid151452/prevenir-et-agir-contre-les-violences.html> (consulté le 11/06/2020)

- GABONECO le quotidien d'information, 2018. violences en milieux scolaires : la dangereuse déviance/ <http://www.gaboneco.com/violences-en-milieux-scolaires-la-dangereuse-deviance.html> (consulté le 5/05/2020 à 7h32).
- GALAND Benoît, 2011. « *Le rôle de l'environnement scolaire dans le développement des conduites violentes* ». Editions Solal, Marseille. 287, p. 199-232.
- GHELOUBE Florence, ép. NDONG OBIANG, BILOGHE-EKOUAGHE Céline et NZE NGOUA Flora, 2019. *Les paramètres d'aide psychopédagogique pour favoriser la réussite scolaire des élèves en classe de 3ème de Libreville*. 60ème Congrès de la Société Française de Psychologie. Diversité, Connaissances, Emotions. Université Poitiers 4, 5, 6 septembre. Affiche (Psychologie).
- GHELOUBE Florence, épouse NDONG OBIANG et MELANG Pélagie Corine, épouse EFFALE NZE (2020). « *Le harcèlement en milieux scolaire et universitaire, effets psychologiques sur l'apprenant. Quel dispositif réglementaire au Gabon? Pistes de solutions* ». Edition Chisinau, République de Moldavie. 385, p. 329- 343.
- HONG Jun Sung et ESPELAGE Dorothy L. Espelage, 2012. « *A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis* ». Aggression and Violent Behavior. 389, Vol. 17, p. 311–322.
- LE GOUVERNEMENT DU QUEBEC, 2001-2020. *Définition, caractéristiques des comportements agressifs ou violents et contextes*. <https://inspq.qc.ca/rapport-quebecois-sur-la-violence-et-la-sante/la-violence-en-milieu-scolaire-et-les-defis-de-l-education-la-socialisation/definition-caracteristiques-des-comportements-agressifs-ou-violents-et-contextes?themekey-theme=mobile> (consulté le 13/06/2020 à 8h04)
- LEVASSEUR Caroline, DESBIENS Nadia, BOWEN François, 2017. « Moral reasoning about bullying in involved adolescents ». *Journal of Moral Education*. Vol. 46, n°2, p. 158-176. <https://doi.org/DOI:10.1080/03057240.2016.1268113> (consulté le 10/11/2020 à 7h08)
- MALETTE Nicole, 2017. « Forms of fighting: A micro-Social Analysis of Bullying and In-school Violence ». *Canadian Journal of Education*. Vol. 40, n°1, p. 1–29. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2096> (consulté le 10/11/2020 à 7h20)
- MPBOUMBA Liriane, 19 février 2020. L'opération fouille devant les établissements scolaires. Education/ Gabon. <http://www.gabonews.com/fr/actus/education/article/education-gabon-l-operation-fouille-devant-les> (consulté le 13/06/2020 à 8h21)
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE FRANCE, 2019. *Plan de lutte contre les violences scolaires : Prévention et prise en charge des violences en milieu scolaire*. Bulletin officiel n°32 du 5 septembre 2019. <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo32/MENE1925181C.htm> (consulté le 9/07/2020 à 7h10).
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE FRANÇAISE, 2020. *Climat scolaire et prévention des violences* <https://www.education.gouv.fr/climat-scolaire-et-prevention-des-violences-11918> (consulté 24/06/2020 à 6h). ORGANISATION
- MONDIALE DE LA SANTE (OMS), 2018. *Violence définition de l'organisation mondiale de la santé*. https://www.grainesdepaix.org/fr/ressources-de-paix/dictionnaire-education-paix/violence_definition_de_1_oms_organisation_mondiale_de_la_sante(consulté le 05/05/2020 à 08h8)
- RESEAU CANOPE 2017. *La méthode de « la préoccupation partagée*. <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/la-methode-de-la-preoccupation-partagee.html> (consulté le 4/05/2020 à 19h17).
- UNIVERSITE LAVAL, 2020 : EDC-7010 *Violences à l'école : caractéristiques, contextes et enjeux*. <https://www.distance.ulaval.ca/etudes/cours/violences-lecole-caracteristiques-contextes-et-enjeux> (consulté le 11/10/2020 à 17h25).
- VOX POPULI (2020). *Gabon / Violences en milieu scolaire : Le gouvernement adopte quatre mesures fermes, d'application immédiate*. <https://vxp241.com/2020/02/13/gabon-violences-en-milieu-scolaire-le-gouvernement-adopte-quatre-mesures-fermes-d-application-immEDIATE/> (consulté 24/06/2020 à 6h38).

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS D'ÉCONOMIE FAMILIALE ET SOCIALE AU GABON : POUR UNE ANALYSE CURRICULAIRE DE L'OFFRE DE FORMATION PROPOSÉE PAR L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE LIBREVILLE

ALIX NINA MBOUMBA, ÉPSE MIDE PANI

Ecole Normale Supérieure, LARED, Libreville

Correo-e : nicoblase@yahoo.fr

ELVIRE NANCY NKOLO MENSAH, ÉPSE QUENTIN DE MONGARYAS

CES d'Akanda/Institut Pédagogique National, LARED, Libreville

Correo-e : nancynkolomensah@gmail.com

INTRODUCTION

L'Économie Familiale et Sociale (EFS) est définie comme une science ayant pour but la recherche d'une organisation harmonieuse de la vie familiale. Elle vise à favoriser l'accès à l'autonomie et une insertion plus active dans la vie sociale et professionnelle. Parmi les objectifs à atteindre, A. KA (2011) retient la réalisation du bien-être individuel, familial et social. En tant que discipline et profession, elle a pour but d'améliorer la vie quotidienne des êtres humains en mettant l'accent sur l'interdépendance des phénomènes et le processus de l'environnement physique, social et culturel qui font obstacle au développement des individus. Dans cette double perspective, l'EFS assume ainsi la prétention de changer ou d'améliorer les attitudes et les comportements, en partant de la réalité du contexte socioculturel et naturel des élèves.

L'enseignement de l'Économiste Familiale et Sociale (EFS) dans l'école secondaire générale gabonaise vise entre autres objectifs de : faire acquérir des connaissances et des outils méthodologiques ; développer des qualités d'analyse et d'organisation permettant des conduites réfléchies dans diverses situations de la vie individuelle, familiale, sociale et professionnelle. Il est constitué de trois domaines d'apprentissages : la vie familiale et sociale, l'éducation sanitaire et les techniques d'expression manuelle. Cet enseignement interdisciplinaire exige une certaine maîtrise des savoirs enseignés par les enseignants d'EFS. Cependant, le programme n'est pas enseigné dans son entièreté dans la mesure où

les enseignants ne maîtrisent pas souvent l'ensemble du programme dicté par l'Institut Pédagogique National (IPN).

L'objectif de notre recherche est de montrer l'inadéquation entre une offre de formation tenant compte de l'ensemble des domaines d'apprentissage de la discipline EFS et la formation des enseignants stagiaires à l'École normale supérieure (ENS). Car nous faisons le constat selon lequel l'offre de formation proposée par l'ENS ne correspond pas aux enseignements intégrés dans le programme de l'enseignement secondaire. En effet, l'offre de formation proposée pour l'EFS ne répond pas au programme d'enseignement scolaire du secondaire qui est articulé autour de trois domaines, à savoir : la vie familiale et sociale, l'éducation sanitaire et les techniques d'expression manuelle. Concrètement, les élèves- professeurs formés à l'ENS au département "Education artistique" suivent un tronc commun dans les disciplines artistiques (arts plastiques, art dramatique, éducation musicale) et très peu de matières fondamentales dans le domaine des EFS en Licence 1. Et l'appropriation des contenus disciplinaires de l'EFS se fait à partir de la deuxième année (Licence 2). D'où notre questionnement : Comment se présente l'offre de formation en EFS proposée à l'ENS ? Comment cette dernière intègre-t-elle les trois domaines d'apprentissage du programme d'enseignement des lycées et collèges ? Aussi, en s'appuyant sur la sociologie du curriculum et l'analyse de contenu de l'offre de formation proposée, l'intérêt de la présente étude est d'opérer une évaluation de l'évolution de la formation, et d'esquisser des propositions pour un dispositif amélioré plus contextualisé.

1. CONSTAT ET PROBLÉMATIQUE

L'Économie familiale et sociale est une discipline qui permet d'améliorer les conditions de l'équilibre familial, de l'épanouissement individuel et du bien-être social et qui protège les intérêts des individus dans leur vie quotidienne selon le point de vue d'A. KA (2011). L'économie familiale et sociale intègre et met en relation des connaissances scientifiques, des données technologiques, socio-économiques et juridiques. En Belgique par exemple, le professeur d'EFS agit au niveau des trois degrés de l'enseignement technique et professionnel, dans l'enseignement spécialisé (...) dans les centres d'éducation et de formation en alternance. L'objectif fondamental de cet enseignement est de faire acquérir des connaissances et des outils méthodologiques, de développer des qualités d'analyse et d'organisation permettant des conduites réfléchies et responsables dans diverses situations de la vie individuelle, sociale et professionnelle. Cet enseignement favorise ainsi l'accès à l'autonomie et une insertion plus active. En classes de Quatrième et Troisième technologiques, deux parties essentielles seront privilégiées : l'éducation sanitaire et l'éducation du consommateur limitée aux domaines de l'alimentation et de la santé. Le raisonnement, l'esprit critique, l'aptitude au choix, le sens de l'organisation,

les qualités d'expression, développés à l'occasion de mises en responsabilité de l'élève face à des situations concrètes, apparaissent comme des acquisitions fondamentales dans ces classes (F. Diagne et B. Diouf, 2014).

Au Sénégal, la formation dans le secteur de l'enseignement technique et la formation professionnelle a connu un coup d'arrêt en 1998 avec la fusion de l'ENSETP, de l'École Nationale Supérieure Universitaire de la Technologie (ENSUT) et de l'École Polytechnique de Thiès (EPT) sous l'appellation de l'École supérieure Polytechnique (ESP). En sept ans, les établissements ont connu un déficit majeur en ressources humaines avec le non-remplacement des agents partis à la retraite. Pour faire face à ce déficit, l'État du Sénégal a redonné à l'ENSETP son autonomie et injonction lui a été faite de recruter à partir du niveau bac +2 avec une formation de deux ans. Ainsi, la formation qui était initialement d'un niveau bac +5 est portée à un niveau bac+4 avec un diplôme dénommé Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire technique et pratique (CAEMTP). D'autres mesures d'accompagnement sont prises avec une nouvelle vague de recrutement de vacataires (bac +2) pour combler le déficit en ressources humaines, ce qui s'est traduit par une forte hétérogénéité du corps professoral, marquée aussi bien par une formation initiale différente que par des motivations différentes dans l'exercice du métier (D. Diagne, H. Cheneval-Armand, et J. Ginestié, 2014).

Au Gabon, c'est seulement depuis 2003, que les enseignants d'EFS sont formés à l'École Normale Supérieure (ENS) de Libreville. Cependant, à la différence des deux contextes décrits plus haut, l'EFS est enseignée dans l'enseignement général et les élèves en formation à l'ENS en EFS rencontrent certaines difficultés. Tout d'abord, inscrits au département "Éducation artistique", ces derniers suivent un tronc commun dans les disciplines artistiques (arts plastiques, art dramatique, éducation musicale). Très peu de matières fondamentales sont intégrées durant le cycle Licence : l'appropriation proprement dite de l'EFS se fait seulement à partir de la deuxième année (Licence 2). Puis, pour le cycle Master, les élèves-professeurs ne reçoivent pas les fondamentaux de l'EFS. Ils sont davantage instruits dans les sciences de l'éducation et la didactique de la discipline. Ensuite, l'offre de formation proposée pour l'EFS à l'École Normale Supérieure de Libreville, semble ne pas répondre au programme d'enseignement scolaire du secondaire articulé autour de trois domaines, à savoir : la vie familiale et sociale, l'éducation sanitaire et les techniques d'expression manuelle. D'où notre questionnement : Comment se présente l'offre de formation en EFS proposée à l'ENS ? Comment cette dernière intègre-t-elle les trois domaines d'apprentissage du programme d'enseignement des lycées et collèges ? De cette problématique, nous formulons l'hypothèse selon laquelle, il existe une inadéquation entre l'offre de formation et les programmes prescrits par l'Institut pédagogique national.

2. SOCIOLOGIE DU CURRICULUM COMME CADRE THÉORIQUE

De manière générale, la sociologie du curriculum ou des savoirs est utile pour qui veut comprendre l'inscription dans les programmes d'enseignement de tel ou tel objet: elle contribue également plus largement à clarifier les termes des débats éducatifs en dégageant les enjeux sociaux et historiques comme le souligne Harlé (2009, p. 40).

La sociologie des curricula fait référence à un ensemble de travaux développant une analyse critique de la constitution et de la nature des savoirs transmis par l'école. (...). Cette sociologie du curriculum ne considère pas comme allant de soi les règles qui président au choix des contenus d'enseignement. En rappel, les contenus transmis à l'école sont issus d'une sélection, d'un tri qui reflètent les débats et les négociations auxquels ils ont donné lieu. La sociologie des curricula s'attache à saisir le savoir véhiculé par l'enseignement non plus comme une entité absolue et douée d'une valeur intrinsèque, mais comme une construction sociale et un enjeu social (D. Pasco et Y. Leziart, 2005).

Vue sous cet angle, la sociologie des curricula permet de comprendre que les disciplines scolaires ne sont pas la simple transposition de savoirs savants qui leur préexisteraient mais qu'elles dépendent de différents contextes et que des enjeux sociaux président à leur inscription. Ce type d'analyse relativise les programmes d'enseignement et les découpages disciplinaires. L'intérêt n'est pas tant de dégager un schéma unique de transcription, ce qui est impossible, mais de concevoir les disciplines comme... instables, mues par des temps de réforme qui leur sont propres et qui ne coïncident pas avec ceux des réformes des structures (...) au sens où l'entend I. Harlé (2009). C'est en ce sens que cette théorie nous interpelle. Elle nous permettra de mieux cerner à la fois les contours de la formation des enseignants d'EFS à l'ENS et les programmes d'enseignement de cette discipline dans les établissements secondaires du Gabon.

3. MÉTHODOLOGIE

Notre recherche se focalise essentiellement sur l'analyse des programmes et des parcours en économie familiale et sociale. Ainsi, nous avons choisi d'examiner les programmes et l'offre de formation à l'École Normale Supérieure. Pour cela, les programmes de la classe de troisième sont notre objet d'analyse. Le choix de ce niveau se justifie entre autres, parce que la troisième constitue une classe charnière entre le premier et le second cycle. Pour mémoire, dans ce même niveau de troisième, les compétences acquises depuis la classe de sixième sont évaluées à la fin de l'année par l'examen du BEPC. Par ailleurs, à ce jour, l'Économie Familiale et Sociale n'intervient pas à l'examen du baccalauréat.

Pour tester l'hypothèse de l'inadéquation entre l'offre de formation donnée à l'ENS et le programme d'enseignement prescrit dans les établissements

secondaires du Gabon, nous avons mené une étude comparative à partir du programme de la classe de troisième. Concrètement, il s'est agi de considérer les notions intégrées dans les différents domaines d'apprentissage de l'EFS. À ce propos, nous avons analysé les contenus de l'offre de formation proposée à l'ENS afin de les comparer aux contenus notionnels du programme de troisième.

Tableau 1 : Parcours de formation EFS, Licence 1, 2 et 3 à l'Ecole Normale Supérieure

Périodes UE	Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5
UE1-Pratiques et créations	1-Education sanitaire I	1-Education sanitaire II	1-Vie sociale et familiale	1-Vie sociale et professionnelle	1-Technique d'expression manuelle
	2-Technique d'expression manuelle : couture	2-Technologie du matériaux/bricolage	2-Puériculture	2-Technique d'expression manuelle : Tissage	2- Secourisme
	3-Vie familiale et sociale I	3-Vie familiale et sociale II	3-Techniques d'expression manuelle	3-Arts culinaires gabonais	3-Hygiène corporelle- Prophylaxie
UE2- Histoire et théorie de l'EFS	1-Sociologie de la famille	1-Histoire de l'EFS II	1-Histoire naturelles 2	1-Question du genre	1-Anthropobiologie
	2-Histoire naturelle 1	2- Histoires naturelles II	2- Ecosophie	2-Déviante et addiction	2- Commerce équitable
	3-Histoire de l'EFS	3-Eléments d'écologie	3-Développement durable	3-Droit coutumier	3-Histoire sociale et culturelle
UE3-Lettres et Sciences humaines	1-Histoire de l'art et civilisations	1-Rites et croyances des peuples du Gabon	1-Philosophie de l'art 2	1-Littérature générale	1-Didactique disciplinaire
	2-Philosophie de l'art	2- Littérature générale 1	2- Littératures et arts 2	2- Anthropologie de l'art	2-Exploitation des curricula
	3-Littératures et arts	3- Arts du Gabon	3- Histoire des représentations	3-Psychologie de l'art	3-Analyse d'œuvre
UE4-Enseignements transversaux	1- Analyses d'œuvres / ouvrages	1-Education à la citoyenneté	1-Histoire de l'art et civilisations	1-Histoire de l'art et civilisations	1-Méthodologie du rapport de stage
	2-Technique d'expression	2- Education à la santé sexuelle	2-Technique d'expression	2-Technique d'expression	2- Esthétique
			3- Esthétique	3-Littératures et arts	3-Sociologie de l'art
Options et découvertes	1-Atelier d'écriture / Atelier de roman ; techniques éditoriales, Atelier de Chant, Danse	1-Langues	1-Atelier de ballet, Atelier du conte, Atelier de théâtre	1-Education à la citoyenneté	
	2.Sociologie/ Philosophie/ Anthropologie	2-Pratique et culture numérique II	2-Informatique appliquée à l'éducation	2- Didactique et méthodologie	

Source : ENS-département éducation artistique, 2019-2020.

Dans ce tableau n°1, il ressort les domaines d'apprentissage (Vie familiale et sociale; Education sanitaire; Techniques d'expression manuelle) sont bien présents dans le cursus de la formation en cycle Licence. Mais cette présence n'est pas régulière et constante. Par exemple, au semestre 1 de la Licence 1, les trois domaines sont effectifs. Alors qu'au semestre 2, les Techniques d'expression manuelle ont disparu au profit de Technologie de matériaux. Au semestre 3, il n'y a plus d'enseignement d'Education sanitaire. Par contre, aux semestres 4 et 5, on parle plus seulement que des Techniques d'expression manuelle sans référence à la Vie familiale et sociale ni de l'Éducation sanitaire.

Tableau 2 : Parcours de formation EFS ,Master 1 et 2 à l'École normale supérieure

Périodes	Semestre 7	Semestre 8	Semestre 9
UE			
UE1-Pratiques et créations artistiques	Technologie du matériau/ Bricolage	Atelier d'art traditionnel : le tissage	Transposition didactique de l'Économie Familiale et Sociale
	Techniques d'animation socio-éducative	Atelier d'art traditionnel : les technologies de construction	L'épreuve
	Sécurité alimentaire	Atelier d'art traditionnel :	La leçon de l'économie familiale et sociale
UE2- Histoires et Théorie de l'EFS	Histoires de l'économie domestique	Droit du consommateur	Méthodes et approches d'enseignement de l'économie familiale et sociale
	Histoire des arts mécaniques	Psychopathologie du comportement scolaire	Méthodologie d'analyse des curricula
	Economies vertes...	Commerce équitable	Méthodes et approches d'enseignement de l'économie familiale et sociale
UE3-Didactique et Méthodologie	La classe d'économie familiale et sociale	Technologie alimentaire	Recherches pédagogiques
	Méthodologie de l'exploitation des curricula	Principe d'Écosophie	Analyse des pratiques
	L'évaluation	Scolarité des enfants en difficultés d'apprentissage	Sciences de l'éducation
UE4-Enseignements transversaux	e@education	Image et son	Sciences de l'éducation
	Le management culturel	Patrimoines matériels et immatériels	Sciences de l'éducation
	Langues ou Découvertes	Séminaire de recherches interdisciplinaires	Sciences de l'éducation

Source : ENS-département éducation artistique, 2019-2020.

De ce tableau n°2, nous relevons que les trois domaines d'apprentissage (Vie familiale et sociale; Education sanitaire; Techniques d'expression manuelle) ne sont pas présentes de manière spécifique aussi bien en master 1 que 2.

Il n'est aucunement fait mention dans les semestres 7, 8 et 9 du cursus. Cela semble surprenant quand on sait que ce second cycle de la formation reçoit également des primo arrivants en provenance de l'Université Omar Bongo qui découvrent la discipline seulement à l'ENS. Cela peut conduire à des insuffisances dans la formation pour ces derniers car peu instruits sur ces éléments importants de leur professionnalisation.

Tableau 3 : Les différentes compétences attendues en EFS aux 1er et 2nd cycles de l'enseignement secondaire au Gabon

Domaines de vie	Familles de situations traitées 1 ^{er} et 2 nd cycle
Vie familiale et sociale	Participation à la vie familiale ; maintien des saines relations interpersonnelles et professionnelles ; connaissance des règles de fonctionnement de la société gabonaise ; intégration sociale.
Vie économique	Découverte des activités génératrices de revenu ; découverte du monde du travail, des rôles sociaux, des métiers et des professions ; confiance en soi, des aspirations, de ses talents, de son potentiel ; exercices de saines habitudes de consommation.
Environnement, bien-être et santé	Préservation de l'environnement ; recherche d'un meilleur équilibre de vie ; choix et observation de saines habitudes de vie.

Source : MENCFC-IGS-IPN-DEFS.

En lien direct avec les domaines d'apprentissage indiqués plus haut, le tableau n° 3 précise et rappelle bien les différentes compétences (ici appelés domaines de vie) et les familles de situations que doivent aborder et développer les apprenants durant leur cursus dans l'enseignement secondaire. De ce tableau, nous pouvons souligner que les domaines de vie font référence maintenant à trois thèmes: Vie familiale et sociale; Vie économique; Environnement, bien-être et santé. Ce tableau est à titre prescriptif et les différents thèmes et savoirs sont plus explicités dans les différents niveaux comme c'est le cas en classe de troisième dans le tableau ci-dessous.

Tableau 4 : Récapitulatif du programme de la classe de troisième en EFS

Domaine 1	I Vie familiale et sociale			
Thèmes	Education familiale	Education du consommateur	Culture gabonaise	
Savoirs	Maltraitance; droits de la femme et de l'enfant; services sociaux	Budget familial; protection sociale; assurances ; impôts	Rites ; deuil, etc.	
Domaine 2	II Education sanitaire			
Thèmes	Alimentation	Santé sexuelle et reproductive	Maladies et prévention	Education environnementale
Savoirs	Les condiments; les modes de conservation des aliments ; les modes de cuisson	Les infections sexuellement transmissibles ; les infections opportunistes dues au VIH/SIDA	Les microorganismes ; les vaccins et sérums ; les maladies cardiovasculaires	Le choix d'un logement
Domaine 3	III Techniques d'expression manuelle			
Thèmes	Technologie du textile	Couture	Broderie et crochet	
Savoirs	Le détachage; blanchissage; repassage.	Les plis ; le juponnage	Le point de croix ; les mailles simples	

Source : MENCFC-IGS-IPN-DEFS.

De ce tableau n°4, il ressort que le programme de la classe de troisième présente trois domaines d'enseignement: Vie familiale et sociale; Education sanitaire; Techniques d'expression manuelle. Ainsi, en classe de troisième, la Vie familiale et sociale met l'accent sur les thèmes suivants: Education familiale; Education du consommateur; Culture gabonaise. S'agissant de l'Education sanitaire, les thèmes retenus sont: Alimentation; Santé sexuelle et reproductive; Maladies et prévention; Education environnementale. Enfin, les Techniques d'expression manuelle traitent de Technologie du textile; Couture; Broderie et crochet. Aussi, les enseignants sont invités à penser leurs enseignements en fonction de ce tableau.

4. RÉSULTATS

À l'observation du parcours en EFS de l'École Normale Supérieure, les connaissances sont listées de manière grossière. On a du mal à faire le lien entre le parcours de formation à l'ENS (Tableaux n° 1 et 2), les différentes compétences attendues déclinées par l'IPN pour les deux cycles de l'enseignement secondaire au Gabon (Tableau n°3) et le programme d'enseignement en classe de troisième (Tableau n°4). De ces données, nous pouvons formuler trois enseignements.

Premièrement, sur la base des domaines d'apprentissage des lycées et collèges, nous relevons qu'en cycle Licence, ces domaines sont présents dans l'offre de formation ais de manière discontinue. Par exemple, au semestre 1 de la Licence 1, les trois domaines sont effectifs. Alors qu'au semestre 2, les Techniques d'expression manuelle ont disparu au profit de Technologie de matériaux. Au semestre 3, il n'y a plus d'enseignement d'Education sanitaire. Si nous prenons le cas des Techniques d'expression manuelle, en dehors du programme de Licence 1 où elles traitent spécifiquement de la couture (Semestre 1) ou du tissage en Licence 2 (Semestre 4), pour les autres niveaux, rien n'est mentionné. En ce qui concerne le domaine de l'Education sanitaire, « *le programme met l'accent sur un ensemble de prescriptions génériques ne prenant pas en compte les préoccupations et attentes des élèves dans un contexte sociétal complètement renouvelé* » (U. Collard-fortin, 2013). Au niveau du cycle Master, les trois domaines d'apprentissage (Vie familiale et sociale; Education sanitaire; Techniques d'expression manuelle) ne sont pas présentes de manière spécifique aussi bien en master 1 que 2. Il n'est aucunement fait mention dans les semestres 7, 8 et 9 du cursus.

Deuxièmement, l'analyse du plan de formation révèle que la formation initiale ne prend pas en compte les compétences requises pour le métier de professeur d'EFS. Car c'est un métier qui demande une grande pratique, surtout dans la manipulation des outils, à l'instar de la couture, exerce le plus représenté lors des examens du BEPC au Gabon. Ces connaissances reçues lors de leur formation à l'ENS ne cadrent pas tout à fait avec les programmes dictés par l'IPN, organe employeur. Les formateurs ont souvent une vision partielle et morcelée de la discipline. Les formateurs sont, en fait, en cohérence avec la philosophie du programme de leur discipline. Le rapport à la formation disciplinaire reste donc étroitement lié aux objectifs et contenus de formations définis. Dans ce contexte scolaire très structuré, on n'enseigne en général que ce qui est dans le programme. Même si, « *le caractère pluridisciplinaire de l'économie familiale et sociale ainsi que son approche globale et transversale donnent au professeur de la discipline une place de choix dans l'atteinte de ses objectifs* » (F. Diagne et B. Diouf, 2014). Il aurait été aussi important de montrer à quels niveaux d'études ou classes du secondaire renvoie ce parcours. Par exemple, la classe de troisième, dans le domaine vie familiale et sociale figure le thème culture gabonaise (rites et deuil). Ce savoir n'est pas visible dans le parcours de formation de l'École normale supérieure.

Troisièmement, telle qu'elle est organisée dans sa globalité, l'offre de formation ne comporte pas des champs de compétences concernant l'enseignement de l'EFS. Ces constats recourent les préoccupations de J. Beacco et al. (2016) lors de l'évaluation du dispositif d'éducation à la santé à l'école et au collège en France : « Ceci nous renvoie à la cohérence d'une éducation globale et la pertinence du message éducatif en fonction des élèves, de leur "besoin" d'information à un moment donné de leur vie. » D'où l'intérêt de repenser la formation initiale afin de leur doter des compétences scientifiques, techni-

ques et professionnelles qui leur seront nécessaires pour assurer efficacement l'éducation des populations dont ils ont la charge. Nul doute que la formation constitue l'un des déterminants clés de l'activité des professionnels. Elle interagit à la fois avec les dimensions institutionnelle (la prescription est véhiculée de façon substantielle par la formation) et personnelle (la formation conditionne fortement la capacité d'agir) selon F. Diagne (2008).

5. DISCUSSION ET PERSPECTIVES

Dans cette section, à un premier niveau, nous aborderons la discussion des résultats obtenus et déclinons quelques perspectives dans second mouvement.

5.1. *Discussion*

Notre regard a porté sur la formation initiale des professeurs d'EFS et révèle que l'approche est souvent thématique. Par exemple, en classe de troisième, le programme est ficelé de telle sorte que les élèves reçoivent une formation de qualité. Les connaissances sont listées de manière grossière et on a du mal à faire le lien entre le parcours de l'ENS et le programme de l'IPN. L'enseignement se limite généralement à des simples informations. Dans le domaine vie familiale et sociale figure le thème culture gabonaise (rites et deuil). Ce savoir n'est pas visible dans le parcours de formation de l'École normale supérieure. Il aurait été aussi important de montrer à quels niveaux d'études ou classes du secondaire renvoie ce parcours. Le programme de la classe de troisième que reçoit l'élève est en relation avec sa culture, sa santé sexuelle et tout ce qui a trait au textile. Ces domaines cadrent bien avec les programmes scolaires même si on ne voit pas souvent l'utilisation sur le terrain. D'une manière générale les programmes dictés par l'IPN sont en adéquation avec le programme de la classe de troisième.

En outre, pour répondre aux défis sans précédents de la transformation nécessaire des systèmes éducatifs, le rôle des enseignants devrait évoluer. Dans la plupart des pays occidentaux, l'enseignant est en voie de passer d'un statut d'exécutant à un statut de « professionnel » (M. Altet, L. Paquay, E. Charlier et P. Perrenoud, 2012). Ce n'est pas ce que nous observons au Gabon. L'enseignant en EFS n'est pas un professionnel au regard de la qualité des enseignements reçus lors de son cursus universitaire. Ainsi, pour une meilleure prise en charge de l'EFS à l'école, il serait souhaitable que ces enseignants aient une formation complémentaire.

Enfin, pour comprendre comment se présente l'offre de formation en EFS à l'École normale supérieure, et comment cette offre s'intègre dans les différents domaines d'apprentissage du programme d'enseignement des lycées et collèges, nous aurions voulu mettre en place une démarche consistant dans un premier temps à interroger d'un échantillon de dix enseignants en EFS. Ce qui nous aurait permis de comprendre comment ces derniers parviennent à mener

leurs enseignements tout en tenant compte de deux paramètres, à savoir, leur formation initiale et le programme officiel en EFS. L'autre objectif de cette approche devrait permettre de connaître comment ils préparent leurs cours (individuellement ou collectivement) et d'apprécier les modèles pédagogiques de référence utilisés en classe, etc. Dans un deuxième temps, nous aurions souhaité procéder à une analyse de contenu des programmes officiels (IPN) et de l'offre de formation de l'ENS en EFS. Ceci devrait conduire à infirmer ou confirmer l'hypothèse selon laquelle il existerait une inadéquation entre l'offre de formation de l'ENS et les programmes officiels que les enseignants utilisent dans les salles de classe des lycées et collèges du Gabon. Malheureusement, cela n'a pas été possible faute de pandémie du Covid-19. C'est sans doute, l'une des principales limites de notre exploration.

5.2. Perspectives

La présente étude a révélé que l'enseignement de l'EFS est du domaine d'une formation professionnalisante. Partout ailleurs la formation des enseignants en EFS se fait dans des écoles professionnelles et techniques. Aussi, dans l'avenir, il serait souhaitable d'intégrer la formation des enseignants en EFS à l'Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique (ENSET), car mieux outillée pour recevoir et former ce public.

Sur un tout autre plan, au regard des trois domaines d'apprentissage (Vie familiale et sociale; Education sanitaire; Techniques d'expression manuelle) en vigueur dans les programmes validés par l'IPN, le professeur d'EFS doit être très proche de ses élèves. Il dispense un enseignement de proximité qui demande du temps, de l'écoute-conseil et de l'accompagnement. En effet, de par son caractère pratique, l'Economie Familiale et Sociale fait appel de la part des apprenants et des enseignants à une grande capacité de recherche et d'adaptation. Ce qui exige des enseignants, une formation théorique et professionnalisante. Aussi, à l'aide de nos recherches, nous nous sommes efforcées de construire le profil des enseignants en EFS du Gabon (Cf. Figure n°1).

Figure n° 1: Profil de l'enseignant en EFS au Gabon

Vie familiale et sociale		
-Éducation familiale	Connaissance Interdisciplinaire	
-Éducation du consommateur		
-Culture générale	Connaissance Interdisciplinaire	Projet d'action éducative ou Projet d'établissement
Profil de l'enseignant		
Éducation sanitaire		
-Alimentation	Connaissance Interdisciplinaire	Projet d'action éducative ou Projet d'établissement
-SSR		
-Maladies et prévention		
-Éducation environnementale		
Techniques d'expression manuelle		
-Couture/broderie		
-Bricolage		
-Agriculture		
-Techniques décoratives		
Source : Les auteurs		

CONCLUSION

D'une manière générale, à travers la formation en EFS des enseignants à l'École normale supérieure de Libreville, nous estimons que les parcours LMD ne sont pas contextualisés par rapport aux programmes prescrits par l'IPN. En effet, au sortir de notre analyse, il ressort que l'offre de formation en EFS ne s'intègre pas dans les trois domaines d'apprentissage (Vie familiale et sociale; Éducation sanitaire; Techniques d'expression manuelle) du programme d'enseignement des lycées et collèges du Gabon. Il serait souhaitable que l'institution qui forme les enseignants en EFS tienne compte des trois domaines d'apprentissage dans les deux cycles de formation (Licence et Master). Et c'est ce qui manque actuellement dans les parcours proposés par l'École normale supérieure de Libreville. Nous pouvons aussi lever l'équivoque avec Durkheim qui montre que « les savoirs transmis par l'école, aussi bien que les structures

du système d'enseignement, sont en relation avec le pouvoir politique, les luttes idéologiques, et le savoir épistémologique dominant, dans une société et à une époque données » (I. Harlé, 2009, p. 34). C'est peut-être pour répondre à un besoin politique ou idéologique que les programmes de l'École Normale Supérieure sont tels quels.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Beacco, J., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M., Goullier, F. et Panthier, J. (2016). « Organiser un curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle », In *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (pp. 81-132). Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Charlier, J. et Croché, S. (2012). « L'influence normative du processus de Bologne sur les universités africaines francophones ». In *Éducation et sociétés*, n° 29 | pp. 87-102, <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2012-1-page-87.html>, consulté le 20 avril 2020.
- Collard-fortin, U. (2013). *Education relative à l'environnement (ère) : une étude des représentations sociales et des pratiques éducatives d'enseignants de science et technologie du secondaire en contexte de formation continue*. Mémoire, UQAC, Québec.
- Diagne, D., Cheneval-Armand, H. et Ginestie J. (2014). « Comment analyser le développement professionnel des enseignants du secteur de l'enseignement technique et de la formation professionnelle au Sénégal ». In *RAIFFET, Actes du 4ème colloque international Education technologique, formation professionnelle et formation des enseignants* (pp.31-40), Marrakech, 29-31 octobre [En ligne], consulté le 22 avril 2020.
- Diagne, F. et Diouf, B. 2014. « Repenser la formation des enseignants à l'École normale supérieure d'enseignement technique et professionnel : l'exemple du département Economie familiale et sociale ». In *RAIFFET, Actes du 4ème colloque international Education technologique, formation professionnelle et formation des enseignants* (pp.31-40), Marrakech, 29-31 octobre [En ligne], consulté le 22 avril 2020.
- Guibert, P. et Troger, V. (2012). *Peut-on encore former des enseignants ?* Paris, Armand Colin.
- Harlé, I. (2009). « Quelle place pour une sociologie des savoirs dans la formation des enseignants ? » In *Formation et pratiques d'enseignement en question*, n° 10, pp. 33-45 IUFM/CREN, Université de Nantes.
- KA, A. (2011). *L'enseignement de l'ESF (Economie Sociale Familiale) dans le cycle moyen tient-il compte du rapport genre ? -Perceptions des enseignants*. Dakar, ENSETP/UCAD.
- Nzey, G. (2019). *La formation des professeurs du second degré au Gabon (1971-2010)*. Paris, L'Harmattan.
- Paquay, L., Charlier, E. et Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Pasco, D et Leziart, Y. (2005). « Sociologie du curriculum et choix des savoirs à enseigner en EPS : l'exemple du programme pour la classe de 6^{ème} des collèges ». In *Carrefours de l'éducation*, n°19, pp.107-120.

LES STAGES DE FORMATION A L'ECOLE NORMALE SUPERIEURE (ENS): ETAT DES LIEUX, ENQUETE ET PERSPECTIVES

CLÉMENCE FRÉDÉRIQUE MINKOBAME-ZAGA MINKO

Correo-e : cminkobame@gmail.com

ALPHONSE-DONALD NZE-WAGHE

Ecole Normale Supérieure, CRAAL, LASCIDYL, Gabon

Correo-e : nzewaa@yahoo.fr

INTRODUCTION

Former c'est apprendre, éduquer, inculquer des connaissances, des valeurs à des personnes qui n'en ont pas ou peu. C'est un processus de coopération entre jeunes généralement et adultes, entre enseignants et apprenants. Il peut être à la charge d'une structure informelle (la famille) ou formelle (l'Etat). Elle est basée sur des objectifs ciblés et des missions bien précises. Dans cette veine, l'Ecole Normale Supérieure a pour missions fondamentales: la formation initiale et continue des formateurs et des encadreurs du primaire et du secondaire. Cette formation doit se faire selon les normes scientifiques rigoureusement définies par la politique du Gouvernement en matière de formation des formateurs, à savoir : une formation de trois ans destinée aux enseignants du premier cycle titulaires d'un Certificat d'Aptitude au Professorat de Collège (CAPC) ou d'une licence, une formation de cinq ans destinée aux enseignants du second cycle titulaires d'un Certificat d'Aptitude au Professorat d'Enseignement Secondaire (CAPES) ou d'un Master professionnel ; un stage professionnel de trois mois, dans les établissements secondaires, garantissant l'imprégnation professionnelle des acteurs avec des encadreurs d'expérience; les bains linguistiques dans des pays sérieux (anglais à Brighton en Angleterre ; Espagnol à Salamanca en Espagne).

Mais depuis un certain nombre d'années, force est de constater que la formation à l'Ecole Normale Supérieure décline de manière vertigineuse tant sur

le plan du contenu, des curricula que sur celui du renforcement des capacités. Autrement dit, nous nous inquiétons de la qualité de la formation que l'ENS offre aujourd'hui à ses futurs enseignants appelés à assurer la relève d'ici peu. Notre inquiétude se fonde surtout sur l'inconsistance des stages que les jeunes apprenants de l'ENS passent dans les établissements secondaires. En effet, le stage professionnel, selon Léopold Paquay (2015 : 195) constitue une période fondamentale dans le processus de formation d'un futur enseignant, à partir du moment où le stagiaire est en totale immersion professionnelle. C'est le moment pour le stagiaire d'observer, d'apprécier et d'exécuter les gestes professionnels relatifs à son domaine (Paquay, 2015). C'est la mise en synergie des savoirs d'expérience et des savoirs savants (Perrenoud, 1996), car le stagiaire doit s'imprégner des théories, des stratégies, des démarches didactico-pédagogiques susceptibles d'éclairer son action et de lui permettre de maîtriser sa profession. Ainsi, pour que ces stages soient bénéfiques aux apprenants, pour qu'ils soient un moment d'apprentissage véritable, il faut qu'ils se déroulent dans une limite de temps acceptable et efficient.

En effet, les notes diachroniques que nous avons parcourues nous apprennent qu'au début de la formation à l'ENS, sous la houlette des pédagogues canadiens, les stages en fin de cycles se déroulaient en trois mois : un mois d'observation et deux mois de pratique à l'issue desquels le stagiaire était soumis à une évaluation (leçon devant-jury pour l'obtention du CAPC et soutenance de mémoire pour le CAPES). La période de trois mois que l'étudiant passait en stage consistait à affiner les stratégies cognitives en matière de démarche pédagogique, de renforcement des compétences déclaratives, conditionnelles et procédurales¹. Il s'agissait également d'initier les stagiaires à l'organisation des tâches pédagogiques (remplissage et tenue d'un cahier de textes, organisation de devoirs de classes, de devoirs communs, des examens blancs ainsi que leur correction). Toutes ces activités, qui constituent les tâches spécifiques de l'enseignant, ne peuvent s'appréhender dans un laps de temps. Actuellement, le stage d'observation se déroule en deux semaines et le stage pratique en un mois. Ainsi, nos questions de recherche sont les suivantes : quelle excellence viser dans une formation d'enseignants avec un stage de deux semaines ? Que peut-on réellement apprendre en deux semaines ? Quel contenu peut revêtir un tel stage ? Comment peut-on l'évaluer ?

Pour cerner notre préoccupation, notre travail s'articule autour de trois parties essentielles. La première pose les bases de notre problématique pour montrer la pertinence des stages professionnels dans l'exercice d'une profession. La deuxième articulation présente le cadre méthodologique et les résultats de l'enquête menée sur le terrain pour une évaluation rigoureuse du phénomène. La troisième flexion propose des pistes de remédiation susceptibles de refonder le système de formation à l'ENS.

1 Tardif (1993)

I. PROBLEMATIQUE

La formation est la base du développement de toute société. De manière générale, on entend par stage professionnel la période de formation initiale ou de perfectionnement dans un service, dans une entreprise ou dans une école permettant à un individu d'acquérir les connaissances spécifiques et le savoir-faire dont il a besoin dans l'exercice d'un métier (Perrenoud, 1996). C'est en fait une période déterminante, car elle offre l'opportunité aux stagiaires de se familiariser avec la pratique professionnelle, de vérifier leurs sujets d'intérêt, de faire valoir leurs compétences et de faciliter leur insertion sur le marché du travail (Christine Léonard, 2001). Le stage correspond à une période temporaire de mise en situation en milieu professionnel au cours de laquelle l'étudiant acquiert des compétences professionnelles, et met en œuvre les acquis de sa formation en vue d'une certification. Certains chercheurs définissent le concept de stage selon les paradigmes, c'est-à-dire la dimension reconnue comme importante et constitutive de la « professionnalité » de l'enseignant (Paquay, 1993). Ainsi le chercheur énumère-t-il six (6) paradigmes, à savoir : 1. *Un maître instruit* ; 2. *Un technicien* ; 3. *Un praticien artisan* ; 4. *Un praticien réflexif (à l'extrême : un praticien chercheur)* ; 5. *Un acteur social* ; 6. *Une personne*. Tous ces paradigmes sont perçus selon un certain nombre de critères : *Importance des stages de terrain dans la formation* ; *Moments privilégiés des stages* ; *Objectifs pédagogiques privilégiés*. Nous ne présenterons pas, dans cette réflexion, tous les détails de ces diverses conceptions. Nous nous limitons à certaines plus prononcées et en lien avec notre problématique. C'est ainsi que pour le paradigme « Maître instruit », l'importance du stage de terrain est reléguée en seconde position par rapport à la formation théorique ; les stages de terrain viennent après une formation disciplinaire approfondie et une formation pédagogique et méthodologique théorique. En termes d'objectifs, les stages servent à appliquer les savoirs. C'est l'occasion de mettre en application les théories antérieurement apprises².

Pour *Le praticien artisan*, les stages de terrain sont classés premiers en importance et en durée par rapport à la formation théorique. Les stages interviennent dès le début d'une formation en alternance (à l'extrême, toute la formation se fait sur le terrain). Les objectifs pédagogiques privilégiés se résument à l'acquisition des « tours de main du métier », en d'autres termes, acquérir les schémas d'action nécessaires sur le terrain.³

En ce qui concerne *Un praticien réflexif*, les stages de terrain sont importants comme moments d'expérimentation, base d'une réflexion. Les moments privilégiés de stages renvoient à la formation nécessairement structurée en alternance. Les divers stages successifs sont préparés et surtout exploités. En termes d'objectifs, on vise à développer un savoir d'expérience théorisé qui permet d'analyser des situations, de s'analyser en situation, d'évaluer des dispositifs, de créer des outils innovants.⁴

2 Paquay (2015 : 194)

3 Idem

4 Ibidem

Enfin, le paradigme de *Personne* trouve importants les stages de terrain, puisqu'ils représentent une occasion d'affirmation de soi professionnel et de développement personnel. Les moments privilégiés sont des différents moments de la formation (au début, au milieu comme à la fin). Les stages sont l'occasion de se construire *une identité professionnelle*. Les objectifs visés : développer son soi professionnel, prendre conscience de son style professionnel, être en dynamique de développement personnel.⁵

Tous ces paradigmes reconnaissent sans conteste l'importance du stage professionnel, peu importe sa période d'intervention. Ces différents paradigmes sont aussi pertinents les uns des autres ainsi que leurs paramètres (importances des stages de terrain dans la formation ; moments privilégiés de stages et objectifs pédagogiques privilégiés).

Dans le cadre de notre étude, le paradigme *Praticien réflexif* et celui de *Personne* s'accommodent le mieux à notre situation de l'ENS, puisqu'ils touchent fondamentalement l'enseignement, la formation de soi professionnel et le développement personnel. En effet, l'École Normale Supérieure est une école à vocation professionnalisante. Elle se focalise sur la formation des enseignants du secondaire, des conseillers pédagogiques du primaire et du secondaire ainsi que des conseillers d'orientation. Cette école est destinée à la formation des jeunes gabonais épris au métier de l'enseignement titulaires du baccalauréat pour les enseignants du secondaire, du Brevet d'Études Normales (BEN) et en moyenne cinq ans d'expérience pour les conseillers pédagogiques du primaire, le master pour les conseillers d'orientation. Cette école vise l'excellence dans la mesure où la mission qui lui incombe demeure délicate. La formation des formateurs repose sur une base solide, claire et rigoureuse. Solide, en ce sens que les fondements, les règles de fonctionnement et d'organisation sont exigeants et immuables. Claire, dans la mesure où les principes de fonctionnement sont divulgués dans le règlement intérieur et appréhendés par tous. Rigoureuse, enfin, en ce qu'elle est basée sur des fondements scientifiques applicables à tous, qui obligent à y adhérer et à s'y conformer. Par conséquent, les étudiants issus de l'École Normale supérieure doivent être des modèles dans leurs pratiques professionnelles et dans leur *être en soi* (Paquay, 2015). L'enjeu de cette formation est de former des cadres gabonais compétents, capables de lire correctement, d'écrire lisiblement, de mener une discussion crédible, de l'argumenter de manière cohérente et de pouvoir transmettre le savoir de façon claire et convaincante.

Malheureusement, depuis un certain nombre d'années, nous assistons à une dégradation totale de la formation à l'ENS. Les semestres académiques, dont la durée véritable est de 4 mois, ne le sont plus que de nom. Ils sont ramenés à un mois et demi ; le système LMD, très performant sous d'autres cieux, fait de l'ENS une faculté (bis) ; la période de stage pratique, autrefois fixée à un

5 Ibid

minimum de trois mois, est réduite à deux ou trois semaines depuis quatre ans, etc. C'est surtout cet aspect qui nous intéresse dans cette réflexion, car c'est un pan très important des missions régaliennes de l'ENS. Nous pensons que les modalités de formation actuelles qu'offre cette école de la normale sup ne sont plus susceptibles d'atteindre l'excellence tant déclamée. Pour s'en convaincre, nous avons adressé un questionnaire aux anciens élèves de l'ENS en vue de jeter un regard comparatif sur les modalités de formation, notamment de mise en stage d'il y a dix ans et ce qui se fait depuis cinq ans environ.

Nous nous demandons comment négliger les stages en termes de durée et de contenu, et prétendre viser l'excellence. Les stages étant reconnus comme périodes importantes dans le processus de formation des enseignants du secondaire, comment l'ENS ne peut leur accorder que seulement deux semaines ? C'est la période pendant laquelle on applique les *procédés et les principes didactiques préalablement étudiés*⁶. Mais quelle méthodologie, quelle démarche didactique peut-on appréhender en deux semaines ? En examinant les différents objectifs des paradigmes présentés plus haut, quel est celui qu'on peut atteindre sérieusement en deux semaines ? Quel contenu y met-on réellement ? Telles sont les interrogations qui ont motivé cette réflexion. Nous voulons que l'on prenne au sérieux un tant soit peu la formation des élèves-professeurs de l'ENS, futurs enseignants de la République, futurs maîtres de nos enfants et petits-enfants. Dans cette perspective, nous avons mené une étude, auprès des enseignants et personnel d'encadrement du secondaire sortis de l'ENS il y a dix années, dont nous présentons les modalités méthodologiques.

II. CADRE METHODOLOGIQUE

- *Type d'enquête, Echantillon, Population cible.*

Nous présentons dans cette partie, les modalités de l'enquête, le choix des établissements scolaires et des niveaux ciblés, de l'échantillonnage et l'instrumentation sur lesquels repose cette étude, ainsi que les résultats auxquels nous sommes parvenus à cette investigation, suivis des questionnaires qui nous ont permis de collecter les avis des participants.

- *Modalités d'enquête*

Cette étude qualitative de type exploratoire est axée sur l'analyse du discours des participants selon la perspective de Desgagné (1999). Nous avons mené une enquête auprès des enseignants des lycées et collèges de Libreville, qui avaient été formés à l'École Normale Supérieure, afin d'évaluer l'impact des stages de deux semaines tant sur les apprenants que sur les enseignants. A cet effet, un questionnaire a été élaboré et adressé aux enseignants. Le choix de cette population cible s'est fait de façon délibérée. Ces enseignants ont été formés à l'ENS à différentes périodes. Nous avons travaillé avec ceux qui étaient disponibles et volontaires. L'enquête s'est déroulée en mai 2019.

• *Choix des établissements et des niveaux*

Le choix des établissements ci-dessous a été motivé par leur performance aux examens nationaux (BEPC et BAC) notamment, et par leur statut (public/général ; public/technique). Nous voulions varier les informations et avoir un nombre de données important. Pour cela, nous avons sélectionné six établissements scolaires publics, à savoir : le lycée Paul Emame Eyeghe d'Oloumi (LPEE), le Lycée National Léon Mba (LNLM), le CES Léon Mba (CLM), le Lycée d'Application Nelson Mandela (LANM), le Lycée Paul IndjendjeGondjout (LPIG) et le Lycée Technique National Omar Bongo (LTNOB). Ce sont ces établissements qui ont couvert notre enquête.

• *Echantillonnage et instrumentation*

Pour des raisons de validité, nous avons retenu un échantillon de 60 enseignants, à raison de 10 enseignants par établissement.

Pour éviter de tirer dans tous les sens, un questionnaire succinct, axé exclusivement sur la problématique du stage de terrain, a été élaboré et adressé à cette population cible. Nous allons procéder ci-après à la présentation dudit questionnaire.

QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE

Ce questionnaire, axé sur la formation des formateurs au sein de l'ENS, est adressé aux anciens élèves dudit établissement supérieur. Prière de répondre aux questions en toute liberté.

Identification

Prénom :

Période :

Cochez la case qui convient

Discipline :

Français

Anglais,

Espagnol

Histoire-Géo

Philosophie

Maths

Autres

Diplôme de sortie : CAPC CAPES LICENCE MASTER
AUTRES

1. Comment trouvez-vous la formation que vous avez suivie à l'ENS ?
Justifiez votre réponse.

2. Au regard de la réalité sur le terrain professionnel, vous paraissez-vous
plutôt ridicule, compétent, satisfait, digne ? Justifiez votre réponse.
.....

3. Comment s'organisait la mise en stage d'observation à votre époque? Précisez la durée du stage. Qu'en pensez-vous ?

.....

4. Comment s'organisait la mise en stage pratique à votre époque ? Précisez la durée du stage. Qu'en pensez-vous ?

.....

5. Cette organisation répondait-elle aux exigences de l'excellence, c'est-à-dire susceptible de fournir des savoirs déclaratifs, conditionnels, procéduraux ; assurer les valeurs telles que la rigueur, l'assiduité, la discipline, l'objectivité dans la formation de l'élite, etc.?

.....

6. Aujourd'hui, le stage (d'observation et pratique) dure 3 à 4 semaines au maximum à l'ENS. Qu'en pensez-vous ?

.....

7. Les baigns linguistiques se déroulent actuellement en Guinée Equatoriale (Hispanisants) et en Afrique du Sud (Anglicistes), alors qu'avant, ils se passaient respectivement en Espagne et en Angleterre. Qu'en pensez-vous ? La performance des formés reste-t-elle assurée ou garantie?

.....

8. Quelles propositions pouvez-vous faire dans le cadre de la durée de stage des élèves-professeurs à l'ENS ?

.....

Merci de votre participation

2.1. Résultats de l'enquête et analyse

Tableau 1 : Présentation des résultats par établissement

Etablissement	LTNOB	LANM	LNLM	LPIG	LPEE	CES/LNLM
Français	5	0	4	7	9	2
Hist-Geo	4	0	2	2	0	0
Philosophie	0	1	0	0	0	0
Anglais	1	1	1	0	0	1
Espagnol	0	1	1	0	0	2
Autres	0	7	2	0	0	3
Total Q.remis	10	10	10	10	10	10
Total Q.reçus	10	10	10	9	9	10

Tableau réalisé par les chercheurs

Légende

Total Q.remis : Total des questionnaires remis.

Total Q.reçus : Total des questionnaires reçus.

En dehors des disciplines scolaires bien connues (mathématiques, français, anglais, espagnol, philosophie, etc.) sur lesquelles est axée la formation classique de l'ENS, la rubrique « Autres » regroupe les autres diplômes livrés à l'ENS, tels que le diplôme de Conseiller d'orientation, celui de conseiller pédagogique, de conseiller d'éducation, de master en art dramatique, en musique et en documentaliste.

Ce tableau récapitulatif ne revient pas sur les différents diplômes des participants. Pour cela, nous rappelons que parmi les enseignants qui ont pris part à cette investigation, 31 sont titulaires de Certificat d'Aptitude au professorat d'Enseignement Secondaire (CAPES), 12 sont titulaires de Certificat d'Aptitude au Professorat de Collège (CAPC), 5 sont titulaires de Master et 10 sujets ont des diplômes autres que ceux précités. (Total 58 questionnaires reçus sur 60).

Rappelons que ce questionnaire est composé de huit questions :

- Les questions 1 et 2 sont basées sur les modalités de la formation à l'ENS.
- Les questions 3, 4, 5, 6 et 8 concernent essentiellement les stages, le nœud du problème posé dans cette étude, à savoir : leur durée, leur pertinence et les suggestions susceptibles d'y apporter un changement significatif.
- La question 7, enfin, se focalise sur les langues étrangères (anglais et espagnol), notamment sur le lieu de stage. Tous ces participants se sont prononcés, comme l'indique le tableau ci-après :

Tableau 2 : Présentation des résultats par question

Durée Question	2 à 3 semaines	1 mois	2 mois	3 mois	S a n s opinion
Q3. Comment s'organisait la mise en stage d'observation à votre époque? Précisez la durée du stage. Qu'en pensez-vous ?	10 sujets, soit 17,24%	32 sujets, soit 55,17%	6 sujets, soit 10,34%	5 sujets, soit 8,62%	5 sujets, soit 8,62%
Q4. Comment s'organisait la mise en stage pratique à votre époque ? Précisez la durée du stage. Qu'en pensez-vous ?	6 sujets, soit 10,34%	7 sujets, soit 12,06%	9 sujets, soit 15,51%	35 sujets, soit 60,34%	1sujet, soit 1,72%
Q5. Cette organisation répondait-elle aux exigences de l'excellence, c'est-à-dire susceptible de fournir des savoirs déclaratifs, conditionnels, procéduraux ; assurer les valeurs telles que la rigueur, l'assiduité, la discipline, l'objectivité dans la formation de l'élite, etc.?	Oui 49 sujets, soit 84,48 %	Non 5 sujets, soit 8,62 %			

CLÉMENCE FRÉDÉRIQUE MINKOBAME-ZAGA MINKO Y ALPHONSE—DONALD NZE-WAGHE
 LES STAGES DE FORMATION A L'ECOLE NORMALE SUPERIEURE (ENS) :
 ETAT DES LIEUX, ENQUETE ET PERSPECTIVES

Q6. Aujourd'hui, le stage (d'observation et pratique) dure 2 à 3 semaines au maximum à l'ENS. Qu'en pensez-vous ?	<i>Aberration, formation au rabais, école sacrifiée, etc.</i> 31 sujets, soit 53,44 %	<i>Normal</i> 2 sujets, soit 3,44 %			
Q7. Les bains linguistiques se déroulent actuellement en Guinée Equatoriale (Hispanisants) et en Afrique du Sud (Anglicistes), alors qu'avant ils se passaient respectivement en Espagne et en Angleterre. Qu'en pensez-vous ? La performance des formés reste-t-elle assurée ou garantie ?	Pertinent 2 sujets, Soit 34,48 %	Non pertinent 23 sujets, soit 39,65 %	C a dépend 4 s u j e t s , soit 7 %	Sans opinion 4 sujets, soit 7 %	

Tableau réalisé par les chercheurs

2.2. *Interprétation ou analyse des résultats*

Au regard de ce tableau (2), il ressort clairement que les sujets interrogés se sont prononcés pour que la durée normale d'un stage d'observation soit de 1 mois (32 sujets, soit 55,17 %). Ils fondent leur argumentaire sur les données historiques qui montrent que depuis la création de l'ENS en 1971 par les coopérants canadiens, cette durée (1 mois) a toujours été observée pour lesdits stages. Ils s'appuient également sur le caractère particulier de la profession qui exige des compétences intellectuelles, mais aussi psychologiques (le courage, le doigté, l'écoute, l'observation, etc.). C'est dans cette optique que Perrenoud (1993) pense que l'enseignement est un domaine qu'il faut laisser aux professionnels. Nous y reviendrons dans les perspectives.

En ce qui concerne le stage pratique, les participants à cette investigation sont favorables pour qu'il se déroule en 3 mois, (35 sujets, soit 60,34 %). La durée de trois mois permet aux stagiaires de s'appropriier le plus grand nombre de gestes professionnels⁷ possibles (Bakhtine, 1984)⁸. Il est question au cours de cette période que le futur enseignant fasse l'adéquation entre théorie et pratique, c'est-à-dire dispenser un cours, en transmettant les savoirs et les valeurs, être à l'écoute des apprenants, pouvoir répondre à leurs questions, savoir les évaluer (évaluation formative et sommative), savoir se remettre en cause et accepter les critiques, savoir remplir un cahier de texte, vérifier les présences, etc. Toutes ces activités demandent du temps et ne peuvent s'intégrer qu'au long court, comme le dit Catach (1980 b), parlant de l'enseignement de l'orthographe.

⁷ Les gestes professionnels sont l'ensemble de ce qui est identifiable, descriptible et observable et donc transmissible. La professionnalité est alors la manière de s'approprier ces arts de faire communs pour les mettre en œuvre, les ajuster aux situations et, ce faisant, les transformer, voire en réinventer de nouveaux.

⁸ Cité par Dominique Bucheton, Olivier Dezutter (2008 : 27).

Pour ce qui est de l'organisation des stages d'observation et pratiques à leur époque, les interviewés trouvent qu'elle est empreinte aux critères d'excellence (49 sujets, soit 84,48 %), car une fois que la durée des stages est respectée et le sérieux des encadreurs en vigueur, il n'y a pas de raison que les stagiaires n'excellent pas dans l'exercice de leur fonction. Par contre, quelques participants trouvent que le lieu du bain linguistique importe peu, qu'on soit en Espagne ou en Guinée Equatoriale ; à Brighton ou à Cap of Hope en Afrique du sud. Seul ne compte que le sérieux mis en place pour réaliser ledit bain linguistique (23 sujets ; soit 39,65 %). Signalons que tous les participants n'ont pas répondu à cette question, considérant qu'elle concerne surtout les anglicistes et les hispanisants. Nous ne nous inscrivons pas dans cette logique, celle de penser que le lieu du bain linguistique importe peu. Nous affirmons qu'un bain linguistique en Guinée Equatoriale est difficilement comparable à celui passé en Espagne où les laboratoires de langues et les bibliothèques sont hautement équipés ; les conditions d'excellence sont réunies pour que les étudiants logés dans des familles d'accueil puissent les atteindre. C'est ce qui se passait à Salamanca et à Brighton.

Toutefois, signalons que deux participants du département de musique, ayant été formés à l'ENS de 2004 à 2008, affirment que le stage d'observation durait deux semaines, alors que le stage pratique se tenait en un mois. Ils pensent que cette organisation répondait effectivement aux normes de l'excellence. Peut-être que cette façon de faire, que nous jugeons fortement, a inspiré les administratifs actuels chargés d'organiser les stages à l'ENS au point de la généraliser à d'autres disciplines sans tenir compte de la spécificité de chaque domaine.

En ce qui concerne les suggestions (question 8), les participants pensent dans une forte majorité (44, soit 75,86 %) que les stages pratiques doivent commencer en 2^{ème} année, pour mieux outiller les stagiaires et pouvoir les déstresser le plus tôt possible. Par contre, en 3^{ème} année, les stages doivent durer 3 mois (52, soit 89,65 %), afin de permettre aux stagiaires de pouvoir maîtriser les savoirs et le savoir-faire, car le métier d'enseignant est différent des autres. Il s'accompagne d'un double stress : le premier est lié à la parfaite maîtrise des savoirs notionnels (les règles d'accord en grammaire et en orthographe, par exemple) et le second est lié au courage de pouvoir les transmettre, le courage de prendre la parole en public ; ce qui n'est pas le cas d'un stagiaire en mécanique auto, en couture ou en cordonnerie, beaucoup plus proche d'un métier d'exécution. Les participants à cette étude ont également émis le vœu de réinstaurer les carnets du stagiaire et du tuteur, moyen adéquat pour indiquer et vérifier les exigences et les attentes mutuelles qui permettront d'atteindre les objectifs visés en stage.

III. SUGGESTIONS

En conformité avec les résultats obtenus et les propositions des interviewés, nous pensons que, étant donné la banalisation et le raccourcissement outrancier des années académiques, les cours à l'ENS devraient débiter au même moment que dans les lycées et collèges ; ce qui permettrait de commencer l'année académique à l'ENS par les classes d'examens appelées à passer des stages. Dans ces conditions, le maintien de la durée d'un mois pour le stage d'observation, et trois mois pour le stage pratique, comme avant, s'avèrerait bien possible.

En outre, pour que les stages soient bénéfiques aux jeunes stagiaires, il faudrait s'assurer du bon encadrement de ces derniers par les enseignants du secondaire expérimentés et réguliers au cours, car certains d'entre eux abandonnent les stagiaires dans les classes. Il faudrait s'assurer aussi de l'effectivité du travail des didacticiens et des conseillers pédagogiques, à travers les visites régulières des stagiaires dans les établissements d'accueil.

Il importe aussi que la direction de stage organise une rencontre par semaine, de préférence les après-midi, avec tous les stagiaires, en vue de débiter du déroulement de stage, des difficultés éventuelles rencontrées en période de stage afin d'avoir un feedback concret et direct pendant la période de stage. L'objectif de cette rencontre est de répondre à leurs préoccupations relatives au stage, les aider à surmonter les difficultés exprimées, et pouvoir les préparer aux leçons devant jury.

Enfin, pour rehausser le niveau de notre ENS, réfléchir sur la professionnalisation du métier d'enseignant serait une opportunité judicieuse. Pour Lemoussé (1989), *la seule voie d'avenir, certes plus risquée, plus couteuse, plus lente passe par ce qu'on appelle maintenant la professionnalisation du métier d'enseignant*. Selon cet auteur, six critères définissent un bon enseignant professionnel. Il doit savoir que :

- 1) l'exercice d'une profession implique une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce ;
- 2) c'est une activité savante, et non de nature routinière, mécanique ou répétitive ;
- 3) elle est pourtant pratique, puisqu'elle se définit comme l'exercice d'un art plutôt que purement théorique et spéculative ;
- 4) sa technique s'apprend au terme d'une longue formation ;
- 5) le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une grande cohésion internes ;
- 6) il s'agit d'une activité altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société (p. 57).

Ceci pour dire qu'un enseignant de l'ENS doit être un professionnel compétent et un acteur réflexif (Desgagné, 1999), c'est-à-dire un enseignant formé, capable de varier ses parcours méthodologiques et de se remettre en cause, en fonction des situations didactiques qui lui font face. Toutes ces perspectives concourent à la réalisation d'une bonne formation des formateurs à l'ENS par la mise en pratique non seulement des stages crédibles et efficaces, mais aussi du sérieux des acteurs professionnels.

CONCLUSION

Nous avons mené cette étude auprès des anciens étudiants de l'ENS pour avoir une idée de ce qui s'y passe en matière de formation des formateurs, notamment sur la durée des stages et leur pertinence. Nous avons recensé plusieurs générations d'enseignants, celle de 1999 à 2000 ; de 2000 à 2002 ; de 2005 à 2008 et de 2010 à 2015. Le fait de confronter plusieurs tranches générationnelles apporte un plus au débat, car il est important de savoir d'où l'on vient et où l'on va exactement. Que faisait-on auparavant et que fait-on maintenant? Quels étaient les objectifs ? Quels étaient les moyens opératoires ? Et qu'en est-il aujourd'hui ? De manière générale, quasiment tous les participants s'accordent à reconnaître que la formation telle qu'elle se déroule à l'ENS aujourd'hui est *un fiasco, une aberration, un scandale, un massacre*⁹, en matière de stage. En effet, le stage est un moment précieux dans la vie d'un travailleur, puisqu'il lui permet de concilier les savoirs savants avec les savoirs d'expérience (Elbaz, 1993 ; Gauthier, 1993 ; Raymond, 1993a & b ; Tardif, 1993 a, b et c). Passer seulement deux semaines de stage d'observation favorise le mercenariat intellectuel. Tout comme trois semaines de stage pratique assure tout simplement la mort de l'éducation, la formation au rabais, car les enseignants que nous formons aujourd'hui formeront nos enfants demain. Quel avenir préparons-nous pour notre pays ? Quels sont les enjeux véritables de notre formation à l'ENS? Pour notre part, un changement de paradigmes, dans le contexte de formation des formateurs, s'impose pour que la formation à l'ENS retrouve ses lettres de noblesse. Le basculement du système éducatif classique au système MLD, pourtant très performant sous d'autres cieux, ne doit pas être un prétexte ou une fenêtre ouverte sur la formation au rabais.

BIBLIOGRAPHIE

- BUCHETON, D. & DEZUTTER, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français, un défi pour la recherche et la formation*, de Boeck, Bruxelles.
- PERRENOUD, P. (1994). Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique *In* Clerc, F. & Dupuis, P.-A. (dir.) *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants*, Nancy, éditions CRDP de Lorraine, pp. 19-44.
- PAQUET, L., ALTET, M., CHARLIER, E., PERRENOUD, P. (sous la dir.). (2015). *Former des enseignants professionnels, quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, 4ème édition revue et actualisée, de Boeck, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- CHRISTINE, L. (2001). Le stage professionnel, enjeux et rôles des partenaires, *La Presse*, Québec, Canada.
- PERRENOUD, Ph. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF (2^e éd.)
- TARDIF, M. (1993). Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*. Montréal, Vol. 19, no 1, (p. 173 -185).

9 Ce sont les mots très durs employés par nombre de participants en répondant à la question n06.

LA PLACE DE L'HISTOIRE DES DISCIPLINES DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE A L'ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE LIBREVILLE ?

ROMARIC FRANCK QUENTIN DE MONGARYAS

Ecole Normale Supérieure, LARED, Libreville

Correo-e :quentindemongaryas@gmail.com

INTRODUCTION

D'un point de vue général, selon Chervel (1988), les disciplines scolaires sont des créations spontanées et originales du système scolaire. Dans un autre sens, ces mêmes disciplines scolaires apparaissent comme le résultat d'un travail collectif qui associe les enseignants et leurs divers partenaires hommes politiques, administrateurs, éditeurs de matériel pédagogique, mais aussi élèves et familles qui s'inscrivent donc nécessairement dans la durée : elles ont leur moment d'élaboration, d'essor ou de dépassement en fonction des savoirs, disciplines et des besoins de la société, bref, elles ont une histoire (Bruter et Lacher, 2008).

Partant de ces considérations, travailler sur la place de l'histoire des disciplines dans la formation des enseignants à l'Ecole Normale Supérieure de Libreville revêt un double intérêt. Le premier est de décrypter l'offre de formation curriculaire en vigueur à l'ENS afin d'y relever l'existence d'un enseignement portant sur l'histoire des disciplines. En ce qui concerne le deuxième niveau, il s'agit de voir comment l'enseignement de cette histoire peut participer à la construction de l'identité professionnelle disciplinaire des futurs enseignants.

Pour ce faire, dans un premier mouvement, nous allons procéder d'abord à une analyse de contenu de l'offre de formation proposée à l'ENS dans quelques filières d'étude (Etudes françaises, Philosophie, Sciences économiques et sociales). Dans une seconde séquence, nous examinerons les points de vue de

certaines responsables de département d'études de manière à analyser leur positionnement sur la question de l'histoire des disciplines dans la formation des enseignants du secondaire. Enfin, dans une troisième séquence, nous discuterons des résultats obtenus.

1. PROBLÉMATIQUE

Selon Bruter et Lacher (2008, p.160), « *on appelle ici disciplines scolaires (...) des ensembles de contenus et des procédés d'enseignement (exposition des savoirs, évaluation des acquis, incitation à l'étude et entraînement aux exercices) étroitement articulés sur des finalités spécifiques* ». Il faut ajouter et préciser que « *le fonctionnement des disciplines, la culture scolaire qu'elles visent, constituent des objets d'investigation essentiels pour comprendre le rôle de l'école dans l'histoire des sociétés* » (Cardon-Quint et D'Enfert, 2017).

Cependant, au Gabon, depuis 1971, l'École Normale Supérieure de Libreville forme les enseignants des collèges et lycées pour la plupart des disciplines (mathématiques, français, langues, sciences, histoire/géographie, philosophie, sciences économiques et sociales, arts visuels, art dramatique, éducation musicale, économie familiale et sociale, etc.). Dans cette perspective, les futurs enseignants reçoivent-ils des modules de formation aussi bien dans les disciplines fondamentales, qu'en pédagogie et didactique. D'ailleurs, c'est à partir de cette même formation qu'une historiographie a été produite par Galedi Nzey (2019). Mais, celle-ci ne permet pas de mettre en lumière la présence de l'histoire des disciplines dans le cursus des élèves-professeurs. C'est justement pour approfondir la réflexion autour de cette formation que nous posons notre questionnement comme suit : Comment l'École Normale Supérieure de Libreville intègre-t-elle l'enseignement de l'histoire des disciplines dans la formation dispensée aux futurs enseignants du secondaire ? Et dans quelle mesure cet enseignement participe-t-il à la construction de l'identité professionnelle disciplinaire chez les élèves-professeurs ?

En rappel, pour de nombreux spécialistes de l'éducation, l'histoire des disciplines porte sur la genèse, l'évolution, la pertinence sociale et les représentations spontanées avec lesquelles, les futurs enseignants entrent en conflit (Chervel, 1988 ; Cardon-Quint et D'Enfert, 2017). De ce qui précède, nous formulons l'hypothèse selon laquelle, l'enseignement de l'histoire des disciplines joue un rôle essentiel sinon central dans la formation des enseignants. Autrement dit, « *la bonne compréhension des disciplines scolaires suppose de s'intéresser à l'école, à ses contraintes et aux pratiques d'enseignement, si bien que leur histoire ne peut être déduite de l'abolition de l'histoire des savoirs et de l'histoire des idées pédagogiques (...)* » (Cardon-Quint et D'Enfert, 2017).

2. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Pour rendre compte de la place de l'histoire des disciplines dans l'offre de formation à l'École normale supérieure, nous avons considéré deux approches

méthodologiques. Premièrement, un examen a été fait sur les plans de formation disponibles. Cet exercice a consisté à identifier si durant toute la durée de la formation (de la Licence 1 en Master 2), il existait un enseignement dénommé "Histoire de X discipline". C'est dans ce sens que nous avons opéré l'exercice de décryptage sur les offres de formation en Études françaises, philosophie puis sciences économiques et sociales. Deuxièmement, nous avons mené des entretiens avec deux directeurs d'unités d'enseignement et de recherche (Arts, Lettres et Langues ; Sciences Humaines, Sociétés et Civilisations)¹, d'une part, et deux chefs de département (Études françaises et Philosophie)², d'autre part. Par la suite, une analyse de contenu a été opérée sur les données recueillies.

3. RÉSULTATS

La présentation des résultats se fera en deux mouvements. Dans le premier, il s'agira de rendre compte de la description détaillée des offres de formation de trois départements, à savoir, les Études françaises, la philosophie, les sciences économiques et sociales. A un deuxième niveau, nous présentons l'analyse de contenu opérée sur les entretiens menés auprès des responsables administratifs et pédagogiques de l'École Normale Supérieure de Libreville.

3.1. Analyse de l'offre de formation en Études françaises (Licence-Master)

Tableau n°1 : Modules enseignés en Licence 1 (Semestres 1 et 2)

Semestre 1 : Grammaire normative ; Grammaire descriptive ; Grammaire textuelle ; Techniques d'expression ; Introduction à la critique littéraire ; Introduction à la Stylistique : Méthodes et théories critiques ; Latin ; Grec ; Introduction à la linguistique ; Phonétique	Semestre 2 : Du Moyen-âge au XVI ^{ème} siècle ; Pratique des textes auteurs ; Littérature africaine écrite ; Littérature gabonaise ; Littérature africaine orale ; Anglais ; Espagnol/ Allemand ; Histoire contemporaine/Psychologie générale/Sociologie générale/Philosophie/Histoire de l'Art/ Anthropologie ; Education à la citoyenneté -Education à la santé sexuelle et à la reproduction
---	---

Source : Plan de formation, ENS, 2020.

Lire ici CDEFr et CDPHI Le tableau n°1 montre que sur un total de 23 modules dispensés en Licence 1 (semestres 1 et 2), l'histoire du français comme discipline à part entière ne fait pas partie du programme et n'est pas abordée avec les futurs enseignants de la discipline.

1 Lire plus loin DUERALL et DUERSHS

2 Lire ici CDEFr et CDPHI

Tableau n°2 : Modules enseignés en Licence 2 (Semestres 3 et 4)

<p>Semestre 3 : Grammaire normative ; Grammaire descriptive ; Grammaire textuelle Techniques d'expression ; Méthodes de commentaire stylistique ; Critique et théorie des genres littéraires ; Méthodes et théories critiques ; Latin 2 ; Grec 2 ; Initiation à la linguistique 2 ; Linguistique africaine ; Phonétique et phonologie 2 ; Initiation à la linguistique 2 ; Linguistique africaine ; Phonétique et phonologie 2 ; XVII^e et XVIII^e siècles ; Pratique des textes d'auteurs 2</p>	<p>Semestre 4 : Lecture psychanalytique et analytique ; Lecture méthodique/approche thématique ; Genres oraux ; Dissertation littéraire ; Commentaire littéraire ; Texte argumentatif ; Sémiotique générale ; Narratologie ; Anglais 2 ; Espagnol 2/Allemand 2 ; Education à la citoyenneté 2 ; Education à la santé sexuelle et à la reproduction 2 ; Histoire contemporaine/Sociologie/Philosophie/Anthropologie/Psychologie ; Pédagogie générale et pratique du micro-enseignement ; Psychologie du développement ; Compétences pédagogiques ; Systèmes éducatifs gabonais et comparés</p>
---	---

Source : Plan de formation, ENS, 2020.

A la lecture de ce tableau n°2, nous dénombrons 34 modules en Licence 2. Mais, comme en Licence 1, il n'y a aucun renvoyant à l'histoire du français. Par conséquent, au terme de deux années de formation, les futurs enseignants ne sont toujours pas instruits de l'histoire de leur discipline.

Tableau n°3 : Modules enseignés en Licence 3 (Semestres 5 et 6)

<p>Semestre 5 : Littérature française du XIX^e siècle à nos jours ; Lecture méthodique ; Didactique de la poésie ; Didactique du théâtre ; Didactique de la grammaire et de l'orthographe ; Didactique de l'expression écrite et orale ; Linguistique et enseignement du français ; Exercices du BEPC ; Conception et élaboration du BEPC ; Initiation à l'Informatique ; Education à la citoyenneté ; Education à la santé sexuelle et à la reproduction ; Histoire contemporaine ; Sociologie ; Anthropologie ; Histoire de l'Art ; Sciences de l'Éducation.</p>	<p>Semestre 6 : Sciences de l'éducation+ Stage pratique+ Rapport de stage</p>
---	--

Source : Plan de formation, ENS, 2020.

De ce tableau n°3, sur les 16 modules retenus en Licence 3, nous notons l'inexistence d'un enseignement sur l'Histoire du français.

Tableau n°4 : Modules enseignés en Master 1 (Semestres 7 et 8)

<p>Semestre 7 : Grammaire normative ; Grammaire textuelle ; Séminaire d'analyse du discours ; Etude linguistique d'une œuvre littéraire ; Spécificités de l'écriture littéraire et professionnelle ; Linguistique et grammaire ; Sémantique discursive et cognitive ; Poétique ; Narratologie ; Texte argumentatif ; Texte narratif ; Anglais ; Informatique</p>	<p>Semestre 8 : Littérature comparée ; Poésie théâtre gabonais ; Littérature des espaces francophones ; Genres oraux ; Méthodes critiques ; Stylistique appliquée ; Enseignement culturel du texte littéraire ; Séminaire du roman ; Séminaire de poésie ; Séminaire de théâtre ; Introduction au français langue étrangère et seconde ; Linguistique et enseignement du français ; Sémiotique narrative et discursive 2 ; Sémiologie des codes visuels ; Education à la citoyenneté ; Education à la santé sexuelle et à la reproduction ; Histoire contemporaine ; Psychologie ; Sociologie ; Philosophie ; Anthropologie ; Histoire de l'Art</p>
---	--

Source : Plan de formation, ENS, 2020.

A la lecture de ce tableau n°4, nous comptabilisons 30 modules pour le master 1, les deux semestres confondus. En même temps, nous relevons l'absence de l'Histoire du français à une année de la fin de la formation à l'ENS.

Tableau n°5 : Modules enseignés en Master 2 (Semestres 9 et 10)

<p>Semestre 9 : Didactique du texte argumentatif ; Didactique du commentaire composé ; Didactique de l'essai littéraire ; Didactique de l'œuvre intégrale ; Didactique de l'étude de texte ; Didactique de la pratique raisonnée de la langue ; Didactique de la grammaire et de l'orthographe ; Didactique de l'expression écrite et orale ; Didactique de l'écriture de l'invention ; Elaboration des fiches pédagogiques en français ; Elaboration et conception des sujets en français ; Français sur objectifs spécifiques ; Informatique pédagogique ; Sciences de l'éducation</p>	<p>Semestre 10 : Stage pratique+ Soutenance du mémoire professionnel</p>
---	---

Source : Plan de formation, ENS, 2020.

A travers ce tableau n°5, nous observons que les enseignements sont donnés uniquement au semestre 9, le semestre 10 étant réservé pour le stage pratique. La majorité des enseignements porte sur les didactiques. Mais, il n'y a toujours rien sur l'Histoire du français.

3.2. Analyse de l'offre de formation en Sciences économiques et sociales (Licence-Master)

Tableau n°6 : Modules de Sciences économiques et sociales enseignés en Licence 1 (Semestres 1 et 2)

<p>Semestre 1 : Macroéconomie ; Microéconomie ; Comptabilité générale ; Mathématiques ; Statistiques ; Recherche documentaire ; Méthodologie de l'analyse économique ; Introduction à la sociologie ; Introduction générale au droit ; Histoire des faits économiques ; Anglais économique et commercial ; Informatique</p>	<p>Semestre 2 : Economie monétaire et bancaire ; Macroéconomie ; Comptabilité nationale ; Mathématiques ; Statistiques ; Recherche documentaire ; Méthodologie de l'analyse économique ; Droit des affaires ; Histoire des faits économiques ; Institutions économiques africaines internationales ; Anglais économique et commercial ; Informatique</p>
--	---

Source : Plan de formation, ENS, 2020.

De ce tableau n°6, il ressort qu'il n'y a pas de module portant sur l'histoire des sciences économiques et sociales aussi bien au semestre 1 que 2. On retrouve seulement un module intitulé "Histoire des faits économiques". Ce qui ne correspond pas à l'esprit d'un enseignement sur l'Histoire des sciences économiques et sociales.

Tableau n°7 : Modules de Sciences économiques et sociale enseignés en Licence 2 (Semestres 3 et 4)

<p>Semestre 3 : Microéconomie ; Economie d'entreprise ; Mathématiques ; Statistiques ; Probabilités ; Recherche documentaire ; Méthodologie de l'analyse économique ; Théorie des groupes ; Analyse des problèmes sociaux ; Histoire de la pensée économique ; Anglais économique et commercial ; Informatique</p>	<p>Semestre 4 : Macroéconomie ; Analyse monétaire ; Mathématiques ; Statistiques ; Probabilités ; Recherche documentaire ; Méthodologie de l'analyse économique ; Démographie ; Histoire de la pensée économique ; Relations économiques internationales ; Anglais économique et commercial ; Informatique</p>
---	---

Source : Plan de formation, ENS, 2020.

Au niveau de la Licence 2, il n’y a toujours pas d’enseignement relatif à l’histoire des sciences économiques et sociales. Pour les deux semestres confondus, il existe un module intitulé “Histoire de la pensée économique”. Ce qui est très éloigné de l’Histoire des Sciences économiques et sociales en tant que discipline d’enseignement autonome.

Tableau n°8 : Modules de Sciences économiques et sociales enseignés en Licence 3 (Semestres 5 et 6)

Semestre 5 : Théorie de la firme ; Politiques économiques ; Histoire de la pensée économique ; Economie du développement ; Leçons sur la mondialisation ; Politiques d’intégration régionale ; Démographie ; Sociologie du développement ; Techniques d’enquête ; Introduction à l’économétrie ; Anglais économique et commercial ; Informatique	Semestre 6 : Macroéconomie ; Commerce international ; Economie publique ; Marchés financiers ; Economie monétaire internationale ; Economie du travail ; Finances publiques ; Marketing ; Techniques d’enquête ; Introduction à l’économétrie ; Anglais économique ; Informatique
---	--

Source : Plan de formation, ENS, 2020.

En ce qui concerne la Licence 3, il n’y a pas de module portant sur l’Histoire des sciences économiques et sociales. Comme en Licence 2, on retrouve notamment au semestre 5, un module intitulé « Histoire de la pensée économique ».

Tableau n°9 : Modules de Sciences économiques et sociale enseignés en Master 1 (Semestres 7 et 8)

Semestre 7 : Problèmes économiques contemporains 1 ; Comptabilité des sociétés ; Finances d’entreprises ; Théories du commerce international ; Economie de l’environnement ; Droit commercial ; Didactique des SES ; Théorie des organisations ; Pédagogie générale et pratique du micro-enseignement ; Systèmes éducatifs gabonais et comparés ; Psychologie du développement ; Compétences pédagogiques et observations du milieu	Semestre 8 : Comptabilité publique ; Principes des finances publiques ; Marchés boursiers de la CEMAC et de la CEDEAO ; Transformation de l’économie ; Droit fiscal ; Problèmes environnementaux globaux ; Epistémologie
--	---

Source : Plan de formation, ENS, 2020.

A l’examen de ce tableau n°9, nous notons qu’il n’y a toujours pas de module relatif à l’Histoire des sciences économiques et sociales.

Tableau n°10 : Modules de Sciences économiques et sociales en Master 2 (Semestres 9 et 10)

Semestre 9 : Problèmes économiques contemporains ; Macroéconomie internationale ; Economie du développement ; Théorie des jeux ; Economie de l’environnement ; Méthode et Didactique spéciale (1) ; Méthodologie de la rédaction	Semestre 10 : Didactique des SES ; Leçon devant Jury ; Soutenance du Mémoire professionnel
---	---

Sourcé : Plan de formation, ENS, 2020.

L’observation faite en Master 1 est la même en ce qui concerne la classe de Master 2. Autrement dit, l’on relève l’absence d’un module portant sur l’Histoire des sciences économiques et sociales.

3.3. Analyse de la formation en Philosophie (Licence-Master)

Pour le cas particulier de la philosophie, le terme *Histoire de la philosophie* est considéré comme une Unité d'enseignement et renvoie à plusieurs intitulés de modules durant tout le cycle Licence jusqu'en Master 1 (semestre 7). Nous verrons dans les tableaux ci-dessous, comment se déclinent les différents modules qui s'y rattachent.

Tableau n°11 : Modules de Philosophie enseignés en Licence 1 (Semestres 1 et 2)

Semestre 1 : Les Antiquités grecques ; Philosophie africaine 1 ; Philosophie moderne et contemporaine 1 ; De Descartes à Hegel	Semestre 2 : Les Antiquités romaines ; Philosophie de l'esprit ; De Descartes à Hegel 2
---	--

Source : Plan de formation, ENS, 2020.

À la lecture de ce tableau n°11, il apparaît clairement l'absence d'un module sur l'Histoire de la philosophie en Licence 1 (Semestres 1 et 2 confondus)

Tableau n°12 : Modules de Philosophie enseignés en Licence 2 (Semestres 3 et 4)

Semestre 3 : La scholastique 1 ; Philosophie africaine 2 ; De Locke à Kant 1	Semestre 4 : La scholastique 2 ; Philosophie de l'esprit 2 ; De Locke à Kant 2
---	---

Source : Plan de formation, ENS, 2020.

Le tableau n°12 montre qu'en Licence 2, il n'y a pas de module dur l'Histoire de la philosophie.

Tableau n°13 : Modules de Philosophie en Licence 3 (Semestres 5 et 6)

Semestre 5 : Renaissance 1 ; Philosophie et théories critiques 1 ; Philosophie africaine 3	Semestre 6 : Renaissance 2 ; Histoire de l'enseignement de la philosophie ; Philosophies postmodernes
---	--

Source : Plan de formation, ENS, 2020.

De ce tableau n°13, l'on note qu'en Licence 3, précisément au semestre 6, il est fait mention d'un module intitulé Histoire de l'enseignement de la philosophie.

Tableau n°14 : Modules de Philosophie en Master 1 (Semestres 7 et 8)

Semestre 7 : Modernité ; Postmodernité ; La philosophie de la communication	Semestre 8
--	-------------------

Source : Plan de formation, ENS, 2020.

À l'image des autres niveaux, la classe de Master 1 ne comporte pas de module sur l'Histoire de la philosophie.

3.4. Analyse de contenu des entretiens

3.4.1. La formation des enseignants à l'ENS, une kyrielle de critiques

Lorsque les responsables administratifs et pédagogiques se prononcent sur la qualité de la formation des enseignants à l'ENS, particulièrement dans leur spécialité, ils ne manquent pas de critiques. En effet, 3/4 des répondants estiment que cette formation comporte plusieurs manquements. C'est notamment le cas de ce spécialiste de philosophie : « *Nous regrettons que cette formation souffre de nombreuses limites : temps d'enseignement court, indisponibilité des collègues,*

difficulté à aborder les auteurs fondamentaux de la discipline dans la profondeur de leur pensée » (CDPHI, M, ENS, 8 ans d'ancienneté). Pour sa part, le chef de département Etudes françaises souligne ce qui suit : « *C'est une formation au rabais. On ne sait pas précisément le profil de l'enseignant de français qu'on forme. C'est une formation très générale moins axée sur la professionnalisation* » (CDEF, M, ENS, 11 ans d'ancienneté). C'est le même point de vue que partage d'ailleurs, le directeur de l'unité d'enseignement et de recherche : « *C'est sûr que la formation des enseignants de français est à repenser à l'ENS sur plusieurs angles, notamment le plan de formation, le recrutement plus rigoureux des enseignants, mais aussi celui des étudiants. Pour ma part, la meilleure formule était celle qui consistait à recruter les futurs enseignants après leur passage à la faculté, quitte à reprogrammer parallèlement – pour les meilleurs éléments et les plus jeunes – la formule des classes préparatoires et, surtout, à bien les encadrer juridiquement. Cela leur permettrait d'avoir une bonne dose de « savoirs savants » qui ne restaient plus qu'à être mieux exploités dans le cadre de transposition didactique inévitable. Cela est d'autant plus vrai que l'on continue de se plaindre du très peu d'ouverture intellectuelle et culturelle des étudiants recrutés à l'ENS avec le niveau Baccalauréat. De plus, on ne devrait pas – pour le seul but d'avoir plus de candidats au concours d'entrée à l'ENS – recruter au sein du département d'Études françaises des candidats qui n'ont pour lien avec cette discipline que la pratique de la langue française. Par ailleurs, il est vivement souhaité une meilleure collaboration entre l'IPN et l'ENS ou l'ensemble des départements de l'institution. En outre, l'éthique et la déontologie ne doit pas être un simple slogan à l'ENS, mais un enseignement et/ou une question qui fasse partie des piliers de la formation. Enfin, si les conseils de discipline et les sanctions objectives pouvaient reprendre leurs droits à l'École normale supérieure, ce serait un saut qualitatif dont aucun observateur sérieux ne se plaindrait* » (DUERALL, M, ENS, 19 ans d'ancienneté).

3.4.2. L'absence de l'histoire des disciplines dans la formation des enseignants : entre déception et désolation

Pour la plupart des répondants, l'absence de module sur l'Histoire des disciplines dans la formation des enseignants est une incongruité. C'est le cas de ces deux spécialistes en Etudes françaises. Ainsi le premier dira : « *C'est regrettable dans la mesure où cela ne donne pas une vision d'ensemble de l'enseignement du français. J'avais bien proposé qu'on intègre ce cours dans le plan de formation du département lorsque l'ENS a revu ses programmes dans le cadre du LMD, mais la loi de la majorité exerçant son diktat, la proposition n'avait pas été retenue* » (DUERALL, M, ENS, 19 ans d'ancienneté). Quant au second : « *On ne peut enseigner une discipline sans qu'on sache au préalable comment ça a commencé et comment sommes-nous arrivés à l'enseignement tel qu'on le fait actuellement. Il est nécessaire de jeter un regard introspectif sur l'évolution de cet enseignement, les tensions qui l'ont parcouru et les perspectives, l'évolution future de cet enseignement* » (CDEF, M, ENS, 11 ans d'ancienneté). De son côté, le chef de département de philosophie déplore l'absence de ce module comme suit : « *c'est une aberration d'autant plus qu'en philosophie (dans la philosophie académique), on enseigne aux apprenants, non à philosopher, mais à comprendre l'histoire de la philosophie* » (CDPHI, M, ENS, 8 ans d'ancienneté).

3.4.3. Histoire des disciplines/Épistémologie des disciplines, entre complémentarité et prolongement

A propos de la différence entre l'Histoire des disciplines et l'épistémologie des disciplines, les enquêtés expriment la différence qui existe, en relevant une double dimension : complémentarité et prolongement dans le débat scientifique autour des disciplines scolaires. Par exemple, selon le spécialiste de didactique du français langue étrangère et seconde : « *L'histoire des disciplines concerne l'évolution chronologique et les différentes étapes dans le fonctionnement d'une discipline tandis que l'épistémologie (qui inclut aussi l'évolution chronologique) débat davantage des différentes postures théoriques et méthodologiques au sein des disciplines. Pour une formation beaucoup plus pertinente qui favorise notamment des pratiques « réflexives », ces deux aspects scientifiques doivent être pris en compte, sans que l'un se fasse au détriment de l'autre* » (DUE-RALL, M, ENS, 19 ans d'ancienneté). C'est aussi la même idée que défend un autre didacticien du français : « *L'histoire d'une discipline s'occupe de relater les faits dans leur déroulement chronologique. C'est une approche, longitudinale, dirions-nous diachronique de cet enseignement. L'épistémologie fait aussi de l'histoire des disciplines, mais de mon point de vue, insiste et questionne la discipline dans ses finalités, son intérêt social. Point n'est besoin de programmer l'enseignement d'une discipline si on ne sait pas précisément à quoi il servira dans la vie de ceux qui l'apprennent* » (CDEFR, M, ENS, 11 ans d'ancienneté). Par contre pour le philosophe, « *l'histoire de la philosophie fait une présentation synchronique de la philosophie depuis la Grèce antique. Tandis que l'épistémologie philosophique prend justement la philosophie elle-même comme objet d'étude et l'interroge par la critique* » (CDPHI, M, ENS, 8 ans d'ancienneté).

3.4.4. Histoire des disciplines et formation des enseignants, une relation fusionnelle plus que nécessaire

Pour tous les responsables pédagogiques interrogés à l'ENS, il existe un lien important entre l'histoire des disciplines scolaires et la formation des enseignants. En tout cas, c'est le point de vue de ce philosophe. Pour lui, en effet, entre l'histoire des disciplines et la formation des enseignants, « *la relation est essentielle voire fondamentale. Un enseignant bien formé est un enseignant qui maîtrise l'histoire de sa discipline* » (CDPHI, M, ENS, 8 ans d'ancienneté) C'est la position de ce didacticien du français langue étrangère et seconde : « *Dans tous les domaines d'études, l'histoire est quelque chose de très important parce qu'elle sert de rétroviseur pour mieux se situer et s'engager éventuellement dans les (ré) ajustements qui s'imposent. Il est important de s'imprégner de l'histoire pour formuler des propositions qui aillent dans le sens du « renouvellement » ou des « innovations » de la discipline en fonction de l'évolution des savoirs* » (DUE-RALL, M, ENS, 19 ans d'ancienneté). C'est la même approche soutenue par le chef de département Etudes française : « *C'est très important, car, comme je viens de le dire, il faut savoir d'où on part et pourquoi il en est ainsi de l'enseignement de cette discipline. Etablir une relation entre l'histoire de sa discipline et la formation, c'est permettre de jeter le pont entre deux rives pour pouvoir traverser la rivière sans encombre. Cette relation permet de vivre dans la réalité de la discipline et en même temps ouvrir la voie à une profonde réflexion sur*

l'avenir de l'enseignement de cette discipline » (CDEFR, M, ENS, 11 ans d'ancienneté). Ce qui est sûr, durant la formation, « *l'histoire d'une discipline permet au futur enseignant d'avoir une meilleure connaissance de celle-ci, des enjeux et des positionnements qui l'ont traversée, etc. Ce qui lui permet de comprendre les choix d'orientation et de contenus opérés dans le curriculum de cette discipline* » (DUERSHS, M, ENS, 16 ans d'ancienneté).

3.4.5. *La construction identitaire des enseignants, un processus diversement perçu*

La construction identitaire des enseignants est perçue de manière assez diverse par les responsables pédagogiques et en même temps en qualité de formateurs. Ainsi, pour le philosophe, au département de philosophie, « *la construction identitaire est à parfaire. (...) des limites pédagogiques et structurelles l'empêchent de produire des enseignants efficaces. De nombreuses autres lacunes parsèment la formation des enseignants de philosophie* » (CDPHI, M, ENS, 8 ans d'ancienneté). Chez les spécialistes de la didactique du français, la construction identitaire des enseignants doit tenir compte de l'histoire de la discipline dans laquelle on se forme. En effet, cette construction identitaire « *passé par des connaissances précises sur l'histoire de la discipline et de son évolution. Elle passe aussi par une plus grande rigueur dans la sélection des dossiers de recrutement des étudiants. Cette sélection devrait tenir compte du profil universitaire de chaque postulant, mais aussi des résultats scolaires des candidats au concours d'entrée à l'ENS, sans que l'institution soit vue comme un milieu qui permette simplement de « caser » des citoyens qui n'ont aucune vocation pour la discipline ou que les besoins mercantilistes prennent le dessus sur la rigueur de l'organisation du concours. Elle doit aussi passer par une vie littéraire beaucoup plus assumée grâce à des activités culturelles et scientifiques soutenues et encouragées, de même que par la constitution de vraies équipes pédagogiques au sein du département.* » (DUERALL, M, ENS, 19 ans d'ancienneté). Le chef de département Etudes françaises corrobore la même approche en précisant : « *La construction identitaire des enseignants dans ma discipline passe avant tout par le développement de la professionnalité. Aujourd'hui, on ne sait pas quelle est l'identité de l'enseignant formé dans mon département. Est-ce un enseignant de culture générale, est-ce un répétiteur, est-ce un enseignant de langue ? Rien au final de tout ça. Ce statut hybride ou plutôt indéterminé a des conséquences fâcheuses graves sur le rendement des impétrants une fois rendus sur le terrain. La construction identitaire des enseignants en formation passe d'abord par la définition d'un profil de l'enseignant qu'on veut former. Est-ce un répétiteur ou un acteur qui exerce une réflexivité sur sa pratique professionnelle ? Si c'est le deuxième cas, il est urgent d'intégrer la dimension réflexive des activités enseignantes dans la formation* » (CDEFR, M, ENS, 11 ans d'ancienneté).

4. DISCUSSION

A l'analyse de l'offre de formation des enseignants à l'École Normale Supérieure en général et particulièrement en Etudes françaises, Sciences économiques et sociales et Philosophie (Cf. Sections 3.1 ; 3.2 et 3.3), il ressort que l'histoire des disciplines ne constitue pas un module d'enseignement à part entière pour les élèves-professeurs. Ce qui semble assez contradictoire au regard

du rôle essentiel que joue cet enseignement dans la formation des enseignants comme le soulignent avec pertinence Cardon-Quint et D'Enfert (2017). Cependant, les entretiens menés auprès des responsables administratifs et pédagogiques de l'ENS montrent qu'ils s'inscrivent aux antipodes de la posture de la hiérarchie et des instances décisionnaires de l'ENS. En effet, pour tous les répondants toutes spécialités confondues (Etudes françaises, Philosophie et Histoire-Géographie), il est inconcevable que les futurs enseignants soient formés sans recevoir cet enseignement d'un apport indispensable. Apport qui se lit notamment pour une meilleure appropriation, compréhension de l'origine de l'enseignement d'une discipline donnée, de son évolution, de ses enjeux et surtout de ses finalités tant sur les plans scolaire et social. C'est d'ailleurs dans le même sens qu'il faut comprendre l'idée selon laquelle, opposée aux analyses en vigueur chez les didacticiens, l'histoire des disciplines scolaires ne peut donc être coupée d'une réflexion sur la diversité et l'évolution des modes de scolarisation, de leurs usages pour les familles et les conditions matérielles de l'enseignement (Cardon-Quint et D'Enfert, *op.cit.*, 2017). En outre, des propos même des enquêtés (formateurs) dans les différentes disciplines, il a été reconnu que si plusieurs dimensions participent à la construction identitaire, donc professionnelle des enseignants, l'histoire des disciplines en fait également partie. Ce qui permet de valider l'une de nos hypothèses selon laquelle, intégrée dans leur dispositif de formation, l'enseignement de l'histoire des disciplines participe à la construction de leur identité professionnelle.

CONCLUSION

Au début de la présente investigation, poser la problématique de la place de l'histoire des disciplines dans la formation des enseignants à l'École Normale Supérieure de Libreville apparaissait anodin, et relevait d'une simple curiosité intellectuelle et scientifique. Mais, l'exploration réalisée sur le terrain a permis de se rendre compte de l'inexistence de cet enseignement dans au moins trois filières d'études examinées (Etudes françaises, Sciences économiques et sociales, Philosophie). À partir de cet échantillon, nous pensons que la réalité est la même pour toutes les autres unités d'enseignement et de recherche. Ce qui veut dire, que l'École Normale Supérieure n'a pas encore pris la pleine mesure de cet enseignement dans son dispositif de formation. De plus, les entretiens avec quelques responsables pédagogiques montrent que l'absence de l'histoire des disciplines constitue un gros handicap en matière de culture et d'appartenance disciplinaire non seulement chez les futurs enseignants mais également chez les enseignants de terrain (Quentin De Mongaryas, 2017). Au demeurant, sachant que l'histoire des disciplines joue un rôle essentiel sinon central dans la formation des enseignants selon la formule de Cardon-Quint et D'Enfert (2017), il serait judicieux que les premiers responsables de l'ENS via leurs instances décisionnaires en prennent conscience de manière à repenser l'offre de formation

en vue d'une production d'enseignants imprégnés des enjeux et des finalités de la discipline qu'ils portent. L'objectif est qu'ils deviennent de véritables enseignants réflexifs (Nguimbi, 2015), d'une part, et qu'ils soient capables de défendre une même culture professionnelle collective (Guibert et Troger, 2012), d'autre part.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bruter Annie et Locher Fabien, 2008, "Disciplines scolaires", A. Van Zanten (Dir.). *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, p.159-163.
- Cardon-Quint Clémence et D'Enfert Renaud, 2017, "L'histoire des disciplines : un champ de recherche en mutation", *Revue française de pédagogie* [En ligne], 199, avril-mai-juin, mis en ligne le 30 juin 2017, consulté le 20 mars 2020. URL: <http://journalsopenedition.org/rfp/6001>.
- Chervel André, 1988, « L'histoire des disciplines scolaires : réflexion sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n°38, mai, pp.59-119.
- Guibert Pascal et Troger Vincent, 2012, *Peut-on encore former des enseignants ?* Paris, Armand Colin.
- Nguimbi Armel, 2015, « Intégrer la dimension réflexive dans la formation des enseignants : un enjeu pour la modernisation de l'École gabonaise », *Iboogha*, Revue publiée par le Laboratoire des sciences de l'Homme et de la dynamique du langage, n°18, pp/222-243.
- Nzey Galedi, 2019, *La formation des professeurs du second degré au Gabon (1971-2010)*, Paris, L'Harmattan.
- Quentin De Mongaryas Romaric Franck, 2017, *L'école secondaire au Gabon. Analyse sociologique des jugements professoraux*, Paris, L'Harmattan.

ANALYSE DE LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS DANS LES ÉTABLISSEMENTS POST-PRIMAIRES ET SECONDAIRES CATHOLIQUES À OUAGADOUGOU (BURKINA FASO)

MARCEL ZERBO

Université Joseph Ki-Zerbo
Correo-e : marcellezizerbo@gmail.com

VALÉRIE ROUAMBA/ OUÉDRAOGO

Université Joseph Ki-Zerbo.

INTRODUCTION

Les établissements scolaires catholiques au Burkina Faso constituent un vaste réseau d'enseignement reparté sur tout le territoire national. Leur contribution à l'offre éducative est non négligeable avec 118 établissements post-primaires et secondaires pour 39295 élèves et 175 écoles primaires pour 49425 enfants en scolarisation (SNEC, 2016).

Mais ces établissements scolaires à la différence des établissements publics n'ont pas toujours des enseignants qualifiés. Si au niveau de l'enseignement primaire, de plus en plus, ils recrutent des enseignants diplômés des Ecoles nationales des enseignants du primaire (ENP), au niveau de l'enseignement secondaire, une partie du personnel enseignant n'a pas bénéficié d'une formation initiale au métier d'enseignant. Il s'agit d'étudiants sortis nouvellement des universités appelés en renfort pour combler le déficit d'enseignant qualifié. En plus du besoin en personnel qualifié, les établissements scolaires catholiques ont une philosophie de l'enseignement qu'ils doivent transmettre à leurs enseignants. Dans ce contexte, la formation continue des enseignants devient une nécessité.

Tout compte fait, les établissements post-primaires et secondaires catholiques de la ville de Ouagadougou sur lesquels porte notre communication forment leurs enseignants dans des domaines diversés comme l'informatique, la pédagogie, le projet d'établissement, la psychologie de l'adolescent etc. L'objectif de la recherche est d'analyser la formation continue des enseignants

dans les établissements post-primaires et secondaires catholiques à Ouagadougou avec un accent particulier sur trois dimensions à savoir les acteurs de la formation, les contenus et les finalités de la formation.

La plupart des recherches sur la formation continue des enseignants abordent le sujet dans une perspective strictement nationale. L'intérêt de la présente recherche se trouve dans le fait qu'elle aborde la question de la formation continue des enseignants en s'intéressant à l'enseignement de type privé, en l'occurrence catholique.

1. MÉTHODOLOGIE

La collecte des données a été faite à partir d'entretiens semi-directifs dans 6 établissements post-primaires et secondaires catholiques à Ouagadougou. Nous avons interrogé une trentaine de personnes dont 5 chefs d'établissements, 23 enseignants et 2 responsables d'organes de direction de l'enseignement catholiques basés à Ouagadougou. Le corpus ainsi obtenu a fait l'objet d'une analyse de contenu qualitative selon la méthode de Miles et Huberman (2003)

2. RÉSULTATS

2.1. *Pratiques de formation continue dans les établissements étudiés*

La formation continue renvoie à un ensemble de pratiques et d'activités qui permettent à un individu d'acquérir des savoirs et des savoirs faire. Elle est un processus d'éducation formelle ou non formelle qui permet de développer des aptitudes et des compétences professionnelles. Selon Beogo (2012) la formation continue fait référence à un ensemble d'activités qui visent la professionnalisation d'un individu en situation de travail à travers l'amélioration et le renforcement de ses connaissances.

L'analyse du fonctionnement des six établissements post-primaires et secondaires catholiques de l'enquête révèlent des pratiques de formations continues dans ces établissements avec des différences plus ou moins importantes d'un établissement à un autre. Selon les pratiques de formation continue, les établissements scolaires étudiés peuvent être regroupés en deux catégories. La première catégorie d'établissements scolaires est constituée d'établissements que l'on peut considérer comme des bons élèves en matière de formation continue des enseignants. Il s'agit du Complexe scolaire sainte famille, du Collège saint Jean-Baptiste de la Salle et du Collège notre dame de Kologh-Naba. Chaque année, dans le budget de ces établissements, il y a un montant alloué à la formation des enseignants. Au complexe scolaire Sainte Famille et Collège Notre dame de Kologh-Naba, c'est à l'occasion des conseils d'enseignement que les enseignants en fonction de leurs disciplines identifient ensemble leurs besoins en matière de formation. Les enseignants après avoir identifié leurs besoins de formation, doivent proposer à la direction de l'établissement le nom et

les contacts d'une personne à même de répondre à leurs besoins de formations. La direction de l'établissement à son tour rentre en contact avec la personne pour les formalités administratives. C'est ainsi que dans ces deux établissements les enseignants suivent chaque une formation pour renforcer leurs capacités.

Au collège Saint Jean-Baptiste de la Salle, c'est le secrétariat à la mission éducative lassalienne qui organise les formations à l'intention des enseignants. Le secrétariat à la mission éducative lassalienne est un organe chargé de la formation des enseignants de la congrégation religieuse internationale des Frères des écoles chrétiennes (FEC) qui gèrent le collège Saint Jean-Baptiste de la salle. La formation des enseignants est institué d'office dans tout établissement géré ou appartenant aux FEC. Le secrétariat à la mission éducative lassalienne se déplace dans les établissements pour assurer la formation des enseignants. Les conseils d'enseignement constituent une autre pratique de formation continue dans les établissements post-primaires et secondaires catholiques. Ils constituent un cadre de partage d'expériences, de propositions de solutions aux difficultés que des enseignants rencontrent dans le cadre de l'exercice de leurs métiers. Le conseil d'enseignement apparait comme un dispositif de formation dans lequel les aînées apportent des appuis-conseils à leurs frères cadets.

La seconde catégorie d'établissement scolaire est la catégorie des « moins bons élèves » en matière de formation continue des enseignants. Elle est constituée du Collège Sacré Cœur de Dapoya, du Lycée Marie Poussepin et du Complexe scolaire Monseigneur André Dupont. L'analyse de la formation continue des enseignants telle que pratiquée par ces établissements post-primaires et secondaires catholiques de la deuxième catégorie d'établissent montre qu'elle est occasionnelle. La formation continue a lieu dans ces établissements selon les opportunités du moment. C'est ce qui ressort des propos de la directrice du Collège Sacré de Dapoya :

Jusqu'ici, on n'a pas réussi à formaliser la formation des enseignants, à le faire de façon régulière. C'était au programme cette année, mais malheureusement ça n'a pas abouti. Ce n'est que partie remise. [Directrice du Collège Sacré Cœur de Dapoya, en poste depuis 9 ans entretien du 05/06/2020]

La formation des enseignants dans ces établissements a lieu lorsqu'un partenaire se propose de donner une formation en informatique, par exemple, aux enseignants ou lorsqu'une formation est organisée à l'endroit de l'ensemble des enseignants des établissements post-primaires et secondaires catholiques scolaires.

D'une manière bien considérée, la formation continue dans les établissements post-primaires de la deuxième catégorie n'est pas systématique. Parfois ce sont des visites de classe des inspecteurs de l'enseignement du second degré qui interviennent dans ces établissements pour apporter un appui conseil aux nouveaux enseignants dans l'exercice de leurs métiers. Le format des visites de classes permet aux nouveaux enseignants de s'améliorer. En effet, pendant

la visite de classe, l'inspecteur se rend en classe pour observer l'enseignant en train de donner son cours. Après, il lui fait des observations, lui permettant ainsi d'améliorer ses pratiques enseignantes. Ainsi, les visites de classes font parties des activités de formation continue (Djibo, 2010). En dehors des visites de classes, le Lycée Marie Poussepin et le Complexe scolaire Monseigneur André Dupont qui sont dirigés par des congrégations religieuses ont une période en début d'année qu'ils appellent les journées pédagogiques et pastorales. A l'occasion de ces journées pédagogiques et pastorales ces établissements font l'étalage de leurs projets éducatifs, des exigences de l'enseignement dans leurs établissements et du règlement intérieur de l'école. Les journées pédagogiques et pastorales se veulent un cadre de formation, une initiation au projet éducatif de l'établissement. Il est aussi question de pédagogie lors des journées pédagogiques et pastorales. La sœur directrice du Complexe scolaire Monseigneur André Dupont décrit les journées pédagogiques et pastorales telles qu'elles se déroulent dans son établissement en ces termes :

Aussi au cours des journées pédagogiques et pastorales, nous lisons notre projet éducatif en présence de tous les enseignants. A l'occasion des journées pédagogiques et pastorales, les enseignants partagent leurs méthodes de travail, leurs expériences les uns avec les autres. [Sœur directrice du Complexe scolaire Monseigneur André Dupont en poste depuis 7 ans, entretien du 04/06/2020]

Il n'y a donc pas une formation véritablement exigeante à l'issue de laquelle, il y a par exemple une attestation de formation. Les enseignants ne participent pas aux journées pédagogiques de la manière. Les enseignants vacataires en général ne sont intéressés que par les conseils d'enseignement qui ont lieu pendant ces journées dites pédagogiques et pastorales. Le personnel religieux enseignant participe à l'ensemble des activités. Comme nous le montrons avec le premier groupe d'établissements, les conseils d'enseignement constituent aussi un cadre de formation continue pour les enseignants. Mais ce cadre de formation continue qu'est le conseil d'enseignement est quasi-inexistant dans les établissements de la deuxième catégorie. A part le complexe scolaire Monseigneur André Dupont, les deux autres établissements comme le Collège Sacré Cœur, le Lycée Marie Poussepin fonctionnent véritablement sans tenir de conseil d'enseignement.

Tableau1 : Récapitulatif sur la pratique de la formation continue dans les établissements étudiés.

Catégorie d'établissements	Etablissements	Pratiques de formation continue
Première catégorie d'établissements scolaires, « les bons élèves »	Collège Saint Jean-Baptiste de La Salle, Collège Notre Dame de Kologh-Naba, Complexe scolaire Sainte Famille	La formation continue est systématique avec un budget alloué
Deuxième catégorie d'établissements, « les moins bons élèves »	Complexe scolaire Monseigneur André Dupont, Lycée Marie Poussepin, Collège Sacré cœur	La formation continue est occasionnelle, en fonction des opportunités du moment

Sources : enquête de terrain, 2020

2.2. Les acteurs de la formation continue des enseignants des établissements post-primaires et secondaires catholiques

Plusieurs acteurs interviennent dans le domaine de la formation continue des enseignants dans les établissements post-primaires et secondaires catholiques. Le premier acteur, c'est les différentes congrégations qui gèrent les établissements. En effet, les congrégations religieuses ont leurs projets éducatifs, elles ont une vision de l'école qu'elles cherchent à transmettre aux enseignants laïcs. Elles le font en général lors des journées pédagogiques et pastorales. De façon plus spécifique les FEC ont mis en place le Secrétariat à la mission éducative qui s'occupe du volet formation dans les écoles. Il faut noter que les FEC constituent l'une des plus anciennes congrégations intervenant dans le domaine de l'éducation avec une longue expérience en la matière.

Le second acteur, c'est les spécialistes des questions éducatives qui sont sollicités par les établissements post-primaires et secondaires catholiques pour donner des formations des appuis-conseils à leurs enseignants. Ce sont le plus souvent des inspecteurs de l'enseignement du second degré, des psychologues, des personnes ayant une longue expérience dans le domaine de l'éducation. Ces personnes interviennent en tant que consultants et leurs prestations sont rémunérées par les établissements.

La troisième catégorie d'acteurs intervenant dans le dispositif de formation continue des enseignants ce sont les aînés, le groupe des pairs du conseil d'enseignement. Les enseignants d'un même conseil d'enseignement partagent leurs expériences les uns avec les autres, se donnent des conseils (Zerbo, 2020). Ils assurent la formation continue tout en étant bénéficiaires.

Et en fin des partenaires qu'ils soient étrangers ou nationaux proposent dans ces certains établissements en l'occurrence le Complexe scolaire Monseigneur André Dupont, des formations aux enseignants.

2.3. Les contenus de la formation continue

Les contenus de la formation continue des enseignants sont diverses. Avec le développement fulgurant des technologies de l'information et de la communication, l'informatique s'est invitée dans les établissements scolaires. Le calcul des moyennes des élèves, la numérisation des cours sont des faits qui traduisent le succès de l'informatique en milieu scolaire. En plus l'informatique permet aux enseignants de découvrir de nouvelles pratiques pédagogiques. Ainsi, au complexe scolaire Sainte Famille, les enseignants qui le souhaitent se former en informatique peuvent le faire auprès de l'informaticien de l'établissement. C'est ce qui ressort des propos du chargé de suivi et évaluation de l'établissement :

Pour l'informatique, si tu as besoin d'une formation, ici, tu peux aller voir l'informaticien de l'établissement. Il te forme en fonction de ce que tu veux. [Chargé du suivi et évaluation, Complexe scolaire Sainte Famille, en poste depuis 4, entretien du 10/06/2020]

Au complexe scolaire Monseigneur André Dupont, un partenaire européen de l'établissement a l'habitude de former le plus souvent pendant le mois d'Août des enseignants volontaires. Aussi au Collège Saint Jean-baptiste de la Salle et au Collège Notre Dame de Kologh-Naba, des d'informatiques sont disponibles avec des possibilités de formations pour des enseignants qui le souhaitent.

En plus de l'informatique, des formations en psychologie de l'adolescent sont proposées aux enseignants des établissements scolaires de l'enquête. De plus en plus, l'indiscipline des élèves est un phénomène préoccupant. Il faut des connaissances spécifiques pour y faire face d'où l'intérêt des enseignants pour la psychologie de l'adolescent.

L'un des thèmes récurrents lorsqu'il est question de formation dans les établissements scolaires catholique, c'est le projet d'établissement. Les établissements scolaires catholiques de l'enquête fonctionnent sur la base d'un projet éducatif. Il s'agit de communiquer aux enseignants la vision que l'école a de l'enseignement afin que ceux-ci s'approprient cette vision. Le projet d'établissement renvoie aussi à un type de pédagogie. C'est l'exemple du projet éducatif de la congrégation des FEC. Le Secrétariat à la mission éducative lassalienne au cours de ses activités de formations des enseignants, rappelle les principes de base de l'école selon Saint Jean-Baptiste de la salle, fondateur des FEC qui dirigent les écoles lassaliennes. Un enseignant d'anglais à la retraite mais qui est toujours en activité parle de la formation menée par le secrétariat à la mission éducative lassalienne en ces termes :

Il y a un secrétariat à la formation lassalienne. C'est le frère Salvador qui est au secrétariat. A son niveau, il y a toute une gamme de variété de thèmes, ceux qui viennent régulièrement, c'est la pédagogie lassalienne, la spiritualité lassalienne, il y a la discipline aussi, c'est assez complète. [Enseignant d'anglais au Collège Saint Jean-Baptiste de La salle, en poste depuis 39 ans, membre du conseil d'administration, entretien du 06/06/2020]

Les frères de la sainte famille aussi rappellent leur projet d'établissement, marqué par un esprit de famille. Ils ont l'habitude de dire aux employés de l'établissement de privilégier l'esprit de famille dans les relations interpersonnelles. Tout est basé dans cet établissement sur cet esprit de famille. Et pour que cet esprit de famille règne il faut que les agents soient formés à cet esprit de famille.

Le projet d'établissement fait souvent référence à l'histoire de la congrégation à son fondateur. En général, l'idéal humanitaire qui se dégage de tous ses projets d'établissements incarnés souvent par des personnages atypiques que sont les fondateurs, c'est le sacrifice, le don de soi dans l'exercice de son métier.

La pédagogie est également un thème abordé à l'occasion des formations dans les établissements étudiés. Les aspects de la pédagogie abordés lors de la formation sont entre autres la préparation des fiches pédagogiques, les évaluations, l'enseignement apprentissage etc.

Et enfin, il est aussi question de discipline et de civisme lors des formations des enseignants à l'école post-primaire et secondaire catholique à Ouagadougou. Les formateurs traitent des questions en lien avec la promotion de la discipline, du civisme.

2.4. Les finalités de la formation continue dans les établissements scolaires catholiques

La première finalité des pratiques de formation continue dans les établissements post-primaires et secondaires catholiques que nous avons étudiés est l'initiation des enseignants au projet éducatif de l'enseignement catholique pour ainsi dire à « l'esprit de l'enseignement catholique ». Parfois, cela donne lieu à un endoctrinement des enseignants. Endoctrinement, le mot semble fort, mais il traduit bien la réalité. Les enseignants à l'école post-primaire et secondaire catholique sont soumis à toute sorte de doctrines pour les amener à se dépenser pour les élèves comme le feraient le personnel religieux (les frères et les sœurs). La force de l'institution scolaire catholique, c'est ce système de croyances et de pensées lié à l'enseignement qui renvoie au pilier cognitif de l'analyse institutionnel de Scott (2008). L'enseignement à l'école catholique renvoie à un esprit qu'incarne le projet éducatif. Les propos du Président de l'Union nationale des établissements scolaires catholiques (UNESC) confirment cet objectif assigné à la formation des enseignants.

Il faut former les enseignants parce que s'ils ne sont pas formés à l'esprit, on ne va pas gagner, s'ils ne sont formés à la rigueur, on ne va pas gagner. Dans les établissements catholiques, c'est aussi la rigueur. Si un établissement a la discipline, ça commence par les éducateurs eux-mêmes. C'est parce que eux-mêmes ils sont disciplinés qu'ils arrivent à imposer la discipline. C'est fondamental dans l'esprit de l'enseignement catholique. [Président de l'UNESC, entretien du 09/03/2020]

En plus, les propos du président de l'UNESC montrent que l'enseignement catholique s'inscrit dans une philosophie d'éducation particulière que les enseignants qui sont des éducateurs doivent maîtriser. « L'esprit » dont il est question dans les propos du président renvoie à un ensemble de valeurs chères à l'enseignement catholique comme la rigueur dans la formation, la discipline au sein de l'établissement. Il faut aussi noter que l'école catholique ne se contente pas d'instruire seulement, mais elle éduque aussi l'enfant. L'enseignement catholique a pour objectif, la formation intégrale de l'homme et il est important pour les enseignants de savoir cela.

La formation des enseignants dans les établissements post-primaires et secondaires catholiques s'inscrit dans une logique de recherche de performances. Selon Perrenoud (1994), la formation continue renvoie à des enjeux d'efficacité et d'efficience pour l'organisation scolaire.

3. DISCUSSION

La pratique de la formation continue améliore la qualité de l'enseignement d'autant que ce sont de nouvelles compétences que les enseignants acquièrent. Mais pour que la formation continue impacte plus la qualité de l'enseignement, elle devrait être obligatoire comme c'est le cas en Allemagne où la formation continue est un devoir pour chaque enseignant (Plumelle et Latour, 2012 :13). Or, dans tous les établissements de l'enquête, que ce soient dans les établissements « bons élèves » ou moins « bons élèves », la formation continue n'est pas obligatoire pour certains enseignants notamment les vacataires. Ces enseignants réclament une prise en charge pendant la formation, faute de quoi, ils renoncent à leurs participations. C'est ce que nous a confié le frère directeur du Complexe scolaire Sainte Famille :

On a une formation pour les enseignants à laquelle participent tous les enseignants permanents comme vacataires puis qu'on a l'obligation de former les enseignants. Mais les vacataires, eux, ils réclament comme dans le public des per diem alors que nous on ne pas former quelqu'un et puis le payer. C'est pourquoi dès fois les vacataires ne viennent pas. Voilà mais ceux qui connaissent la valeur de la formation alors ils viennent. [Frère directeur du complexe scolaire, en poste depuis 7 ans, entretien du 02/03/2020]

Or, Il est aussi important d'apporter de la motivation dans la participation à la formation continue. Selon Djibo et Gauthier (2017) soutenir les enseignants les motive à participer aux activités de formation continue.

CONCLUSION

L'Analyse de la formation continue des enseignants dans les six établissements post-primaires et secondaires catholiques fait ressortir deux types d'établissements scolaires catholiques selon leurs pratiques de la formation continue. On a d'une part, les établissements de la première catégorie, les « bons élèves » qui organisent des formations chaque année pour leurs enseignants et d'autres parts, des établissements de la deuxième catégorie, des « moins bons élèves » qui offrent des formations de façon occasionnelle.

Les acteurs de ces formations sont les congrégations, des spécialistes des questions éducatives (notamment des psychologues, des inspecteurs de l'enseignement du second degré) et le groupe des pairs. En ce qui concerne les contenus de la formation des enseignants, ils font référence aux projets d'établissement, à la psychologie de l'adolescent, à la discipline et au civisme, à la pédagogie en générale. Les finalités de la formation des enseignants dans ces établissements, c'est l'initiation et aux valeurs et au projet éducatif de l'école catholique. Et pour terminer, la formation continue des enseignants est motivée par la recherche de performances et d'efficacité.

BIBLIOGRAPHIE

- Beogo, J. (2014), *Accès à la formation continue des enseignants du primaire au Burkina Faso et la contribution des universités : les déterminants de la démarche individuelle*, Paris, Université de Paris-Est, thèse de doctorat en sciences de l'éducation.
- Djibo F. et Gauthier C. (2017), « L'efficacité de la formation continue des enseignants du Primaire : le cas du Burkina Faso. », *Formation et profession*, n°26, vol.2 pp. 35-48
- Djibo F. (2010), *L'impact de la formation continue des enseignants sur la réussite scolaire. Regard critique sur le cas du Burkina Faso*, Laval, Université de Laval, thèse de doctorat en psychopédagogie.
- Perrenoud P. (1994), *La formation continue comme vecteur de professionnalisation du métier d'enseignant*. [en ligne] [http : // www.unige.ch](http://www.unige.ch)
- Plumelle B ; Latour M. (2012), *La formation initiale et continue des enseignants : Allemagne, Angleterre, Finlande*, CRID [en ligne] <https://www.france-education>
- Scott, R. (2008). *Institutions and organizations. Ideas and interest*. Thousand Oaks: Sage.
- Zerbo M. (2020), « Analyse de la qualité de l'enseignement dans trois établissements post-primaires et secondaires à Ouagadougou » dans Roumba-Ouédraogo V., Magnini S. et Fayama T., (dir.) *Réflexions sur le développement durable en Afrique sous l'angle des lettres et des sciences humaines et sociales*, Paris, L'harmattan pp. 19-35

EL PROFESORADO EN LA UNIVERSIDAD

EDUCACIÓN Y VULNERABILIDAD EN LA UNIVERSIDAD. DINÁMICAS DE INNOVACIÓN DOCENTE Y SENSIBILIZACIÓN SOCIAL, Y SU POTENCIAL APLICACIÓN EN ÁFRICA

PABLO CAMPOS CALVO-SOTELO

Catedrático de Composición Arquitectónica. Universidad CEU San Pablo (España)
Correo-e: pacampos@ceu.es – utoplan@telefonica.net

1.-EDUCACIÓN: PRINCIPIOS BÁSICOS Y DIMENSIÓN HUMANA

A modo de anticipo del valor de la Arquitectura en el hecho educativo, es conveniente subrayar que es determinante el contacto directo entre los actores que intervienen en las actividades de Enseñanza/Aprendizaje, quienes son docentes y discentes. Tal contacto, surgido de la sensibilización hacia el valor de la interacción personal, exige el concurso irremplazable del espacio físico, cuestión que ahora más que nunca debe defenderse, ante la posible invasión indiscriminada de las TIC's (Díaz, 2008).

Este aspecto es de semejante importancia que será la culminación de un hilo argumental, que se va a desplegar a continuación, el cual buscará demostrar la necesidad de un *corpus* arquitectónico idóneamente ajustado a la calidad educativa. La Arquitectura, se colegirá, está estrechamente asociada a la verdadera razón de ser de las Instituciones de Educación Superior, cual es la formación integral del ser humano (Luceño, & Campos, 2018).

Pero debe procederse paulatinamente en el referido hilo argumental, para indagar en aquellas cualidades verdaderamente relevantes que son inherentes a todo hecho educativo.

Como enunciado de partida, debe afirmarse apriorísticamente que la Educación es un hecho comunicativo, colectivo y sostenido. Tras repasar esta tríada conceptual, se alcanzará la convicción de que la educación (entendida en clave de calidad y sensibilidad humana) ha de ser un hecho necesariamente espacial.

La Educación: hecho comunicativo. Como primera aproximación, habría que iniciar el presente discurso señalando que la comunicación entre personas es una labor que se compone de información, diálogo y presencia de una componente afectiva o emocional. Por tanto, el propósito comunicativo ha de presidir toda actividad formativa. Es impensable que un profesor pueda motivar a sus estudiantes si no establece tanto vínculos cognitivos como afectivos con todos ellos, es decir, que refuerce la dimensión humana de su labor. Dichos vínculos, de naturaleza empática, servirán como instrumento para incrementar la apetencia del estudiante por aprender; esa apetencia constituye la finalidad prioritaria que se debe desarrollar durante la etapa escolar y universitaria.

La componente afectiva, o emocional, es esencial para lograr la enseñanza en valores (Cortina, 2002). Las instituciones educativas deben encargarse de la formación en conocimientos, destrezas y capacidades, de forma que el individuo se construya como futuro profesional. Pero han de afanarse en conseguir un objetivo de mayor calado: construir personas éticamente comprometidas con la sociedad. Por ello, y arrancando desde las premisas expuestas, se llega a la conclusión de que han de idearse con criterio e intencionalidad las diversas estructuras que componen el organismo educativo: ideología, gestión, modelo pedagógico, sinergias con el contexto sociourbano y dimensión urbanístico-arquitectónica. Y, como denominador común, una actitud para con el alumno que aúne exigencia y esfuerzo, pero que se acompañe de cercanía humana y grandes dosis de empatía. Cuando dicho contexto revista un perfil singular, quizá afectado por la vulnerabilidad o la carencia de recursos (como puede ser el caso africano), la empatía cobra si cabe mayor relevancia (Gorostiaga, & Balluerca, & Soroa, 2014).

La Educación: hecho colectivo. Según se han encargado de demostrar numerosos pedagogos y especialistas en materia de aprendizaje, cuando un grupo se dedica a la labor de generar o transmitir conocimientos, las cotas de conocimientos alcanzables colectivamente son mayores que la suma de lo que serían capaces de alcanzar las diferentes personas intervinientes, a título individual (Coll, 1984). Por esta razón, las instituciones docentes actuales deben erigirse en escenarios comprometidos con una decidida orientación de la formación del ser humano desde una óptica grupal, que incluya asimismo al entorno social. Esta última observación lleva a interiorizar que debe mantenerse viva una estrecha conexión con el contexto urbano de cada recinto, puesto que es precisamente el colectivo social el que justifica y nutre a las referidas instituciones docentes. El individuo incrementará su integración social en la medida en que optimice, a título personal, su bagaje en valores; *a contrario sensu*, la sociedad programará sus conocimientos colectivos a través del proceso educativo.

Escuela y universidad se constituyen en forma de colectivos, siendo este carácter grupal el verdadero portador del genuino sentido de su existencia.

La Educación: hecho sostenido. La extensión del aprendizaje a todos los niveles de edades sirve para calificar a la Educación como un hecho efectivamente sostenido, susceptible de acompañar al ser humano desde su temprana edad y a lo largo de toda la vida. Expresado en otros términos, que pase a formar parte de su estructura vital. Esta filosofía universal se encuentra ya incorporado al ideario de la Educación Superior a escala internacional, mediante la fórmula global del “*Aprendizaje a lo largo de toda la Vida*” (“*Long Life Learning*”) (Day, 1999).

En su aplicación a la Educación, puede entenderse esta cualidad “sostenida” bajo este primer enfoque expuesto, que se ocupa del itinerario vital del ser humano a través de sus diferentes etapas. Pero puede asociarse asimismo a la comprensión social de dicha “sostenibilidad”, en el sentido de que una sociedad mejor formada técnicamente y en valores dispondrá de un mayor número de recursos para su propio desarrollo y supervivencia. Esta última acepción resulta especialmente relevante cuando el escenario de aplicación es el continente africano.

Es procedente añadir que la incorporación de las distintas edades de la persona a su proceso educativo puede manifestarse física y tangiblemente en los recintos docentes; de hecho, son ya numerosas aquellas instituciones que, dentro de un mismo complejo, albergan tanto facultades y escuelas universitarias como conjuntos escolares, e incluso otros vinculados a la Tercera Edad. Una riqueza formativa que se puede percibir gracias a la convivencia espontánea de todas estas poblaciones.

La Educación: hecho espacial. En epígrafes precedentes, se han expuesto ciertos rasgos que distinguen el hecho educativo. Si se conjugan dos de ellos, en concreto los que hacen referencia a sus dimensiones comunicativa y colectiva, la resultante es que el contacto humano es imprescindible para una formación humana sólida e integral. La consecuencia directa de ello es que debe contarse con el espacio físico como soporte de dicho contacto. Por ello, la Educación, entendida en su sentido más trascendente, es un hecho que necesita de la dimensión arquitectónica y urbanística, para así construir el denominado “ambiente de aprendizaje” (Duarte, 2003).

Una vez que se han vertido los argumentos básicos que avalan la necesidad de espacios físicos para albergar dentro de ellos los procesos formativos de la persona, cabe no obstante profundizar en el verdadero sentido de los primeros. En ese sentido, es preciso preguntarse si es suficiente con que la contribución de la Arquitectura termine aquí... La respuesta, inequívoca, es que no. Las instituciones docentes (en especial, las universitarias), son vanguardia intelectual, pero también deben aspirar a ejercer como paradigmas urbanístico-arquitectónicos. En tanto que propiciadora de la relación humana directa, la Arquitectura también interviene en los conjuntos docentes, como escenario corpóreo de dicha razón existencial. Y le corresponde, además, una tarea añadida, no exenta de gran importancia: aportar un valor “curricular”, es decir, encargarse, como actriz

que se incorpore al hecho educativo, de transmitir valores y actuar como bagaje cultural y artístico en aras de enriquecer a los usuarios del recinto DOCENTE. Algunos autores han calificado esta función en términos de que la Arquitectura actúa como un “*libro de texto tri-dimensional*” (Kong, Yaacob, & Ariffin, 2015). Este crucial aspecto es esperable de toda Arquitectura educativa de calidad, con independencia de su contexto sociocultural, histórico o geográfico.

2.-REFLEXIONES SOBRE LA VULNERABILIDAD

En apartados anteriores, se ha hecho hincapié en los rasgos que distinguen al hecho educativo: comunicativo, colectivo, sostenido y espacial. Y se coligió de dicha tétrada que lo verdaderamente trascendente en la formación integral de la persona es el contacto directo, intenso y humano.

Las instituciones educativas entregadas a tan trascendental misión han de interiorizar asimismo que tiene la obligación de poner en práctica una sensibilidad especial respecto a colectivos vulnerables, la cual puede adquirir formatos diversos (Planella, 2008). Bajo tal epíteto, cabría incluir a personas que sufren situaciones de marginalidad, subdesarrollo, víctimas de violencia o exclusión social. Las escuelas y universidades han de abrirse a la inclusión de estos colectivos, mediante el diseño de políticas institucionales que ayuden a dicha inclusión (Gairín, *et.al.*, 2014).

Unas estrategia que puede contribuir a fomentar la inclusión, que podría ser útil en el continente africano, es integrar los recintos docentes en los tejidos urbanos, permeabilizando sus límites perimetrales. Con esta atención al “lugar”, la institución docente se abre a la comunidad sociourbana, activándose sinergias que propicien desarrollos inducidos, y un refuerzo del sentimiento de pertenencia recíproco (entre ciudad y escuela o universidad). En efecto, dicha consideración del “lugar” es cuestión central en materia educativa y arquitectónica, pero adquiere un valioso sentido en las teorías sobre resiliencia, como adaptación positiva que arma respuestas para superar la vulnerabilidad (Masten, 2001).

Una de las acepciones de la vulnerabilidad remite a la discapacidad. Se trata de un tema de hondo impacto humano, que ha centrado las experiencias de innovación docente que se van a describir en el presente texto. Por todo ello, seguidamente se va a efectuar una somera descripción de los aspectos básicos que guardan relación con dos tipos concretos de discapacidad. La intelectual y la visual.

Sobre discapacidad y derechos humanos.-En primer término, debe recordarse que la Organización Mundial de la Salud (OMS) entiende la discapacidad en clave de dificultades que surgen en la relación que se establece entre el organismo humano y su entorno. Una mirada puntual al pasado muestra que quienes padecen estas limitaciones no han logrado incluirse adecuadamente en la sociedad, lo que constituye una situación de injusticia humana, que además ignora

el valor que pueden tener otras capacidades diferentes a las convencionales. Es relevante en este punto atender a lo que se expone en aportaciones recientes: “*El constructo necesidades de apoyo se basa en la premisa de que el funcionamiento humano está influido por el nivel de congruencia entre la capacidad individual y los entornos en los que se espera que un individuo funcione*”. (Thompson, et.al., 2010, p.9)

Como primera aproximación, las instituciones docentes deben contribuir a mitigar dichas dificultades, pues ello no hace sino redundar en una visión de mayor calado, cual es la que considera los derechos de las personas. La Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de Naciones Unidas estableció en 2006 que todos los seres humanos tienen los mismos derechos y libertades. Ello protege la dignidad y derechos de quienes sufren algún tipo de discapacidad, promoviendo su inclusión social.

Sobre las discapacidades intelectual y visual.-Las experiencias de innovación docente e inclusión social realizadas se basaron en la colaboración directa entre alumnos de Arquitectura y voluntarios con discapacidad intelectual o visual. Por ello, y por atesorar un potencial de extrapolación al escenario africano, se describen someramente ambas tipologías. La *discapacidad intelectual* aparece definida como: “*Hace referencia a las limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico*” (American Psychiatric Association, 2018). A grandes rasgos, hay diversos grados: leve, moderada, grave y profunda; para diferenciarlos, se suele estimar el cociente intelectual, pero también las habilidades personales y sociales.

La discapacidad visual se define por la OMS, organismo que clasifica la visión en distintos niveles: normal, moderada, grave y ceguera. Y se tienen en cuenta dos facetas: la agudeza visual (capacidad para diferenciar detalles y objetos, según la Escala de Wecker (OMS, 1973); y el campo visual (capacidad ocular para captar la información proveniente de distintas áreas).

Asumiendo la necesidad de que las instituciones docentes ejerzan una sensibilidad activa para con los colectivos vulnerables, entre los cuales se hallan las personas que padecen discapacidad intelectual o visual, se llevaron a cabo unas experiencias de innovación docente impregnadas de intencionalidad inclusiva. Fueron desarrolladas desde el curso 2016-2017 hasta el curso 2019-2020 en la asignatura de “*Composición Arquitectónica*” de la Universidad CEU San Pablo.

3.-INNOVACIÓN, INCLUSIÓN Y ESPACIO EN PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS UNIVERSITARIAS

A partir del presente epígrafe, el presente texto se centra en la esfera específica de la Educación Superior, la cual tiene entre sus metas la formación en valores (Harland, & Pickering, 2011).

Si la formación integral del ser humano es una cuestión clave para el desarrollo social económico y cultural (cuestión decisiva en la coyuntura actual del

continente africano), también debe serlo la innovación docente, pues se trata de una dinámica llamada a optimizar, actualizar y renovar dicha formación. Como señalan los filósofos Edgar Morin y Carlos Jesús Delgado en su trabajo *“Reinventar la educación”*: *“La reforma educativa ha de fundirse con la reforma del pensamiento, de la política y de lo político. En ello radica su reinvención”* (Morin, & Delgado, 2014, p.17).

La innovación tiene diferentes significados. Ello afecta la forma en que los profesores piensan y aplican esos pensamientos creativos (Hativa, & Goodyear, 2002). Actualmente, cuanto atañe a dicha reinvención en materia pedagógica ya no es una opción, sino una obligación inevitable.

Una mirada holística a la evolución pedagógica serviría para valorar una característica profundamente arraigada: aprender es más grande que enseñar. Ello conduce inexorablemente a un cambio de paradigma, que ha estado teniendo lugar en la escena nacional e internacional durante años: el aprendizaje debe estar centrado en el estudiante. Colocarlo en el centro de gravedad del proceso de capacitación es en sí mismo un gesto innovador con respecto a las fórmulas pasadas. E implica cambios en los roles de otros actores. Innovar implica un cambio cultural profundo, ya que el profesor tiene que mutar su tarea: desde una concepción individual del conocimiento, en el sentido de transmitirlo unidireccionalmente, hasta otro que le asigna un papel de guía, consejero o catalizador de pensamiento más creativo. aprendiendo “para” y “con” el concurso del alumno. Innovar es una actitud completa, e implica en paralelo cambiar comportamientos ya viejos (Oser y Baeriswyl, 2001).

La innovación puede fundirse con la inclusión social de colectivos vulnerables. Cabe anotar en ese sentido lo que la UNESCO establece a este respecto: *“La inclusión educativa se entiende como el proceso que asegura el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes vulnerables a ser sujetos de exclusión, no solo aquellos con discapacidad o categorizados con necesidades educativas especiales”* (Valdés-Morales et.al., 2019, p.190)

En este punto, es preciso retomar lo que se exponía en los primeros apartados del presente texto, en el sentido de entender que la educación es un hecho espacial. Por tanto, la innovación docente debe acompañarse de la dimensión urbanístico-arquitectónica. El progreso en la universidad obliga a que estimen estrategias para emprender acciones de recalificación espacial que sean coherentes, a fin de reforzar las modernas modalidades de Enseñanza/ Aprendizaje, alternativas a formatos tradicionales como lo es la lección magistral (Campos, 2017).

La innovación espacial, asociada con la docente, no tiene que involucrar procesos, proyectos u obras que supongan un elevado coste. Si los recursos y la creatividad se gestionan adecuadamente, la génesis o las transformaciones espaciales pueden llevarse a cabo de manera logísticamente viable; ello es un argumento válido a la hora de plantear estrategias de innovación docente y espacial en África.

4.-DEFINICIÓN CONCEPTUAL Y PRÁCTICA DE EXPERIENCIAS RECIENTES: ENSEÑANDO “PARA” Y “CON” COLECTIVOS VULNERABLES

A lo largo de las actividades llevadas a cabo en la asignatura de “*Composición Arquitectónica*”, los equipos estaban formados por estudiantes (25) y voluntarios (17, de la Fundación Juan XXIII-Roncali-FJ23 y la Fundación ONCE). La constitución de dichos equipos mixtos como metodología de trabajo implicó que se activase la inclusión social como una dinámica capaz de reforzar el aprendizaje convencional. Expresado en otros términos: trabajaron “*con*”.

Los objetivos a alcanzar fueron los siguientes:

En el plano pedagógico.-Se persiguió el reforzar la motivación del alumno de Arquitectura, de modo que incrementase sus capacidades en el ejercicio de la composición arquitectónica, tanto en la faceta teórica como en la praxis. Entre otros aspectos, se trataba de mejorar sus conocimientos y destrezas en temas como los siguientes: elaboración de formas; vínculos entre poética espacial y proyecto; naturaleza y ámbito educativo; e interiorización fenomenológica del entorno. Conforme a la innovadora estrategia ideada, se intentó la fusión entre cercanía humana y trabajo conjunto y directo con las personas con discapacidad. Tal postura no fue sino consecuente con las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), tendentes a un cambio de paradigma que aspira a que el hecho educativo se centre en el alumno como sujeto nuclear (Cifuentes, 2006).

En el plano de la sensibilidad humana e inclusión.-Como primera aproximación, las acciones de innovación docente llevadas a cabo buscaron alcanzar un objetivo, acorde con la Tercera Misión de la universidad: el compromiso social. Las experiencias realizadas promovieron la inclusión social de personas con discapacidad, tanto intelectual como visual. Primó la empatía entre los alumnos (futuros arquitectos) y los potenciales usuarios (voluntarios externos), para que los primeros asimilaran mejor su vocación. Como pauta de relación humana, la empatía ayudó a comprender que es consustancial a la misión social de la profesión.

En el plano proyectual.-El propósito fue elaborar un conjunto de criterios y tipologías urbanístico-arquitectónicas que mejorasen las estrategias de ideación formal de lugares encargados de albergar procesos de formación humana. Expresado en otros términos: trabajaron “*para*”, esto es, donde el ser humano sea el centro de sus creaciones (Fernández-Llébrez, 2013). Los grupos de trabajo mixtos, formados por alumnos de Arquitectura y voluntarios de la FJ23 y la ONCE se encargaron de pensar y discutir progresivamente dichos criterios y tipologías. Tratando de aportar a los alumnos nuevas fuentes de inspiración para el diseño de edificios y complejos docentes, se profundiza en los modos de percibir los entornos (sensorial, psicológica y sentimentalmente) por parte de los mencionados voluntarios. Los grupos de trabajo emplearon varias sesiones a

intercambiar sensaciones en temas espaciales como: escala humana, luz, color, textura, mobiliario urbano, o las funciones a cumplir por la naturaleza en los conjuntos docentes. Dicho intercambio de experiencias y sentimientos alimentaron el aprendizaje en materia de composición, pero también fue de gran valía respecto a la inclusión, canalizada a través de una dinámica teñida de sensibilidad humana.

Metodología de trabajo de las experiencias de innovación docente y sensibilización social.- Operativamente, lo realizado se estructuró conforme a las siguientes etapas sucesivas, que abarcaron desde el mes de febrero al mes de mayo:

a.-Entrega del enunciado del trabajo a los alumnos de “*Composición Arquitectónica*” a principio del curso, en la Escuela Politécnica Superior CEU.

b.-Presentación de las 23 personas con discapacidad intelectual o visual a los 25 estudiantes de Arquitectura, incluyendo una conferencia sobre su modo de percibir y sentir. Formación de equipos mixtos (alumnos CEU-voluntarios de la FJ23 y la ONCE)

c.-Sesiones de trabajo en equipos mixtos. Durante las mismas, se utilizaron medios de representación habituales en Arquitectura: bocetos, fotografías y maquetas (estas últimas, especialmente útiles para los voluntarios con discapacidad visual). También se realizaron prácticas con alumnos, con antifaces de ONCE, quienes recorrieron los espacios de la EPS sintiendo como quienes tienen discapacidad visual

d.-En paralelo, impartición de conferencias sobre varios temas: tipologías compositivas de complejos educativos; percepción espacial; y poética en lugares docentes (aulas, edificios, campus y ciudades)

e.-Investigación de proyectos de complejos docentes, realizados por maestros contemporáneos

f.-Elaboración final de los trabajos, recogiendo los criterios y tipologías espaciales generados por los equipos mixtos

5.-RESULTADOS DE LAS EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN DOCENTE Y SENSIBILIZACIÓN SOCIAL REALIZADAS

Resultados sobre la formación de los estudiantes de Arquitectura.-La labor efectuada mejoró dicha formación, pues optimizó su itinerario desde las reflexiones en materia perceptiva hasta la ideación de proyectos en la práctica arquitectónica. Al colaborar con personas con discapacidad, se excitó la creatividad de los estudiantes, pues vieron incrementada la sensibilidad desde las contribuciones de las personas con discapacidad. Se logró así reforzar el “sentir” el espacio, como nutriente de ideación. Para los futuros arquitectos, fue muy beneficioso superar las dinámicas pedagógicas tradicionales y abrirse a la interacción empática con voluntarios externos. Y ello se tradujo a una mejora de sus destrezas en el campo de la composición arquitectónica.

Resultados sobre la inclusión de personas con discapacidad.-Se produjeron valiosas consecuencias para los voluntarios con discapacidad intelectual o visual. Y se hizo poniendo en práctica la empatía, lo que resulta muy útil en estrategias de innovación (Reus, & Blancafort, 2017). Lo realizado incrementó su inclusión social, mitigando las todavía frecuentes situaciones de marginación. Los voluntarios (17 de la FJ23 y 7 de ONCE) aumentaron sus conocimientos generales sobre Arquitectura, en general, y sobre espacios para la educación, en particular. Por encima de otras consideraciones, las experiencias llevadas a cabo consiguieron que las personas con discapacidad se sintieran útiles, haciéndoles entender que tenían la capacidad de aportar criterios y sensibilidades llamadas a inspirar futuros diseños.

Resultados finales: aportaciones de las personas con discapacidad sobre composición de espacios educativos.-El resultado de las diversas sesiones de trabajo multidisciplinar fue un conjunto de criterios y tipologías espaciales, orientados a la optimización en la composición de entornos educativos. Cabe anotar, de entrada, que los voluntarios incidieron en la necesidad de cumplir las normativas sobre accesibilidad, tanto las de perfil arquitectónico y urbanístico las específicas de edificios docentes. Sobre esto último, existen publicaciones relevantes, como la patrocinada por el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad-CERMI (Aragall, 2010). Es igualmente útil el documento “*Designing for disabled children and children with special educational needs*” (Gobierno del Reino Unido, 2008), y el elaborado por la Fundación ONCE y el COAM, titulado “*Accesibilidad universal y diseño para todos. Arquitectura y Urbanismo*” (Fundación ONCE, 2011).

Seguidamente, es pertinente centrar el discurso en las aportaciones sugeridas por los voluntarios en dos temas de exploración especialmente innovadores: la accesibilidad cognitiva y los sentimientos sobre el espacio.

a.-Sobre la accesibilidad cognitiva: percepción del espacio y cognición incorporada.

Las personas con discapacidad intelectual aportaron criterios como los siguientes: debe priorizarse la escala menor; los microespacios crean sensación de acogimiento y concentran la atención en temas pedagógicos concretos; la Arquitectura del centro educativo debe estar integrada en la naturaleza, física y perceptivamente; para memorizarlos mejor, los espacios de formación deben identificarse por un nombre, que corresponda a su función; es preferible disponer de edificios de una sola altura, pues evitan cambios de plano (escaleras o rampas), y favorecen una comprensión sencilla del espacio tridimensional; Debe cuidarse el mobiliario, pues afecta directamente a las decisiones de movimiento de las personas, su localización y orientación en el espacio

Las personas con discapacidad visual aportaron las siguientes ideas: caminar es una experiencia corpórea que facilita utilizar y conocer el espacio educativo; debe instalarse pavimento podotáctil, siempre que haya un cambio de altura; las puertas deben ser de diferente color al de la pared, para diferenciarlas por contraste (en torno al 70%), especialmente en entradas a aulas;

emplear contrastes de texturas (perceptibles táctilmente, al caminar o al tocar con la mano), ayuda a la orientación; las esquinas ayudan a comprender los espacios docentes, así como los ligeros cambios de dirección; debe cuidarse el tipo y disposición de las luminarias, para evitar que se creen sombras que desorienten espacialmente; en zonas de exposición de contenidos formativos, deben priorizarse los objetos tridimensionales, y contar con audioguías; incorporar zonas de jardín botánico es aconsejable, pues además de su atractivo perceptivo, añaden una dimensión didáctica (perceptible mediante tacto y olfato); pueden incorporarse emisiones acústicas (sonidos, melodías, etc.) que ayuden a encontrar espacios

b.-Sobre la psicología ambiental: sentimiento del espacio

Las personas con discapacidad intelectual sugirieron lo siguiente: la Arquitectura de un complejo docente debe ser una organización de personas, no sólo de formas construidas; el alumno que se encuentre en un ambiente propicio para el aprendizaje tiene más motivación; no debe abusarse de lo virtual en la pedagogía; es preferible adaptar el edificio a la naturaleza (y no al revés), para sentir que lo natural es más trascendente que lo artificial; han de diseñarse recintos físicamente abiertos a la comunidad, pues generan interacción social e involucración afectiva de familias; los espacios fluidos despiertan bienestar y sensación de cercanía humana; el agua tiene un efecto relajante, visual y acústicamente (es deseable que esté en movimiento); y ayuda a crear itinerarios peatonales, que pueden contener elementos formativos; los usos deportivos estimulan el sentimiento lúdico; los límites de los espacios educativos deben ser claramente perceptibles, pues evitan el desasosiego; no es preciso que sean elementos construidos convencionales (como paredes), sino que pueden ser cursos de agua, senderos o líneas sutiles; los lugares de actividad educativa han de tener un núcleo interno nítido, pues ayuda a concentrar la atención; los espacios con luz natural, colores claros y vistas al exterior generan bienestar mental, lo que contribuye al aprendizaje; los pasillos deben ser amplios, bien iluminados, de longitud pequeña, y cuyo final se pueda entender con claridad, para ofrecer confianza

Las personas con discapacidad visual aportaron los siguientes criterios: las composiciones urbanístico-arquitectónicas simétricas son más sencillas de utilizar y memorizar; las pautas de distribución deben ser sencillas (hileras de aulas, pasillos, distribuidores, etc.), pero con pausas tridimensionales que ayuden a asimilar el espacio (quizá empleando pequeños escalones en el suelo que ayuden a usar el tacto para informar del espacio) deben implantarse hitos (no visuales), para fijar espacios educativos; la naturaleza es muy enriquecedora, pues actúa como estímulo sensorial agradable; la luz natural en los espacios docentes es beneficiosa, pero no demasiado intensa, pues provoca incomodidad en quien tenga restos de visión; los recorridos sensoriales despiertan sensaciones de bienestar y seguridad en los desplazamientos, y aportan potencial formativo; el

agua en los ámbitos educativos (presente en fuentes o cursos) aporta serenidad y calma, percibiéndose con el tacto y el oído; ciertos materiales atesoran connotaciones perceptivo-psicológicas: hierba (suavidad, frescor); arena (asociada a lo lúdico); hormigón en exteriores (solidez y suavidad); madera en el plano vertical (calor y acogimiento), en el plano horizontal (acogimiento y evocación del hogar)

6.-POSIBLES EXTRAPOLACIONES AL PANORAMA AFRICANO

Las experiencias de innovación docente y sensibilidad social realizadas en la Universidad CEU San Pablo, dentro de la asignatura de “*Composición Arquitectónica*” ha dejado una enseñanza positiva, en el sentido de su potencial replicabilidad en otros escenarios, cual podría ser el continente africano.

Como valoración apriorística, puede afirmarse que, tras recopilar los criterios y tipologías espaciales expresadas por los voluntarios durante las sesiones de trabajo, sus aportaciones trascendieron al interés para proyectar lugares formativos para personas con discapacidad (intelectual o visual), sino que son de utilidad para cualquier usuario. Quizá esta haya sido la lección de mayor impacto.

En esencia, la Educación es decisiva para contribuir al desarrollo de una comunidad, región o país. Dicha actividad, decisiva en la construcción del ser humano, ha de estar sujeta a continuas revisiones, en aras de optimizar su naturaleza y dinámicas. La revisión de mayor entidad es la innovación docente, pues se encarga de mejorar la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos. Innovar en las universidades es una actitud decisiva. Frente al estatismo que ha lastrado durante décadas demasiadas estrategias pedagógicas, la innovación emerge con fuerza incontestable: “*Para abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad requerimos reinventar la educación*”. (Morin, & Delgado, 2014, p.11). La innovación docente se presenta hoy, más que como una oportunidad, como toda una insoslayable obligación: “*El peso de enseñar está en conseguir que el alumnado aprenda y, por lo tanto, las estrategias no son de transmisión sino de interacción, motivación, implicación, aplicación, investigación, tutoría, resolución de problemas, simulación... Son estrategias dentro y fuera del aula*” (De la Torre, 2008, p.89).

En paralelo, la sensibilización social que ha acompañado a las experiencias es un componente de gran impacto potencial en entornos susceptibles de mejorar su desarrollo. Si dicha sensibilización se basa en la inclusión de colectivos vulnerables, el beneficio es mucho más elevado. Dicha vulnerabilidad se ha traducido, en las experiencias llevadas a cabo en el CEU, a personas que padecen discapacidad intelectual o visual, pero puede extrapolarse a otras situaciones, como la exclusión social, la violencia en sus diversas formas, la marginalidad o el subdesarrollo, en general.

Por otro lado, que los estudiantes adquieran conocimientos y destrezas no ha de circunscribirse únicamente a las técnicas pedagógicas, sino que exige un

profundo compromiso humano con la vocación educativa; y eso exige creatividad, iniciativa, interacción y –sobre todo– sensibilidad humana.

Finalmente, es preciso subrayar unas circunstancias humanas de gran interés. Por un lado, las personas que padecen discapacidades “corpóreas” (intelectuales o visuales) no tienen menoscabada su sensibilidad en absoluto, siendo capaces de aportar criterios de composición para conjuntos docentes. Trabajar “*para*” y –sobre todo– “*con*” personas que padecen discapacidad es de una ingente riqueza humana, uno de cuyos frutos es concebir directrices que cualifiquen los lugares donde aprenden, y así mejorar sus vidas. Por otro, los voluntarios mostraron una actitud proactiva, cargada de entusiasmo. Al interactuar con los alumnos de Arquitectura, se sintieron partícipes activos de las experiencias de innovación docente y sensibilización social. Más allá de la dimensión universitaria, el concurso de las personas con discapacidad intelectual o visual reforzó la dimensión humana: transformó la Escuela de Arquitectura del CEU, y a quienes participaron (alumnos y profesores), resultando a la postre una experiencia cargada de dimensión humana.

En función de todo lo expuesto, la compaginación de innovación docente y sensibilización social arma una dualidad de gran interés para contribuir al progreso educativo en África, introduciendo dinámicas que han dado resultados positivos en otros países, como ha sucedido en el caso español que describe el presente texto.

BIBLIOGRAFÍA

- American Psychiatric Association (2018). *DSM-5 Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Washington, D.C: American Psychiatric Publishing
- Campos, P. (2017). *El paradigma del Campus Didáctico: revisión conceptual y proyección en los espacios físicos de la Universidad*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca
- Cifuentes, Purificación (2006). El profesor universitario ante el EEES. *En Revista galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 13, pp. 43-57
- Coll, C. (1984). Group structure, peer interaction, and school learning. *En Journal for the Study of Education and Development*, 7:27-28, pp. 119-138
- Cortina, A. (2002). *La educación y los valores*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: the challenges of LifeLong Learning*. Londres: Routledge
- De la Torre, Saturnino (director) (2008). Modelo Multidimensional de Análisis de Estrategias Didácticas. *En Estrategias didácticas en el aula. Buscando la calidad y la innovación, Madrid, UNED, pp.89-114*
- Díaz, F. (2008). Educación y nuevas tecnologías de la información: ¿Hacia un paradigma educativo innovador?. *En Revista Electrónica Sinéctica, núm. 30, pp. 1-15*
- Duarte, J. (2003). ambientes de aprendizaje. una aproximación conceptual. *En Revista Iberoamericana de Educación, n° 33 (1), pp.1-18*

- Fernández-Llébrez, José (2013). La dimensión humana de la Arquitectura. *En Arquitectura y Urbanismo vol.34 no.1*, pp. 64-72
- Fundación ONCE (2011). *Accesibilidad universal y diseño para todos. Arquitectura y Urbanismo*. Madrid: eal Ediciones Arquitectura-Fundación Arquitectura COAM
- Gairín, J., et.al. (2014). *Colectivos vulnerables en la Universidad. Reflexión y propuestas para la intervención*. Madrid: Wolters Kluwer España
- Gobierno del Reino Unido (2008). *Designing for disabled children and children with special educational needs*. Great Britain: Department for Children Schools and Families
- Gorostiaga, A., Manterola, Balluerka, N., & Soroa, G. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *En Revista de Educación*, N° 364, pp.12-38
- Harland, T. & Pickering, N. (2011). *Values in Higher Education teaching*. Londres: Routledge
- Hativa, N. & Goodyear, J. (eds.) (2002). *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Kong, S. Y., Yaacob, N. M., & Ariffin, A. R. M. (2015). Physical environment as a 3-D textbook: design and development of a prototype. *En Asia Pacific Journal of Education*, 35, (2), pp. 241-258
- Luceño, L., & Campos, P. (2018). *Las formas de la educación. Dimensión arquitectónica, dimensión docente y disciplinas creativas en la innovación universitaria*. Madrid: Dykinson
- Masten, A. (2001). Ordinary magic. Resilience processes in development. *En American Psychologist*, 56, pp.227-238
- Morin, Edgar, & Delgado, Carlos (2014). *Reinventar la educación. Hacia una metamorfosis de la humanidad*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin
- OMS-Organización Mundial de la Salud (1973). *Wecker Scale: WHO Study Group on the Prevention of Blindness*. N 518, Ginebra, 6-10 Noviembre
- Oser, F. y Baeriswyl, F. (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. *En V. Richardson (Ed.), Handbook of Research on Teaching*. Washington ,D.C.: AERA, pp.1031-1065
- Planella, J. (2008). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. *En Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 46 (5), pp.1-14
- Reus, Patricia, & Blancafort, Jaume (2017). Empatía, colaboración y dosis de realidad en la enseñanza del proyecto arquitectónico. *En García-Escudero, D., & Bardí, B. (eds.) V Jornadas sobre innovación docente en Arquitectura, Barcelona, Iniciativa Digital Politécnica Oficina de Publicacions Acadèmiques Digitals de la UPC*, pp.339-351
- Thompson, James, et.al, (2010). Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad intelectual. *En Siglo Cero*, Vol. 41 (1), N° 233, pp.7-22
- Valdés-Morales, R., López, V., & Jiménez-Vargas, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *En Educación y Educadores* 22(2), pp. 187-211

LAS REPRESENTACIONES SOBRE EL PROFESORADO SUPERIOR DEL ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA EN LA UNIVERSIDAD OMAR BONGO EN GABÓN

LUCIE ELIANE DISSOUVA

Universidad Omar BONGO, CRAAL/CERAFIA, Libreville

Correo-e: luciedissouva@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Las representaciones sobre el profesorado superior del español lengua extranjera en Gabón se involucran en una larga tradición socio-educativa cuyos rasgos fueron sintetizados por Eugénie Eyeang (2004). En efecto, a menudo se nota que no se suele recoger las preocupaciones de los aprendices. Esta afirmación se ubica en una perspectiva interactiva y de complementariedad ya destacada, tal que:

El docente como modelo puede contribuir mucho al nivel de la motivación de los alumnos en clase de ELE, Por eso es necesario concienciarle de que tanto su dominio de materia, su capacidad para seleccionar contenidos como su capacidad para motivar (A. Ndembi Massavala, 2019, p.88)

Así, el objetivo de este artículo no es otro que la necesidad de consolidar la difusión del idioma español y responder al creciente interés por dicha lengua en la zona subsahariana. Por ello, dar el primer paso a los profesores desde la óptica de los aprendices es una oportunidad de prestar la atención a quienes no se suele escuchar: los aprendices.

Cuando observamos el contexto de aprendizaje de la lengua española en Gabón hoy, hay factores que explican de antemano la carencia de motivación en el momento de aprender la lengua extranjera. En cuanto a los límites, son muchas. Pero, la falta de interés por aprender de los aprendices para quienes, a menudo, no ven la utilidad de aprenderla. Pero, entre los obstáculos, las representaciones lingüísticas y culturales son los que más se vuelven bloqueos en

el aprendizaje de las lenguas extranjeras (L.E. Dissouva, 2014, p.90). ¿Por qué es importante preocuparse de las representaciones de los discentes para con el profesorado de español?

Nuestra hipótesis es que las representaciones sobre el profesorado obstaculizan la relación pedagógica. Dado el esencial conocimiento y profundización de la práctica de la lengua española, pensamos que se puede mejorar el proceso de la enseñanza-aprendizaje fomentando una natural e imprescindible interrelación entre el docente de español y el aprendiz. Por lo tanto, conviene que se tenga una comprensión de quienes deben de dar las respuestas necesarias.

La finalidad última, de esta reflexión es atender a la expresión libre de las opiniones de los discentes acerca del profesorado del superior para propiciar la comprensión y las expectativas que tienen a la hora del aprendizaje. Para llevar a cabo este artículo, la estructura de la reflexión consta de tres ejes: las definiciones conceptuales, la metodología y los resultados. Las definiciones de los conceptos representación y profesorado. Pasemos a las definiciones conceptuales.

1. EL MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

1.1. Las definiciones conceptuales

El concepto «representación» es muy complejo. Es un concepto clave en las ciencias humanas. No se puede separar de la dinámica de las interacciones sociales. Según el *Pequeño Larousse ilustrado* por R. García Pelayo y Gross (1964), la representación es «la acción de representar.» Desde un apropiamiento lingüístico se concibe como «Construcción más o menos autónoma, más o menos independiente según los casos de la realidad observada» (P. Madarga, 1986, p.14).¹

Este concepto es central en este artículo porque resulta ser determinante e indisociable de la didáctica de las lenguas extranjeras en Gabón. Desde el punto de vista de J-C Abric (2016) existe una relación entre las representaciones y las prácticas sociales ya que ambos son determinados por el cómo el individuo se apropia las condiciones sociales, históricas y materiales. A continuación, reitera:

Para que una práctica social, aunque sea impuesta, se mantenga, hace falta que fuese apropiada, es decir, integrada en el sistema de valores, creencias y normas sea adaptándose a ello sea transformándolo.²

Según el diccionario ya citado, el profesorado es el «*cargo de profesor y cuerpo de profesores.*»

1 El texto básico es « Construction plus ou moins autonome, plus ou moins indépendante, selon les cas de la réalité observée. » La traducción es mía.

2 Se trata de la traducción del texto francés « Pour qu'une pratique sociale, même imposée, se maintienne, encore faut-il qu'elle puisse, à terme, être appropriée, c'est-à-dire intégrée dans le système des valeurs, de croyances et des normes soit en s'y adaptant, soit en le transformant. » Es una cita sacada en www.com/puf.com/content/Pratiques_sociales_et_representations_0 consultado el 20 de septiembre de 2020.

1.2. *Marco teórico*

El enfoque de este trabajo se sitúa en una perspectiva pragmática y socio-educativa ya que el reto de la enseñanza de una disciplina debe de enraizarse primero en un contexto y, para la eficacia de sus objetivos, debe de averiguar si las condiciones y de manera general, las prácticas de los docentes responden a las preocupaciones o las esperas de los aprendices. Conforme con la observación: «Pensamos sin duda que el entusiasmo personal del docente, su serio por la asignatura que más motiva a los alumnos si es apto a trasmitirlo y contagiárlas», pues, hace falta interrogar los métodos y las prácticas docentes tomando en cuenta la expresión de la suma de las características personales que «aburren» a los alumnos provocando en ellos poco interés para la lengua española (A. D. Ndembi Massavala, p.2019, 88).

Por ello, considerando tal explicación, opinamos que, en la lógica tradicional de la enseñanza de las lenguas en Gabón, los docentes y los formadores son quienes deben garantizar los aprendizajes por su competencia tanto pedagógica como comunicativa. Sin embargo, ¿cómo lo pueden hacer sin saber los avisos de los aprendices quienes constituyen los actantes esenciales en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje del idioma español. Aquellos representan la categoría esencial de los actores de la Educación de quienes no se recoge el aviso sino escasamente.

El presente trabajo llama la atención sobre el imaginario de los estudiantes, es decir, su manera de percibir a los profesores. Su objetivo es la mejora de las prácticas de los docentes por la toma en cuenta de las representaciones profesionales de los aprendices en cuanto consideramos que, a menudo, la motivación de los estudiantes para el aprendizaje de la lengua española va motivada por la consideración que acompaña las representaciones sobre el profesorado del español.

Es importante notar que en esta reflexión consideramos las palabras profesor, docente como sinónimos. También lo son las palabras estudiante, discente y aprendiente.

1.3. *Metodología*

A nivel metodológico, hemos realizado una encuesta y unas entrevistas con una veintena de estudiantes matriculados en la Universidad Omar Bongo en el departamento de los Estudios Ibéricos y Latino Americanos (DEILA). En una primera fase hemos recogido las opiniones de los entrevistados apoyándonos en la pregunta siguiente:

- ¿Cuál es su percepción de los profesores de la lengua española?

Luego hemos seleccionado los enunciados o discursos que más emiten las representaciones profesionales que los estudiantes tienen para con el profesorado de la lengua española. Enfatizamos que se trata de una aproximación pragmática de índole socio-didáctica con arreglo a una propuesta metodológica;

En las ciencias humanas, elaborar respuestas desde el discurso de las personas que demandan con su palabra las necesidades sentidas y vividas en sus vidas, permite elaborar propuestas de intervención construidas desde la participación y convencimiento de los implicados, es decir, permitirnos ver con sus ojos, aquello que realmente necesitan. (Antonio S. Almeida Aguiar y Margarita Lopes Lozoya 2014, p.439)

El interés de este enfoque metodológico no es comprobar si son verdaderas o falsas las opiniones de los docentes sino demostrar que las representaciones de los estudiantes para con el profesorado de la lengua española impactan positiva o negativamente tanto a nivel pedagógico como didáctico el aprendizaje de la lengua española en la enseñanza en Gabón.

2.RESULTADOS

El recorrido por los enunciados o discursos de los estudiantes permite poner de realce las opiniones de los informadores sobre el profesorado de la lengua española en Gabón. Hemos destacado de las interacciones las opiniones y las representaciones más pertinentes que se articulan en relación con la definición, el rol y las prácticas o actitudes de los docentes.

2.1. *La identidad y el rol del docente*

Los entrevistados se acordaron unánimemente que el profesor o docente de español: «*es el profesional quien enseña la lengua española.*». También es «*quien transmite los conocimientos en el contexto escolar o académico.*». Distinguen que el profesorado de español es «*el conjunto de docentes que tiene como objetivo de enseñar la lengua y la cultura española a los aprendices.*».

Más allá de estas definiciones conceptuales, los estudiantes identifican a los docentes considerando las características básicas de la profesión: la competencia y la utilidad.

2.2. *La competencia y la utilidad*

En lo que atañe la competencia del docente en el seno de la enseñanza de manera general distinguen los profesores de primera³ y segunda enseñanza y los de la enseñanza superior. La imagen que tienen de cada cual se basa en la diferencia de estatus. Son enterados de la diferencia que existe entre los actores de la Educación en el dominio de la enseñanza-aprendizaje de la lengua española. Para ellos, lo que posibilita la distinción de las categorías de docentes es el grado de formación. Por eso, reconocen a los profesores de la secundaria y, a continuación, a los de la Escuela Normal Superior como quienes tienen unos prerrequisitos para la enseñanza. Comentan que «*beneficiaron de una formación específica*». Desde el punto de vista de los estudiantes, los profesores del idioma español de la Universidad son más adaptados a la finalidad de la transmisión

3 Cabe precisar que la enseñanza del español en la primera no aparece sino en unos institutos privados internacionales. Ha de citar, por ejemplo, el liceo Franco británico, una escuela primaria y segunda enseñanza en Libreville.

de los conocimientos que sus colegas de la Escuela Normal Superior quienes parecen dedicarse más a la especialidad de formadores. Justifican esta representación contrastada de los profesores del superior explicando que “*no son formados o preparados inicialmente para la didáctica propiamente dicho dicha sino para ser conferenciantes*”. Claro que hace falta matizar esta oración especificando que son opiniones que reflejan la subjetividad de los discentes.

En el ámbito de la práctica de la enseñanza de la lengua española, los entrevistados observan la competencia de los profesores a los que reconocen una confianza desde el punto de vista tradicional. Sin embargo, a pesar del crecimiento del número de los docentes formados⁴ subrayado por L E Dissouva (2014, p 93), los estudiantes relevan que a veces no comprenden necesariamente la relación que existe entre las diferentes especialidades.

Por una parte, con la práctica de la enseñanza del español, los estudiantes explican que existe una confusión que se deslinda de la realización de unos fonemas españoles por unos profesores durante las clases. Este aspecto acarrea dudas sobre las competencias interactivas o lingüísticas de algunos docentes en la lengua de Cervantes.

El problema se ubica generalmente a nivel fonético y fonológico pues, la articulación de unos fonemas del español contrasta con la representación que los aprendices suelen tener sobre la lengua española. Se trata con frecuencia de interferencias, marcas de identidad africana de unos docentes que atascan no solo la percepción sino la distinción y la comprensión de algunos fonemas. Dicen que se puede comprobar este rasgo tanto en el habla de los profesores de la secundaria como los del superior.

Por otra parte, en relación con la actitud de los profesores, los estudiantes evocan la existencia de cargas socioculturales. Aluden a actitudes que presentan como remanencias culturales de los docentes. Los estudiantes declaran que hay conductas de los profesores que resultan ser desventajosas en el contexto del aprendizaje de ELE. Revelan que se puede observar unos cuya experticia o práctica docente pone de relieve sus afinidades personales o étnicas. Consideran que no desafían las habilidades de los profesores, sin embargo, notan que existen prácticas que suscitan la desconfianza de los estudiantes. Se asustan por lo que a menudo existen consideraciones étnicas. Para comprobar sus avisos argumentan afirmando: “*Nosotros somos quienes estamos en el terreno para saber lo que allí pasa*”.

También evocan datos que traducen la carencia de comunicación entre los docentes y los aprendices. Expresan la dificultad para comunicar de unos docentes: “No aceptan preguntas que se les hagan durante el curso, hay profesores que se enojan [...] se niegan a responder las preguntas que se les hagan.”⁵

4 Esta referencia toma en cuenta los docentes de lingüística española en el Departamento de Estudios Ibéricos y Latino Americanos de la universidad Omar Bongo en Libreville.

5 Es una traducción mía de las producciones verbales del francés « Ils n'acceptent pas que des questions leur soient soumises pendant le cours », « il y a des enseignants qui s'énervent [...] ils refusent de répondre aux questions qu'on leur pose ».

Además, se nota la ausencia de diálogo entre estudiantes durante la clase a través de una aclaración: “*Algunos docentes suelen hablar sin dar la palabra a los estudiantes. El profesorado debería poder organizar debates para que los estudiantes se familiarizaran mejor con la lengua extranjera*”.

Este argumento revela la actitud de unos profesores que manifiestan una mala voluntad a la hora de comunicar con los aprendices pese a que tengan una función de interfaz. Dicha actitud anihila la comunicación reduciendo así las dimensiones explicativas e interactivas necesarias para la adquisición de la lengua española. Respecto a esta situación que no propicia los aprendizajes y la adquisición de los conocimientos:

El papel del docente vuelve al primer plano: este último ya no es simplemente un organizador de intercambios quien desaparece una vez que el sistema está instalado, sino quien se convierte en un especialista de la comunicación exolingüe quien debe saber dónde cuándo y cómo intervenir de manera efectiva en los intercambios, para apoyar el proceso de segmentación, extracción, de compilación o de recordamiento de los datos.⁶ (M. Matthey, 2000, p.130)

Para los discentes, la imagen de los docentes está relacionada con la experiencia vivida con uno u otro docente durante los primeros años del aprendizaje de la lengua española en la enseñanza secundaria: “*A mí me gusta el español, es una lengua muy bella*”, “*Con el señor Bitounga Paulin nos gustaba aprender poemas españoles*”, “*Mi profesor nos enseñaba canciones españolas*” en el colegio Val-Marie de Mouila⁷. Lo que conviene subrayar aquí es la indicación de dos prácticas pedagógicas de los profesores que apelan a la memoria y dan un lugar importante al trabajo enunciativo: la poesía y el canto. Los estudiantes rememoran estos ejemplos para informar sobre los medios que les parecieron más atractivos y motivadores para aprender el español. Claro que, en Gabón, el contexto exolingüe en el que se desarrolla el aprendizaje de la lengua española requiere soportes adaptados porque hay no solo retos relacionados con la didáctica de la lengua sino socioculturales. Junto con las canciones, los estudiantes mencionan las imágenes. En esta óptica H. Ndzang Nyangone (2014, p.220) vislumbra el interés de este soporte didáctico: «La imagen se presenta como una representación cuya finalidad es la transmisión de un mensaje de la misma manera que el texto escrito».

Los estudiantes lamentan el hecho de que no exista un formato común entre los docentes que imparten las clases de una misma asignatura y aun los

6 El texto original es « Le rôle de l'enseignant revient au premier plan : ce dernier n'est plus simplement un organisateur d'échanges qui s'efface une fois le dispositif mis en place, mais il devient un spécialiste de la communication exolingüe, qui doit savoir où, quand et comment intervenir d'une manière efficace dans les échanges, pour soutenir le processus de segmentation, d'extraction, de stockage ou de rappel de données. » La traducción es mía.

7 Este colegio se encuentra en Mouila que es la capital de la cuarta provincia de Gabón llamada La Ngounié. Antaño era muy famoso porque formaba a las mozas para que puedan crecer en su primera vocación que es la de llegar a ser mujeres dignas. Ahí había profesores competentes en todas las disciplinas.

docentes de manera general: “*cada docente viene a dar la lección y se va y llega otro y así sucesivamente*”.⁸ Conforme con esta perspectiva, la interrogante “¿cuál es la conexión?” sirve para expresar lo perplejo de las prácticas de los docentes quienes no presentan las enseñanzas como siendo complementarias. En lo que concierne este aspecto, la variedad de las formaciones de los profesores debía permitir, no sólo aumentar las competencias comunicativas y cognoscitivas de los aprendices sino fomentar por consiguiente la práctica de la lengua por interdisciplinaridad.

Los entrevistados se preocupan por la posibilidad de dominar una lengua extranjera en el contexto de aprendizaje actual de las lenguas extranjeras en Gabón. «*No se sabe si pronunciamos correcto los sonidos cuando hablamos español*” dijo una aprendiente. Este enunciado es sintomático de la existencia de problemas subyacentes. Es la expresión de la incertidumbre de los aprendices sobre no solo la adecuación entre las prácticas de los docentes y los instrumentos de evaluación sino las condiciones de la adquisición de la lengua española. Plantea el problema de la falta de infraestructuras y materiales pedagógicos tales como un laboratorio o una mediateca que permitan mejorar las habilidades lingüísticas. Conscientes de ello, observan que sus deseos concretos parecen fuera de encontrar una salida. Además, opinan que los contenidos de los cursos son demasiado teóricos; que existe un hueco entre la práctica de la enseñanza de la lengua española y la apropiación de la civilización y cultura española debida a la escasez de la promoción de las actividades culturales españolas en el seno de la universidad Omar Bongo, por ejemplo.

3. DISCUSIÓN

Los estereotipos sobre la lengua y el impacto social de los docentes son las variables que hemos seleccionado.

3.1. Los estereotipos sobre la lengua

El contexto sociolingüístico en Gabón tiende a proyectar una imagen despectiva de la enseñanza-aprendizaje de la lengua española. En general, al salir de los institutos, los alumnos se matriculan en los departamentos de enseñanza superior sin que hayan tenido una documentación o unas indicaciones sobre las perspectivas y oportunidades laborales. Para los aprendices que encontramos en la formación inicial en el Departamento de los Estudios Ibéricos y Latino Americanos de la universidad Omar Bongo o en la Escuela Normal Superior no saben el oficio que van a tener en el futuro. Hace falta precisar que, en su inmensa mayoría, limitan la utilidad inmediata de aprender la lengua española a la enseñanza de dicha lengua en la secundaria o en el superior. Ignoran las perspectivas de la diversificación de la economía conforme con las orientaciones de

8 El texto de origen es «*chaque enseignant vient dispenser le cours et il s'en va et un autre arrive et ainsi de suite.*» La traducción es mía.

la educación y el Instituto pedagógico nacional tal como es evidenciadas por A. Moussavou (2014, p.194). Tampoco, con mayor frecuencia, los padres en la África subsahariana no tienen una visibilidad de las oportunidades laborales después de haber cursado sus hijos en un departamento donde se estudia la lengua española. Asimismo, con el propósito de comprobar la complejidad de la representación de la lengua española en el contexto africano tenemos el testimonio de una docente y formadora:

Fue la actitud de mi padre cuando supo que me habían orientado hacia el departamento de español. Me dijo que era el último departamento de la Universidad. Me veía haciendo carrera en economía, para terminar como ejecutiva de una famosa empresa parapública en Gabón. (E. Eyeang, 2014, p.18)

Desde igual punto de vista otro docente arguye:

Es menester apuntar que durante muchos años al contrario del importante número de alumnos que eligen el español como LV2 en la enseñanza secundaria, muy pocos se atrevían a optar por la carrera de hispánicas [...] Por tanto, muchos padres prefieren saber que sus hijos están estudiando alemán o el inglés antes que el español en la universidad.» (R. Gbaguidi, 2014, p.119)

Se puede intervenir para observar que estas representaciones permanecen vivas porque se nota una ausencia de plataformas culturales en el superior. Estas actividades pudieran sentar las bases de una dinamización y un reconocimiento del español como idioma de prestigio. Tampoco los docentes como los discentes no se acostumbran sino paulatinamente a las clases virtuales en la red.

3.2. *La autonomía de los docentes*

Esta variable es estrechamente ligada con el impacto social de los docentes.

El impacto social del profesorado es una realidad merced a la formación de los estudiantes cuya misión es de contribuir en el desarrollo sostenible del país. Sin embargo, muchos esfuerzos quedan por hacer con los socios porque el prestigio de la enseñanza del español L-E profesorado no es todavía asequible al profesorado.

Hace falta mencionar que hay actitudes entre los docentes que no favorecen la autonomía de los estudiantes. Muchos hablan a las claras de sugerencias sexuales que consideran como una inversión o una confusión de los roles. En contexto de enseñanza-aprendizaje, los estatus respectivos aprendiz/docente deben de ser nítidamente establecidos para evitar las disonancias o discrepancias percibidas por los aprendices y favorecer, según la terminología de M. Matthey, (2000, p.129), la «*co-construction des connaissances*» es decir, la construcción mutua de los conocimientos y «*la collaboration entre les interlocuteurs*», *la colaboración entre los interlocutores*. Se trata concretamente, en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de ELE de la necesidad de mejorar la indispensable relación entre el profesor y el aprendiz.

Además, los profesores siempre deben de recordar que, en este nuevo milenio, un profesional de la Educación en cualquier territorio que estuviera es un embajador.

Reconociendo, según declara S. García (2001, p.192): “Claro se sabe que no basta con poseer un saber para poder transmitirlo, también hace falta concebir el cómo hacerlo”⁹ es posible crear una imagen que tranquilice a los discentes y los socios educativos. Es preciso probar no sólo su voluntad sino su competencia para mejorar la situación actual porque ser profesor es más que un oficio, es una vocación.

Hoy día, las condiciones de vida de los profesores del superior fragilizan su actividad y su autoridad. La realidad del contexto no es encantadora según confirma una estudiante: “Por no tener lo que desean, hay docentes quienes elaboran estrategias de compensación.” Buscan “ventajas profesionales” que se apartan de la deontología. Desde el punto de vista de su función social la precariedad anihila la conciencia profesional. Esta disposición se traduce por el aumento de la capacidad de reflexión que tiende a desarrollar unas iniciativas en contra las exigencias profesionales.

Otro factor ilustrar las carencias de los docentes quienes no se apartan de las consideraciones socioculturales que impiden el dialogo libre entre todos los miembros del grupo-clase sin miedo a represalias de carácter étnico. Al salir del periodo de confinamiento generado por la pandemia del Covid19 se puede plantear una interrogante. ¿Será posible imaginar una posible autonomía de los docentes con la exigencia de una nueva organización debida a las medidas de protección sanitarias? En el contexto actual, las condiciones de trabajo de los docentes necesitan unas transformaciones profundas tanto en las infraestructuras del trabajo como en la concepción para reforzar la autonomía de los docentes. Ahora mismo se puede comprobar que muchos docentes no actúan conforme con su misión por ser más preocupados por huelgas alimenticias. Por ello, mejorar las condiciones de vida iniciando nuevas formas de organización del trabajo es imprescindible para restaurar la autoridad del docente. Por ello, La tele enseñanza parece ser la alternativa para una organización participativa en el sector de la Educación.

CONCLUSIÓN

El objetivo de esta reflexión era de determinar cómo los aprendices perciben a sus profesores en el marco de la enseñanza-aprendizaje del español lengua extranjera en el superior. Al finalizar este estudio se nota que la imagen del docente de la lengua española en Gabón permanece todavía largamente determinada por unos estereotipos socio-lingüísticos y culturales. Para finalizar arguyamos que no basta con ser un hombre o una mujer quienes enseñan para ser un docente competente. Tampoco se puede ser indistintamente profesor. Uno es profesor de español o matemáticas etc. Las representaciones que acabamos de presentar son pertinentes en lo que abren unas perspectivas para fomentar una cultura de nuevas actitudes. Para sentar las bases de una dinamización del

⁹ La traducción del texto original que es «On sait bien qu'il ne suffit pas de posséder un savoir pour pouvoir le transmettre, il faut aussi en concevoir la transmission.»

sector de la enseñanza de las lenguas hace falta no sólo tener una formación adecuada y un talento acertado. Para enseñar, aprender y promover la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española en Gabón, los docentes del superior deben de reforzar su identidad ideológica fomentando una nueva visión del profesorado encontrando respuestas para las preguntas ¿Qué es ser docente hoy? ¿Cuáles son los nuevos retos generados por la pandemia del Covid19?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRIC Jean-Claude (2016), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Éd. Universitaires, 3è Ed. Avril in www.com/puf.com/content/Pratiques_sociales_et_representations_0
- ALMEIDA AGUIAR Antonio, S. LÓPES LOZOYA Margarita (2014), «Propuesta educativa desde la metodología de Paulo Freire: un estudio desde la voz de inmigrantes subsaharianos en Gran Canaria», in José María Hernández y Eugénie Eyeang, *Lengua, Literatura y ciencias de la educación en los sistemas educativos del África subsahariana*, Salamanca, *Aquilafuente* n°204, Ediciones Universidad, pp.437-451.
- BOURDIEU Pierre, Passeron Jean-Claude, (1971) *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Editions de Minuit.
- DA MOURA Alcides (2014), «El sistema educativo caboverdiano entre 1991-2011», in José María Hernández Y Eugénie Eyeang. *Lengua, literatura y ciencias de la educación en los sistemas educativos del África subsahariana*, Salamanca, *Aquilafuente* n°204, Ediciones. Universidad de Salamanca, pp.555-566.
- DISSOUVA Lucie Eliane (2014), «La contribución de la enseñanza de la lingüística en el aprendizaje del español lengua extranjera en la enseñanza superior en Gabón», In José María Hernández , Eugénie Eyeang, *Lengua, literatura y ciencias de la educación en los sistemas educativos del África subsahariana*, Salamanca, *Aquilafuente* n°204, Ediciones Universidad. pp.87-99.
- EYEANG Eugénie (1997), *L'enseignement/ apprentissage de l'espagnol au Gabon, Eléments de recherche pour une adaptation socio-didactique*, vol.1, septembre, Presses universitaire du Septentrion.
- (2004), « Traditions socio-éducatives gabonaises et apprentissage des langues étrangères : éléments d'analyse », in *Les cahiers du GRESHS*, ENS, Libreville : Les éditions du GRESH, pp.87-100.
- (2014), «Lenguas y literaturas para el desarrollo de los sistemas educativos africanos» in José María Hernández y Eugénie Eyeang, *Lengua, Literatura y ciencias de la educación en los sistemas educativos del África subsahariana*, Salamanca, *Aquilafuente* n°204, Ediciones Universidad. pp.17-40.
- GARCÍA PELAYO Y GROSS Ramón (1964), *Pequeño Larousse ilustrado*, Paris, Larousse, 1663p.
- GARCIA Sandrine (2001), «La professionnalisation des enseignants», in *Insertions professionnelles, Logiques sociales*, Paris, l'Harmattan, pp.189-208.
- GBAGUIDI Roméo (2014), «Panorama lingüístico de Benín y situación del español.» in José María Hernández y Eugénie Eyeang, *Lengua, Literatura y ciencias de la educación en los sistemas educativos del África subsahariana*, Salamanca, *Aquilafuente* n°204, Ediciones Universidad. pp.115-123.
- MARDAGA Pierre (1986), *Le parti pris des mots. Normes et attitudes linguistiques*, Bruxelles,
- MATTHEY Marinette (2000), « Processus d'acquisition et de construction des connaissances : un point de vue interactionniste. Réaction au texte de Jorge Jacobbe », in *La notion de contact de langue en didactique*, Fontenay/Saint-Cloud, NeQ, pp.127-135.

LUCIE ELLANE DISSOUVA

LAS REPRESENTACIONES SOBRE EL PROFESORADO SUPERIOR DEL ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA EN LA
UNIVERSIDAD OMAR BONGO EN GABÓN

MOUSSAVOU Alexandre (2014), «La incidencia socioeconómica de la enseñanza/aprendizaje del español» in José María Hernández y Eugénie Eyeang, *Lengua, Literatura y ciencias de la educación en los sistemas educativos del África subsahariana*, Salamanca, *Aguilafuente* n°204, Ediciones Universidad, pp.189-202.

NDEMBI MASSAVALA Arlette Derlie (2019), *Adquirir el español lengua extranjera en una clase plurilingüe de Gabón obstáculos y estrategias*, Memoria de Máster profesional, ENS, Libreville, 109 p.

NDZANG NYANGONE Hilaire (2014), «La imagen como soporte didáctico necesario a la enseñanza del ELE», in José María Hernández y Eugénie Eyeang, *Lengua, Literatura y ciencias de la educación en los sistemas educativos del África subsahariana*, Salamanca, *Aguilafuente* n°204, Ediciones Universidad, pp.217-230.

ANALYSE DU REFERENTIEL NATIONAL DE FORMATION DES SAGES- FEMMES EN REPUBLIQUE GABONAISE : ANALYSER LES DIFFERENTES TACHES ET FONCTIONS POUR COMPRENDRE LES COMPETENCES REQUISES

ELISABETH PATRICIA FAYETTE

Institut de Formation et d'Action Sanitaire et Sociale. Libreville Gabon

Correo-e : epfayette@yahoo.fr

1.- INTRODUCTION

1.1.- Objet de l'étude

Description du contexte

Une réforme a eu lieu au sein de l'Université des Sciences de la Santé par l'introduction du système Licence Master Doctorat, et l'approche par compétences. Un référentiel formation et compétence a été élaboré et validé pour la formation des Sages Femmes en 2015.

Notre étude a pour objet d'analyser le référentiel national de formation des Sages Femmes en République Gabonaise. Ce document de formation de référence existe depuis 2015 et décrit les savoirs et les connaissances à mettre en œuvre pour former les étudiants au métier de Sage Femme.

Enjeux de l'étude

Les enjeux sont de voir si le référentiel permet de développer les compétences requises chez les étudiantes de l'université des Sciences de la Santé, notamment au sein de la faculté des Sciences Infirmières et de Maïeutique.

L'objet du présent article est d'analyser ce référentiel en s'appuyant sur le courant de la didactique professionnelle. Nous verrons dans un premier temps les aspects de ce courant théorique, puis dans un deuxième temps, nous allons voir comment l'approche par compétences a été mise en place dans la formation des Sages Femmes, nous analyserons le référentiel.

1.2.- *Problématique et recension des écrits*

Problématique :

Nous présentons la synthèse critique et non exhaustive de l'état de la littérature nationale et internationale sur notre thème de recherche.

Hébrard (2013) dans son étude a analysé les référentiels de compétences des formations paramédicales. Il a assis son travail sur l'ingénierie pédagogique, courant théorique qui met l'accent sur l'approche par compétences et la construction d'un dispositif de formation qui s'appuient sur des concepts tels que l'autonomie de l'apprenant qui conçoit ses éléments de compétence à partir de son milieu professionnel. Il formule l'hypothèse selon laquelle les réformes mises en place dans la construction des référentiels de compétences sont ambigus car ils s'appuient sur l'ingénierie pédagogique qui est de nature behavioriste et également sur des éléments du constructivisme comme l'autonomie de l'apprenant.

Hébrard pose la question de la cohérence entre les principes théoriques abordés et le développement des outils qui sont mis en place dans les dispositifs de formation du travail social et de la santé. Pour cela, il réalise une étude documentaire portant sur plusieurs outils dont le référentiel de compétence de cinq formations diplômantes, en faisant une analyse lexicale et sémantique du contenu explicite et implicite du référentiel, selon les critères suivants:

- le degré de décomposition de l'activité professionnelle en tâches et opérations,
- la présence ou l'absence de distinction entre compétences et activités
- la formulation des compétences en terme de comportements observables du type de ceux préconisés par la pédagogie par objectifs (être capable de +verbe d'action à l'infinitif) ou en des termes évoquant «un système de connaissances conceptuelles et procédurales organisées (...) susceptibles d'être mobilisées en actions efficaces face à une famille de situations» (Gillet, 1991; Allal, 2002 cité par Hébrard).

Perrenoud (2001) dans cet article fait appel pour la construction du référentiel à des compétences qui doivent être prises en compte dans le parcours de formation. La construction d'un référentiel selon l'auteur doit prendre en compte l'existence d'une cohérence entre les finalités recherchées et l'architecture du référentiel et préciser quelles sont les ressources qui sont mobilisées. Le «référentiel est donc bien plus qu'un "préambule" ou une annexe du plan de formation, c'est un véritable outil de conception ou d'évaluation d'un cursus de formation professionnelle» (Perrenoud, op.cit.)

Lors de la construction des compétences, il doit avoir une mobilisation des ressources à l'aide de schèmes opératoires qui peuvent être simples ou complexes;

«Le schème est la trame qui permet de construire une combinaison dynamique de ressources (connaissance, savoir-faire qualités, culture, ressources émotionnelles, savoirs formalisés, réseaux d'expertise...) (Le Boterf cité par Perrenoud, 2000)

Des critères doivent être pris en compte dans la construction d'un référentiel, pour cela il doit:

- être soumis à de nombreux professionnels
- prendre en compte des fonctions bien définies
- identifier des fonctions prenant en compte des familles de situation
- définir les capacités ou habiletés, à chaque schème est associé une capacité
- tenir compte des valeurs, normes et attitudes
- contenir des postures qui sont un idéal type

Justification de la recherche

L'analyse du référentiel national de compétences et de formation des Sages-femmes au Gabon nous permettra de voir s'il permet de développer des compétences chez les étudiantes en formation.

1.3.- *Cadre de référence*

Nous utiliserons comme cadre de référence le courant de la didactique professionnelle .

La didactique professionnelle est née au confluent d'un champ de pratiques, de la formation des adultes et de trois courants théoriques: la psychologie de développement, l'ergonomie cognitive et la didactique des disciplines.(Pastré et al. 2005). La didactique professionnelle est une didactique, c'est l'étude de des processus de transmission et d'appropriation des connaissances centrées plus sur l'activité par rapport aux savoirs. Elle a bénéficié de l'apport de plusieurs courants La psychologie ergonomique a apporté l'analyse du travail et la différence entre tâche et activité (Leplat cité par Dubar 2017).

Leplat dans l'analyse du travail montre que le travail ne se mesure pas à une opposition entre «travail réel et travail prescrit». Un autre apport mérite d'être signalé, celui de la psychologie du travail dont des auteurs Russes ont «établi une différence entre image cognitive et image opérative». L'image cognitive décrit un objet et ses propriétés tandis que l'image opérative voit cet objet en ne prenant en compte que les propriétés utiles à l'action que l'on veut mener.

Selon les théoriciens de la psychologie ergonomique, la compétence ne peut se résumer à voir quoi faire, ni même à savoir où et comment le faire, il faudrait savoir quand le faire, la variable temporelle est à prendre en compte.

La psychologie Ergonomique a également fourni des arguments pour une analyse du travail orientée sur la formation et le développement professionnel et d'établir un lien avec «la source principale de la Didactique professionnelle qui est la psychologie de développement à travers le courant de conceptualisation dans l'action» (Pastré et al 2005).

Les théoriciens de la didactique professionnelle ont puisé sur les deux tenants de la psychologie de développement et émettent un postulat: «activité productive et cognitive sont indissociables».

L'activité s'arrête avec l'accomplissement de l'action tandis que l'activité constructive peut continuer, le sujet réflexif revenant sur son action par une analyse réflexive.

La didactique professionnelle s'est appuyée sur le développement des adultes, chez qui quatre stades peuvent être décrits: l'apprentissage, la maturation, l'expérience et le développement.

Les auteurs définissent l'activité comme « toute ressource cognitive utilisée ou créée par un sujet et conservée en mémoire. Les didacticiens conçoivent le savoir comme un domaine d'activité et le modèle conceptuel de la situation se décline en modèle cognitif et modèle opératif.

La didactique professionnelle trouve ses applications dans plusieurs domaines dont celui de la santé,

les tenants sont Piaget et Vygotski.

Piaget fait un lien entre le concept schème, l'accumulation des objets et l'accommodation aux propriétés qui apparaissent, le concept schème est lié à l'activité. Le concept de schème désigne une « forme d'organisation de l'activité ». Il s'agit d'une « organisation invariante de l'activité » qui « permet d'engendrer une activité et une conduite variables selon les caractéristiques propres à chaque situation » (Samurçay & Vergnaud, cité par Champy Remoussenard, 2005). Le schème permet une analyse de la construction des compétences.

Dans la didactique professionnelle, « une compétence est vue comme un réseau intégré et fonctionnel constitué de composantes cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices, susceptibles d'être mobilisées en actions finalisées face à une famille de situations » (Pastré et al. Op. cit.).

Nagels et al. après avoir défini le contexte de construction des référentiels dans plusieurs pays -Européens dont la France en 2004, note l'apparition des référentiels par compétence dans les soins infirmiers en France. L'enjeu organisationnel est d'anticiper sur le développement des compétences individuelles et collectives avec l'aide de dispositifs. Le processus de formation s'empare alors du référentiel de compétences et le transforme en un référentiel de formation, orientant sur le plan didactique les apprentissages à réaliser (Nagels et Lasserre Moutet, 2013). La plupart des référentiels se résument à la description des tâches. L'étude porte sur le référentiel de compétences du praticien piloté par l'Institut National de la Prévention en Santé (INPS) au cours de l'année 2010 en France et porte sur les compétences des acteurs intervenant dans le champ de l'éducation thérapeutique du patient. Il se décline en tâches et sous tâches avec comme finalité « aider les patients à acquérir ou maintenir les compétences dont ils ont besoin pour gérer au mieux leur vie avec leur maladie chronique, recueillir le matériau essentiel de l'éducation au lit du patient », mettre en place une relation entre le patient et le soignant et maintenir cet accompagnement dans le temps (Nagels et Lasserre Moutet, op.cit.). Des constats sont faits, la posture du praticien n'est pas mise en place, les valeurs ayant trait à l'enseignement-

apprentissage ne sont pas prises en compte, l'accent est mis sur la démarche projet. De plus, certains éléments du behaviourisme persistent et l'on ne peut parler de développement professionnel. Est compétent, le professionnel qui accomplit des tâches, fait appel à des ressources cognitives et sait s'adapter aux variations. L'activité est basée sur l'organisation en schèmes (Pastré et Vergnaud cité par Nagels et Lasserre Moutet (2006), utilisés lors des routines professionnelles mais aussi lorsque surviennent de nouvelles situations et qu'il s'adapte à son environnement. L'analyse des tâches puis de l'activité permet de connaître l'activité d'un professionnel et de faire un lien entre les tâches et les situations. « Cette condition est indispensable en didactique professionnelle » (Nagels et Lasserre, *ibid.*) Moutet, elle permet de concevoir une ingénierie pédagogique dédiée au développement des compétences. L'analyse critique de ce référentiel de compétences fait ressortir qu'il doit être « approprié et modifié » pour passer à un référentiel de formation et d'évaluation. Le référentiel de compétences, permet de définir les compétences tandis que le référentiel de formation a pour objet de planifier le déroulement des études (Nagels et Lasserre, *ibidem*). Dans le référentiel de compétence du praticien, ces deux fonctions ne sont pas séparées, elles semblent être confondues. Le référentiel contient six « situations » définies comme des classes de situations : « c'est-à-dire un ensemble homogène de situations rencontrées par les praticiens et définies par des circonstances et un problème à résoudre » (Nagels et Lasserre, *ibidem*), selon le courant de la didactique professionnelle. De plus les activités bien que formulées comme il se doit, ne sont pas reliées aux tâches qui ne sont qu'un élément permettant de s'orienter, il faudrait alors faire une évaluation des ressources et des contraintes et des déterminants qui concourent à l'activité. Autre point relevé, le choix méthodologique de l'ergonomie du travail n'a pas été pris en compte dans la production du référentiel de compétences du praticien et les données sur lequel le référentiel a été bâti n'est pas de bonne qualité.

2.- APPROCHE METHODOLOGIQUE

2.1.- Méthode

Nous avons réalisé une étude documentaire du référentiel, puis une évaluation portant sur les critères suivants: le degré de décomposition de l'activité professionnelle en tâches et opérations; la présence ou l'absence de distinction entre compétences et activités; la formulation des compétences en fonction des comportements observables et des procédures mises en place; la cohérence pédagogique des enseignements.

2.2.-Échantillonnage

Nous avons fait un examen exhaustif du document, le référentiel national de formation des Sages Femmes révisé en 2018. Il contient 179 pages. Notre travail a porté sur les chapitres 2, 3, 4, 5 et 6.

2.3.- *Collecte des données et déroulement de l'étude*

La collecte des données s'est faite au cours du mois de février 2020, période au cours de laquelle nous avons examiné ledit référentiel et collecté les données selon des critères précédemment établis.

2.4.- *Analyse des données*

L'analyse des données a consisté au préalable à décrire l'architecture du référentiel dans un premier temps, puis dans un deuxième temps, une analyse critique sa été faite. Cela nous a permis de déterminer la qualité scientifique de notre article.

3.- RÉSULTATS

Architecture du référentiel

L'architecture du référentiel se présente comme suit : le référentiel énumère les listes des tâches et les compétences associées qui sont libellées ainsi: l'étudiant doit être capable de..., et sont associées aux ressources mobilisables pour réaliser des activités.

Le référentiel de formation et compétences des Sages Femmes en République Gabonaise est structuré selon trois domaines de compétences à savoir: compétences de la Sage Femme, qualités selon les compétences transversales, et compétences à acquérir dans d'autres disciplines. (Référentiel national de formation des Sages Femmes en République Gabonaise, 2015).

Premier domaine: les compétences de la Sage Femme

Les compétences de la Sage Femme permettent de mettre en œuvre la démarche clinique, l'urgence, la prévention et l'éducation. La Sage Femme doit être en mesure de:

- *conduire une consultation prénatale*
- *organiser et animer une séance collective de préparation à la naissance et à la parentalité*
- *assurer une consultation d'urgence pour les douleurs abdominales au cours du 3ème trimestre de la grossesse*
- *diagnostiquer et suivre le travail, réaliser l'accouchement et surveiller ses suites*
- *diagnostiquer et prendre en charge l'hémorragie de la délivrance au delà du post partum immédiat/ Faire la GATPA)*
- *pratiquer l'examen clinique du nouveau né et assurer un suivi de la mère et l'enfant dans les suites de couches jusqu'à la visite post natale*
- *réaliser une consultation post natale et post abortum de contraception et de suivi gynécologique de prévention*
- *réaliser une réanimation néonatale du nouveau né*

Deuxième domaine: Qualités selon les compétences transversales

La Sage Femme doit développer des qualités selon les compétences transversales dévolues à sa profession:; l'expertise professionnelle, la communication, la collaboration, le professionnalisme, la défense des droits et des besoins, la gestion et l'organisation, l'érudition et la responsabilité.

Troisième domaine: compétences à acquérir dans différentes disciplines scientifiques, techniques, communicatives, éthiques et culturelles.

A travers ces domaines de compétences, la Sage femme doit exercer ses savoirs, savoir- faire, savoir- être afin d'acquérir des compétences pour exercer le métier de Sage Femme.

Chaque domaine de compétence est organisé en compétences. Le premier domaine en compte huit, le deuxième un groupe de huit compétences et le troisième un ensemble de dix compétences organisées en savoirs et savoir- faire.

A côté de ces compétences, il y a des objectifs de la formation tirés de celle de la Confédération Internationale de la Sage Femme (ICM).

Les compétences sont formulées, comme les activités, par des expressions commençant par un verbe à l'infinitif. Pour chacune des dix compétences, deux à quatre indicateurs de compétence (vingt-huit au total), formulés par des expressions commençant par « savoir », « connaître » ou « maîtriser »

(ex: mobiliser, organiser, piloter, exploiter, gérer, promouvoir; mais aussi: concevoir, rechercher, identifier, évaluer) ce qui rappelle la formulation des objectifs comportementaux de la pédagogie par objectifs.

Ce référentiel possède également des informations sur l'accès à la formation. Le recrutement à la Faculté de Maïeutique et des Soins Infirmiers se fait après la Première Année Commune des Etudes de Santé (PACES). Selon le référentiel, la PACES est commune aux quatre filières médicales : Médecine, Odontologie, Pharmacie et Maïeutique. L'étudiant passe le concours de la PACES filière maïeutique et est admis en deuxième année de de formation générale en Sciences Maïeutique.

Lors des premiers et deuxième cycles de la formation de Maïeutique, des stages sont organisés. Pour le premier cycle, les stages qui ont lieu portent sur la séméiologie, la démarche clinique et les soins infirmiers, le suivi pré, per natal et post natal, la planification familiale et le suivi gynécologique. Ils ont lieu au cours des six semestres du premier cycle et doivent être validés pour l'obtention du Diplôme. Au deuxième cycle un stage est également obligatoire avec la production d'un mémoire soutenu devant un jury.

Un certificat de synthèse clinique et thérapeutique a également lieu à la fin des deux cycles permettant ainsi aux étudiants de plancher sur un cas clinique, de l'examiner et de présenter une synthèse de ce cas. Un jeu de rôle fait partie de cet exercice et permet à l'étudiant de démontrer ses capacités de communication.

La formation des Sages- Femmes est organisée en premier et deuxième cycle. Le premier cycle comprend six semestres correspondant à 180 crédits et s'articule en cours théoriques et enseignements cliniques d'apprentissage pratique permettant ainsi à l'étudiant de faire face à toute situation professionnelle. Le premier cycle donne accès au Diplôme de Formation générale en Sciences Maïeutiques en Trois ans après le Baccalauréat Scientifique, et le deuxième cycle

au diplôme de Master est validé par l'obtention de 120 crédits. L'on a accès également par d'autres passerelles lorsque l'on est détenteur d'un autre Master selon les modalités définies par arrêté ministériel.

Analyse du référentiel formation et compétence des Sages Femmes

Le référentiel formation et compétences des Sages Femmes en République Gabonaise est organisé en UE. Pour le premier cycle, les UE sont les suivantes:

Semestre 1

UE Chimie générale, organique, Biochimie, Biologie Moléculaire

UE La cellule et les tissus

UE Evaluation des méthodes d'analyse appliquées aux sciences de la vie et de la santé

UE Bases physiques et méthodes d'exploration

Semestre 2

UE Anatomie générale

UE Physiologie générale

UE Pharmacologie générale

UE Sciences humaines et sociales : Sciences humaines et sociales, Ethique médicale, Anglais

UE spécifique Maïeutique

Semestre 3

UE Démarche clinique, Sémiologie et Pathologie Générale

UE Tissus sanguin et système immunitaire

UE Microbiologie

UE Gynécologie

UE Pédiatrie-Néonatalogie-Puériculture

UE Soins infirmiers et premiers secours

UE Stage: Sémiologie, démarche clinique, soins infirmiers

Semestre 4

UE Obstétrique, Maïeutique: Obstétrique physiologique, Préparation à la naissance, Obstétrique pathologique

UE Stage: suivi prénatal, suivi périnatal, suivi post natal, planification familiale, Gynécologie

Semestre 5

UE Anesthésie et réanimation

UE Psychologie de développement

UE Santé Publique

UE Psychologie de développement et psychologie clinique

UE Démarche de recherche, mémoire: Méthodologie de la recherche, Anglais, Informatique

UE Droit, législation et déontologie

UE Génétique médicale

UE Stage: Suivi prénatal et grossesse pathologique, suivi perpartum, suivi post anatal, suivi planification familiale, Gynécologie

UE Démarche de recherche, Mémoire

Semestre 6

UE Stage: Suivi prénatal et grossesse pathologique, suivi perpartum, suivi post natal, suivi planification familiale, Gynécologie

UE Certificat de synthèse clinique et thérapeutique

UE Démarche de recherche +Mémoire: Rédaction et soutenance de rapport de stage

S'agissant du deuxième cycle, il est organisé en quatre semestres de formation validés par l'obtention de 120 crédits correspondant au niveau de Master 2.

Chaque unité d'enseignement (UE) est organisée ainsi. Il y a la durée en heures, le nombre de crédits alloués à l'UE, les compétences spécifiques visées et les compétences transversales visées.

Il y a ensuite des objectifs qui commencent par la phrase suivante: l'apprenant est capable de: ...

les objectifs sont ensuite listés.

Puis, suivent les éléments pédagogiques organisés en cours magistraux, travaux dirigés, travaux pratiques et crédits.

Le contenu de l'UE est ensuite décrit ainsi que les méthodes d'enseignement, d'apprentissage, d'évaluation. Puis, il y a des informations sur le support didactique.

Ce référentiel a été élaboré par l'équipe du projet d'appui au secteur santé du Gabon sur financement de l'Agence Française de Développement (AFD). Il a été validé par un groupe de travail composé essentiellement des professionnels de santé.

Le document possède en son sein des éléments issus du béhaviorisme, il y a encore des objectifs opérationnels qui sont décrits, selon l'approche par compétence, il aurait fallu décrire des compétences et non des objectifs.

Les compétences visées et transversales ne sont pas bien identifiées.

Dans ce référentiel, les savoirs, savoir faire, savoirs procéduraux sont bien présents, toutefois, les savoir être ne sont pas mis en valeurs. L'on sait que lors de la formation des étudiants aux métiers de la santé et dans l'approche par compétence, les savoirs être sont essentiels dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Les valeurs que devrait posséder une Sage Femme ne sont pas présents ainsi que la place centrale qui doit être accordée à l'apprenant dans ce référentiel. De plus, l'environnement dans lequel devra évoluer la Sage Femme ne semble pas être pris en compte, cela argumente en faveur de la persistance d'éléments de béhaviorisme dans un environnement socio-constructiviste.

4.- DISCUSSION

L'activité professionnelle n'est pas décomposée en tâches et opérations, seules les activités sont décrites. Or selon Pastré et al. (2005), l'analyse du travail doit distinguer l'activité des tâches. Certaines compétences sont formulées selon les comportements observables et les procédures à mettre en place, d'autres par contre sont libellées de manière générale. Ce qui pourrait poser des difficultés lors de l'utilisation de ce référentiel.

L'on observe la formulation des compétences en terme de comportements observables du type de ceux préconisés par la pédagogie par objectifs (être capable de +verbe d'action à l'infinitif), cela a été également observé par l'étude d' Hébrard (2013).

L'on note une cohérence pédagogique articulant les différents axes à savoir: compétences spécifiques à la formation de Sage Femme, compétences transversales, compétences permettant d'avoir des compétences dans d'autres disciplines scientifiques.

Les fonctions sont bien décrites dans le document examiné et il a été soumis à l'attention de plusieurs professionnels. Ces exigences sont relevées par Perrenoud (2001).

Pour Perrenoud (2001), l'activité doit être organisée en schème complexe et les ressources mobilisées doivent être décrites. Ce qui n'est pas le cas dans le référentiel de formation des Sages- Femmes au Gabon, objet de notre étude.

Nous pouvons prendre comme exemple de ressources, les ressources culturelles qui selon Le Boterf (2000) sont essentielles, le référentiel devrait prendre en compte la culture de la Sage Femme et de l'environnement dans lequel elle va exercer. Cela n'apparaît pas dans le document.

Paddeu et Venau (2017) notent que lors de la conception d'un référentiel, la compétence devrait se manifester par la réalisation de différentes tâches en mobilisant des situations de travail ou situations-types correspondant à une compétence. Nous n'avons pas observé cela en faisant notre étude.

5.- CONCLUSION

Notre étude avait pour intérêt d'analyser le référentiel national de compétences et de formation des Sages-femmes au Gabon, afin de voir s'il permet de développer des compétences chez les étudiantes en formation. Notre analyse a révélé des insuffisances dans ce référentiel, il y a la persistance d'éléments de behaviorisme dans ce référentiel. De plus, de nombreux éléments ne sont pas pris en compte dans l'élaboration de ce référentiel, tels la prise en compte des tâches, des ressources. Cela pourrait avoir des conséquences sur la professionnalisation des Sages Femmes.

Cette étude devrait être complétée par des entretiens auprès des enseignants pour voir comment sont mises en œuvre ces compétences lors de la formation des Sages Femmes à l'Université des Sciences de la Santé.

BIBLIOGRAPHIE

- Champy-Remoussenard, P. (2005). *Les théories de l'activité entre travail et formation*. Savoirs 2005/2 (n°8) pages 9 à 50. Tiré de <https://doi.org/10.3917/savo.008.009>,
- Charlier, J. Croché, S. (2012). *L'influence normative du processus de Bologne sur les universités africaines francophones*. De Boeck Supérieur « Éducation et sociétés » n° 29 | pages 87 à 102
Tiré de <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2012-1-page-87.html>, consulté le 4 décembre 2019.
- Hébrard, P. (2013). *Quelle « approche par les compétences » et quels référentiels pour la formation professionnelle aux métiers de la relation humaine ?* Tiré de <http://journals.openedition.org>.
- Nagels, M et Lassere Moutet, A. (2013). *Réflexions critiques sur la conception d'un référentiel de compétences en éducation thérapeutique du patient*. Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie
Tiré de <http://www.researchgate.net/publications>, consulté le 8 avril 2020.
- Paba, JF. (2016). *Guide pratique sur l'approche par compétences*. École Supérieure du Professorat de l'Éducation. Tiré de <http://espe-apc-gt@univ-amu.fr>, consulté le 9 avril 2020
- Pastré et al (2005). *Apprentissage et développement apprendre, se former et agir*. Centre de Recherche en Éducation de Nantes. Université de Nantes.
- Paddeu, J et Veneau, P. (2017). *L'approche par compétences dans l'enseignement professionnel français*. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*. Tiré de <http://journals.openedition.org/cres/3026>, consulté le 07 avril 2020.
- Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève. Tiré de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html Consulté le 8 avril 2020
- Poiret, T. (2012). *Les effets de l'utilisation des référentiels sur l'expression des besoins de formation*. Mémoire de Master Professionnel. Université de Rouen. Tiré de <http://shs.app.univ-rouen.fr> consulté le 10 Décembre 2019.
- Wittorski, R. (2007). *Professionalisation et développement professionnel*. L'harmattan

LE HARCÈLEMENT SEXUEL EN MILIEU UNIVERSITAIRE AU GABON : LE CAS DES ÉTUDIANTES DE L'IUSO

MARCELLE IBINGA

ENS-Libreville

Correo-e: ibingamarcelle2018@gmail.com

INTRODUCTION

Au Gabon, le harcèlement sexuel fait partie des différents types de violence qui sévissent dans le milieu éducatif. D'ailleurs, lors d'une première recherche, nous évoquions le harcèlement sur les plans scolaire et familial.

Comme nous savions qu'il existe d'autres genres de harcèlement, nous avons pensé qu'il est opportun d'aborder la problématique du harcèlement sexuel en milieu universitaire. Au lieu que cet aspect soit développé dans une perspective virtuelle, comme c'est le cas dans la précédente étude (H. Ndzang Nyangone et M. Ibinga, 2020), nous partons d'une réalité sociale qui a pour lieu d'étude, l'Institut Universitaire des Sciences de l'Organisation Sophie Ntoutoume Emame (IUSO-SNE).

En effet, Le harcèlement sexuel en milieu universitaire est un phénomène de plus en plus récurrent dans les institutions d'enseignement supérieur, tant au niveau national qu'international. Certaines études américaines et canadiennes font état de chiffres alarmants [...] sur les campus universitaires. L'une d'entre elle mentionne qu'entre 15 et 25% des étudiantes au collège où à l'université auraient subi une agression sexuelle pendant leurs études (GT-PHS, 2016 : 5).¹

De même, ces chiffres sont confirmés par une autre étude récente menée au États Unis faisant état de 10% des étudiantes et 3% des étudiants

¹ Rapport du Groupe de Travail sur les politiques et procédures en matière de harcèlement sexuel et de violence sexuelle (GT-PHS), adopté par le Conseil d'Administration, le 14 octobre 2016, p. 5.

universitaires qui ont vécu de la violence sexuelle au cours de l'année 2015 » (*Idem.*).

En Afrique subsaharienne, plusieurs pays s'inscrivent dans une logique similaire. Pour le cas du Bénin, l'étude du Dr. Yvette Onibon Douboganan, montre qu'

Une étude du Ministère de la Famille et de la Solidarité Nationale réalisée en 2009 sur les violences faites aux femmes a révélé l'ampleur de ce problème qui touche environ 69% de femmes. Les violences faites aux femmes observent dans les ménages, les administrations, les centres de formation (ateliers) et d'instruction (écoles, collèges et lycées, universités), etc., et présentent des diverses formes, au nombre desquelles on peut citer le harcèlement sexuel (Yvette Onibon Douboganan, 2016, en *ligne*).

Au Congo, le harcèlement sexuel en milieu universitaire est une réalité et se nomme "Notes sexuellement transmissibles" (Poaty-Mokondzhy, cité par P. R. Miyouna, *Op.cit.*, en *ligne*).

Au Gabon, les enseignants sont régulièrement accusés par les étudiantes. Ces dernières font savoir qu'au départ, les professeurs font des avances, et dès qu'ils se heurtent au refus de l'étudiante, il lui mène une vie dure et finit par lui attribuer tout simplement un zéro (0) comme note » (D. Mballa, 2017, en *ligne*).

Pour le cas particulier de l'IUSO-SNE, face à ce fléau qui gangrène l'institution, les étudiantes choisissent soit d'abandonner, soit d'accepter les avances de leurs enseignants. La conséquence c'est qu'elles brillent par la médiocrité puisque les notes attribuées ne reflètent pas leurs niveaux d'une part ; d'autre part, cette incompétence se fait ressentir lors des soutenances de fin de cycle.

Ainsi, dans cette étude, nous tenterons de montrer non seulement que le harcèlement sexuel à l'IUSO est une pratique réelle, mais qui n'est pas dénoncée systématiquement. Ce phénomène ayant pris des proportions inquiétantes, c'est l'occasion de rechercher des pistes de solution pour tenter de l'éradiquer.

1. ASPECTS THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

Deux notions essentielles ont retenu notre attention dans cette théorisation : le harcèlement sexuel de façon générale, et sa manifestation en milieu universitaire au Gabon.

1.1. Le harcèlement sexuel : sa manifestation

Étymologiquement, harceler vient de « herseler » en ancien français, terme diminutif de « herser » qui signifie « tourmenter, malmener ».

Avant d'arriver à l'analyse du phénomène de harcèlement sexuel qui fait l'objet de notre étude, il est important de relever qu'il en existe plusieurs autres types : le harcèlement moral ou psychologique, professionnel, scolaire, de rue, etc. (Comité psychologique.net, 2018).

Donc, on entend par harcèlement moral ou psychologique, « les conduites abusives portant atteinte à la dignité et l'intégrité morale de la personne, dans le but de déséquilibrer psychologiquement » (*idem.*).

Concernant le harcèlement professionnel, « c'est une forme de maltraitance qui se crée au sein de l'environnement de travail... ; l'environnement professionnel devient une source de stress pour la victime... » (*idem.*).

Au sujet du harcèlement scolaire, « c'est le type de harcèlement le plus répandu... ; il consiste en tout type de maltraitance ou agression verbale ou physique menée au sein de l'école, mais pas forcément dans la classe » (*Idem.*).

Le harcèlement de rue quant à lui, « c'est un comportement spécifique des espaces publics et semi-publics consistant en l'interpellation d'inconnus par des commentaires ou messages irrespectueux, intimidants, insultants ou menaçants... » (*Idem.*). Ainsi,

Le harcèlement vise la destruction progressive d'un individu ou d'un groupe par un autre individu ou un groupe, au moyen de pressions réitérées destinées à obtenir de force de l'individu quelque chose contre gré et, ce faisant, à susciter et entretenir chez l'individu un état de terreur (Anne Bilheran, Dr. en psychopathologie (2016, *en ligne*).

Le harcèlement sexuel est une conduite à connotation sexuelle se manifestant notamment par des paroles, des gestes et des actes non désirés qui portent atteinte à la dignité ou à l'intégrité psychologique ou physique et entraînent un milieu de travail ou d'études néfaste » (GT-PHS, 2016).

Il faut dire que le harcèlement sexuel est une forme de violence c'est-à-dire, « physique ou psychologique, perpétrée par le biais de pratiques sexuelles ou en ciblant la sexualité. Cela comprend le harcèlement sexuel, l'abus sexuel, l'agression sexuelle, le viol et les autres inconduites à caractère sexuel (*Idem.*).

De façon générale, le harcèlement sexuel traduit toute approche sexuelle forcée entre personnes de sexes opposés ou de même sexe. Souvent banalisée en raison de la difficulté à prouver les faits. Le harcèlement sexuel est très courant dans le monde du travail (aussi bien dans le public que dans le privé).

Occupant généralement une position privilégiée dans la société, les harceleurs usent abusivement de la portion de pouvoir dont ils sont dépositaires pour obtenir des faveurs sexuelles forcées de leurs subalternes. Les harceleurs agissent généralement dans la plus grande discrétion, rendant ainsi les faits difficiles à établir.

En effet, le bourreau a souvent un comportement si exemplaire devant d'autres personnes, qu'il est difficile de se douter qu'il peut harceler un membre de son administration. Pratiquée au sein de l'entreprise, cette forme de harcèlement conduit les victimes à se dévaloriser, à perdre confiance en elle et peut mener à la dépression voire au pire (Serenamente.fr, 2010).

Le harcèlement sexuel se manifeste aussi par la répétition d'attouchements non consentis ou de propos et comportements à connotation sexuelle avec pour but de forcer la victime à satisfaire l'appétit

sexuel de son bourreau. Qu'en est-il des établissements d'enseignement supérieur au Gabon ?

1.2. *Le harcèlement sexuel à l'Université : le contexte gabonais*

À l'Université, le harcèlement sexuel est généralement pratiqué entre le personnel éducatif (administratifs et enseignants) et les apprenants. Nous n'excluons pas l'existence d'un harcèlement sexuel entre étudiants dans l'Université gabonaise, mais le thème de cette étude nous induit à nous centrer sur le harcèlement sexuel entre le personnel éducatif et la communauté étudiante. Ici, le détenteur du pouvoir (l'administratif ou l'enseignant) use de sa position privilégiée pour obtenir les faveurs sexuelles de la part des étudiants.

Ce harcèlement entre les universitaires et les étudiants repose généralement sur un chantage fait sur la base des notes et/ou du passage en classe supérieure, comme le montre l'enquête faite par un enseignant-chercheur de l'École Normale Supérieure de Libreville lors de l'écriture d'un ouvrage collectif sur *Les valeurs dans la société gabonaise...* : « une étudiante avait refusé les avances du prof. et les annotations étaient agressives, exemple "bête" » (R. Angoué Ndoutoume, (2015 :253).

À côté de cette attitude il y a : « les signalements de notes arbitraires (qui) sont très nombreux. La distribution de ces notes couvre le champ des moyennes sexuellement transmissibles » (R. Angoué Ndoutoume, *op.cit.* : 242).

Plus concernées que les garçons, les étudiantes victimes de harcèlement sexuel dans le milieu universitaire sont souvent obligées de satisfaire l'appétit sexuel de leurs bourreaux pour obtenir leur parchemin. Puisque les harceleurs peuvent être en groupe, ou agir seul (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2018), les victimes qui leur résistent se voient généralement attribuées de mauvaises notes compromettant ainsi leurs chances de passage en année supérieure. « ...Nous y intégrons des coups de fil adressés aux étudiantes, suivis de règlement de compte suite au rejet des avances (R. Angoué Ndoutoume, *op.cit.* : 242).

De plus en plus fréquent dans au Gabon, le harcèlement sexuel en milieux universitaires commence à être dénoncé et puni au Gabon, comme en témoignèrent les récentes sanctions infligées au chef du département de philosophie et à cinq de ses collègues de l'Université Omar Bongo.

Outre les Universités publiques, le harcèlement sexuel est aussi très courant dans les Grandes Écoles du Gabon à l'instar de l'Institut des Sciences de l'Organisation, théâtre de cette étude.

2. ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

2.1. *Matériel et méthodes*

Pour cette étude, nous avons opté pour une démarche purement quantitative et qualitative. La première se limitera à donner les chiffres correspondant aux questionnaires distribués et les populations interviewées. Il faut dire que la

méthode qualitative a la particularité d'emmener à comprendre les représentations sociales de tout genre.

Concernant le thème sur le harcèlement chez les étudiantes, la démarche qualitative est celle qui permettra de mieux interpréter et comprendre ce phénomène. C'est le moyen aussi de mesurer l'ampleur des faits à travers les témoignages des autres acteurs de l'établissement tels que les administratifs, les enseignants et le personnel d'appui technique.

Au sujet des techniques de recueil des données, nous avons utilisé plusieurs types, à savoir le questionnaire, les entretiens semi-directifs et les interviews.

La recension des écrits nous a emmené à comprendre le phénomène du harcèlement sexuel, les différentes manifestations, ainsi que les conséquences qui en découlent.

Par ailleurs, nous avons procédé à la distribution d'un questionnaire, à des entretiens et à des interviews avec des acteurs de l'IUSO-SNE. Ces méthodes nous ont permises d'appréhender ce que pensent les étudiantes du phénomène de harcèlement et quelles en sont les conséquences. Au sujet du questionnaire, soixante (60) ont été distribués dont un retour de cinquante-neuf (59) sur les 60. Concernant les entretiens semi-directifs, nous avons pu échanger avec une trentaine de personnes comprenant : les étudiantes, les administratifs et quelques enseignants et agents d'appui technique.

S'agissant des interviews, ils étaient ciblés vers une vingtaine qui a véritablement souffert de ce phénomène, car le questionnaire seul ne pouvait pas déterminer avec exactitude si toutes celles qui ont rempli ces questionnaires avaient vécu les faits, ou mieux ont connu ce vice.

L'échantillon de cette étude est donc composé de 59 questionnaires sélectionnés de façon aléatoire compte tenu du fait que le sujet est au niveau des rumeurs.

Comme dit plus haut, l'établissement supérieur qui sert de cadre à cette étude est l'Institut Universitaire des Sciences de l'Organisation Sophie Ntoutoume Emane. Il faut relever que le choix de cet établissement n'est pas fortuit. Il obéit à l'histoire de cette école. En effet, l'IUSO a la particularité d'avoir en son sein, plus de filles que de garçons. Ce qui justifie le choix porté sur cette catégorie de personnes.

Aussi, est-il important de rappeler que l'IUSO naît des cendres de la première école supérieure de secrétariat dotée d'utilité publique : École Nationale Supérieure de Secrétariat (ENSS), créée par Sophie Ntoutoume Emane, d'où le nom de IUSO-SNE.

Nous avons traité les données sur la base des éléments issus aussi bien du questionnaire que des échanges. Nous avons donc essayé de classer les informations recueillies en fonction des thèmes. Puis nous les avons comparées avec les réponses obtenues des entretiens avec les personnels administratifs et pédagogiques.

2.2. Résultats

Cette section est consacrée à l'analyse quantitative et qualitative des données recueillies des questionnaires distribués aux étudiantes ; ensuite les propos issus des entretiens avec les administratifs et des personnels d'appui technique permettent de crédibiliser les dires des victimes de harcèlement.

2.2.1. Présentation des résultats et interprétation des résultats

Le questionnaire soumis aux étudiantes comptait six (6) interrogations à savoir :

- 1- À votre avis, c'est quoi le harcèlement sexuel ?
- 2- Avez-vous été victime du harcèlement sexuel à l'IUSO ?
- 3- Quelles sont les pratiques du harcèlement à l'IUSO ?
- 4- A-t-on essayé de dénoncer ces pratiques ?
- 5- Comment pensez-vous qu'on peut arrêter ce phénomène nocif à l'apprentissage ?
- 6- Comment les étudiantes victimes peuvent-elles se défendre face au phénomène ?

À travers les réponses à la première question, il se dégage que les étudiantes savent ce qu'on entend par "harcèlement sexuel", soit 100% des questionnées. Au sujet de la deuxième, trente-deux (32) ont répondu avoir été victimes du harcèlement sexuel, soit un pourcentage de 54, 23%.

Concernant la troisième question, trois types de harcèlement sexuel ont pu être identifiés à savoir : les épreuves orales, les messageries téléphoniques et les sessions de rattrapages.

À la question quatre (4), toutes les réponses sont concordantes : aucune des étudiantes parmi les trente-cinq (35) harcelées n'ont essayé de dénoncer cette pratique.

Au sujet de la cinquième question, toutes suggèrent une amende ou une condamnation pour faire de la prison.

Quant à la sixième et dernière question, quarante-deux (42) étudiantes, soit 71,18% ont proposé la dénonciation systématique de l'harceleur, mais en mettant toutefois des réserves, du fait de la peur des représailles.

Tout comme dix (10) d'entre elles, soit 16, 94%, estiment que c'est une perte de temps que de dénoncer ce phénomène, car : « *je n'ai pas encore entendu qu'un harceleur a fait la prison dans notre pays, pourtant c'est un fait récurrent* » ; elle a ajouté que : « *c'est dans les films de fiction que je le vois* » ; tandis que les sept (7) dernières questionnées pensent qu'elles n'avaient pas le choix que d'accepter les avances des enseignants. « *Mon avenir se jouait entre ces deux enseignants, étant donné que je reprenais leurs modules depuis deux ans. Ils m'écrivaient à chaque fois tu sais ce qui te reste à faire* », a déclaré l'une d'entre elles.

Sauf que, en essayant d'aller vérifier le cursus de cette dernière, elle fait partie des étudiantes dont les mémoires ont été rejetés pour défaut de qualité tant sur la forme que le fond.

Pour ce qui est des trente (30) personnes interrogées dans l'établissement parmi les administratifs et le personnel d'appui technique, il est important de spécifier le nombre selon la catégorie.

Ainsi, parmi les administratifs, nous avons échangé avec 18 personnes (60%) et 12 (40 %) chez le personnel d'appui technique. Les questions qui leur ont été adressées sont spécifiquement les trois dernières.

À la question a-t-on essayé de dénoncer ces pratiques, les administratifs ont répondu par la négative. Pour certains, « aucune étudiante n'est jamais venue dire qu'elle est harcelée ». Pour d'autres, « nous n'avons reçu aucune dénonciation formelle, même si nous savons que le phénomène existe à l'IUSO ».

Pour le personnel d'appui technique, le harcèlement sexuel existe à l'IUSO dans la mesure où, lors du nettoyage des salles de classe de l'un des bâtiments de l'école, « un jour, un groupe d'étudiantes dénonçaient le fait que beaucoup de leurs condisciples auraient des notes subjectives venant du fait qu'elles entretiendraient des rapports intimes avec certains enseignants », déclaraient-elles. Mais par peur des représailles, elle n'a pas voulu en parler avec qui ce soit parce que pour elle : « je m'attendais à ce que les membres de la direction en parlent un jour dans leurs réunions, mais rien n'arriva. Depuis plus de cinq ans que je travaille dans cette école, j'entends toujours les filles se plaindre... ».

Finalement, est-il possible d'envisager l'éradication de ce phénomène à l'IUSO si l'administration ne mesure pas la dangerosité de ce fléau dans l'établissement ? Serait-il peut être envisageable de créer une cellule de guidance où serait écouté tout étudiant subissant un quelconque harcèlement. Car c'est la peur de ne pouvoir être protégé par les décideurs qui les empêchent de parler. La peur d'être jugées, la peur d'être condamnées en définitive par autrui.

2.2.2. Discussion

Face aux résultats de cette enquête prenant en compte les questionnaires distribués aux étudiantes et les échanges eu avec les différents personnels confortent notre hypothèse de départ selon laquelle, le harcèlement sexuel à l'Institut Universitaire des Sciences de l'Organisation (IUSO) est une réalité.

Malheureusement, les principales concernées adoptent une attitude silencieuse. Car selon quelques-unes, « nous ne pouvons pas dénoncer les enseignants harceleurs pour peur d'être indexées par d'autres enseignants, solidaires de leurs collègues ». Cette réponse est tout à fait justifiée dans la mesure où, dans la pratique, rien n'est fait pour mettre au grand jour ce fléau qui gangrène le rendement des étudiantes. Alors que des exemples font légion pour amener à éradiquer ce phénomène. Prenons en exemple l'Université de Dar es Salaam :

(Celle-ci) rapportait beaucoup de cas de harcèlement sexuel, dont l'enquête menée au sein de ladite université, a révélé des inconduites c'est-à-dire un mauvais comportement de la part de deux enseignants. Ces derniers avaient reculé à tort les étudiantes, celles-ci avaient refusé leurs avances et les enseignants ont créé des situations où elles devraient négocier pour avoir des bonnes notes. Ces deux enseignants avaient été renvoyés de l'université » (P.R. Muiyouna, op.cit, en ligne).

C'est un exemple à suivre pour éviter la propension du phénomène. Car « le harcèlement sexuel entraîne la destruction de la qualité de vie de l'université, la qualité de la formation universitaire de la victime en détruisant la confiance (Current UCT, EORP, 1994 :3, in P.R. Miyouna,, *Ibid.*). Ces enseignants mafieux, selon Franck Matoundou, leader étudiant de l'université Omar Bongo : « si une fille a un petit ami qui est étudiant, ce petit ami va subir les foudres de l'enseignant et aura des zéros lui-même pour amener la fille à céder ».

Les mêmes comportements se dégagent à l'UISO où un enseignant harceleur invite son étudiant à partager un verre dans un bar, en emmenant deux étudiantes de la classe dont sa petite amie. Au lieu-dit, l'enseignant conditionne le changement de sa mauvaise note par des rapports sexuels avec son amie.

Aussi, plusieurs jeunes filles ont dû abandonner leur cursus de formation pour ne pas se donner aux bourreaux. Est-ce la meilleure solution ? Nous ne le pensons pas. Il est préférable de le mettre au grand jour afin que les indécents soient mis devant le fait accompli et qu'ils servent d'exemple à ceux qui auraient des velléités. C'est pourquoi nous saluons l'acte de la communauté estudiantine de l'UOB, comme le prouve ce qui suit :

Des étudiantes de l'université Omar Bongo qui ont eu le courage de dénoncer le harcèlement qu'elles subissent de la part de leurs enseignants. Des plaintes qui ont mené au passage des accusés en Conseil de discipline en mars dernier reprochés d'avoir eu des manquements graves à la déontologie nécessaire à l'exercice de leur métier, ces enseignants ont écopé de sanctions allant de l'avertissement à la suspension temporaire des fonctions » (*Redactrice 2*).

Même si les sanctions ne sont pas à la dimension du préjudice causé, il reste qu'il y a eu dénonciation. Pourtant, « le harcèlement sexuel et moral est punissable par le code pénal gabonais d'une peine allant jusqu'à six (6) mois de prison.

Face à cela, nous pensons tous les établissements de notre pays doivent mettre des mécanismes de sensibilisation pour conscientiser aussi bien les étudiantes, les enseignants que le personnel administratif. Mais pour que tout ceci prenne corps, la clé de voûte, ce sont les victimes.

À force de porter ces actes à l'administration, c'est la contraindre à gouverner autrement ; en exposant les faits devant les juridictions compétentes car, ce fléau tend à déprécier nos valeurs sociétales.

Mettre à nu de telles pratiques et comprendre que l'enseignant devrait jouer chacun son rôle, suggérer des mesures pour faire respecter la déontologie professionnelle et l'éthique au sein de l'université, ... (P. R. Miyouna, op.cit., en ligne).

Cette dernière poursuit en disant :

Il nous faut interroger le fait du harcèlement sexuel pour en comprendre les contours et les conséquences. Ainsi, il est important de comprendre pourquoi les enseignants disposant pourtant un haut niveau d'éducation recourent au harcèlement sexuel. De même pourquoi les étudiants en général et les étudiantes en particulier, au lieu de se contenter de leurs études, préfèrent la facilité (se vendre),.....(Idem).

LE HARCÈLEMENT SEXUEL EN MILIEU UNIVERSITAIRE AU GABON : LE CAS DES ÉTUDIANTES DE L'IUSO

Mais la grande question restera toujours, pourquoi ce mutisme de l'administration dont l'attitude semble ignorer le problème. Alors que les conséquences sont énormes :

Le harcèlement sexuel discrédite la valeur de la structure au sein de laquelle elle est pratiquée et nuit à la performance du système. Cette pratique peut avoir pour conséquences : une mauvaise image de l'université, la contreperformance (note au rabais) qui va entraîner la baisse du niveau des étudiants (*Idem*).

C'est ce qui justifie les blocages chez certaines étudiantes lors de la rédaction de leurs mémoires de fin de cycle où il se dégage un manque de niveau qui ne reflète pas la qualité de travail attendu. Ainsi, à ce niveau le seul choix qui reste à ce type d'étudiantes, c'est l'abandon, même si nous continuons à penser que l'unique alternative reste la dénonciation.

CONCLUSION

Le harcèlement sexuel en milieu universitaire au Gabon est un phénomène réel dont les manifestations sont variées. Comme nous l'avons indiqué dans notre introduction, il s'agit dans cette étude de démontrer que cette pratique existe à l'Institut Universitaire des Sciences de l'Organisation *Sophie Ntoutoume Emame*, mais malheureusement les victimes restent silencieuses. D'où les désagréments que cela pose dans le cursus d'apprentissage des étudiantes. Donc l'analyse qui est faite dans recherche donne l'occasion de trouver des solutions pour éradiquer ce phénomène.

À partir des questionnaires distribués aux étudiantes de l'IUSO, il ressort qu'il y a plusieurs formes de harcèlement dont le but est chez l'harcéleur, d'assouvir sa libido mais dont les conséquences sont incalculables. Les étudiantes parlent d'envie d'abandonner pour celles qui refusent d'avoir des relations sexuelles avec leurs enseignants. Pour d'autres, elles brillent par l'incompétence car leur rendement est très en dessous du niveau de la classe. Selon certaines étudiantes, plusieurs de leurs condisciples sont allées en classe supérieure par le fait d'avoir eu des rapports sexuels avec des enseignants.

Comme le harcèlement sexuel sur le lieu de travail, le harcèlement en milieu éducatif nécessite une approche à plusieurs niveaux. Mais parce que le harcèlement sexuel à l'école a des effets négatifs sur les enfants, entraînant souvent un taux d'abandon scolaire plus élevé chez les filles, il faut des lois et des actions très fermes. D'autre part, la législation nationale et les politiques locales doivent prendre en compte le fait que, dans les établissements éducatifs, les auteurs de harcèlement sexuel peuvent aussi être des élèves. Il importe d'intégrer cet élément lors de l'élaboration des lois et des directives en la matière (*ONU Femmes, en ligne*).

BIBLIOGRAPHIE

- ANGOUEÛ NDOUTOUME Robert, « Éducation aux valeurs ou nécessité d'une prise en charge de l'enseignant en milieu académique », in E. Eyeang et R.F. Quentin De Mongaryas, Libreville, ODEM, 2015 ;
- BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, « La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement », Paris, Les Éditions de Minuit, 1970 ;
- COMITÉ PSYCHOLOGUE.NET, « Quels sont les différents types de harcèlements », in <https://www.psychologue.net/articles/quels-sont-les-differents-types-de-harcelement>, consulté, le 1 décembre 2020 ;
- CROMER Sylvie et HAMEL1 Christelle, « La mesure du harcèlement sexuel et des violences sexistes à l'Université », *Les Cahiers du CEDREF*, [online] 19, 2014 since 17 avril 2015 ;
- LE MONDE AFRICAINE « Au Gabon, le harcèlement des étudiants passe par les moyennes sexuellement transmissibles », 23 octobre 2017 ;
- « Le harcèlement sexuel en milieu éducatif », *ONU FEMMES*, in, <https://www.endvawnow.org/fr/articles/517-le-harcelement-sexuel-en-milieu-educatif.html>, consulté, le 9/12/2020 ;
- MBALLA Destin, « Gabon : le sexe au centre d'une polémique à l'université », in *Africa Telegraph. L'info africaine indépendante*, [<https://africotelegraph.com/gabon-sexe-centre-dun-scandale-a-luniversite/>], consulté, le 29/09/2020 ;
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2018), « Qu'est-ce que le cyberharcèlement scolaire ? », In <https://primabord.eduscol.education.fr/qu-est-ce-que-le-harcelement-scolaire>, Consulté le 1 décembre 2020.
- MIYOUNA Prisca Rolande, « Le harcèlement sexuel en milieu universitaire : cas de l'Université Marien Ngouabi au Congo Brazzaville », 6^{ème} Conférence Internationale sur la population africaine, Ouagadougou, du 05-09 décembre 2011 ;
- ONIBON DOUBOGAN Yvette, « Harcèlement sexuel dans l'espace universitaire au Bénin : Représentations, facettes et implications sociales », in [https://www.researchgate.net/publication/319159333_Harcelement_sexuel_dans_l'espace_universitaire_au_Benin_Representations_facettes_et_implications_sociales], consulté, le 29/09/2020 ;
- POATY MOKONDZHY L. S., « Sexualité féminine précoce et prostitution : essai de réflexion sur les facteurs déterminants au Congo-Brazzaville, UEPA 5^{ème} Conférence Africaine sur la population, Arusha-Tanzanie.
- Rapport du Groupe de travail sur les politiques et procédures en matière de harcèlement sexuel et de violence sexuelle (GT-PHS), « Le harcèlement et les violences à caractère sexuel dans le milieu universitaire », 2016, in http://www.anef.org/wp-content/uploads/2016/11/Rapport-GT-PHS_adopté-CA_2016-10-14-VF.pdf, consulté, le 9/11/2020.
- Redactrice 2, « Harcèlement sexuel : cinq enseignants de l'UOB écopent d'une sanction », in <https://www.infoestuaire.com/>, consulté, le 8/12/2020 ;
- SERENAMENTE.FR, « Le harcèlement familial existe ! On en parle ? », In <https://serenamente.fr/harcelement-familial-societe>, 2010, Consulté le 30 novembre 2020.

LA ENSEÑANZA DEL DISEÑO DE MODA EN ESPAÑA Y SU POSIBLE EXTRAPOLACIÓN AL ESCENARIO AFRICANO

LAURA LUCENO

Centro Superior de Diseño de Moda de Madrid. Universidad Politécnica de Madrid (España)
Correo-e: laura.luceno@upm.es – laura.luceno@telefonica.net

INTRODUCCIÓN

Aunque se suele asociar la moda a París, hubo un tiempo en que España imponía su moda en las cortes europeas. El aprendizaje de la sastrería en España tiene una larga tradición. El libro de Juan de Alcega (*De Alcega*, 1580) impreso en 1580 en Madrid, fue uno de los primeros tratados de sastrería de la historia y contó con la licencia del rey Felipe II. El tratado describe los conocimientos que debe poseer el sastre de la época:

la importancia de los métodos de representación gráfica en la enseñanza y aprendizaje de la sastrería en la España Moderna, constituyendo documentos de capital importancia para el conocimiento del proceso artesanal en pleno Siglo de Oro español (Camacho, 2018, p. 20).

Actualmente nuestro país es un referente mundial de moda pronta, con marcas tan conocidas como Zara, Mango o Women's Secret, entre otras. La internacionalización del “fenómeno moda” no sólo implica un amplio entramado industrial, comercial y mediático. La enseñanza-aprendizaje de la profesión de Diseñador de moda ha cobrado en los últimos 5 años, una gran relevancia en el panorama universitario español. Es un tipo de formación que incluye asignaturas y aprendizajes muy diversos como por ejemplo: ciencia aplicada al diseño, geometría, prácticas en el laboratorio químico-textil, conocimientos sobre tejidos, punto o bordados, dibujo artístico, infografía, modelado y patronaje, confección, fotografía, instrumentos digitales, estampación, historia del

arte y de la moda, marketing, cultura del diseño, *branding*, estilismo, colecciones de moda... El Grado universitario oficial del Centro Superior de Diseño de moda, de la Universidad Politécnica de Madrid, se situó en 2017, como la mejor formación del país, según el informe U-Ranking elaborado por la Fundación BBVA y el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas.¹ Además es el único centro de formación que ha recibido el Premio nacional de la moda en el año 2016, un galardón del Ministerio de Energía, Turismo y Agenda Digital de España² que ha querido reconocer su trayectoria y su aportación a la formación del diseño de moda español. ¿Qué reflexión y qué enseñanzas se pueden sacar de la experiencia española y pueden ser extrapolables al caso africano? En los últimos años la moda africana ha despertado un gran interés en las revistas de moda, si bien Yves Saint Laurent ya se había inspirado en su continente natal en los años 60-70. En 2013, 2014 y 2015, en Barcelona se celebró la Semana Internacional de la Moda de África y del Universo Afro. El interés por el diseño africano ha aumentado porque sus diseñadores tienen verdaderamente algo que ofrecer a la industria de la moda.

A continuación se desarrollan cuatro pautas y criterios de utilidad teórico-práctica para el caso africano:

1. CREAR UN CLÚSTER DEL SECTOR MODA Y OFRECER UNA TITULACIÓN UNIVERSITARIA OFICIAL

Las universidades se hallan en una coyuntura de cambio de paradigma. Esta dinámica global se ha puesto de relevancia singularmente en Europa, regido por el cambio que supone el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuyo germen tuvo lugar el 25 de mayo de 1998 con la “Declaración de La Sorbona”: *“Debemos a nuestros estudiantes y a la sociedad en su conjunto un sistema de educación superior que les ofrezca las mejores oportunidades para buscar y encontrar su propio ámbito de excelencia”*.³ ¿Podrían en África surgir reflexiones en torno a la Enseñanza Superior? ¿Podría ser el ejemplo europeo un punto de partida interesante para impulsar cambios y propuestas originales y propias en países del continente africano? ¿Podría la enseñanza de diseño de moda inspirarse en el estudio de casos concretos? El concepto de Clúster ha sido adoptado en varios países y zonas geográficas como por ejemplo en Colombia, en la región de Medellín y Antioquia, *“buscando nuevos esquemas de desarrollo empresarial”* (Carmona, Gil, 2008, p.247), e implicando a empresas e instituciones especializadas y complementarias en la confección de ropa. Aunque dicho clúster es profesional y no incluye la formación en diseño de moda, el encuentro entre entidades que tienen un mismo fin, enriquece considerablemente los esfuerzos independientes:

1 <http://www.csdmm.upm.es/archives/csdmm/rankingbbva.pdf>

2 <http://www.csdmm.upm.es/pages/noticias/121.html>

3 Declaración de La Sorbona: Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo. La Sorbona, París, 25 de mayo de 1998

Para mejorar la competitividad el país/departamento debe definir una visión de largo plazo, integrando a cada agente de la cadena para buscar objetivos comunes; comprometiéndose en asuntos como I+D en producción de algodón, capacitación de mano de obra, apoyo integral a PYMES, control del contrabando y actualización de infraestructura (Carmona, Gil, 2008, p.247).

El Centro Superior de Diseño de moda de Madrid (CSDMM) nació por iniciativa de la Cámara de Comercio e Industria de Madrid, en el año 1984, su creación no surgió de la Universidad, sino de la necesidad empresarial de poder contratar a diseñadores bien formados. La década de los 80 fue un periodo de gran apoyo institucional a la moda, tanto en España como en Francia o Italia. En Madrid la idea fue iniciar una serie de contactos entre la propia Cámara de Comercio, asociaciones de fabricantes y confeccionistas, empresas de moda, la Feria de Madrid, IFEMA, inaugurada en el año 1980, la Comunidad Autónoma de Madrid, el Ministerio de Industria y Energía, la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación del Ministerio de Educación y Ciencia y la Fundación Universidad-Empresa, con la firme voluntad de fundar una escuela de Enseñanza Superior y de darle al Diseño de moda un reconocimiento y un nivel de exigencia universitaria. En 1986 se creó FUNDISMA, Fundación para la Promoción del diseño en la Comunidad de Madrid, como fundación sin ánimo de lucro que tiene como objetivo fundacional, la enseñanza, la investigación y la producción de trabajos en materias relacionadas con el diseño de moda, cuyo Patronato cuenta con la presidencia del Rector de la Universidad Politécnica de Madrid, el Grupo de *retail* con una gran presencia internacional, TENDAM (antiguo grupo Cortefiel), diseñadores en activo y Asociaciones de Confeccionistas, peleteros y marroquineros. FUNDISMA, en cumplimiento de su misión, procedió a la creación del Centro Superior de Diseño de Moda de Madrid, amparada en el Plan de Diseño y Moda del Ministerio de Industria y Energía. En un inicio, la titulación no era oficial y se concretó como un Título Propio de las dos universidades más importantes de Madrid, la Universidad Complutense y la Universidad Politécnica de Madrid, con el objetivo de alcanzar el nivel de la excelencia que permite la formación universitaria. Tras varios planes de estudios implementados en 2008 y 2010, el CSDMM imparte - desde 2014 - el Grado oficial de la Universidad Politécnica de Madrid y dicha titulación ha permitido a sus estudiantes y a la propia enseñanza alcanzar altas cotas de excelencia. El CSDMM tiene hoy más de treinta años de trayectoria, ha formado a más de mil diseñadores que desempeñan funciones muy diversas como diseño de colecciones de hombre, mujer y niño, direcciones creativas de marcas españolas que desfilan en la Mercedes Benz Fashion Week de Madrid, creación de sus propias firmas y empresas, algunas de ellas de moda sostenible, diseño de complementos, bolsos y zapatos, diseño de vestuario escénico, periodismo y estilismo en revistas de moda, *Coolhunters* y *Personal Shopper*...

2. COLABORAR CON PROFESIONALES DE PRESTIGIO EN ACTIVO

¿Por qué no aprovechar la actual coyuntura productiva en el sector textil por parte de numerosos países africanos, para mejorar la formación de sus futuros profesionales y de sus futuros diseñadores? ¿Por qué no evitar que sus diseñadores tengan que formarse fuera de sus países? ¿Por qué no apoyar y reforzar la moda africana que ya cuenta con nombres destacados como Pathé'O, que ha abierto tiendas en algunas grandes ciudades africanas como Yamoussoukro, Bamako, Ouagadougou, Libreville, Yaoundé, Douala, Brazzaville, Luanda y en algunas ciudades de otros continentes como Quebec o Guadalupe. En Gabón, la marca WOLMMI de Nzoubou M Mireille, Deola Sagoe de origen nigeriano, Kofi Ansah en Ghana, el sudafricano Laduma Ngxokolo, que diseña moda urbana para jóvenes, el etíope Mafi que busca mostrar la diversidad de su país y trabaja con ropa hecha a mano por las mujeres de las cooperativas locales. Thebe Magugu es un diseñador sudafricano que aboga por la originalidad en la alta costura. Andrea Iyamah, diseñadora nigeriana que reside en Canadá, inició su carrera en la industria de la moda en el año 2011, basándose en la cultura africana. Taibo Bacar nacido en Mozambique, lleva más de una década en la industria. ¿Podrían las escuelas africanas mejorar su formación contratando a diseñadores de prestigio del propio continente en sus escuelas de moda?

Esa es una de las estrategias educativas por las que apostó la Universidad Politécnica de Madrid. El CSDMM cuenta en su claustro con profesores que compaginan su actividad profesional con la enseñanza universitaria. Tienen experiencia en grandes empresas españolas del sector y trasladan la realidad de la práctica profesional a las aulas. Algunos son Directores de moda y estilistas en revistas de moda de prestigio, otros, técnicos que trabajan e interactúan con las cadenas de producción a nivel internacional y viajan a varios países y continentes con frecuencia, como parte de su desempeño profesional. En las asignaturas más creativas se ha contratado a diseñadores de prestigio que desfilan en la Semana de la Moda de Madrid, suelen comprar sus tejidos en las grandes ferias internacionales, venden en establecimientos de prestigio y tienen además una gran vocación docente... Se cuenta además con un profesorado especializado en varias ramas del Diseño como por ejemplo figurinistas de vestuario escénico, que hacen partícipes a los estudiantes de sus proyectos creativos y de sus trayectorias profesionales. Diseñadores dedicados a la confección de vestidos de novia que enseñan la minuciosidad y la excelencia del trabajo artesanal y de los acabados exquisitos. Peleteros que colaboran con firmas de prestigio. Artesanos que confeccionan bolsos y complementos... En suma, profesores/profesionales capaces de formar y conectar al alumno con la realidad del sector y exigirle además las competencias de un estudiante universitario. Las asignaturas como Historia del Arte, Historia del diseño, Marketing, Cultura del diseño, Dibujo artístico... son impartidas por profesores/investigadores.

3. POTENCIAR EL ARTE, LA CULTURA Y LA ARTESANÍA LOCAL COMO FACTOR DE DIFERENCIACIÓN

África cuenta con una nueva generación de diseñadores de moda que reivindican sus creaciones y toman como punto de partida sus raíces ancestrales, sus tradiciones, sus tejidos y estampados autóctonos, para llevarlos a diseños urbanos y modernos. El periodista e historiador Ryszard Kapuściński en uno de sus reportajes sobre el continente comenta que *“África tiene su propia personalidad. A veces es una personalidad triste, a veces impenetrable, pero siempre irreplicable”* (La Vanguardia, 2016). Basar el imaginario de las colecciones de moda en la propia cultura, en las combinaciones de colores propias y en los artistas locales es una garantía de ofrecer al mercado internacional un producto genuino y diferenciado. *“Desde la antigüedad aparece la idea de un traje ligado a una unidad étnica o, más exactamente a una forma de civilización”* (Deslandres, 1998, p. 202). Las escuelas de moda africanas deberían potenciar la rica artesanía local, los fascinantes materiales textiles tradicionales que siguen especialmente vivos en África Occidental, *“donde continúan funcionando, desde hace siglos, los ancestrales telares en los que se producen telas kente, adinkra, batik, bogolan y korbogo”*.⁴ El batik wax, fabricado en origen por holandeses para sus colonias de Asia pero que llegó al mercado africano a partir del siglo XIX y que se suele percibir como propio (Grosfilley, 2015, p. 35-43). El bogolan, o tela de barro, es fabricado por mujeres y consiste en una tela de algodón tejida a mano, teñida y pintada con un barro especial, las telas *Kente* utilizadas en origen por Reyes y Jefes de África occidental combinan el algodón y la seda... África cuenta además con numerosos procedimientos de tinción distintos, a partir de pigmentos naturales, que crean símbolos y son considerandos como un verdadero lenguaje iconográfico. En el año 2016 ya se afirmaba en España que la nueva moda africana aporta mucho más que inspiración a los diseñadores occidentales: África ya no inspira, influye. El diseño africano está evolucionando y ya no propone sólo un traslado literal de su indumentaria local. La diseñadora Deola Sagoe, de origen nigeriano, afirma:

Intento fusionar el estilo cultural africano con una aproximación moderna del diseño. Me encanta el dinamismo de crear modernidad a partir de algo impregnado de historia, creo que es lo que da a mi colección el toque de mezcla cultural (La Vanguardia, 2016).

Para que el conocimiento de la cultura y la historia del país sea sólido y fundamentado, el CSDMM propone en su Plan de Estudios una asignatura de tercer curso titulada: *Influencias de la cultura y el arte español en la moda*.⁵ En esta asignatura, varios profesores investigadores, con formación de historiadores y

⁴ <http://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:1f1ba4a7-fc7d-4b9f-b812-4bd8a4c2ca65/dossier-de-prensa-el-lenguaje-de-las-telas.pdf>

⁵ <http://www.csdmm.upm.es/archives/guiasaprendizaje/Curso%20Tercero/Semestre%20Otono/815000029.pdf>

arqueólogos, desmenuzan los aspectos de la cultura y el arte español que podrían inspirar a los estudiantes para sus colecciones, partiendo de unos sólidos conocimientos universitarios. Otra asignatura de tercer curso tiene como objetivo un propósito similar que podría alimentar las propuestas creativas de los estudiantes. En “*Análisis comparado de moda*”⁶ se estudia en profundidad la moda española de los últimos cincuenta años y su relación con la moda occidental internacional. ¿Tienen las escuelas africanas materias que potencien su propia cultura y su propia moda, como ingredientes diferenciadores para sus colecciones? ¿Incorporar asignaturas similares del Plan de Estudios del CSDMM en las escuelas africanas podría ser una posible mejora curricular para los futuros diseñadores del continente?

4. MOSTRAR LOS TRABAJOS DE ALUMNOS EN LUGARES EMBLEMÁTICOS DE LAS CIUDADES

Desde su inauguración en 1986, el Centro Superior de Diseño de Moda de Madrid ha apostado por los desfiles de moda como una plataforma que no solo motiva a los estudiantes y significa un reto creativo adicional, sino que supone una excelente herramienta para mostrar sus trabajos a los profesionales del sector. Con este encuentro, pueden surgir futuras prácticas profesionales de los estudiantes o posteriores contrataciones. El desfile de moda se ha convertido en uno de los ritos más importantes de la sociedad contemporánea, por la trascendencia mediática que supone y la universidad, en su misión de llegar a la sociedad, hace visible los trabajos de sus estudiantes. A partir del año 2013 el CSDMM empezó a convocar a un jurado formado por importantes figuras de la industria de la moda, los medios de comunicación y destacadas personalidades del mundo de la cultura, con el objetivo de seleccionar las mejores colecciones de los jóvenes diseñadores de cuarto curso. Nació en ese momento “*Opening Night*”, un punto de encuentro anual entre los profesionales del ámbito de la moda y los jóvenes estudiantes del CSDMM – UPM que desde 2014 se ha venido desarrollando en escenarios cargados de significado y capaces de ser portadores de nuevos mensajes y tendencias.

En aquella *Opening Night* de 2014 el desfile tuvo lugar en el túnel de viento del Instituto Universitario de Microgravedad “Ignacio Da Riva” (IDR-UPM), un espacio impresionante que permitió que los diseños de los alumnos se llenaran de volumen y movimiento, adquiriendo un aspecto dinámico gracias a la fuerza aerodinámica insuflada por estas instalaciones.

Las colecciones de los estudiantes de *Opening Night* 2015 brillaron de manera especial bajo los focos del polideportivo del Campus Sur de la Universidad Politécnica de Madrid. En esta ocasión, las modelos profesionales desfilaban mientras estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del

⁶ <http://www.csdmm.upm.es/archives/guiasaprendizaje/Curso%20Tercero/Semestre%20Otono/815000028.pdf>

Deporte (INEF) de la UPM practicaban distintas actividades deportivas, tales como judo, baloncesto o gimnasia rítmica. El desarrollo físico de los atletas impregnó el ambiente de una energía que dio como resultado un desfile verdaderamente extraordinario.

Para la edición de 2016, el CSDMM celebró sus treinta años de andadura en la enseñanza del diseño de moda con un desfile conmemorativo en uno de los edificios más emblemáticos del centro histórico de la capital española: el Teatro Real de Madrid. Las formas arquitectónicas neoclásicas del teatro dialogaban con el entorno monumental de la plaza de Oriente para crear un telón de fondo elegante y señorial en el *Opening Night 2016*.

En 2017 se quiso buscar un espacio que subrayara el entendimiento del diseño de moda como una actividad artística contemporánea. Así pues, el lugar elegido fue la terraza del Edificio Nouvel del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, que en aquel momento conmemoraba el 75 aniversario del Guernica de Pablo Picasso, sin duda la obra más representativa de la pinacoteca. Las vistas de Madrid, las escaleras de aspecto industrial y el color rojo brillante del proyecto de Jean Nouvel sirvieron para enmarcar el desfile de la *Opening Night 2017*.

En 2018, el desfile *Opening Night* tuvo lugar en el vestíbulo del Instituto del Patrimonio Cultural Español, una joya de la arquitectura brutalista diseñada por Antonio Miró y Fernando Higueras, unos de los arquitectos más originales e iconoclastas de nuestro país. La carga geométrica y las texturas rugosas del hormigón de este espacio, deliciosamente iluminado a través de la enorme cúpula que cubre el patio de planta circular que sirvió como pasarela, configuraron un marco incomparable para una de las presentaciones *Opening Night* más memorables.

La Casa de América, una de las instituciones culturales más activas de la capital, acogió a los alumnos de cuarto curso de la promoción 2018-19, en su presentación *Opening Night 2019*. En los majestuosos salones de inspiración Rococó, rodeados de cristales de Amberes, alfombras de la Real Fábrica de Tapices y pinturas del siglo XIX se presentaron las colecciones de los estudiantes. Estos eventos anuales permiten mostrar las creaciones de los alumnos en escenarios con una importante carga expresiva y cultural. ¿Las creaciones de los estudiantes de las escuelas de moda africanas tienen cierto impacto social o mediático? ¿Sería interesante reflexionar sobre los desfiles de moda que propone el CSDMM a sus estudiantes, para dar a conocer su trabajo entre los profesionales del sector? ¿Estos desfiles de estudiantes podrían visibilizar la importancia del diseño de moda en África como futura fuente de riqueza? En Etiopía, el gobierno calcula que el negocio de la moda alcanza los 2.500 millones de dólares. Las pequeñas empresas con menos de 10 trabajadores exportaron 62,2 millones de dólares en 2016, frente a los 14,6 de 2008 (La Vanguardia, 2016).

CONCLUSIONES

El escritor y periodista François Baudot define la moda como el sistema capaz de regular las apariencias, alimentar las pasiones y actuar de catalizador de toda la economía (Baudot, 2008, p.11). La industria de moda se ha implantado en África, multiplicando el crecimiento económico de ciertos países y potenciando el del continente entero. Los grandes grupos de distribución de moda buscan en África una fuente de aprovisionamiento. En los países del norte por la proximidad con Europa pero también en Etiopía, por la apuesta en firme de la marca H&M. Etiopía es ya un destino en las redes globales de aprovisionamiento, después de que su gobierno decidiera impulsar el sector textil. ¿Podría África aprovechar esta coyuntura para desarrollar paralelamente propuestas de diseño propias e interesantes para el cliente global? ¿Sería posible que los gobiernos apostaran por una formación de calidad en Diseño de moda, conectada con la Universidad y con la industria del sector? ¿Podría prepararse el continente para formar a futuros diseñadores de moda africanos capaces de apoyar a las pequeñas industrias locales y a los numerosos artesanos? ¿El ejemplo del Centro Superior de Diseño de Moda de Madrid, de la Universidad Politécnica, podría ser una experiencia interesante como reflexión para futuras escuelas en África? La clave de su éxito está basada en la creación de un Patronato del sector moda. Sus enseñanzas están conectadas con el tejido industrial local y se ofrece una formación universitaria de calidad. Sus egresados están altamente profesionalizados para poder responder a las necesidades del sector ya que los propios profesores son profesionales en activo de primer nivel. El CSDMM ve en el diseño de moda la oportunidad de buscar la inspiración en la cultura y el arte propio para poder ofrecer a nivel internacional un producto diferenciado, con una narrativa cultural interesante y genuina. Para llegar a la sociedad, el CSDMM organiza anualmente desfiles de moda en lugares emblemáticos y de alta proyección mediática. África tiene un gran potencial, “*el continente gana terreno para la moda y sumará más de 1.100 millones de consumidores en 2020*” (Modaes.es, 2016)

REFERENCIAS

- Baudot, F. (2008). *La moda del siglo XX*. Barcelona: Gili
- Camacho, A. (2018). “Apuntes sobre el herruelo en la Tratadística Matemática, en tiempos de Felipe II: El Libro de geometría, práctica y traça el qual lo tocante al oficio del sastre...”, por Juan de Alcega” (1580). *Agua Zarva*
- Carmona R.J., Gil J.D. (2008). “Competitividad y retos en la productividad del cluster textilconfección, diseño y moda en Antioquia”. *Revista Ciencias Estratégicas*. Vol 16 - No 20 p. 247-263 (2008) Medellín-Colombia.
- De Alcega, J.: (1580). *Libro de geometría, práctica y traça, el qual trata lo tocante al oficio deSastre*. Madrid: Casa de Guillermo Drovy

LA ENSEÑANZA DEL DISEÑO DE MODA EN ESPAÑA Y SU POSIBLE EXTRAPOLACIÓN AL ESCENARIO AFRICANO

Deslandres, Y. (1998). *El traje, imagen del hombre*. Barcelona: Tusquets

Grosfilley, A. (2015). « Récit de vie, tissu d'ailleurs ». *Hommes & migrations*. Recuperado en: <https://journals.openedition.org/hommesmigrations/3148>

La Vanguardia. (24/08/2016). *La moda neoafricana: África ya no inspira, influye*. Recuperado de: <https://www.lavanguardia.com/de-moda/moda/20160821/404047932303/moda-africa-tribal-disenadores-africanos.html>

Revista Modaes.es (27/01/2014). *África, la 'nueva Bangladesh'*. Recuperado en: <https://www.modaes.es/entorno/africa-la-nueva-bangladesh-de-la-moda.html>

Revista Modaes.es (21/07/2016). *Objetivo África: el continente gana terreno para la moda y sumará más de 1.100 millones de consumidores en 2020*. Recuperado en: <https://www.modaes.es/entorno/objetivo-africa-el-continente-gana-terreno-para-la-moda-y-sumara-mas-de-1100-millones-de-consumidores-en-2020.html>

PRATIQUES EDUCATIVES ET TICE : QUELS ENJEUX ?

RAYMONDE MOUSSAVOU

Ph D Didactique es Sciences, Département SVT, ENS Libreville, Gabon
Correo-e : raymondemoussa@hotmail.com; raymonde.moussavou@ens-libreville.org

INTRODUCTION

La question du lien entre les pratiques éducatives et les Technologies de l'information et de la Communication pour l'Éducation (TICE) occupe une place centrale dans la nouvelle vision de l'éducation d'ici 2030. Cette préoccupation fait partie d'un enjeu mondial, formulé au sein de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) en 2015. La logique étant d'améliorer l'éducation pour tous, cet objectif du développement durable¹ est loin d'être atteint en 2020. Pour les contributeurs, les Technologies de l'information et de la Communication (TIC) doivent renforcer «les systèmes éducatifs, la diffusion du savoir, l'accès à l'information, ainsi que l'efficacité et la qualité de l'apprentissage, et assurer une offre de services plus performante» (UNESCO, 2018, p. 8). De ce fait, cette qualité des systèmes éducatifs ne peut être envisagée qu'en lien avec la formation des enseignants et de leurs pratiques, ces dernières étant garantes de la réussite des apprenants. Or, ces professionnels doivent s'adapter au contexte de la crise sanitaire qui les oblige à créer les conditions de la continuité pédagogique. C'est ainsi que les TICE sont vues, comme les meilleurs outils pour assurer les enseignements à distance au Gabon. Dès lors, de quelle façon les TICE sont-elles susceptibles, par l'enseignement tout

¹ Nous faisons allusion à l'objectif numéro 4, soit « Assurer une éducation inclusive, équitable et de qualité et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous » (UNESCO, 2018, p. 8).

au long de la vie, de transformer les individus, les communautés et les sociétés, de façon qualitative, inclusive et équitable, dans ce pays, tel que précisé dans le cadre d'action de l'agenda «école nouvelle d'ici 2030» par l'UNESCO (2018, p. 24)? Quels problèmes soulèvent leurs usages² par les enseignants? Du point de vue de ces derniers, quels enjeux sont rattachés à la prise en compte des TICE dans leurs pratiques éducatives?

En vue de formuler des clarifications aux préoccupations précédentes, le présent article s'organise en quatre (4) parties : une problématique, un cadre théorique, des orientations méthodologiques et les résultats et une discussion.

1. PROBLÉMATIQUE

La vulgarisation actuelle des Technologies de l'information et de la Communication pour l'Éducation (TICE) revêt un intérêt important dans un contexte de renouveau pédagogique prôné par l'UNESCO. En effet, la crise mondiale de l'éducation a obligé un toilettage des systèmes éducatifs qui s'illustre également par un choix drastique des compétences professionnelles en cohérence avec le développement durable, ce qui implique des enjeux multiples.

D'une part, selon les orientations de l'UNESCO, les Technologies de l'information et de la Communication (TIC) sont pressenties comme des innovations prometteuses dans les politiques éducatives. Elles doivent faire partie des qualifications des enseignants, ces derniers devant appliquer des méthodes pédagogiques intégrant les TIC adéquates (UNESCO, 2018, p. 30). Il revient aux agents d'administration de garantir une formation professionnelle de qualité permettant d'évoluer de façon performante dans des contextes compétitifs :

Fournir aux enseignants les compétences technologiques nécessaires pour utiliser les TIC et les réseaux sociaux, ainsi que les compétences en matière de maîtrise des médias et de critique des sources, et leur offrir une formation adaptée aux défis que pose l'enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux. (UNESCO, 2018, p. 55)

En effet, l'enseignant «compétent» devra démontrer des compétences numériques transversales, à savoir, l'acquisition des connaissances, l'approfondissement des connaissances et la production des connaissances. L'enseignant doit d'abord développer une culture numérique et une citoyenneté numérique. Cela n'est possible qu'en effectuant des choix judicieux des outils numériques appropriés aux apprentissages (UNESCO, 2018, p. 23) : «Les enseignants doivent connaître les objectifs de développement de leur pays, notamment dans le domaine de l'éducation, ainsi que leur propre rôle dans la

2 La question sémantique est également formulée en technologie éducative par Basque et Lundgren-Cayrol (2002) qui, abordant les typologies des TIC en éducation, précisent les différences entre usages et utilisations. Les usages seraient propres au domaine de l'éducation de façon encadrée par des formateurs alors que les utilisations seraient plutôt relatives aux directives des concepteurs des outils informatiques (p. 266). Nous n'en ferons pas la distinction et considérons que l'outil informatique est utilisé à des fins éducatives.

réalisation de ces objectifs». Ensuite, l'enseignant utilise ses connaissances numériques de base sur les objectifs politiques et les priorités sociales pour l'action. Il doit produire des activités, pour consolider les apprentissages des élèves, aux prises avec les situations quotidiennes complexes³. Enfin, l'enseignant doit être capable de mettre au point une pédagogie de l'apprentissage pragmatique, et de l'appliquer de façon efficiente, pour devenir un innovateur de connaissances :

Parmi ces compétences, figurent par exemple, l'aptitude à résoudre des problèmes, à communiquer, à travailler en collaboration, à faire des expérimentations, à exercer son esprit critique et à faire preuve de créativité. Elles deviennent des objectifs éducatifs en soi et supposent souvent de créer de nouvelles méthodes d'évaluation. L'objectif sans doute le plus significatif pour l'enseignant est l'aptitude à définir ses propres objectifs et plans d'apprentissage. En effet, il fait le point sur ce qu'il sait déjà et s'active à la tâche. Il évalue ses points forts et ses points faibles, conçoit un parcours d'apprentissage, reste concentré sur la tâche fixée et suit ses progrès. Ainsi, il consolide ses acquis et corrige ses erreurs. De même, il intègre une communauté d'apprentissage entre pairs. (UNESCO, 2018, p. 23)

Autrement dit, l'enseignant, connecté au numérique doit relever des défis parfois difficiles. Ses qualités sont utiles et profitent aux communautés d'apprentissage d'élèves assidus à leurs «apprenants modèles», «créateurs et des diffuseurs de savoir», engagés avec leurs pairs (UNESCO 2018, p. 24).

D'autre part, le Réseau international francophone des Établissements de Formation de formateurs (RIFEFF) effectue des travaux évocateurs. Des ouvrages produits régulièrement au sein de ce groupe rendent compte des implications des TIC dans la formation à distance (Karsenti, Coulibaly, Depover, Fauquet, Garry, Komis, Moukkadam, Ngoy Bitambile, Petrovici, Quang Thuan et Russbach, 2014; Karsenti, Garry, Benziane, NGoy-Fiama, et Baudot, 2012; Karsenti, Garry, N'Goy Fiama et Baudot, 2011; Garry, Karsenti, Benziane et Baudot, 2008). Qu'il s'agisse de projets pilotes⁴ au Maroc, au Sénégal ou en Roumanie, les préoccupations sont récurrentes, comme le mentionne Depover (2008, p.168), dans le cas spécifique du Sénégal et du Maroc. D'abord, les projets sont peu adaptés aux ressources humaines et financières, car il est impossible de contrôler les effectifs des participants, de même qu'il est difficile de garantir la disponibilité des encadreurs. Ensuite, ajoute-t-il, les discours politiques en matière d'éducation sont exagérés. Il qualifie d'ailleurs les déclarations des autorités éducatives de trop optimistes, car, explique-t-il, «les formations comptent généralement leurs publics par centaines plutôt que par milliers [...] comme cela avait été initialement prévu».

3 Dans ce second niveau, la situation de classe correspond à «un apprentissage collaboratif avec résolution de problèmes et réalisation de projets, dans le cadre duquel les élèves étudient en profondeur un sujet et mettent à profit leurs connaissances pour résoudre les questions, les difficultés et les problèmes complexes de la vie quotidienne.» (UNESCO, 2018, p. 23.)

4 Il s'agit du projet pilote de soutien des enseignants du primaire des milieux ruraux au Maroc, par la télévision et liaison satellite, et celui du coaching permanent d'enseignants en alternance à l'Université de Dakar.

De plus, il est difficile d'allier théorie et pratique, car, les terrains d'application sont souvent déconnectés des stratégies pédagogiques de départ. Enfin, Aldea (2008, p. 175) mentionne la question des choix technologiques et suggère plutôt une pluralité de médias. Par exemple, en Roumanie, bien que certaines stratégies pédagogiques, telle que le débat, soient adoptées, cet avis n'est pas unanime. Du point de vue des enseignants du secondaire, ce sont surtout les degrés d'appropriation par ces derniers et l'utilisation des TIC dans leur formation continue qui constituent des préoccupations majeures (Aldea, 2008, p. 175). D'ailleurs, dans une étude de cas en Suisse, pour Peraya (2011, p. 41), c'est la posture de l'enseignant qui doit intégrer les TICE qu'il faut restructurer. À son avis, l'engagement dans l'innovation pédagogique numérique comporte des conséquences inattendues et souvent paradoxales, selon ses mots. Cet enseignant, «compétent» au numérique et porteur du projet de l'innovation, n'anticipe pas forcément les actions et les résultats. Il s'adapte progressivement aux exigences du terrain et «découvre», parfois de façon surprenante, des caractéristiques des technologies jamais dévoilées. C'est donc au fil des essais et des erreurs que cet «apprenti professionnel» deviendra finalement un véritable professionnel du numérique.

En contexte africain, des expériences du terrain sont évocatrices. C'est le cas, des études réalisées sous la supervision de Karsenti, Toure, Lepage et Attenoukon (2020). Elles ont permis de faire un constat paradoxal quant aux espoirs augmentés des qualités performantes des TICE en Afrique, tel que formulé par Tounkara (2020, p. 5) :

[...] Il est aujourd'hui établi que l'enthousiasme suscité par l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) par les enseignants et les apprenants a généré beaucoup d'espoir d'amélioration de la qualité des processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Cet enthousiasme a également suscité beaucoup de raisonnements simplistes sur l'amélioration automatique de l'apprentissage par la simple utilisation des technologies numériques dans l'éducation.

Dans le cadre de la professionnalisation par exemple, Kiffer (2018) a montré que les enseignants-chercheurs en France reçoivent des formations «sur le tas». Ces derniers développent leurs compétences professionnelles surtout sur le terrain par expérience directe et parfois de façon improvisée. Dans ce cas, la question de la prise en compte des TICE reste entière, entre idéal et réalité.

Dans une logique similaire, le constat déplorable de la situation préoccupante du système éducatif gabonais a justifié, en 2010, la révision des politiques éducatives à travers une ressource, les États généraux. Au secondaire, ils recommandent «de mener une politique ambitieuse d'un usage courant et maîtrisé des technologies de l'information et de la communication» (MENESRSI, 2010, p. 27) et «de mettre en œuvre, dans l'espace universitaire et de recherche, un plan ambitieux de développement des technologies de l'information et de la communication» (p. 31), sans en généraliser la préoccupation dans les autres ordres d'enseignement.

Ces orientations sont traduites sous la forme de missions dans les curricula et d'offres de formation facilitant l'appropriation des connaissances et compétences en matière de technologies (article 5, p 81). C'est ainsi qu'en 2017, l'inspection nationale du ministère de l'Éducation nationale a produit un rapport complet sur la situation du numérique en contexte éducatif au Gabon. Becchetti-Bizot, C. (2017, p. 6 à 49), inspectrice de l'époque, en précise des enjeux démocratiques, d'égalité et d'équité. Elle évoque un changement de paradigme culturel et sociétal du point de vue de tous les acteurs éducatifs et insiste sur la question de la prise en compte de nouvelles pratiques pédagogiques et du changement de comportement des jeunes. Elle aborde également un enjeu d'efficacité et s'interroge sur la capacité des TICE à améliorer la performance scolaire dans un contexte où le redoublement est de l'ordre de 30 %. Elle prône une prise en compte globale, de tous les niveaux d'intervention et suggère une certaine inventivité sur le terrain. Elle recommande un changement de posture en misant sur de nouvelles valeurs (Moussavou, 2017, p. 313) et sur la motivation à apprendre. Néanmoins, elle demande de prendre garde aux mythes et aux promesses du numérique, car les outils technologiques ne sont pas sans danger, d'où la nécessité d'aborder les questions éthiques.

Dans la même veine et dans le domaine de la recherche en technologies éducatives au Gabon, Obono Mba (2017, p. 352), préoccupée par la valeur des TICE, pose la question de l'adéquation des valeurs de l'école gabonaise à la civilisation numérique. Ce sont surtout les conséquences éthiques, relatives à polysémie du terme qu'il est nécessaire d'interroger (Moussavou, 2017, p. 312).

En somme, bien que plusieurs angles aient été adoptés pour discuter le lien entre les TICE et les pratiques éducatives, c'est surtout sur le plan épistémologique qu'il nous paraît plus adéquat de formuler le problème. En effet, des travaux scrutés, la révision de son rapport au contexte d'enseignement et d'apprentissage s'avère impérative au regard des enjeux multiformes. Autrement dit, une rupture épistémologique avec ses pratiques éducatives traditionnelles est nécessaire. Cette attitude critique implique un travail de validation de ses compétences numériques au regard des exigences pédagogiques. Un tel engagement commence par la clarification des assises conceptuelles et théoriques qui orientent ses activités, afin de mieux étayer la façon dont les TICE modifient le rapport au savoir des enseignants.

2. CADRE THÉORIQUE

2.1 TICE, un point conceptuel

Le XXI^e siècle est sans doute celui du numérique. En effet, plus qu'auparavant, une foule d'objets, de logiciels et de services basés sur l'informatique, la microélectronique, les télécommunications, le multimédia et l'audiovisuel, deviennent utiles pour générer des informations (Basque, et Lundgren-Carol, 2002). Notamment, le texte, le son, l'image ou l'animation

peuvent désormais être numérisés et partagés en réseau par voie électronique, de façon synchrone ou asynchrone, avec des retombées remarquables. L'on a les avantages que la rapidité et l'accessibilité aux données sont améliorées, avec une augmentation de leur vitesse de traitement, amélioration des conditions de stockage et l'amplification de leurs modalités de transmission également. À tous les coups, ces objets sont à l'origine du caractère multimédia de plusieurs produits tels que les téléphones intelligents, les ordinateurs de poche, ou encore des services tels qu'internet ou la messagerie instantanée. Selon Basque et Lundgren-Carol (2002), c'est quand ces outils sont au service des dispositifs dédiés aux formations qu'ils sont qualifiés de TICE. C'est à ce titre que ces outils sont considérés dans le présent article.

Aborder les TICE dans les pratiques éducatives sous la perspective des enjeux et du point de vue d'enseignants, exige un cadre théorique interprétatif, critique et systémique. Pour C. Gohier (2004, p. 81), l'on réfère à un contenu relevant des «analyses conceptuelles et rhétoriques du corpus théorique». À cet effet, nous ne glisserons pas dans les antagonismes du débat technocentré, versus anthropocentré, de la perspective des TICE (Peraya, 2011, p. 43). Nous précisons, sans prétendre à une quelconque exhaustivité, la perspective épistémologique socioconstructiviste adoptée. Cette approche est informée par la sociologie des sciences et a orienté l'étude, en considérant les TICE comme des savoirs et des savoir-faire ayant des implications majeures sur les savoir-être. En harmonie avec la problématique formulée, c'est donc le potentiel cognitif des TICE qui est pris en compte.

2.2 Une conception socioconstructiviste des TICE et des enseignants

La façon dont on connaît est un domaine réservé à la psychologie cognitive. Mais c'est du point de vue de G. Fourez (2003, p. 9), dans ses recherches sur l'épistémologie des sciences, qu'il nous paraît pertinent d'envisager le statut des connaissances. En effet, G. Fourez (2003, p. 9) a montré, en référence à l'histoire et à la sociologie des sciences, que ce corps de connaissances ne constitue ni plus ni moins que des constructions sociales. De même, les concepts que nous utilisons dans notre langage pour communiquer, à l'instar des TICE, obéissent à la même logique. Les TICE ne peuvent exister que si l'on se représente ce qu'elles sont, c'est-à-dire qu'on se réfère à un savoir établi dans une communauté (Fourez, 2007, p. 260). Ainsi, toute personne évoquant les TICE réfère d'abord à leur condition de production, même de façon implicite, à leur concepteur. De ce point de vue, comment concevoir les TICE différemment de la question des pouvoirs qu'elles incarnent? (Fourez, Englebert-Lecomte et Mathy, 2007, p. 102.) Il s'agit bien des constructions sociales et des savoirs d'action dont on peut se faire une opinion (Rey-Debove et Rey, 2009, p. 1747) et la verbaliser. Le pouvoir évoqué est relatif aux valeurs, aux cadres de référence d'origine et aux attitudes et capacités de leurs concepteurs, mais également des destinataires. C'est pourquoi il est pertinent, compte tenu de sa capacité

réflexive à verbaliser sa conception des TICE, cette personne est également capable d'en formuler les enjeux, de façon explicite implicite, et d'en justifier le choix, tout comme ses actions. De plus, qui dit verbalisation, dit engagement dans une formulation pour laquelle les enseignants sont qualifiés de «compétents» aux innovations technologiques pour l'enseignement. Il va de soi que ces personnes méritent qu'on leur donne la parole.

2.3 Des TICE au potentiel cognitif

Les TICE ont un potentiel cognitif parcequ'elles sont prises pour des leviers de la réussite des systèmes éducatifs : «les innovations et les TIC doivent être exploitées en vue de renforcer les systèmes éducatifs, de diffuser les connaissances, de donner accès à l'information, de favoriser l'efficacité et la qualité de l'apprentissage et d'assurer une prestation des services plus performante» l'UNESCO (2018, p. 30). Tout au long de ce processus décrit dans la problématique, les TICE prennent la place des objets créés par des humains, pour les humains, au même titre que des faits scientifiques, construits dans les laboratoires (B. Latour et S. Woolgar (1996, p. 66). Ainsi, c'est la façon dont ces technologies sont gérées, qui est susceptible d'engendrer des enjeux. C'est ce qui justifie le choix d'emprunter au domaine de la gestion, le concept d'instrument.

Comme signalé plus haut, la qualité pédagogique des TIC est incarnée par le vœu pieux d'un apprentissage autonome difficile. De ce point de vue, c'est le rapport à ces outils, dont le statut demeure complexe, qu'il est nécessaire de reconstruire. Nous privilégions une perspective interactionniste symbolique⁵, pour considérer les TICE comme des objets hybrides, caractérisés par des procédures, des normes ou des limites. Compte tenu de l'accent mis sur les stratégies pédagogiques collectives comme avantage des TICE en éducation, il devient nécessaire d'instaurer une démocratie participative au sens sociologique, entre TICE et enseignants. Or, cette initiative n'est envisageable que si l'on accorde une voix aux instruments considérés comme muets et inaudibles. C'est ainsi que le concept de potentiel cognitif utilisé par Depover et Karsenti (2007) paraît pertinent.

En effet, les travaux de laboratoire montrent que les TICE, considérées comme des objets symboliques, n'incarnent pas ce «pouvoir indiscutable de l'objectivité dénuée de toute passion» (Latour, 2004, p. 89). Au contraire, en tant que non-humaines, elles sont porteuses de culture et peuplent activement le monde des humains. Au sens du sociologue Latour, ce qualificatif est significatif de ce qui est contributif d'un collectif social. D'une certaine façon, si les TICE doivent impérativement intégrer l'environnement humain comme des ressources multi-usages aux propriétés valorisantes, il est judicieux

⁵ Dans la perspective interactionniste symbolique, le sens des actions humaines est donné à l'issue des interprétations de la réalité et des interactions avec ce qui nous entoure. Dans cette perspective, les TICE ne peuvent être comprises qu'en lien avec des besoins contrôlés des enseignants, dans des circonstances et des contextes particuliers (Cefai et Perreau, 2012, p. 5).

de les concevoir comme des «êtres dotés de volonté, de liberté, de parole et d'existence réelle» (B. Latour, 2004, p. 96 et 98). Non pas que ces objets aient une âme en soi, mais qu'ils portent des stigmates et traduisent les intentions des concepteurs. Pour l'auteur, ces objets ne sont pas muets. Une technologie a la capacité de « parler » par elle-même, dictant aux humains des conduites à tenir. C'est le cas de la maîtrise des modes d'emploi. Pour Latour, de tels objets, bien qu'inanimés et extérieurs à l'Homme, ils s'y mélangent dans leur vie quotidienne par le biais des laboratoires et des industries. Bien qu'invisibles, ils forment désormais cette âme de nos corps, privilégiés par les chercheurs et désormais outils impératifs de la communication, formant de nos jours «l'essence même de la réalité en définissant le monde commun» (p. 98). De même, bien que dénuées de toute volonté, c'est bien l'usage des TICE et leur action, qui font agir les humains. Ce constat dénote du statut de controverse, car elles incarnent des réalités multiples, au sens où chaque technologie sert une idéologie particulière à remettre en question avant de l'adopter. Une précaution justifiée par la tendance discursive de ces technologies, car elles « parlent » au nom de leurs mandants. Elles sont parfaitement alphabétisées et il est judicieux d'établir un dialogue, car un instrument est toujours le porte-parole de son modélisateur.

3. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

L'approche méthodologique est en cohérence avec la démarche interprétative précédente. À cet effet, nous partageons l'avis de Savoie-Zajc et Karsenti (2004, p. 110, 112) pour qui une recherche respecte certaines procédures. Elles sont illustrées par les choix des ressources du terrain, la description du canevas d'entretien et du choix de l'analyse qualitative de contenu.

D'abord, une collègue du supérieur et moi, avons profité des groupes WhatsApp d'enseignants du secondaire et du supérieur, pour formuler une demande de collaboration à une recherche. Elle portait sur une contribution volontaire aux entretiens semi-dirigés sous la forme d'e-conférence sur les enjeux du numérique (focal sur les TICE) dans l'enseignement au Gabon. La demande a été adressée à 20 enseignants parmi lesquels on compte 12 enseignants du secondaire et 8 enseignants du supérieur avec la consigne de suggérer un moment convenable. Au terme de 4 jours, seuls 4 enseignants du secondaire et 4 enseignants du supérieur ont formulé leur consentement. 4 autres personnes, bien qu'enseignantes de formation, occupent des postes dans les Ministères. Elles ont aussi donné leur adhésion et la date du 25 juillet à 17 h a été retenue, de même que Zoom a été accepté comme média d'interaction synchrone. Durant une semaine, nous avons organisé la rencontre, en prenant soin de faire confirmer la présence par écrit sur le forum. Nous avons intitulé la conférence « TICE, enjeux dans l'enseignement et l'apprentissage au Gabon ».

Tableau 1 : Structure des entretiens

	Participants	Degré d'enseignement	Privé/public
1	ARMM, sexe féminin	Secondaire, encadreur pédagogique en SVT	Public
2	CG, sexe féminin	Primaire et secondaire, enseignante de SVT	Privé/public
3	EE, sexe féminin	Supérieur, encadreur et professeur d'espagnol	Privé/Public
4	YL, sexe féminin	Préprimaire et primaire, responsable d'établissement	Privé
5	GRK, sexe masculin	Secondaire et supérieur, organisme international, professeur de mathématiques	Public
6	RM, sexe masculin	Secondaire, professeur d'économie, institution	Public
7	SMUSO, sexe féminin	Supérieur, professeur	Public
8	AEUSO, sexe masculin	Supérieur, professeur	Public
9	LA, sexe masculin	Secondaire, professeur de physique	Public
10	LM, sexe masculin	Supérieur, professeur d'immunologie et encadreur	Public
11	AM, sexe féminin	Secondaire, professeur de physique	Privé
12	LND, sexe féminin	Secondaire/supérieur, professeur de SVT et Didactique, public	Privé
13	RM, sexe féminin	Secondaire/supérieur, professeur de SVT et Didactique,	public
14	MEE, sexe féminin	Secondaire/supérieur, professeur de français	Public

RM et MEE sont les deux animatrices des entretiens.

Ensuite, nous avons organisé la présentation autour de sept (7) axes sous la forme d'une capsule vidéo enregistrée : une introduction, la présentation des participants, les actions menées dans les différentes structures d'appartenance, les résultats et une synthèse. Au terme des discours, ils ont suggéré de formuler des propositions, ce que nous avons ajouté. En introduisant la capsule, nous avons précisé aux participants que le but était l'explicitation des enjeux relatifs aux TICE en contexte éducatif, notamment, de quelle façon ces technologies ont-elles « fonctionné » dans le cas de la crise sanitaire ? La procédure de contribution ayant été précisée, à tour de rôle, chaque représentant de la structure a expliqué le rôle joué par les TICE, les défis relevés, ainsi que les stratégies mises en jeu. Les interventions individuelles ont été enregistrées, puis réécoutées et transcrites sous la forme de codes aux fins d'être analysées.

En tout, 12 entretiens textuels semi-dirigés ont été regroupés et interprétés selon une analyse de contenu basée sur la théorie de la signification (Blanchet et Gotman, 2007, p. 93). Dans ses travaux en éducation, Savoie-Zajc (2004, p. 140) avait repris une grille d'analyse mise au point par Paillé (1976 c). Son

utilisation est aisée, puisqu'il suffit de répondre aux questions «Qu'est-ce qu'il y a ici? Qu'est-ce que c'est? De quoi est-il question?», ce que nous avons prioritairement appliqué, en recherchant des ressemblances thématiques. Ensuite, nous avons réorganisé les expressions verbales selon «le sens des phrases à partir de la manière dont celles-ci sont construites et permettent ainsi de trouver les points d'appui cachés» (A, Blanchet et A, Gotman, 2007, p. 93). C'est ainsi que nous avons pu trouver un sens aux entretiens. En dernier lieu, nous avons appliqué la seconde partie de la grille, en répondant aux questions : «Qu'est-ce que ceci signifie? Que doit-on comprendre de cela? Qu'est-ce que ceci nous apprend au sujet du phénomène et comment cela se compare-t-il à ce que l'on sait déjà?» (L. Savoie-Zajc, 2004, p. 141.) Nous avons alors construit de nouvelles catégories décrivant les enjeux. Ces catégories sont présentées dans le tableau et également déduites de ce dernier.

4. RÉSULTATS ET DISCUSSION

4.1 Résultats

Nous présentons ce que Savoie-Zajc et Karsenti (2004, p. 110) qualifient d'aboutissement de la recherche.

Enjeu de formation

À l'issue d'une analyse qualitative de leurs discours, il ressort que ces acteurs compétents sont unanimes sur le manque de formation initiale et continue à l'utilisation du numérique au Gabon. **ARMM**, qui est encadreur pédagogique, a évoqué des raisons particulières pour expliquer les difficultés de suivi. L'on a noté le manque de formation initiale à la maîtrise de l'outil informatique par exemple. CG a partagé le même point de vue. D'ailleurs, à son avis, certains parents ont refusé de relayer les enseignements à distance, évoquant un manque de temps ou de culture numérique, malgré les efforts fournis par le chef d'établissement. L'on peut rappeler ici la question du rapport, formulée dans la problématique et dans le cadre théorique.

Enjeu d'équité sociale et de collaboration

Pour **LA**, qui est professeur de physique et dont 35 % des élèves ont pu suivre le programme, il souligne que les collègues ayant fourni des efforts dans ce sens ont opéré une sorte de bricolage sur le terrain. Notamment, certains élèves les plus habiles avec les logiciels et autres outils ont été mis à contribution pour les travaux de groupe en ligne. Ces derniers ont joué le rôle de tuteurs, avec la contribution de certains parents. C'est ainsi que s'est organisé un partage d'expériences et que se sont réalisés certains apprentissages à la familiarisation de Moodle par exemple. Pour certaines personnes utilisant X-Gest par exemple, ils ont expérimenté l'apprentissage par essai et erreur et découvert de nouvelles fonctionnalités du logiciel qui ne servait qu'à saisir les notes.

Enjeu d'accessibilité

Par ailleurs, **SMUSO** et **AEUSO** ont affirmé que les contextes de réussite de la continuité pédagogique sont à relativiser. Ils ont soutenu que tous les acteurs ne disposent pas des mêmes moyens d'accès aux ordinateurs ou à la fibre optique, compte tenu des disparités socio-économiques et de la fracture électrique. Ces disparités contribuent à amplifier les inégalités sociales face au numérique, venant aggraver les positions sociales fragilisées par les mauvaises conditions structurelles.

Enjeu de la qualité des TICE

La continuité pédagogique est assurée dans 4 contextes sur 12 (**EE**, **SMUSO** et **AEUSO**, **AM** et **LND**), trois contextes universitaires et un contexte secondaire. Les activités pédagogiques privilégiées intègrent les outils numériques pouvant faciliter l'apprentissage collaboratif, synchrone ou asynchrone. Les forums de discussion, sur WhatsApp, ont surtout été utilisés pour donner des consignes des travaux ou partager des ressources documentaires. **YL**, dont l'établissement n'avait pas accès à internet, a formulé l'idée selon laquelle, le numérique, à condition d'être structuré, serait la solution des problèmes d'effectifs pléthoriques au Gabon.

Enjeu épistémologique

En somme, les avis sont également unanimes sur l'importance de revoir la posture de l'enseignant, car les TICE sont des outils complexes, onéreux et il est nécessaire d'être motivé pour se former et être capable de dépasser la culture de la résistance. Ainsi, les TICE ont un intérêt notoire dans un contexte de crise, bien que, ajoutent-ils, de tels cours conduisent à minimiser les aspects psychologiques de l'apprentissage.

Tableau 2 : Résultats

	Participants	Action et outils numériques utilisés	Enjeux
1	ARMM	Encadrement des enseignants pour les cours à la radio et à la télévision (asynchrone) en partenariat avec l'UNESCO et structures privées Usage de smartphones/WhatsApp	Difficulté du suivi des formateurs
2	CG	Achat d'un espace web et d'une boîte pour les enseignants/plateforme de cours et d'exercices/fiches physiques; Création de clubs informatiques et fiches de cours en ligne	Difficultés pour les enseignants/refus des parents de prendre le relai; 50 % des élèves ont suivi les cours à distance
3	EE	Enseignement à distance (asynchrone); Campus numérique, Moodle, WhatsApp	Continuité pédagogique assurée
4	YL	Relation directe enseignant-élève et tentative de relai enseignants-parents; WhatsApp et fiches de cours aux parents	30 des élèves ont adhéré; pas d'accès au numérique
5	GRK	Note d'orientation stratégique sur site internet Soutien au développement stratégique des enseignants Intégration pédagogique du numérique Amélioration de la gouvernance du système	Textes à l'endroit des institutions et des États
6	RM	Réunion des chefs de circonscriptions scolaires et d'informaticiens (passage en 6 ^e); Création de sites internet, WhatsApp, messagerie électronique	Publication des résultats des examens en ligne (baccalauréat)
7 et 8	SMUSO et AEUSO	Création d'un forum de cours/envoi de syllabus/création d'une plateforme; Usage de smartphones/WhatsApp	Continuité pédagogique effective
9	LA	tentative de cours à distance; WhatsApp	35 des élèves ont pu suivre le programme
10	LM	Cours à distance (Master); Création d'un site web; WhatsApp	Continuité pédagogique partielle
11	AM	Utilisation du site internet du Lycée, WhatsApp, Zoom, Google meet	Continuité pédagogique intégrale
12	LND	Utilisation du site internet de l'Université WhatsApp, Zoom, Google meet	Continuité pédagogique intégrale
13 et 14	RM et MEE	Organisation des capsules formatives pour les enseignants/production de supports numériques sur l'enseignement en ligne; Zoom, Moodle, YouTube	Continuité pédagogique partielle

4.2 Discussion

La préoccupation d'envisager les enjeux de la prise en compte des TICE dans les pratiques éducatives a été formulée dans un contexte global du développement durable. Les TIC doivent renforcer «les systèmes éducatifs, la diffusion du savoir, l'accès à l'information, ainsi que l'efficacité et la qualité de l'apprentissage, et assurer une offre de services plus performante» (UNESCO, 2018, p. 8). Nous avons fait le choix d'orienter la réflexion vers un état de la question afin de privilégier le questionnement sur le plan épistémologique. En effet, nous avons certes montré que les recommandations des institutions internationales sont favorablement accueillies dans les pays. Toutefois, les circonstances de la crise sanitaire ont accéléré le développement des stratégies numériques et peu de travaux de recherches se sont consacrés à la conceptualisation des TICE dans le domaine de la formation. Par exemple, quelles sont les limites entre TICE et TIC quand l'on sait que le cadre de la formation éducative au numérique utilise les TIC ?

Par ailleurs, bien que nous ayons défendu la perspective socioconstructiviste des connaissances, cette dernière reste discutable du point de vue de la maîtrise des TICE par les enseignants. Si pour la majorité, les TICE constituent le levier de la réussite pédagogique, il est nécessaire de remettre en question la pertinence des outils utilisés. De même, il faut s'interroger sur le statut qui leur est conféré, car ces derniers, envisagés comme des outils de la connaissance, relèvent d'un certain pouvoir (G. Fourez, V. Englebert-Lecomte et P. Mathy, 2007, p. 102). D'ailleurs, comme le soutient Latour (2005, p. 202), ces actants, pour nommer les «humains et non humains, qui sont représentés afin d'éviter le mot d'acteur trop anthropomorphique», ne sont pas neutres autour de nous. Quel est donc leur réel impact sur la vie des enseignants ? En sont-ils conscients ? Comme le rappelle Latour (2005, p. 107), «utiliser la notion de discussion en la limitant aux seuls humains, sans s'apercevoir qu'il existe des millions d'appareillages subtils capables d'ajouter des voix nouvelles au chapitre, c'est se priver par préjugé de la formidable puissance des sciences».

Ainsi, cette recherche a le mérite de remettre en question un lien entre pratiques éducatives et TICE, abondamment validé dans le domaine de la recherche. Une stratégie méthodologique qualitative et ouverte a été favorable. Elle a permis de nous intéresser au sens conféré par des acteurs compétents. À cette occasion, nous avons réussi à produire des données de première main qui pourraient servir de base à une réflexion sur la conceptualisation des TICE. De ce point de vue, sur le plan scientifique, les résultats obtenus permettent de prendre la mesure des enjeux actuels. En ce qui concerne notamment la fracture numérique, mais également la mise en place de stratégies pratiques intégrant le numérique dans les enseignements au Gabon, constituent des préoccupations importantes. Il s'agit bien d'une première exploration essentielle à la mise en place des politiques éducatives. Comme le rappelle Perrenoud (Perrenoud,

1994, p. 7), c'est à travers l'effectivité des pratiques pédagogiques que les questions de formation peuvent être mieux explorées.

CONCLUSION

La préoccupation initiale portait sur la précision du rôle des TICE dans la formation tout au long de la vie, dans une logique d'«école nouvelle d'ici 2030» par l'UNESCO (2018, p. 24), dans le contexte gabonais. De façon plus restreinte, nous voulions connaître les problèmes soulevés par leurs usages chez les enseignants et de leur point de vue, les enjeux rattachés à la prise en compte de tels outils dans leurs pratiques éducatives.

Au terme d'un état de la question peu étendue, il s'avère que l'agenda «école nouvelle d'ici 2030» est activement relayé sur le terrain éducatif selon une diversité de perspectives. Néanmoins, il n'y a pas de véritable interrogation sur la pertinence des outils informatiques en usage. Nous avons montré que c'est seulement une rupture épistémologique avec la conception validante actuelle qui permet véritablement de transformer les individus, les communautés et les sociétés, de façon qualitative, inclusive et équitable, dans la logique du développement durable. Nous le soutenons, car les enjeux sont multiples et diversifiés.

Des questions de formation à celle de l'inclusion sociale ou d'alphabétisation numérique, il ressort que le regard que l'on développe à l'égard des TICE et le rôle qu'on leur fait jouer sont tributaires de tels enjeux. Dans un contexte multiculturel gabonais, il est plus qu'urgent d'envisager de tels outils de façon critique.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aldéa, D.-C. (2008). Formation continue des professeurs de l'enseignement secondaire en Roumanie, entre souhait et réalisation. Dans Garry, R.-Ph., Karsenti, Th., Benziane, A. et Baudot, F. (dir.). *Former les enseignants du XXIe dans toute la francophonie*, Université de Clermont 2 : Presses universitaires Blaise Pascal. p. 175-189. En ligne : https://www.academia.edu/5332449/Former_les_enseignants_du_XXIe_dans_toute_la_francophonie, consultée le 12 octobre 2020.
- Basque, J. et Lundgren-Cayrol, K. (2002). Une typologie des typologies des applications des TIC en éducation. *Sciences et Techniques Educatives*, Hermès 9 (3-4), pp.263-289. En ligne : <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190671/>, consulté le 15 octobre 2020
- Becchetti-Bizot, C. (2017). *Repenser la forme scolaire à l'heure du numérique, Vers de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner*, Rapport 2017-057 adressé à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, Libreville : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (IGEN).
- Blanchet, A. et Goteman A. (2007). *L'entretien*, 2^e édition, Paris : Armand Colin.
- Cefaï, D. et Perreau, L. (2012). *Erving Goffman et l'ordre de l'interaction*, Paris : CURAPP-ESS/CEMS-IMM, en ligne <https://journals.openedition.org/ress/3164>, consultée le 19 octobre 2020.

PRATIQUES EDUCATIVES ET TICE : QUELS ENJEUX ?

- Depover, C. (2008). Quel dispositif pour une formation des maîtres, partiellement ou totalement à distance dans les pays du Sud, dans Garry, R.-Ph., Karsenti, Th., Benziane, A. et Baudot, F. (dir.). *Former les enseignants du XXIe dans toute la francophonie*, Université de Clermont 2 : Presses universitaires Blaise Pascal. En ligne : https://www.academia.edu/5332449/Former_les_enseignants_du_XXIe_dans_toute_la_francophonie, consultée le 12 octobre 2020.
- Fourez, G. (2007). Knowledge as representation. Dans Larochelle, M. (dir.). *Key works in radical constructivism* Taipei : Sense publishers, p. 259-266.
- Fourez, G. (2003). *Apprivoiser l'épistémologie*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Fourez, G., Englebert-Lecomte V. et Mathy P. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs, Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université, p. 102.
- Garry, R.-Ph., Karsenti, Th., Benziane, A. et Baudot, F. (2008). *Former les enseignants du XXIe dans toute la francophonie*, Université de Clermont 2 : Presses universitaires Blaise Pascal. En ligne : <https://www.rifeff.org/publications.php>, consultée le 19 octobre 2020.
- Karsenti, T., Toure, K., Lepage, M. et Attenoukon, S. A. (2020). *Usages et appropriation des technologies éducatives en Afrique : quelques pistes de réflexion*. Bamenda : Langaa.
- Karsenti, T. (2008). Former les enseignants du XXIe dans toute la francophonie, https://www.academia.edu/5332449/Former_les_enseignants_du_XXIe_dans_toute_la_francophonie, consultée le 12 octobre 2020.
- Karsenti, T., Garry, R.-P., N'Goy Fiama, B. et Baudot, F. (2011). Former à distance des formateurs : stratégies et mutualisation dans la francophonie. Montréal : AUF/RIFEFF. En ligne : <https://www.rifeff.org/publications.php>, consultée le 19 octobre 2020.
- Kiffer, S. (2018). « Apprendre à enseigner dans le supérieur : quels modèles pour la construction des compétences des universitaires novices ? », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [en ligne], 34 (3) | 2018, mis en ligne le 20 novembre 2018, consulté le 26 février 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1654>
- Latour, B. (2005). *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*, Paris, La Découverte.
- Latour, B. (2004). *Politiques de la nature, Comment faire entrer les sciences en démocratie*, Paris, La Découverte.
- Latour, B. et Woolgar, S. (1996). *La vie de laboratoire, la production des faits scientifiques*, Paris, La Découverte
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et de l'Innovation (2010). *Etas généraux de l'éducation, de la recherche et de l'adéquation formation-emploi, les actes adoptés*, Libreville : IGEN.
- Toukara, B. (2020). Préface, dans Karsenti, T., Toure, K., Lepage, M. et Attenoukon, S. A. (dir.), *Usages et appropriation des technologies éducatives en Afrique : quelques pistes de réflexion*. Bamenda : Langaa.
- Obono MBA, A. (2017) : Quelles valeurs pour l'école du XXI^e face au numérique? Cas de l'école gabonaise. Dans Hernandez Diaz, J. M. et Eyeang, E. (eds.), *Los valores de la educacion de Africa. De ayer a hoy*, Salamanca : Ediciones Universidad, pp. 351-358.
- Moussavou, R. (2017). Les valeurs de la république dans l'enseignement des SVT au Gabon, cas de la devise Union-Travail-Justice chez les enseignants. Dans Hernandez Diaz, J. M. et Eyeang, E. (eds.), *Los valores de la educacion de Africa. De ayer a hoy*, Salamanca : Ediciones Universidad, pp. 311-321.

- Peraya, D. (2011). La posture de l'enseignant porteur d'un projet technopédagogique : complexité et déplacements, dans Karsenti, T., Garry, R.-P., N'Goy Fiama, B. et Baudot, F. (dir.). *Former à distance des formateurs : stratégies et mutualisation dans la francophonie*. Montréal : AUF/RIFEFF. En ligne : <https://www.rifeff.org/publications.php>, consultée le 19 octobre 2020.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP, pp.123-150.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2004, dir.). La méthodologie. *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP, pp. 109-122.
- UNESCO (2015). Éducation 2030. Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4, page 8. En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656f.pdf>
- UNESCO (2018). Éducation 2030. Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4. En ligne, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_fre, consultée le 7 octobre 2020.

COMPLEXITE DE L'EVALUATION DES APPRENTISSAGES DANS LE SYSTEME LICENCE-MASTER-DOCTORAT NOUVELLEMENT ADOPTE

YVETTE MOUSSOUNDA

Correo-e : moussounda_yvette@yahoo.fr

ROBERT ANGOUE NDOUTOUME

LARED, Ecole Normale Supérieure, Libreville (Gabon)

Correo-e : robert.angoue@gmail.com

I. INTRODUCTION ET CONTEXTE DE L'ÉTUDE

La réforme Licence-Master-Doctorat (LMD) s'est imposée aux pays francophones dans l'ensemble et le Gabon, comme d'autres pays de la sous-région d'Afrique centrale, s'est résolu à revoir son système d'enseignement au supérieur. L'École Normale Supérieure (ENS), dont les missions sont de former et surtout de professionnaliser pour l'enseignement et l'encadrement, n'a pas dérogé à cette contrainte. Aussi, en complément de la formation sur un programme par objectifs, elle expérimente, depuis la rentrée 2011-2012, le système LMD ciblant le développement des compétences. Les enseignants, sans entraînement préalable à la gestion du nouveau système pour l'innovation, interviennent dans ce contexte bipolaire. De même, deux types d'apprenants versés dans les différentes filières au nombre de 2795, pour 185 enseignants permanents, et seulement 38 salles de classe pour 80 groupes pédagogiques rendent encore les pratiques plus complexes.

En matière d'évaluation, ce qui prédomine dans les épreuves proposées lors des contrôles continus et des partiels, ce sont les évaluations portant sur des parties restreintes d'une discipline ou un domaine de savoirs et non sur des tâches complexes. On est bien dans des programmes par objectifs, avec de nombreuses et régulières évaluations (contrôles continus). Tardif (2006 : 123) signifie que dans les Programmes par Objectifs, les enseignants sont autorisés à évaluer de manière décontextualisée, les connaissances mémorisées ou construites par leurs élèves ou par leurs

étudiants (...). Il n'est pas question de ressources qui peuvent être mobilisées et combinées dans des contextes particuliers, mais de quantité de connaissances mémorisées à un certain moment. On est résolument et consciemment dans la logique quantitative.

Face aux exigences de la professionnalisation orientée vers le déploiement des compétences, comment les enseignants procèdent-ils pour accompagner la construction de celles-ci? Dans un contexte aussi complexe intégrant deux approches, comment évaluent-ils précisément les compétences? Quels instruments de mesure proposent-ils? Cette question rappelle celle-ci : « Comment évalue-t-on les apprentissages cognitifs dans le système éducatif gabonais ? » (Maïga, Medza, Moussounda, Ova, 1998 : 379), question posée dans un contexte de pratiques pédagogiques sous-tendu uniquement par l'APO.

La présente étude se propose, par conséquent, de clarifier la complexité des pratiques évaluatives des apprentissages à l'ENS de Libreville, et d'orienter les pratiques évaluatives adaptées aux exigences de l'évaluation en pédagogie de l'intégration en cours dans l'enseignement du premier degré et l'enseignement supérieur, mais absente au second degré où vont exercer les futurs enseignants formés à l'ENS.

II. CADRE THÉORIQUE

La pratique de l'évaluation pédagogique exige l'observation des principes d'objectivité et doit être en harmonie avec l'approche pédagogique de référence. Son rôle est de réguler et de certifier l'acquisition des connaissances avec objectivité. Dans cette perspective, la littérature tente de fournir les critères d'une évaluation objective et la tâche exige de l'élève qu'il prouve la mobilisation de ses savoirs, ses savoirs faire, ses savoirs être, ou plus globalement le savoir agir en situation. Le processus d'évaluation pédagogique qui, du reste, n'est jamais à l'abri des facteurs d'influences Moussounda, (2000) permet d'attester de l'apprentissage effectif.

Le texte soumis essaye d'explicitier les étapes d'une évaluation pédagogique objective, envisage les solutions pour remédier aux dysfonctionnements reliés à l'évaluation des apprentissages (Goupil et Lusignan, 1993 ; Maïga et al. 1998 ; Moussounda ; 2014b), et rappelle l'exigence consacrée à la pratique d'une évaluation pédagogique en conformité avec chaque approche pédagogique (De Landsheere et De Landsheere, 1984 ; Scallon (2004 ; Nguyen et Blais, 2007).

Évaluer un individu ou un système, c'est rectifier les défauts ou les anomalies de celui-ci. En contexte éducatif, évaluer signifie « examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé » (Deketele et al. 1995 : 114). Aussi l'évaluation comprend trois phases à savoir : mesure, jugement et décision.

Mesurer c'est rassembler des informations sur l'instrument de mesure ; c'est-à-dire la collecte des données, leurs analyses ; puis leurs organisations avant leur interprétation.

Par la suite, il est question de juger et de décider. Etablir la relation entre les performances attendues et les objectifs fixés au préalable relève du jugement. Juger c'est donc vérifier à travers les résultats de la mesure, si l'apprenant a accompli ou pas, sa tâche.

L'action de décider intervient après la mesure et le jugement. La décision concerne donc l'acte à poser, comme passage en classe supérieure par exemple, c'est se prononcer positivement ou négativement au regard des résultats du candidat évalué.

Le but recherché en usant de ces trois phases est de rectifier les anomalies chez les apprenants et chez les enseignants. L'évaluateur doit donc être parfaitement informé et formé en pédagogie et en évaluation des apprentissages, sachant comment fixer des objectifs pédagogiques ou des éléments de compétence au départ, et étant capable de cibler les critères et élaborer des grilles de correction et d'observation.

Conséquemment, non seulement la garantie de l'objectivité de l'évaluation est une condition importante que l'on soit en apprentissages simples ou complexes, mais la pratique de l'évaluation doit être en harmonie avec l'approche pédagogique utilisée.

Pour ce qui est de l'approche par objectifs, elle s'est développée pour répondre à la nécessité d'introduire davantage de rigueur dans le dispositif de formation, selon De Landsheere et De Landsheere (1984). Par ailleurs, cette approche a contribué à formaliser le contrat didactique de telle sorte que les rôles de chaque acteur de la classe soient spécifiés (Nguyen et Blais, 2007). Elle induit une façon d'exprimer les attentes de changement de comportement après la formation. La notion d'objectif se caractérise par une association à une démarche scolaire de formation où les tâches et les contenus ont une connotation scolaire car les connaissances, les habiletés et les attitudes se rapportent à des cours déroulés sous forme d'énoncés libellés en termes de comportements observables et mesurables. Pour certains auteurs,

a tendance en évaluation certificative était aux examens qui s'harmonisaient avec des contenus formulés selon une hiérarchie d'objectifs souvent mesurés par des tâches simples (Herbert et al. 2014 : 23).

Cette perspective reste d'actualité dans certaines structures de formation telle que l'École Normale Supérieure (ENS). En plus de cet écueil, l'évaluation des apprentissages a souvent mis un accent important sur les résultats observables privilégiant ainsi le produit au détriment du processus. De ces faits, l'approche par les compétences s'est avérée salutaire pour combler ces limites.

Du point de vue de la pédagogie de l'intégration, ce sont des programmes à base de compétences qui sont prégnants. Cependant, on retiendra la convergence des points de vue sur les contenus d'enseignement qui, selon Roegiers (2004) vont plus loin que les seuls savoir, savoir-faire; sur l'élève en tant qu'acteur de son apprentissage ; sur le savoir-agir en situation du reste valorisé à

travers des situations complexes au centre des apprentissages à l'école. Cet auteur insiste sur les situations problèmes auxquelles l'élève devra faire face (dans la vie scolaire, professionnelle...), lesquelles situations s'imposent au moment de l'évaluation après l'apprentissage.

De telles affirmations suggèrent un détour vers la clarification des concepts apprentissage et compétence.

L'apprentissage est un processus résultant d'une interaction entre l'individu et son environnement. Pour Gagné (1970), il y a apprentissage lorsqu'il y a changement dans la performance. Il peut être coopératif, d'un point de vue socioconstructiviste, et demeurer complexe. Dans ce cas, le savoir n'est plus transmis, il est compris, acquis et intégré Boisse (2006).

L'apprentissage effectif en contexte de pédagogie de l'intégration induit sans doute la survenue de la compétence observable dans l'agir.

Cette dernière est donc le concept qui habille la pédagogie de l'intégration et s'accompagne d'une part, de la complexité des apprentissages et d'autre part, de la complexité de l'évaluation. Dans la même perspective, Roegiers (2000) parle d'Objectif Terminal d'Intégration (O'II). La notion de compétence renvoie, selon ces auteurs, à la mobilisation conjointe des savoirs, du savoir-être et du savoir-faire en situation ou face à une famille de situations (problèmes semblables), (LeBoterf, 1991) ou contexte d'action (Le Boterf, 1994).

Pour Perrenoud (2001) «la compétence est la capacité à mobiliser diverses ressources cognitives pour agir dans une situation complexe » (cité par Rouiller et Pillonel, 2004 : 52). Savoir-agir ou être compétent c'est se comporter de façon judicieuse, pertinente, efficace et adaptée à une situation donnée selon des modalités beaucoup plus exigeantes selon Scallon (2004 : 104-105).

Sur la compétence et les modalités de son évaluation objective, elle est vue comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (Gouvernement du Québec, cité par Scallon, op.cit. : 105). Il y a compétence lorsqu'un individu est capable de mobiliser des ressources à l'occasion d'une tâche originale. Elle implique la complexité dans la mesure où elle exige un contexte et se produit dans une situation réelle, authentique, finalisée, génératrice de production, contextualisée, inédite, ouverte, source de déséquilibre dans la mesure où les tâches exigent de l'évalué une réponse élaborée due à sa propre construction. La complexité se caractérise par la correction des tâches longues et subjectives. Pour Allal (2002) cité par Tardif (op. cit. : 28) une compétence est «un réseau intégré [...] de composantes cognitive, affective sociale, sensorimotrice». Au premier chef, le caractère intégrateur de toute compétence contribue à ce qu'elle corresponde à un savoir agir complexe. L'évaluation de la compétence suite à un apprentissage devient elle-même complexe.

De la définition du Gouvernement du Québec (op. cit.), on aboutit à l'idée que le savoir-agir se résume à la capacité de l'élève à choisir lui-même, parmi les

ressources qu'il possède, celle qui convient à la situation présente (Bigot, 2010); à la capacité de recourir aux acquis scolaires et à ceux issus de la vie courante. C'est donc la mobilisation des ressources et l'utilisation efficaces impliquant l'appropriation et l'utilisation intentionnelle de contenus notionnels, d'habiletés intellectuelles et sociales.

La réflexion de Tardif (2006: 125) est éloquent dans son point de vue comparatif à propos des programmes selon les approches et les tâches y relatives. En effet, dans les programmes axés sur le développement des compétences, étant donné qu'aucune ressource n'est évaluée hors contexte dans une logique additive et que la priorité est accordée aux évaluations authentiques, la taille de l'échantillon des tâches est beaucoup moindre que dans les Programmes par objectifs ».

Compte tenu du discours sur la compétence et les modalités de son évaluation objective, la confection des tâches complexes nécessite une formation des formateurs à l'évaluation des compétences. Or aucun dispositif de formation des formateurs de l'ENS n'a été proposé, ce qui est tout à fait en contradiction avec la pensée de Tardif lorsqu'il précise: *il est donc essentiel que les professeurs disposent de critères précis pour sélectionner ou élaborer les tâches*. Dans cette perspective, Scallon, cité par Tardif (ibid) attire l'attention sur l'idée qu'il faut désormais en savoir plus sur ce que chaque tâche exige de l'élève en matière de capacité à mobiliser ses savoirs, ses savoir-faire, ses savoir être, en somme son savoir agir en situation pour réaliser l'apprentissage qui sera soumis à l'évaluation. Qu'entendons-nous par évaluation ?

Laurier et al. (2005 : 12) proposent la définition suivante : *l'évaluation suppose un jugement de valeur porté sur un objet (ou une personne) au moment où l'on doit prendre une décision à son sujet*.

Évaluer l'apprentissage, c'est se poser la question de savoir et *d'estimer si l'élève a appris tout ce qu'il devrait apprendre comme il devrait le faire* (Laurier, op. cit. :13). Selon ces auteurs, l'évaluation est un peu complexe lorsqu'elle consiste à cerner le changement interne, invisible qui échappe à l'observation directe. C'est pourquoi on recourt à l'observation des comportements ``visibles`` pour évaluer les apprentissages ``invisibles``. On notera bien que les changements internes qui se produisent chez les élèves lorsqu'ils apprennent sont les compétences alors que les manifestations externes de ces changements, qui prouvent ce qu'ils ont appris ou appris à faire sont des performances (ibid).

La complexité en évaluation se comprend comme un processus, un ensemble de tâches ou d'opérations à combiner pour atteindre le produit. L'évaluation peut être compliquée ou complexe dans un contexte innové. C'est le cas de l'évaluation pédagogique par les enseignants de l'ENS en contexte nouveau du LMD (et récemment de la pandémie du corona virus). En effet, si on se réfère à Roegiers, cité par Bigot (2010) qui distingue les situations compliquées des situations complexes, la tâche évaluative de l'enseignant de l'ENS est en même

temps compliquée et complexe dans la mesure où respectivement, elle mobilise des savoir-faire nouveaux et combine aussi des éléments que l'enseignant connaît, qu'il maîtrise (les objectifs, les compétences), déjà utilisés dans un autre contexte d'approche par objectifs.

Les discours sont donc analysés pour cerner les difficultés relatives à la complexité des pratiques évaluatives en contexte ciblé et tenter d'y remédier.

Problématique et hypothèse

Au sujet de l'évaluation dans le système éducatif gabonais, quelques études (Maïga et al. 1998); (Moussounda, 2014b) ont respectivement démontré que les épreuves proposées en contexte d'approche par objectifs notamment au niveau secondaire étaient bien de nature complexe mais ne disposaient pas d'outils de correction (le cas de la leçon pratique devant le jury d'un candidat) et que l'utilisation d'une grille de correction est disponible dans toutes les disciplines, pour les corrections des copies, seulement lors des examens et concours nationaux aussi bien pour les tâches simples (comme répondre à des questions de cours en sciences de la vie et de la terre ou en français, en histoire géographie par exemple) que pour les tâches complexes (comme façonner un vase avec de l'argile en art plastique par exemple ou monter une pièce en couture), mais que celle-ci est inexistante dans les salles de classes .

A l'ENS, les filières composées de professeurs de collèges et de lycées, des encadreurs du primaire et du secondaire ont des programmes axés sur l'approche par les objectifs (APO). Celles comprenant des Licences et des Masters suivent des programmes introduisant la dimension de compétences (APC). Dans la première catégorie, l'évaluation des apprentissages est orientée vers la simplicité, l'objectivité car comme le disent Herbert et al. (op. cit), «... les contenus (sont) découpés et hiérarchisés dans les programmes d'étude sous forme d'objectifs pédagogiques». Dans l'autre par contre, elle fait en principe référence à la complexité de l'évaluation. Fontaine et al. (2013 :140) spécifient bien que

L'évaluation des apprentissages est un processus complexe qui nécessite que l'enseignant, en collaboration avec différents intervenants, porte un jugement à partir de diverses sources de données, planifiées au préalable et collectées au cours d'une période donnée, et ce, dans le but d'accompagner les apprentissages et de reconnaître les compétences acquises par l'élève.

Dans ce paysage pédagogique que nous qualifions de complexe par sa configuration, les enseignants, sans formation préalable relative à la réforme, sont obligés d'enseigner et d'évaluer ces publics hétérogènes à l'aide de pratiques expérimentelles inadaptées. Comment les élèves, principaux acteurs au cœur de l'évaluation, perçoivent-ils la relation qui existe entre les enseignements et les tâches d'évaluation qui leur sont proposées ? Face aux exigences de la professionnalisation ciblant des compétences, comment les enseignants évaluent-ils précisément ?

Nous affirmons qu'il existe chez les élèves une relation étroite entre les contenus enseignés et les contenus d'évaluation. Par ailleurs, les épreuves proposées par les enseignants ne permettent pas aux élèves de mobiliser des ressources adaptées.

Pour opérationnaliser ces deux assertions, on admet d'une part, que le discours des étudiants inscrits au système LMD traduit l'existence d'une congruence entre les tâches d'évaluation proposées et les contenus d'enseignement. D'autre part, les tâches proposées ont une visée de vérification de connaissances plutôt que celle d'une mobilisation des ressources chez les apprenants.

III. MÉTHODOLOGIE

Population et choix de l'échantillon

La population approchée est celle des apprenants inscrits en Licence et en Master, venant de différentes filières de l'ENS directement impliquées par le processus de réforme. Le choix de cette population s'explique par le fait qu'elle est bénéficiaire de l'introduction de la réforme.

Le choix de l'échantillon est le fait d'une démarche non probabiliste. Il est constitué de 100 sujets "tout-venant" ayant accepté de répondre au questionnaire.

Instruments de collecte

Pour cette étude, nous avons eu recours à :

- un questionnaire dont les trois thématiques portent respectivement sur la relation entre les contenus enseignés et les dispositifs d'évaluation ; sur le type de tâches d'évaluation proposées au terme d'une séquence d'apprentissage et sur l'identification du répondant. ;
- une batterie de onze épreuves proposées par des enseignants lors des examens partiels.

La consigne permet d'identifier ce que l'on évalue d'après Scallon (op.cit.), par conséquent, nous justifions le choix des épreuves par le fait qu'elles contiennent en principe des consignes permettant de cerner les types de tâches proposés et par conséquent, le type d'approche, mais aussi par le souci de vérifier si le lien entre contenu enseigné et contenu d'évaluation s'observe.

La procédure a consisté à distribuer 100 questionnaires aux étudiants ; 91 se sont avérés exploitables, neuf ayant été inexploités car incomplets ; puis à analyser 11 épreuves de 10 disciplines.

Nous présentons les résultats issus de ces deux types d'instruments de recueil.

IV. RÉSULTATS

Partant de l'hypothèse que les tâches d'évaluation proposées ont une visée de vérification des connaissances plutôt que de mobilisation des ressources chez les apprenants, l'analyse des épreuves proposées lors des examens partiels, par ailleurs soutenue par une enquête auprès des évalués sur leurs perceptions des outils proposés par les évaluateurs, permet de consigner les résultats comme suit : ceux issus du questionnaire d'abord, ceux de l'analyse des épreuves.

A la question, *quels liens établissez-vous entre les contenus enseignés et les contenus d'évaluation sommative qui vous sont proposés à l'ENS ?* Les réponses obtenues sont répertoriées dans le tableau n° 1 ci-après :

Tableau n° 1 : pourcentage en fonction des modalités de réponse par rapport aux liens de congruence

<i>Niveau d'étude</i>	<i>Types de réponses</i>	<i>Relations contenus / tâches d'évaluation</i>	<i>Absence de liens</i>
	Licences	58	39
	Master	7	3
	Total	65 (61%)	42 (39%)

Les résultats de ce tableau montrent intuitivement la perception positive, c'est-à-dire des évocations récurrentes de la relation entre les contenus enseignés et les contenus évalués. Dans l'ensemble, sur 107 réponses enregistrées plus de la moitié (soit 61% militent en faveur de la relation contenus/évaluation).

Le tableau ci-après synthétise les épreuves

Tableau 2. nombre d'épreuve selon l'approche (par les objectifs ou par les compétences)

<i>Nombre de modules</i>	<i>Niveau</i>	<i>Epreuve de vérification de connaissances (V. conn.)</i>	<i>Epreuve de vérification de compétences (V. comp.)</i>
7	Master	6	11
4	Licence	7	9
Total :11		13	20

Sur onze épreuves analysées, on dénombre selon le type d'épreuve proposée et indifféremment du niveau, une diversité de tâches de vérification de connaissances ; treize au total. Par contre les tâches de vérification des compétences sont suggérées au nombre de vingt, selon les répondants. On remarque ici, que les enseignants proposent indépendamment du niveau et de la discipline, des tâches d'évaluation qui vérifient aussi bien les connaissances que les compétences.

Tableau 3 : nombre d'épreuves exploitées selon la discipline, le niveau et le types de tâches

<i>Disciplines</i>	<i>Niveau</i>	<i>Epreuve de vérification de connaissances (V. conn.)</i>	<i>Epreuve de vérification de compétences (V. comp.)</i>
Histoire géographique	Master	6	9
	Licence	8	8
Philosophie	Licence	7	9
Economie		13	20
Maths			
SVT	Master	6	11
Sciences physiques	Master	1	2
	Licence	9	15
Sciences de l'éducation	Master	13	20
Anglais	Master	6	11
Etudes françaises	Licence	9	11

En exploitant le nombre d'épreuves selon la discipline, le niveau et le type de tâche, on observe qu'en économie et en sciences de l'éducation, les enseignants proposent plus d'épreuves de vérification des compétences en Master que ne le font les enseignants des autres filières.

V. DISCUSSION ET SUGGESTIONS

Au terme des analyses, nous observons pour la première question, que plus de la moitié des enquêtés soit 61% affirment constater une relation entre contenus enseignés et contenu évalués. Nous ne perdons pas de vue que 39% de cette frange de la population n'en voient pas de relation. Ceci peut s'expliquer par le fait que les répondants aient eu tendance à comparer les enseignants des disciplines à ceux des sciences de l'éducation ; « certains enseignants des sciences de l'éducation assurent cette relation, les autres non, surtout dans la discipline ». De même, nous comptabilisons une récurrence des propos du genre « certains enseignants assurent cette relation mais d'autres, non », comme pour confirmer qu'il y a bien deux types d'intervenants au sein de l'ENS. S'agissant de la question relative au type d'épreuves, nous recueillons des résultats complexes à interpréter, car deux types de tâches sont prégnantes au sein de l'ENS, aux dires des enquêtés, celles qui vérifient les connaissances et qui militent pour un saucissonnage des comportements à cibler, dans l'approche par objectifs (Herbert et al., 2014) et celles qui présentent des situations-problèmes authentiques, aux étudiants. Nous convenons avec Scallon (2004) que la compétence est différente du savoir-faire et qu'elle nécessite la mobilisation conjointe des savoirs, savoir-faire, savoir-être et donc, savoir agir en situation.

Aussi, les évaluations faites en combinant les approches par objectifs et par compétences avec des tâches objectives et certaines tâches complexes, laissent entrevoir une pratique spécifique, complexe de l'évaluation des apprentissages au sein de l'École Normale Supérieure de Libreville. De ce regard actuel de la complexité de l'évaluation dans ce système qui s'impose à l'ENS, quel regard prospectif peut-on avoir ?

Ces pratiques combinées et complexes trouvent leurs justifications dans le fait que les acteurs de l'ENS sont de formation hétérogène. Il y aurait comme une pure identification aux pratiques des enseignants, des maîtres côtoyées tout au long de leur période d'apprentissage. Les séminaires sur l'approche par les compétences n'ont pas profité à tous les intervenants dans le système LMD.

En définitive, il y a bien une perception aussi bien positive de la relation enseignements et évaluation, donc une affirmation de la pratique évaluative normée par les étudiants, qu'une perception de pratiques « ambivalentes » de l'évaluation ; pour une même épreuve, coexistent une diversité de tâches d'évaluation. Les approches influencent les façons d'évaluer.

S'agissant des limites de cette étude, il est à noter que les résultats sont à relativiser car les résultats sont issus de quelques 100 étudiants, soit 10% du public inscrit en Licence et en Master. Il serait souhaitable de considérer un échantillon plus large de sujets et d'épreuves à analyser.

En perspectives, nous frayons une passerelle pour un chantier à poursuivre. En effet, l'ENS étant le moteur de la formation des formateurs du système éducatif gabonais, elle ne doit plus se soustraire de la vision étatique qui place la formation des hommes au cœur des priorités. Aussi doit-elle envisager la formation des formateurs à la mesure et à l'évaluation des apprentissages, de même qu'elle doit, en partenariat avec le Ministère de l'Éducation Nationale, imposer l'harmonisation des approches du pré-primaire au secondaire. Par conséquent, les révisions des dispositifs d'évaluation et, le cas échéant, de tous les plans de formation sont recommandées. La nécessité de former les enseignants présents sur le campus sur les nouvelles réformes semble incontournable. De même, le recrutement d'enseignants en nombre suffisant s'impose désormais car les évaluations ne peuvent cadrer avec la nouvelle configuration de l'ENS que si les conditions de la réforme sont réunies. Il s'agit alors à un très haut niveau de la prise de décision, que les conditions de travail en contexte LMD soient réunies pour mobiliser d'avantage les plus jeunes à opter pour l'enseignement ; si l'or gris s'épuise, le développement aura du mal à décoller.

VI. CONCLUSION

L'étude que nous présentons après analyse des perceptions des évalués sur les contenus de cours et leurs relations avec l'évaluation, ainsi que celle des épreuves, avait comme objectifs majeurs de mettre en évidence, dans un contexte nouvellement adopté, celui de l'École Normale Supérieure, la percep-

tion des pratiques complexes de l'évaluation des apprentissages, qui complexifie les apprentissages rendus déjà complexes par les parcours eux-mêmes complexes : « les programmes sont trop surchargés, nous faisons plus de dix modules par semestre », nous a confié un répondant. Dans un univers complexifié par l'hétérogénéité de publics, accompagnés par des formateurs dont les contraintes sont de conduire deux approches différentes, n'est-il pas urgent de proposer des perspectives de changement dans la gestion des programmes et des évaluations des apprentissages devenus complexes dans le système LMD à l'ENS ? Comment a-t-on opté pour une approche qui milite pour la souplesse, la mobilité, la réussite du plus grand nombre et paradoxalement constater que les évaluations complexes favorisent plus les redoublements en masse que la réussite du plus grand nombre soutenue par les tenants de la pédagogie de l'intégration ? Comment comprendre que l'enseignement du premier degré et du supérieur soient dans une vision d'approche par compétence, alors que le secondaire reste encore arrimé à l'approche par objectifs ? Un tel dysfonctionnement devrait amener les décideurs à envisager des formations y relatives.

Ces résultats constituent à nos yeux un bilan à mi-parcours de la réforme amorcée au sein de l'institution et par conséquent, suggèrent une prise en charge des évaluateurs à travers une formation continue en pédagogie universitaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Amigues R., Zerbato-Poudou M. T. (1996). *La notation : éléments de docimologie*. Dunod : Paris.
- De Ketele, J. M. (1993). *Le guide du formateur*, Bruxelles: De boeck.
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. Cadieux, A., (2013). *Evaluer les apprentissages. Démarche et outils d'évaluation pour le primaire et le secondaire*. Québec, les éditions CEC.
- Herbert, M. H., Valois, P., Scallon, G., et Frenette, E. (2014). Fiabilité d'un dispositif d'évaluation de l'habileté à déterminer le résultat d'une chaîne d'opérations chez des élèves québécois du secondaire. In *Mesure et évaluation en éducation*. Vol. 37, n°1, 21-41.
- Laurier, M. D., Tousignant, R., et Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages* (3 éd.). Montréal : Gaétan Morin.
- LeBoterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Editions d'Organisation.
- Mager (1986), *Comment mesurer les résultats de l'enseignement*, Paris : Bordas.
- Maiga, F., Medza, O., Moussounda, Y., et Ova Allogo M. R. (1998). «L'évaluation des apprentissages dans le systèmes éducatif gabonais : quels outils et quelles méthodes pour l'évaluation de la récitation au CEP et de la leçon devant jury au secondaire ? » In *Acte du deuxième Colloque de l'Admee-Europe*. Mons : UHM fucam pp. 379-388.
- Moussounda, Y. (2000). « Les facteurs d'influence en évaluation pédagogique ». In *Revue Iboogba n°4, L'ASCIDYL. ENS* Libreville : les éditions du silence. PP. 67-85.
- Moussounda, Y. (2014a). (éds). « Etude qualitative de la problématique du redoublement dans l'enseignement supérieur au Gabon ». (éds).In *L'école Gabonaise en débat*. Paris : L'harmattan.

- Moussounda, Y. (2014b). « La grille de correction : outil d'amélioration du système d'évaluation au secondaire ». In *Jose Maria Hernandez diaz Eugenie Eyeang (eds). lengua, literatura y ciencias de la educación en los sistemas educativos del africa subsahariana*. Salamanca, ediciones universidad salamanca. pp. 713-723. s
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration dans l'enseignement*. Bruxelles : De boeck.
- Rouiller, J. et Pillonel, M. (2004). Concepts des pratiques auto-évaluatives développées par les formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire dans le suivi des stages professionnels ; In *Mesure et évaluation en éducation*. Vol. 27, n°2. 49-68.
- Scallon, G. (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Québec : éditions du Renouveau pédagogique.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences*, Québec : Chenelière Éducation.

RÉFÉRENCES WÉBOGRAPHIQUES

- Bigot, N. (2010). *Les situations complexes pour évaluer les compétences*. [En ligne]. <http://www2.ac-poitiers.fr/mejp/IMG/doc/situationscomplexes.doc> (Page consultée le 23mai 2015).
- Boisse, S. (2006). *Formation sur l'apprentissage coopératif et complexe à Longueuil*. [En ligne]. https://www.us-herbrooke.ca/liaison_vol41/n02/a_fatp.html31 août 2006. (Page consultée le 14 novembre 2015)
- Nguyen, D. Q., et Blais, J. G. (2007). Approche par objectifs ou approche par compétences Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique. In *Pédagogie médicale*. Vol. 8, n°4. [En ligne]. <http://www.pedagogie-medecale.org> ou <http://dx.doi.org/10.1051/pmed:2007026> (Page consultée le 12 novembre 2015).

LA SOCIALISATION DANS LES PRATIQUES ENSEIGNANTES A L'ENS : POINT DE VUE D'ETUDIANTS SUR LES ASPECTS SOCIAUX OU RELATIONNELS DE LA RELATION ENSEIGNANT-APPRENANTS

GABIN NDONG SIMA

Ecole Normale Supérieure de Libreville, Gabon
Correo-e : gabinndongsima@gmail.com

LILIANE MBAZOGUE-OWONO

Ecole Normale Supérieure de Libreville, Gabon
Correo-e : lili_mbazogue@yahoo.fr

INTRODUCTION

Les pratiques que déploient les enseignants dans une salle de classe instaurent parallèlement une diversité de relations entre ce dernier et ses élèves: relation de respect, d'admiration, de crainte ; mais aussi relation de rejet, de haine, de mépris, etc. Le discours et l'attitude de l'enseignant dans la salle de classe pourraient donc influencer les élèves, les encourager, les motiver et les mobiliser par rapport aux savoirs à acquérir ou alors les décourager, les écœurer et les en distancier. En un mot, l'intervention didactique ou intervention de l'enseignant dans sa classe pourrait favoriser ou non la relation pédagogique entre l'enseignant et ses élèves et, par ricochet, le rapport de l'élève aux savoirs enseignés. Finalement, la relation entre ces deux acteurs influencerait d'une manière ou d'une autre l'apprentissage mais aussi la construction de la personnalité de l'élève, pris comme sujet apprenant ou comme futur enseignant.

Dans ce travail, nous étudierons la relation enseignant-apprenants telle que perçue par les étudiants de l'École normale supérieure (ENS) de Libreville dans deux départements d'enseignement, le département d'Etudes françaises et le département des Sciences de la Vie et de la Terre. L'un des aspects qui composent la relation enseignant-apprenants dans la classe, soit la relation sociale ou relation aux valeurs citoyennes des enseignants nous intéressent particulièrement.

1. DE LA SOCIALIZATION SCOLAIRE À LA RELATION ENSEIGNANT-APPRENANTS

En considérant le triangle didactique, l'acte pédagogique implique une triple relation : la relation enseignant-savoirs, la relation savoirs-élèves et la relation enseignant-élèves. Ces relations se développent au cœur de l'école, institution seconde dont la mission est d'instruire, qualifier et socialiser (LEROUX, 2003 ; MEQ¹, 2001). Dans cette trilogie d'objets, d'enjeux, d'échanges, de relations et d'intermédiations, la socialisation nous interpelle dans la mesure où elle est un pan important de l'intervention didactique.

La socialisation dans la classe viserait à véhiculer, au-delà des contenus de savoirs, des normes et des valeurs aux élèves, de faire de ces derniers des personnes réflexives, capables de contribuer au développement des communautés auxquelles elles appartiennent, des êtres dotés d'un sens élevé du vivre-ensemble (FOUREZ, 2002 ; PERRENOUD, 2011). D'où l'intérêt que nous portons aux questions relatives à la socialisation en milieu d'enseignement, tels que les milieux scolaires et universitaires.

1.1 *La socialisation des personnes*

Plusieurs sociologues de l'éducation traitent de la socialisation selon diverses approches (BELANGER et FARMER, 2004 ; DUBET et MARTUCELLI, 1996, etc.), l'enjeu concerne à notre avis la construction de l'identité du citoyen. En effet, la socialisation semble poser la problématique de l'identité de l'individu en relation avec son appartenance à une communauté, plus particulièrement son insertion sociale et son rôle dans la communauté, sachant que son niveau d'insertion et d'implication découle de son degré d'acceptation ressentie dans la communauté. Dans leur article qui résume les tendances théoriques de la socialisation, DUBET et MARTUCELLI (1996) présentent quelques nuances du concept ; ils font ainsi état de deux théories en tension, « l'intériorisation normative et culturelle » et la « distanciation » (p. 511).

L'intériorisation normative et culturelle permet de dégager deux représentations de l'individu qui, au-delà de leur opposition apparente, reconnaissent qu'en matière de socialisation, « l'individu, [...] est défini par l'intériorisation des normes et de dispositions communes à la société ou à une classe sociale » (p. 515). L'homme communautaire ou traditionnel, dominé par le sentiment d'appartenance et de soumission à sa communauté, intériorise fortement les normes et la culture communautaire comme modèle de vie sociale. Puis l'homme moderne, marqué par son appartenance à de nombreux sous-systèmes dans lesquels il joue des rôles différents, chercherait à marquer une différenciation avec les autres individus de la communauté et afficher par conséquent son autonomie.

À l'autre bout du spectre de la socialisation, l'homme post-moderne, caractérisé par « la distanciation » qui s'exprime en termes de « réflexivité, de critique, de

1 Ministère de l'Éducation du Québec

justification, de distanciation » (DUBET et MARTUCELLI, p. 517), s'inscrirait dans l'optique où c'est désormais « à l'acteur lui-même que revient la décision » (p. 517). En d'autres termes, « les motivations et orientations subjectives consensuelles » ne seraient plus à l'ordre du jour comme dans le cas de l'intériorisation normative et culturelle.

Ces deux tendances nous poussent à nous questionner sur l'intégration par le sujet des valeurs qui progressivement construisent la personnalité : dépendre des exigences des communautés dans lesquelles on vit ou au contraire se fier à sa propre expérience et à sa réflexivité pour se construire sa propre identité ? Le système éducatif n'est pas exclu de ce débat vu qu'il prend en compte les préoccupations sociales dans les finalités éducatives et fait de la classe le lieu où se construit le futur citoyen à travers la relation pédagogique.

1.2 *La socialisation et la relation enseignant-apprenants*

Si on admet que la mission de l'école est d'instruire, éduquer et socialiser, le maître du jeu demeure cependant l'enseignant. Il est le gestionnaire de la classe mandaté par la société pour remplir ces trois missions. Dans la mission de socialiser, c'est à travers ses interventions successives comme régulateur et médiateur des connaissances qu'il joue également un rôle de régulateur du climat social dans la classe. Il cherche en permanence à construire, à favoriser et à promouvoir des relations sociales intéressantes au sein de celle-ci par des rappels à l'ordre par exemple (« du calme », « respecte ton camarade », etc.). Dans le cadre de cette régulation, il promeut des valeurs comme le vivre-ensemble, la prise en compte de l'autre et de son opinion, de même que des valeurs de citoyenneté, etc.

La relation sociale que l'enseignant établit en classe avec ses élèves devient donc primordiale, il serait, selon COSMOPOULOS (1999), « l'entité prépondérante dans le triangle maître-élève-objectif pédagogique » (p. 100) car au-delà de l'apprentissage d'une discipline, elle met en scène un ensemble de rapports explicites et implicites qui peuvent avoir un impact sur l'apprentissage des élèves. Par ailleurs les pratiques enseignantes, par le biais de la relation pédagogique, peuvent être au fondement du bien-être de l'élève en classe et donc de sa réussite ou de son échec (DEMBA, 2010). D'où notre souhait de comprendre comment ces relations sont vécues par les étudiants au sein de l'ENS, institution chargée de former les futurs enseignants des lycées et collèges du Gabon, l'enseignement étant reconnu aujourd'hui comme une profession².

2. LES CARACTÉRISTIQUES D'UNE RELATION ENSEIGNANT-APPRENANTS

De l'ensemble des travaux consultés (COSMOPOULOS, 1999 ; HAGUE-NAER, 2014 ; KOZANITIS et LATTE, 2017 ; VARAT, 2016, etc.), il ressort

² Lire par exemple, SIMARD et MELLOUKI (2005) dans *L'enseignement profession intellectuelle*.

clairement que la relation pédagogique impacte l'apprentissage. Chercher à comprendre le point de vue des étudiants à l'égard des relations enseignant-apprenants viserait à explorer leurs manières d'interpréter cette relation, donc à comprendre les représentations qu'ils développent sur le sujet.

Plusieurs approches théoriques permettent de clarifier les relations entre enseignants et enseignés. Nous avons privilégié une approche qui prend en compte le sens donné par les acteurs dans la situation vécue, soit l'approche dite interactionnisme symbolique (QUEIROZ et ZIOLKOWSKI, 1997), définit le sens comme des « significations spontanées élaborées par les auteurs au cours des interactions » (BERTHELOT, 1999 : 20). Cette approche permet d'aborder les situations sociales selon les représentations et les expériences des acteurs vues comme étant socialement situées (LE BRETON, 2004 ; MBA-ZOGUE-OWONO, 2011).

2.1 *Les caractéristiques et les qualités des relations enseignant-apprenants*

Une relation pédagogique renvoie selon LEGENDRE (2005) à « un ensemble des relations d'apprentissage et d'enseignement » en ce sens qu'elle peut se percevoir comme un ensemble d'interactions liées à la fois aux domaines cognitif, affectif et social entre apprenants et enseignant. Favorisée et suscitée par l'enseignant au cours de son intervention en classe, elle apparaît comme « le préalable à toute acceptation de l'influence éducative par le sujet [élève], et à toute amorce d'un processus d'apprentissage efficace » (COSMOPOULOS, 1999 : 97). Plusieurs auteurs ont étudié la relation pédagogique sous l'angle compréhensif ou interprétatif (COSMOPOULOS, 1999 ; HAGUENAER, 2014 ; KOZANNITIS et LATTE, 2017 ; VARAT, 2016, etc.). Parmi ceux qui se sont intéressés à cerner sa dimension sociale et ses conséquences, certains se sont limités à comprendre ses enjeux et ses implications sur le rendement scolaire (KOZANNITIS et LATTE, 2017 ; VARAT, 2016), d'autres ont cherché à comprendre la qualité de ses interactions sociales et leurs valeurs éducatives et/ou affectives sur le rapport à l'apprenant, et ont ainsi identifié les critères des relations pédagogiques épanouissantes et celles qualifiées de pathologiques (COSMOPOULOS, 1999).

D'après KOZANNITIS et LATTE (2017), la relation pédagogique a pour enjeu l'« instauration d'un environnement propice à l'apprentissage et la création d'un lien de confiance » entre un enseignant et ses élèves, sachant qu'une bonne relation pédagogique « orchestre une véritable dynamique sociale de la classe » (p. 1). Elle peut influencer « les comportements des étudiants », de même que susciter des effets positifs sur leur « engagement scolaire ainsi que leur motivation à apprendre » (p. 1). Corroborant ce propos en mettant l'accent sur la théorie de l'attachement, VARAT (2016) montre qu'une relation enseignant-élèves (REE) cohérente donne lieu à des résultats scolaires intéressants, a un effet bénéfique sur le comportement social de l'élève et contribue à freiner le décrochage scolaire, alors qu'une REE conflictuelle permet de prédire un

taux de redoublement supérieur. Si ces différents auteurs ont en commun l'idée qu'une bonne relation pédagogique entre un enseignant et ses élèves a nécessairement des effets positifs sur ces derniers du point de vue cognitif et social, il convient de noter que COSMOPOULOS (1999) semble le plus s'étendre sur les caractéristiques et les qualités des relations pédagogiques qu'il catégorise en trois grands groupes.

Dans le premier groupe, il évoque les qualités essentielles d'une bonne relation pédagogique. Ces qualités sont « l'omniprésence » de l'éducateur, qui renseigne sur son état d'esprit général, c'est-à-dire sa capacité à entretenir un climat psychologique viable dans la classe ; puis l'« éducativité » qui consiste à assumer sa responsabilité éducative tout en pratiquant correctement sa relation pédagogique afin d'éviter toute dépendance psychologique de l'apprenant et, par conséquent, entretenir avec le sujet élève une relation distanciée. Enfin, « l'authenticité » qui consiste à entretenir une relation pédagogique à la fois attrayante, vraie, authentique, pure et sincère, dénuée de toute suspicion.

Dans le second groupe, il parle des « relations pathologiques ». Celles-ci ont le désavantage de ne pas favoriser une relation pédagogique émancipatoire ou épanouissante pour l'élève. Parmi elles, on a les « relations oppressives », dans lesquelles le sujet apprenant aurait à subir un excès de pouvoir lié à la différence d'âge ; la « relation de dépendance », marquée par le fait que le sujet apprenant vit une certaine sécurité psychologique au contact de son enseignant et serait peu enclin à s'en détacher. On a aussi la relation d'« objet » dans laquelle l'autre n'existe pas en réalité en tant qu'être autonome mais plutôt comme un objet manipulable, un instrument utilisable, un strapontin dont on se sert pour atteindre un but. On a enfin les relations de fuites dans lesquelles l'enseignant ne s'assume pas, fuit le contact avec la réalité et reste livré à son imagination.

Dans le troisième groupe, COSMOPOULOS évoque deux autres traits qu'il considère comme des catalyseurs de la relation pédagogique : le dialogue et ses éléments de qualité. Il présente le dialogue comme cette capacité (ou cette difficulté) du sujet à amorcer le dialogue et à se sentir à l'aise à chaque « itinéraire » dialogique. Il montre ensuite l'intérêt de la qualité du dialogue : il rend libre, ôte la crainte et ouvre aux personnes, aux idées, aux événements, aux objets et met le sujet en relation avec l'autre.

2.2 *Les questions de recherche*

Des différents travaux explorés, il ressort que la relation enseignants-apprenants peut prendre différentes formes ou orientations. Néanmoins, il nous paraît évident que le développement de l'action didactique ainsi que son succès ne sauraient se départir d'un climat serein incluant un environnement pédagogique et social viables au sein de la classe. De même, la relation enseignant-élève et élève-élève nécessite une attention particulière de l'enseignant, toutes choses qui justifient les expressions « qualités essentielles d'une bonne relation pédagogique » et de « relations pathologiques » employées par COSMOPOULOS.

Il est aussi évident que ces relations devraient reposer sur une communication appropriée de l'enseignant afin de ne pas frustrer, ni gêner les dimensions subjective et affective des élèves.

Au regard de cette diversité d'approches relationnelles, nous nous sommes interrogées sur les approches pratiquées dans le contexte pédagogique de l'ENS par les enseignants, en particulier sur les représentations que les étudiants ont de ces relations. D'où les questions : comment les étudiants interprètent-ils les relations enseignant-apprenants vécues dans les situations d'enseignement à l'ENS ? Quel sens donnent-ils à ces relations ? Quelle(s) approche(s) relationnelle(s) se dégage(nt) de leurs propos ?

3. MÉTHODOLOGIE DE TRAVAIL

Nous appuyant sur l'interactionnisme symbolique, qui considère les points de vue des individus comme se construisant et se négociant au fil des interactions sociales, nous avons fait le choix des *focus group* (MARKOVA, 2003 ; MBAZOGUE-OWONO, 2011). Ceux-ci favorisent la conversation entre pairs (donc entre étudiants) grâce au cadre interactif qui incite à la collaboration entre les acteurs (TOURÉ, 2010) et au contrat implicite de parole qui induit les participants à « raconter » leur vécu plutôt qu'à « exposer » un point de vue.

Nous avons ainsi constitué deux *focus group*, l'un du département des SVT, l'autre du département d'études françaises, formé en moyenne de cinq (5) étudiants en formation de master professionnel sortant de l'ENS et recrutés sur une base volontaire. Certains de ces étudiants ont fait un cursus complet de 5 années à l'ENS, d'autres un cursus de 2 années. Dans le but de déclencher les discussions, nous leur avons présenté progressivement deux vignettes, l'une constituée d'un court texte relatant les propos de chercheurs en sociologie de l'éducation et en didactique sur le milieu de classe, l'autre présentant un extrait de conversation d'étudiants pris à la volée dans les couloirs de l'ENS. Les étudiants se devaient de réagir à la situation qui leur était présentée en donnant leur point de vue et en commentant ceux des autres, avec une argumentation conduisant à des prises de position. Des questions de relance spontanées étaient posées au fil des discussions par des chercheurs.

4. LES ASPECTS SOCIAUX OU RELATIONNELS DE LA RELATION ENSEIGNANT-ÉTUDIANTS

Comme le souligne THOMAS (cité par KENAÏSSI, 2000), le sens des faits sociaux ne peut être appréhendé que par la compréhension de l'interprétation par laquelle les acteurs définissent la situation. Ainsi, l'analyse du discours des étudiants nous a permis d'accéder à leur interprétation de la qualité des relations pédagogiques à l'ENS, résumant ainsi leur lecture de la situation en quatre principaux angles, soient les aspects sociaux et les aspects cognitifs de la relation enseignant-apprenants auxquels s'ajoutent les qualités déontologiques et

professionnelles des enseignants ainsi que l'organisation générale des enseignements au sein de l'ENS. Dans chacun des quatre angles dégagés, les points de vue des étudiants sont forgés à partir des faits vécus pendant leur formation, ce qu'ils relatent sous forme d'expériences, de conceptions, de suggestions, etc. Dans cet article, nous ne traiterons que les aspects sociaux ou relationnels de la relation enseignant-étudiants des enseignants.

Ces aspects sociaux ou relationnels prennent en compte tout ce qui a trait aux interactions sociales et relations d'influences mutuelles qui se déroulent autour de la transmission des connaissances, sans prendre en compte à proprement parlé les savoirs disciplinaires. Ces aspects, abondants dans le discours des deux groupes consultés, abordent le regard porté par les étudiants sur les conduites des enseignants à leur égard ; il s'agit surtout de saisir le point de vue des futurs enseignants sur les conduites de leurs enseignants dans la relation enseignant-étudiants. Ils permettent aussi de relever les incidences occasionnées par ces conduites sur les étudiants, la réaction de ces derniers.

4.1 *Les conduites des enseignants à l'égard des étudiants*

Ces conduites sont appréhendées sous la forme d'attitudes (état d'esprit condescendant, rigoureux, respectueux, manque de considération, etc.), de langage (propos méprisants, démoralisants, encourageants, valorisants, etc.) et d'actes (gestes menaçants, rassurants, relation incestueuse, etc.) posés par les enseignants à l'égard des étudiants.

Les attitudes des enseignants, – définies comme la manière dont ceux-ci se comportent à l'égard des étudiants, la manière dont ils les considèrent ou les sentiments qu'ils ont à leur égard –, s'orientent plus vers un manque de considération. Celui-ci se caractérise par une infantilisation, comme le relate l'un d'entre eux : « on nous traite vraiment comme des gamins alors que parmi nous il y a des pères de famille au même titre que certains enseignants » (Blédard, E1, L. 215-218, p. 8). Il apparaît aussi sous forme d'exigences parfois démesurées, tel le fait qu'un enseignant exige de ne vouloir à son cours que des étudiants totalement rasés (tête et barbe), une exigence qui va au delà du règlement intérieur de l'établissement. D'autres attitudes, tels que la condescendance, le mépris et le manque de respect de certains enseignants à l'égard des étudiants, jouant les savants par rapport à leurs connaissances, ont également été rapportées, comme le disent deux d'entre-elles : « on te traite pour moins que rien » (Colette, E2, L. 636, p. 24) et « Madame connaît bien ce qu'elle fait mais dans le comportement, il y a un peu de mépris » (Paméla, E2, L.37-40, p. 2).

De même, si le discours des participants révèle quelques rares propos valorisants tenus par certains enseignants à l'égard des élèves-professeurs et allant dans le sens de les encourager et les stimuler au travail, la tendance d'ensemble témoigne plutôt d'un langage méprisant, dégradant et humiliant, qui s'oriente dans le sens de réduire ou diminuer les étudiants devant leurs condisciples de classe. C'est le cas avec des insultes du genre : « vous n'êtes pas très intelligents,

vous êtes des paresseux [quand bien même ils fourniraient d'énormes efforts] » (Blédard, E1, L. 10-11, p. 1), « vous êtes bêtes, c'est aberrant que vous puissiez répondre ainsi » (Colette, E2, L. 138, p. 7), « vous n'avez pas de niveau si vous n'avez pas compris » (Roger, E1, L. 140-142, p. 6), etc. ou encore comme le montre Pascal dans le propos qui suit : « [le rythme de travail] était compliqué, on ne s'en sortait pas. Lorsqu'on se rapprochait des responsables, ils disaient : 'il faut aller en Europe, en Europe c'est comme ça. Vous au Gabon un petit truc, vous vous plaignez toujours' » (E1, L. 448-450, p. 17).

En termes d'actes posés par les enseignants à l'égard des étudiants, le discours dévoile des cas de fraude horaire, qui consistent à demander aux délégués d'étudiants d'inventer des heures de cours ou de créer des séances d'enseignement jamais tenues. On note également des évaluations sanctions qui reposent uniquement sur les parties du cours où les étudiants ont d'énormes difficultés. Dans la même veine, on constate aussi une notation arbitraire, comme le signale Fillette : « Parfois l'enseignant peut vous dire que vous aurez 5, et quoi que tu fasses tu as 5 » (E1, L. 195, p. 8). On note enfin les relations incestueuses entre enseignants et étudiantes parfois observées pendant les séances de cours, tel l'exemple d'un enseignant « qui prend le téléphone d'une fille et, du fond de la salle, le balance au tableau. [...] [faisant suspecter] une jalousie » (Paméla, E2, L. 358-359, p. 16).

4.2 *Les incidences de ces conduites sur les étudiants*

L'enseignement étant un acte interactif où la conduite de l'enseignant impacte de facto celle des apprenants, les attitudes, propos et actions des enseignants à l'égard des étudiants impliquent en retour l'adoption d'un état d'esprit ou d'attitudes y relatives et, par conséquent, celle d'un langage et des conduites subséquents par les étudiants.

4.2.1 *La réaction des étudiants*

Demeurant dans la ligne droite des conduites rapportées des enseignants, le discours des participants reflète des attitudes d'étudiants qui se traduisent plus par un état d'esprit abattu, découragé ou dépressif eu égard aux conduites des enseignants. Pour exprimer ces attitudes et décrire leur état d'esprit durant la formation, ils utilisent des termes et expressions tels que « fragilisé », « refroidi », « psychologiquement [...] atteints » (Roger, E1, L. 65, p. 3), « frustré et découragé dans la matière » (Roger, E1, L. 30, p. 2), mais aussi « ça ne donne pas l'amour de la matière » (Eden, E2, L. 710, p. 27), « on n'a même plus envie de revenir ici » (Colette, E2, L. 631, p. 24) ou encore « on est obligé de faire avec » (Fillette, E1, 195, p. 8), un état général de désolation qui se lit également dans ce qui suit :

Colette : je pense que ces enseignants nous prennent pour des étudiants qui connaissent déjà tout et pourtant nous sommes venus pour une formation. [...] Vous ne pouvez pas faire une erreur, [...] ce sera une injure, pourtant vous vous attendiez à une correction. (E2, l. 141-144, p. 7).

Des propos reflétant l'état d'esprit des étudiants se traduisent également par un langage valorisant pour quelques enseignants dont les conduites sortent exceptionnellement du lot et envers lesquels les étudiants sont en admiration, du genre « j'ai eu une très bonne impression de ce monsieur, sa façon de faire cours » (Roger, E1, L. 23-24, p. 1). Ceux-ci constitueraient non seulement des confidents, à qui ils dévoilent leurs préoccupations, leurs peurs et leurs craintes par rapport à la matière ou d'autres choses, mais aussi ceux à qui on s'attend de l'aide « dans n'importe quelle situation » (Fillette, E1, L.131, p. 5). Pour eux, ces enseignants sont des modèles pour leur future carrière.

Inversement, ils adoptent un langage impitoyable, pour caractériser les enseignants dont les conduites ne sont pas exemplaires à leurs yeux, comme par exemple : « Si la personne ne se sent pas intéressée et ne se montre pas intéressée quand on dit 'on ne comprend pas', ça ne sert à rien de se présenter devant elle. De toutes les façons, elle ne nous écoutera pas » (Fillette, E1, L. 132-136, p. 5). Pour eux, une telle conduite rend illusoire de faire des efforts dans leur matière. Ils font par ailleurs remarquer que ces enseignants sont les plus nombreux.

Un tel état d'esprit et un tel langage aboutissent à des actes tels que le fait de ne plus apprendre ses leçons à cause d'une notation arbitraire d'un enseignant, de perdre la motivation si celui-ci est désagréable, ou encore de se lamenter, de ne plus respecter l'enseignant et ne plus participer à son cours du fait du harcèlement. Ils conduisent également au fait de s'absenter des cours si l'enseignant ne motive pas ou au désir de décrocher.

4.2.2 *Les incidences sur les relations entre étudiants*

Les conduites enseignantes impactent également les rapports ou relations entre les étudiants eux-mêmes par des influences mutuelles. Ces influences se caractérisent par un échange d'informations entre les caciques et les novices au niveau du regard porté sur chaque enseignant : ses qualités personnelles, sa façon de faire cours et d'évaluer³, les stratégies de survie d'étudiants pour valider sa discipline, etc. Non seulement cela peut affecter le regard des nouveaux étudiants sur des enseignants, par le développement de préjugés par exemple, mais aussi influencer leurs conduites dans l'environnement d'apprentissage. Ce qui pourrait avoir un effet néfaste sur leurs études, comme le dit Roger, qui s'est senti psychologiquement déjà atteint avant même le cours vu que, dit-il, « Quand vous arrivez, les autres disent : 'Ah cet enseignant-là, si c'est lui, c'est pas sur d'avoir la moyenne' ». (Roger, E1, L. 45-46, p. 2). Ces influences peuvent aussi s'étendre à toute une classe, comme le montre l'extrait suivant :

Colette : Nous nous sommes retrouvés avec des notes minables, la promotion d'avant nous avait des 15 et des 17. Ils nous ont dit que vous ne connaissez pas la stratégie, [...] c'est « rend-moi mes mots ». Et ça nous a amené à tricher, toute la

³ Les façons de faire cours et d'évaluer des enseignants feront l'objet d'un futur article portant sur les aspects cognitifs de la relation enseignant-étudiants ainsi que sur l'organisation générale des enseignements à l'ENS.

classe, c'était des 17, des 18. On a trempé dans ça, c'est dommage. On n'apprenait pas grand-chose, la seule chose, c'était tu arrives tu triches. Et tu avais ta moyenne, c'est tout. (E2, L. 208-214, p. 8)

À ces influences unifiant négativement les étudiants s'ajoutent des interactions néfastes et hypocrites. C'est le cas d'étudiants des complices d'enseignants harceleurs qui, visant des faveurs, donnent des informations personnelles de leurs camarades filles à ces derniers. D'autres diffusent des ragots sur celles-ci portant ainsi atteinte à leur dignité. Ce qui crée des tensions et des divisions entre condisciples affectant ainsi le climat d'apprentissage et pouvant aboutir à l'évitement scolaire des filles en cas de ragots.

Outre ces effets négatifs, les influences mutuelles peuvent aussi aider à l'apprentissage. Fillette, pour qui, sans ces informations préalables, aurait eu beaucoup de mal à s'organiser dans ses études, fait remarquer : « si on ne te disait pas que pour tel enseignant il faudrait que tu sois là tous les jours, et pour tel autre, il faudra avoir tel document sinon, si tu ne l'as pas, tu vas rater » (E1, L. 100-104, p. 4). Pour d'autres étudiants enfin, ces préjugés n'auraient aucun effet sur eux, ceux-là préfèrent vivre leurs propres expériences avec leurs enseignants pour en juger d'eux-mêmes.

5. LES TYPES DE RELATIONS EXISTANTS ENTRE ENSEIGNANT ET ÉTUDIANTS DE L'ENS

Les analyses faites des propos d'étudiants permettent de dresser un portrait du type de relations ou d'interactions sociales développées et, donc, de rapports sociaux entretenus par les enseignants intervenant à l'ENS avec leurs étudiants. Dans ce portrait on peut distinguer deux grandes catégories ou types de relations; la première est formée de relations dites pathologiques, selon l'expression empruntée à COSMOPOULOS (1999) et la seconde des relations dites de confiance (KOZANTIS et LATTE, 2017).⁴

5.1 *Les relations pathologiques entre enseignant et étudiants*

Cette catégorie de relations inclut un grand nombre d'enseignants dont la capacité à entretenir un climat psychologique agréable en classe fait défaut, laissant place à un environnement hostile. Cet état d'esprit résulterait de l'association d'un ensemble d'éléments, soit les critères liés à la personnalité de l'enseignant et à ces valeurs (morales, éthiques, déontologiques), d'où naît le type d'interactions établies en classe.

Ce profil d'enseignants se rapprochent des qualités telles qu'être très carré, désagréable ou trop rigoureux. Les relations de tels enseignants avec les étudiants sont des « relations oppressives ». Elles glissent facilement vers un excès

⁴ A ces catégories s'ajoutent les relations d'indifférence entre enseignants et étudiants énoncées à quelques reprises par les étudiants. Très peu développées dans nos données, on n'en parlera pas dans ce propos.

de pouvoir ou un abus d'autorité : la persécution, les exigences démesurées, la pression des évaluations sanctions ou arbitraires, les injustices, etc. Les éléments de dialogue d'un tel climat scolaire se traduiraient par un manque de considération, de respect et de préjugés, une attitude condescendante, avec des propos violents et d'intimidation, résultant d'un langage plutôt humiliant et dégradant. Ces rapports intègrent également ce que COSMOPoulos nomme « relation d'objet » en ce sens que l'autre n'existe pas en tant qu'être autonome mais plutôt comme un objet manipulable, un instrument dont on se sert pour atteindre un but. C'est dans cette logique que certains enseignants rendent complices les étudiants dans des cas de fraude horaire, de relations incestueuses et du harcèlement sexuel. Ces rapports conflictuels et néfastes, considérés comme pathologiques, s'étend parfois aux autres collègues et à la hiérarchie.

5.2 *Les relations cohérentes ou de confiance entre enseignants et étudiants*

Dans cette catégorie de relations, les enseignants assument leurs responsabilités éducatives avec un état d'esprit général d'éducateur qui entretient un climat psychologique convivial, harmonieux et serein dans la classe. Ces enseignants reflètent des qualités personnelles telles qu'être sérieux, rigoureux, amical, strict et sage. Dans ce type de relations, l'enseignant se respecte lui-même et respecte aussi les étudiants. Ce respect se matérialise par exemple par des excuses en cas d'erreurs ou de retard. Les relations de ces enseignants avec les étudiants sont des « relations authentiques », s'exprimant par une interaction attrayante, amicale, vraie et sincère, où l'enseignant fait parfois rire « sans être comique ». Dans le dialogue, ce genre d'enseignant dispute bien avec les étudiants qu'il prend comme alliés ou collaborateurs dans la situation éducative, son langage est ponctué de propos valorisants, encourageants et motivants. Il les aide dans leurs problèmes académiques et parfois même au-delà. C'est ainsi qu'il peut devenir leur confident car il leur fait bonne impression. Toutefois, au-delà de susciter l'amour de la discipline et de considérer l'enseignant comme un modèle à suivre dans son agir professionnel, cette relation enseignant-étudiants verse parfois dans une « relation de dépendance », marquée par la sécurité psychologique que vit l'apprenant au contact de son enseignant et serait ainsi peu enclin à s'en détacher.

5.3 *L'impact sur le rendement académique de l'établissement*

Chaque catégorie de relations ainsi identifiée s'accompagne inlassablement de conséquences non seulement sur l'environnement d'apprentissage, ou dynamique sociale de la classe d'après VARAT (2016), mais aussi sur l'engagement académique et la motivation à apprendre des étudiants ainsi que sur leurs comportements sociaux et leurs résultats académiques et, par conséquent, sur le rendement de l'établissement. C'est ainsi que les relations harmonieuses entre enseignants et étudiants instaurent un environnement propice à l'apprentissage et la création d'un lien de confiance qui, d'après KOZANITIS et LATTE

(2017), influencent positivement les comportements des étudiants en suscitant leur « engagement scolaire ainsi que leur motivation à apprendre » (p. 1). Ce qui aurait un effet bénéfique sur leurs comportements sociaux tels que la participation au cours, le respect des enseignants, la politesse en classe, la confiance en soi, l'assurance, etc. qui conduirait aux résultats académiques positifs et à un bon rendement de l'établissement.

Dans le sens inverse, les relations pathologiques ou relations d'autoritarisme, où les étudiants apparaissent aux yeux des enseignants comme des adversaires, crée un environnement d'apprentissage austère. Ce type d'environnement pousse les étudiants au développement de stratégies de survie et d'attitudes, tels que la tricherie collective, la perte de motivation, le manque de respect envers les enseignants, le désintérêt à l'égard de leurs matières, l'absentéisme dans leurs cours, voire l'évitement, l'abandon ou le décrochage scolaire. De telles conséquences s'écartent des finalités visées par l'établissement, à savoir doter le pays d'un nombre suffisants de cadres enseignants bien formés.

CONCLUSION

En définitive, l'ENS, cette institution qui est chargée de former et de socialiser les futurs enseignants présentent plutôt une socialisation controversée. Aussi, doit-on admettre que dans le contexte de la postmodernité, tel que décrit par DUBET et MARTUCELLI (1966), la réflexion critique, la distanciation et l'intérêt personnel prennent de l'ascendant sur la suprématie de la communauté dans le sens où, à l'ENS, devrait être promues des valeurs qui renforcent la professionnalisation. Le milieu de vie que constitue l'école laisse donc percevoir chez les enseignants de l'ENS des personnalités différentes et parfois surprenantes, conduisant par exemple au développement de relations parfois pathologiques avec leurs étudiants.

Les discours des élèves-professeurs à travers les deux *focus group* organisés pour la réalisation de cet article a permis de comprendre, de lire, à travers l'interprétation que les étudiants eux-mêmes font de la relation pédagogique avec les enseignants de l'ENS que si cette institution continue d'assurer son rôle de former les enseignants, les interactions sociales révèlent un milieu aux multiples facettes pour les futurs enseignants.

En effet, dans ce milieu, le discours des futurs enseignants révèle qu'on y trouve d'excellents enseignants du point de vue de leurs discours, de leurs conduites, de leurs connaissances, de leurs savoir-faire, du respect de la déontologie et de l'éthique mais aussi des enseignants manipulateurs, des charlatans et bien d'autres aux mœurs douteuses.

Dans ce contexte, la socialisation qui devrait contribuer à façonner une identité professionnelle intéressante se retrouve fortement contrariée, car les mauvaises conduites de plusieurs enseignants écornent l'image des enseignants modèles, ces enseignants qui véhiculent des valeurs auxquelles les élèves-

professeurs veulent s'identifier. Cette réalité a inévitablement un impact sur l'apprentissage des étudiants et contribuent à susciter dans leur esprit quelques attitudes de frustrations, de rejet de cette institution, un état d'esprit particulier proche de la démotivation. Enfin, le discours des étudiants aborde également des aspects spécifiques en lien avec la dimension cognitive de l'enseignement et de l'apprentissage qu'il serait fort intéressant d'analyser et qui fera l'objet de notre prochaine production.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BELANGER N. & FARMER D., 2004. L'exercice du métier d'enseignant : processus de socialisation et sociologie de l'enfance. *McGill Journal Of Education*, vol 39, n 1, pp.45-69.
- BERTHELOT J.-M., 1999. Interaction et interactionnisme. In A. Akoun & P. Ansart (dir.), *Dictionnaire de sociologie* (p. 290-291). Paris : Le Robert-Seuil.
- CHARLOT Bernard, 1997. *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos.
- COSMOPOULOS A., 1999. La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative. *Revue française de pédagogie : L'alternance : pour une approche complexe*, 128, 97-106.
- DEMBA Jean Jacques, 2010. *La face subjective de l'échec scolaire : récits d'élèves gabonais. Thèse de doctorat en didactique publiée*, Université Laval, Québec.
- DUBET François et MARTUCELLI D., 1996. Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue française de sociologie*, 37 (4), 511-535.
- FOUREZ Gérard., 2002. En écho à l'article de Fensham. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 2(2), 197-201.
- GAYET, D., 1998. *École et socialisation. Le Profil social des écoliers de 8 à 12 ans*. Paris : L'Harmattan.
- Hagnauer Gerda & Volet Simone E., 2014. « Teacher-student relationship at university an important yet under-researched field » in *Oxford Review of Education*, N° 40, vol. 3, p. 370-388. Site: [https:// doi.org/10 1080](https://doi.org/10.1080), consulté le 6/02/2020.
- Kozanitis Anastassis & Latte Karine, 2017. Influence de la relation pédagogique sur la motivation scolaire en contexte postsecondaire: une revue de la littérature. *ACFAS, 2017: journée de la recherche sur la motivation au collégiale*. Montréal: site: www.eduq.info.
- LE BRETON D., 2004. *L'interactionnisme symbolique*. Paris : Presse universitaire de France.
- LE ROUX G., 2003. « Instruire, enseigner, former : le métier d'enseignant aujourd'hui » *Vie pédagogique*, 137.
- MARKOVA Ivana, 2003. Les focus groups. In S. Moscovici & F. Buschini (dir.), *Les méthodes des sciences humaines* (p. 221-242). Paris : Presses universitaires de France.
- Mbazogue-Owono Liliane, 2011. L'éducation à la prévention du sida : Illustration d'une approche interactionniste des conversations d'enseignants et enseignantes de sciences du Gabon. *Recherches qualitatives*, 30(1), 84-106.
- MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC, 2001. *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Le Ministère.
- Perrenoud Philippe, 2011. *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Issy-les-Moulineaux : ESF.

- QUEIROZ (DE), Jean Marie & ZIOLKOWSKI M., 1997. *L'interactionnisme symbolique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- SIMARD Denis & MELLOUKI, Mohammed, 2005. *L'enseignement profession intellectuelle*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- TOURE, E. H., 2010. Réflexion épistémologique sur l'usage des focus groups : fondements scientifiques et problèmes de scientificité. *Recherches Qualitatives vol 29 n 1*, pp. 5-27.
- Varat Mael, 2016. « Dimension affective de la relation enseignant-élèves avec les adolescents: revue des études longitudinales et perspectives de l'attachement ». *Revue de psychoéducation, vol 45, n 2*, pp. 405-430.

**EL PROFESORADO Y LA ENSEÑANZA DE LAS
LENGUAS**

ÉCUEILS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE FRANÇAISE. LECTURE DE L'ÉPREUVE D'ÉTUDE DE TEXTE AU BREVET D'ÉTUDE DU PREMIER CYCLE (BEPC)

NTOUTOUME ABOGO

Université Omar Bongo. Libreville. Gabon
Correo-e : zoula1@yahoo.fr

INTRODUCTION

Parmi les griefs formulés à l'endroit des systèmes éducatifs africains figure l'absence des réformes dans l'enseignement de la grammaire française (Gardes-Tamines, 1990 ; Dumont, 1993 ; Béguelin *et al.*, 2000 ; Mongaryas, 2012 ; Pambou, 2012a, etc.). Il lui est reproché notamment son non renouvellement des outils didactiques, sa démarche essentiellement déductive, son étude presque exclusive de l'étude de la phrase, son nombre à la limite ahurissante des notions à acquérir et leur dénomination problématique, sa trop grande place accordée à la mémorisation ou à l'accumulation des connaissances, etc.

Le cas illustratif concerne justement la partie « Connaissance et maniement de la langue » de l'épreuve très redoutée de l'Étude de texte du premier cycle du secondaire au Gabon, où il est question de vérification des fonctions grammaticales enseignées. Il est demandé aux apprenants de trouver la « nature et la fonction des mots/expressions » et/ou d'« analyser la phrase en propositions » à partir d'un fragment textuel. Les notes très moyennes qu'enregistrent les candidats à cet exercice, contrairement aux deux autres parties de l'épreuve que sont le « Vocabulaire » et la « Compréhension du texte », dénotent assez nettement leur mal-être dans le modèle d'enseignement des fonctions grammaticales du français.

La présente étude naît donc de ce malaise et de cette insatisfaction des résultats réalisés lors de cette épreuve. L'une des causes reste sans conteste la didacti-

que de la grammaire scolaire telle que pratiquée dans les lycées et collèges du Gabon. Notre étude vient à la suite de celle déjà réalisée par Pambou (2012a, 2012b, 2014) sur la nécessité de réformer l'enseignement de la grammaire scolaire dans l'espace francophone d'Afrique. Comment faire pour améliorer l'enseignement des fonctions de la phrase, en vue de faciliter la compréhension des apprenants et, par conséquent, d'optimiser leur rendement scolaire en grammaire française ?

Notre postulat de départ est que les méthodes d'enseignement des fonctions grammaticales sont la principale cause des difficultés rencontrées par les apprenants lors de l'épreuve d'Étude de texte au Gabon.

La démarche est purement didactique. Elle consiste à décrypter les questions liées aux fonctions grammaticales dans la partie « Connaissance et maniement de la langue » de l'Étude de texte, à partir de deux sujets du Brevet d'étude du premier cycle (BEPC) : un sujet du « BEPC Blanc » d'avril-mai 2019 du lycée Jean-Baptiste Obiang Étouhé (LJBOE), et un autre sujet qui est la session de l'examen officiel de juin 2019. Il s'agit d'identifier les écueils des apprenants à manier les fonctions grammaticales telles qu'enseignées en grammaire traditionnelle. Le but étant de réévaluer l'enseignement/apprentissage de la grammaire normative comme modèle d'enseignement de la grammaire scolaire française au Gabon.

1. MODÈLE D'ENSEIGNEMENT DES FONCTIONS GRAMMATICALES AU GABON

Les fonctions grammaticales enseignées au Gabon sont régies par la grammaire normative traditionnelle. Les manuels scolaires retenus par l'Institut pédagogique national (IPN) sont dans l'ensemble orientés vers l'enseignement de la grammaire comme le préconise la grammaire normative (Chiss et David, 2012 ; Pambou, 2012a).

Une étude similaire avait déjà été initiée par Pambou (2012b) sur l'enseignement des compléments circonstanciels au Gabon. Ce spécialiste de la grammaire contestait la trop grande place accordée à cette notion, avec une sous-catégorisation qui laisse peu de chance aux apprenants de retenir quelque chose. La grammaire moderne, elle, retient pour l'ensemble de ces compléments, la fonction de « complément de phrase ». Il soulevait aussi ses principes liés à la philosophie grecque qui ne cadrent pas avec les réflexions sur le réel (Pambou, *ibid.*, p. 25). L'instrument que les manuels de grammaire mettent à la disposition des apprenants repose aussi sur les manipulations d'ordre sémantique...

Les mêmes récriminations s'observent au niveau des autres fonctions grammaticales enseignées. Les manuels de grammaire au programme (Pambou, *ibid.*, p. 17; IPN, 2008) s'inscrivent tous dans les principes édictés par l'ancienne grammaire. Quel que soit le manuel que l'on peut prendre¹, aucun ne s'aligne sur les méthodes de la grammaire moderne.

1 Les manuels de grammaire suivants sont ceux qui sont au programme au premier cycle de l'enseignement secondaire au Gabon : Indigo Français, Livre unique de français, La nouvelle méthode de français, Grammaire française Mauffrey/Cohen, Grammaire du français et Grammaire, discours, textes, phrases.

Le tableau ci-dessous établit assez clairement les différences d'approches dans la désignation des fonctions grammaticales.

Tableau 1 : Correspondances des fonctions entre grammaire normative et descriptive²

	Grammaire normative traditionnelle	Grammaire moderne
Fonctions différentes	Sujet apparent	Sujet de phrase
	Sujet réel	
	Sujet inversé	
	Attribut du COD/COI	Attribut du CD/CI
	Complément d'attribution	Complément indirect
	Complément d'objet second	
	Complément d'objet indirect	
	Complément d'agent	
	Épithète/Apposition/Complément du nom	Complément du nom
	Compléments circonstanciels	Complément de phrase
Complément d'objet direct	Complément direct	
Justification des fonctions	Questions à poser	Manipulations syntaxiques

Source : Abogo, E. (2018). *Étude grammaticale d'Akômenga d'André Zoula en classe de 1^{re} au Gabon*, p. 6.

D'emblée, l'on peut observer dans ce tableau le nombre important de fonctions à acquérir par l'apprenant selon la grammaire normative (minimum 14), tandis qu'en grammaire descriptive, ce nombre est de moitié (moins de 7 fonctions). Les seuls compléments circonstanciels, si l'on en excepte certains comme celui de lieu qui peut parfois être obligatoire, sont regroupés sous le seul vocable de « complément de phrase ».

Cela justifie la nécessité d'adopter les méthodes de la nouvelle grammaire qui pourraient faciliter l'acquisition de la grammaire aux apprenants. Ce qui n'est pas le cas des méthodes de l'ancienne grammaire qui rend inopérant tout effort d'assimilation des notions grammaticales par l'apprenant.

Nous illustrons notre propos avec trois des manuels officiels dans le niveau 3^e au Gabon : *Grammaire française Mauffrey/Coben*, *Grammaire du français Ipam/Édicef* et *Indigo français*.

Première observation, ces manuels sont vieux de plus de quinze ans. *Grammaire française Mauffrey/Coben* date de 1988. *Grammaire du français Ipam/Édicef* est au programme depuis 1991, et *Indigo français* depuis 2003. À ce sujet, Quentin de Mongaryas (2012, p. 53) note que « l'école gabonaise n'a pas fondamentalement changé, puisque le profil [...] est demeuré identique depuis une quarantaine d'années ». Deuxième observation, quel que soit le manuel que l'enseignant aura choisi, la méthode reste la même, c'est-à-dire celle préconisée par l'ancienne grammaire.

² Ce tableau ne reprend pas toutes les correspondances entre les notions enseignées en grammaire traditionnelle et celles de la grammaire descriptive. Nous choisissons quelques illustrations qui corroborent notre propos.

Lorsque nous examinons ces manuels, nous retrouvons les mêmes observations que celles déjà formulées par ailleurs (Pambou, 2012b, p. 17-18), à l'exception d'*Indigo français* :

- la démarche est déductive ;
- l'essentiel des exercices sont fabriqués ;
- les exemples ne cadrent pas avec l'environnement socioculturel de l'apprenant (Abogo Ntoutoume, 2019 et 2017 ; Salima, 2012) ;
- les notions relatives aux fonctions sont sous catégorisées, à tel point que l'apprenant ne soit pas capable de les retenir, etc.

Par ailleurs, le manuel *Indigo français*, à l'inverse des deux autres, met l'accent sur l'expression écrite. Il n'existe pas de séquence réservée aux fonctions grammaticales.

Ces écueils de la grammaire scolaire telle qu'enseignée aujourd'hui dans les collèges du Gabon se manifestent dans la conception de l'Épreuve d'étude de texte du Brevet d'étude du premier cycle que nous analysons dans l'enquête ci-dessous.

2. PRÉSENTATION DE L'ENQUÊTE

Notre étude est de type documentaire (Berthier, 2002, p. 12-13). Elle s'appuie sur les sujets d'Étude de texte au Brevet d'étude du premier cycle. C'est une étude primaire qui va s'étendre à d'autres établissements secondaires de la capitale et à d'autres sessions nationales du BEPC. Nous sommes donc conscient de l'échantillon et assumons notre démarche.

Pour recueillir les données, nous nous sommes rapproché des enseignants de langue française ayant pris part à ces différents examens. Comme le rappelle Berthier (2002, p. 13), les informations assemblées vont faire l'objet d'analyses qualitatives (analyse des contenus).

Cette enquête regroupe donc l'épreuve d'Étude de texte. La partie qui nous intéresse est « Connaissance et maniement de la langue » dans laquelle sont formulées des questions liées aux fonctions grammaticales.

L'objectif est de montrer la difficulté des apprenants à faire face à l'analyse grammaticale et/ou logique dont les questions relèvent de la grammaire traditionnelle. Nous faisons intervenir essentiellement les facteurs linguistiques, c'est-à-dire les méthodes d'enseignement de la grammaire traditionnelle que l'on oppose à la grammaire moderne.

Ci-dessous, les deux épreuves du BEPC, celle du lycée Jean-Baptiste Obiang Étouhé (Épreuve 1), et celle qui a concerné l'examen national (Épreuve 2).

Épreuve 1 : LJBOE

Texte

Excédé depuis cette annonce de mariage arrangé par son oncle, Joël a un pressentiment, une angoisse, voire une crainte qu'il ne s'explique pas. Il n'a jamais apprécié la polygamie ; il

est hors de question pour lui d'épouser Sandrine, « la villageoise ». Fille unique d'un chef de village qui n'a pas fait son cours élémentaire deuxième année, au motif qu'une femme n'a pas besoin d'instruction. Elle est faite pour le mariage. C'est ainsi que Sandrine est obligée d'arrêter ses études afin de seconder sa mère dans les travaux champêtres et l'entretien de la famille. Pendant que ses six frères, eux, poursuivent leurs études.

De toute la journée, Joël n'a pas mangé. Il a assisté à une réunion qui a duré toute une journée. Il est vingt heures. Il n'a véritablement pas faim. Le coup de fil de son oncle, qui l'appelle d'Oyem, lui annonçant la remise de la femme à la belle-famille, dans deux semaines, lui a ôté l'envie de vivre. Nonchalant, il rentre chez lui, dépose sa serviette et son ordinateur portable. Il regarde le journal télévisé. Ensuite, il appelle Pierre pour connaître leur position. Comme d'habitude, ils se trouvent déjà au restaurant. Aussi, c'est naturellement qu'il se gare devant le restaurant chez Diane. Un endroit familier où il est accueilli avec l'enthousiasme habituel, de Diane, la charmante patronne. Joël reste insensible.

Ntsame, S. (2011). *Malédiction*. Libreville : Éditions Ntsame (Nouvelle édition), p. 43.

I. Connaissance et maniement de la langue (20pts)

1). Donnez la nature et la fonction des mots et expressions suivants : « Ex-cédé » (1.1) ; « faites » (1.5) ; « seconder sa mère » (1.6) ; « une réunion » (1.8) (2+2+2+2pts)

2). Soit la phrase : « Le coup de fil de son oncle, qui l'appelle d'Oyem, lui annonçant la remise de la femme à la belle-famille, dans deux semaines, lui a ôté l'envie de vivre. » (1.9-11)

Donnez la nature et la fonction des propositions contenues dans cette phrase. (2+2+2pts)

3). Soit la phrase : « Ensuite, il appelle Pierre pour connaître leur position. » (1.12)

a). Quelle est la fonction du groupe souligné ? (3pts)

b). Remplacez ce groupe souligné par une proposition subordonnée de même fonction tout en réécrivant la phrase (3pts).

Épreuve 2 : Officielle

Texte

La veille de son examen, Jonas, un garçon très studieux, passe des moments peu agréables.

Jonas passa la plus longue nuit de sa vie. Il se retournait sur le lit, sans trouver le sommeil. Dans sa tête défilaient les différentes épreuves ainsi que les images des enseignants qui lui rappelaient les principes de base de leurs enseignements respectifs.

Vers minuit, il quitta le lit et se mit à faire des exercices de français. Il réexamina toutes les méthodologies, les différents référentiels vus avec l'enseignant et les travaux dirigés traités en classe. Il s'allongea, mais le sommeil fuyait toujours. Il essaya plusieurs fois de fermer les paupières, après avoir éteint les lumières. Sans succès. Le sommeil était à l'autre rive. Il se moquait de lui. Il se leva pour aller à la cuisine. Il se servit une assiette de légumes à la sardine et prit un bout de manioc. Il s'assit pour manger.

Il avait l'impression que la nourriture n'avait plus de goût. L'examen était dans sa tête. Il laissa l'assiette un instant pour courir vers les toilettes. Une soudaine envie de se soulager l'avait pris. Il se rendit compte que son ventre bouillonnait et qu'il avait un écoulement. Il mit près d'une demi-heure avant de revenir à la cuisine, où une meute de cafards avait déjà pris place dans son assiette. Il faillit donner un coup de pied à l'assiette mais il pensa à sa mère qui dormait de l'autre côté des contreplaqués qui faisaient office de mur entre les pièces de la demeure. Il se saisit de l'assiette et la renversa brutalement sur les cafards. Ceux-ci semblaient se plaindre dans cette situation.

Au moment où il s'appretait à quitter la cuisine, un gros rat, qui traversait rapidement sur le montant central de la toiture de la maison, vint s'échouer dans le gobelet d'eau qu'il tenait dans ses mains.

Mbonguila Mukinzitsi, P. (2019). *Ewolo*. Libreville : Magali, p. 84-85.

I. Connaissance et maniement de la langue (20pts)

1) Donnez la classe grammaticale et la fonction du mot et des expressions suivants : « les différentes épreuves » (1.2) ; « la cuisine » (1.13) ; « qui » (1.18) (2x3=6pts).

2) Faites l'analyse logique des propositions contenues dans cette phrase : « Il avait l'impression que la nourriture n'avait plus de goût. » (1.10) (2+3=5pts).

3) Soit la phrase suivante : « Une soudaine envie de se soulager l'avait pris. » (1.11-12)

a) Transposez-la à la voix passive.

b) Indiquez les changements intervenus. (2+3=5pts).

4) Écrivez le passage suivant au présent, puis au plus-que-parfait de l'indicatif : « Il se saisit de l'assiette et la renversa brutalement sur les cafards. » (1.16) (2+2=4pts).

3. DESCRIPTION ET ANALYSE DES QUESTIONS

Dans l'Épreuve 1, toutes les questions de « Connaissance et maniement de la langue » sont relatives aux fonctions grammaticales. À l'inverse, dans l'Épreuve 2, seules les questions 1 et 2 intègrent notre champ d'analyse. Ce sont elles que nous retenons pour la présente recherche. Les numéros 3 et 4 en sont exclus.

Selon la grammaire traditionnelle, on peut regrouper les questions du corpus en deux catégories :

- celle qui relève de l'« analyse grammaticale » (questions 1 et 3a de l'Épreuve 1 et question 1 de l'Épreuve 2) et
- celle qui renvoie à l'« analyse logique » (questions 2 et 3b de l'Épreuve 1 et question 2 de l'Épreuve 2).

L'analyse « grammaticale » intègre les unités plus petites (le mot, l'expression), tandis que l'analyse dite « logique » est celle des unités plus grandes, appelées « propositions », en grammaire traditionnelle.

Dans cet ordre, l'on peut faire ressortir d'entrée de jeu trois récriminations énoncées à l'endroit de la grammaire normative traditionnelle.

D'abord, la formulation des questions. Elle laisse voir une primauté accordée exclusivement à la phrase et non au texte. Les questions s'articulent autour des mots et des phrases. Or, la grammaire moderne élargit son champ à l'étude macro-structurale de la langue (Nadeau et Fisher, 2006).

Ensuite, l'orientation des questions. Elle obéit à la sémantique et/ou à la logique, sans tenir compte des critères syntaxiques (Pambou, 2012a, p. 206).

Enfin, la dénomination de « proposition ». Cette notion privilégie la dimension sémantique des relations grammaticales des éléments à la place de la syntaxe : proposition indépendante, proposition principale, proposition subordonnée, etc. À l'inverse, la descriptive utilise le terme de « phrase » : phrase de base, phrase enchâssante, phrase subordonnée, etc. (Pambou, *ibid.*, p. 205-206), qui couvre mieux l'ensemble des aspects envisagés.

Observons les fonctions attendues.

En premier lieu, les questions 1 et 3a de l'Épreuve 1 et la question 1 de l'Épreuve 2 peuvent être rangées dans les unités linguistiques plus petites.

C'est ainsi que nous avons la fonction grammaticale de l'unité linguistique « excédé », dans :

« Excédé depuis cette annonce de mariage arrangé par son oncle, Joël a un pressentiment, une angoisse, voire une crainte qu'il ne s'explique pas. » (Épreuve 1).

En grammaire normative, la fonction attendue à « excédé » est apposé du nom « Joël ». Or, en descriptive, il sera tout simplement complément du nom, lorsque l'on opère par « substitution », car il appartient au GN expansé « Joël ». En grammaire moderne, la « substitution » permet de montrer l'équivalence entre les trois groupes syntaxiques que sont : la subordonnée relative, le groupe nominal apposé et le groupe adjectival et prépositionnel. Comme ils sont interchangeables en tant qu'expansions du nom, la grammaire moderne retient le seul vocable de « complément du nom », ce qui réduit le nombre de terminologies à emmagasiner pour l'apprenant : une seule au lieu de trois, comme c'est le cas en grammaire traditionnelle.

L'autre terme dont il faut trouver la fonction est « faite », dans :

« Fille unique d'un chef de village qui n'a pas fait son cours élémentaire deuxième année, au motif qu'une femme n'a pas besoin d'instruction. Elle est faite pour le mariage. » (Épreuve 1).

Selon la grammaire normative traditionnelle, « faite » a pour fonction attribut du sujet « Elle ». Elle a en commun cette fonction d' « attribut du sujet » avec la grammaire moderne.

Ce qui donne :

« Elle (sujet de phrase) est faite (attribut) pour le mariage ».

On ne peut supprimer « faite » ni le séparer de « pour le mariage ». Par conséquent, il a un caractère obligatoire.

L'analyse est relativement identique pour « seconder sa mère », dans :

« Fille unique d'un chef de village qui n'a pas fait son cours élémentaire deuxième année, au motif qu'une femme n'a pas besoin d'instruction. Elle est faite pour le mariage. C'est ainsi que Sandrine est obligée d'arrêter ses études afin de seconder sa mère dans les travaux champêtres et l'entretien de la famille. » (Épreuve 1)

et pour « la cuisine », dans :

« Il se rendit compte que son ventre bouillonnait et qu'il avait un écoulement. Il mit près d'une demi-heure avant de revenir à la cuisine, où une meute de cafards avait déjà pris place dans son assiette. » (Épreuve 2)

Au départ, les unités linguistiques « pour seconder sa mère » et « la cuisine » présentent un écueil dans leur segmentation : la séparation du subordonnant « afin de » d'avec le groupe infinitif « seconder sa mère » pour la première, et la séparation de la préposition « à » du groupe nominal « la cuisine ». Or, en réalité, ils sont indissociables. Cela peut donc entraîner la difficulté des apprenants à trouver les fonctions requises.

Nous analysons ces deux groupes avec les éléments manquants. Ainsi, par manipulation d'effacement, le premier énoncé est grammatical (Épreuve 1), alors que le second ne l'est pas (Épreuve 2) :

C'est ainsi que Sandrine est obligée d'arrêter ses études Φ (Épreuve 1).

Il mit près d'une demi-heure avant de revenir Φ (Épreuve 2).

Lorsque l'on élimine l'élément linguistique « afin de seconder sa mère », le sens de la phrase est complet. À l'inverse, le sens du deuxième, « à la cuisine », reste suspendu. Dans ce cas, le premier élément est facultatif, alors que le second est obligatoire. En grammaire traditionnelle, les deux unités sont des compléments circonstanciels (de but et de lieu). La grammaire moderne facilite la compréhension des apprenants en ramenant la multitude de fonctions de complément circonstanciel en une seule : « complément de phrase », même si quelquefois, il existe des cas où le complément circonstanciel de lieu est un élément obligatoire (Épreuve 2), et donc complément indirect pour le présent cas.

La quatrième fonction concerne le groupe « à une réunion », dans :

« De toute la journée, Joël n'a pas mangé. Il a assisté à une réunion qui a duré toute une journée. Il est vingt heures. Il n'a véritablement pas faim. » (Épreuve 1).

Cette unité linguistique est complément d'objet indirect en normative. Mais par manipulation de « déplacement » sur l'axe syntagmatique, elle n'assume pas la même fonction en grammaire moderne. Il s'agit de déplacer un mot ou un groupe de mots pour en identifier la fonction et en connaître les limites. Cela signifie que l'ordre sujet-prédicat est inversé dans la phrase.

Il (sujet de phrase) a assisté à une réunion qui a duré toute une journée (prédicat de phrase).

L'opération de déplacement occasionne les constructions telles que :

À une réunion qui a duré toute une journée il a assisté.

Il a assisté qui a duré toute une journée à une réunion.

Ces deux constructions sont agrammaticales ou syntaxiquement invalides. C'est la preuve que l'unité linguistique « à une réunion » est un constituant obligatoire, relié au groupe verbal « a assisté ». Donc, il a pour fonction complément indirect du verbe « a assisté ». Il est indissociable dudit verbe, même si celui-ci, à certaines occasions, a un sens complet et peut donc fonctionner seul.

L'on évite ainsi pour les apprenants, les confusions entre complément d'objet direct, indirect, second, d'attribution. Le complément d'objet direct de la grammaire normative traditionnelle devient en moderne, complément direct. Les compléments d'objet indirect, second, d'attribution, sont désignés par le seul vocable de « complément indirect », en nouvelle grammaire.

La dernière fonction des unités grammaticales plus petites est le groupe « les différentes épreuves », dans :

« Dans sa tête défilaient les différentes épreuves ainsi que les images des enseignants qui lui rappelaient les principes de base de leurs enseignements respectifs » (Épreuve 2).

Selon la grammaire traditionnelle, cette unité a pour fonction « sujet commun/inversé » de « défilaient ». À l'inverse, elle sera tout simplement « sujet de phrase », en grammaire moderne, obtenu par manipulation d'encadrement. Cette opération consiste *hic et nunc*, à mettre en relief une fonction grammaticale en l'encadrant par la formule « *c'est...qui* », au lieu de « *qui est-ce qui* », « *qu'est-ce qui ?* », comme c'est le cas en grammaire normative. Il s'agit entre autre, d'identifier la structure linguistique dont la fonction est « sujet de phrase » (Pambou, 2012b, p. 33). Cela évite de se retrouver comme en grammaire traditionnelle, avec plusieurs types de sujets : sujet réel/apparent, sujet inversé, sujet éloigné, sujet commun, etc.

Ainsi, nous obtiendrons par encadrement : « *C'est les différentes épreuves ainsi que les images des enseignants qui lui rappelaient les principes de base de leurs enseignements respectifs qui défilaient dans sa tête* ».

En second lieu, les questions 2 et 3b de l'Épreuve 1 et la question 2 de l'Épreuve 2 que l'on classe dans les unités plus grandes. Il s'agit de ce qu'on appelle en grammaire traditionnelle, l'« analyse logique » ou l'« analyse des propositions ».

Dans la question 2, il est demandé au candidat de donner la nature et la fonction des propositions contenues dans la phrase ci-après :

« Le coup de fil de son oncle, qui l'appelle d'Oyem, lui annonçant la remise de la femme à la belle-famille, dans deux semaines, lui a ôté l'envie de vivre » (Épreuve 1)

L'on s'attend à ce que le candidat trouve les propositions suivantes :

- * « *Le coup de fil de son oncle lui a ôté l'envie de vivre* » = proposition principale ;
- * « *qui l'appelle d'Oyem, lui annonçant la remise de la femme à la belle-famille, dans deux semaines* » = proposition subordonnée relative (intercalée), complément de l'antécédent « oncle ».

La première difficulté pour le candidat réside dans la multitude de propositions que la grammaire normative met à sa disposition (*cf. supra*). La seconde difficulté est à mettre à l'actif de la notion de « proposition » dont on ignore la véritable identité. Le contenu que la normative donne à cette notion s'assimile pourtant à la phrase du point de vue syntaxique : ensemble de mots construits autour d'un verbe (généralement) conjugué.

Pourquoi ne pas tout simplement utiliser la notion de « phrase » à partir de laquelle se déclineront les structures syntaxiques telles que : phrase de base (pour la proposition indépendante), phrase subordonnée (pour toutes les subordonnées), etc. ? Cela épargne l'apprenant par exemple, de la panoplie de subordonnées que l'on voit dans les manuels de grammaire scolaire et qu'il n'arrive pas à intégrer, et que l'enseignant ne parvient pas non plus à élaguer. En grammaire moderne, le candidat n'aura qu'à retenir les trois modèles de construction dont dérivent tous les énoncés de la langue française : phrase de base, phrase transformée et phrase à construction particulière³ (Dolz et Simard, 2009 ; Boivin, 2008 ; Chartrand et Simard, 2000, *etc.*).

Ce qui revient à dire que la phrase « *Le coup de fil de son oncle, qui l'appelle d'Oyem, lui annonçant la remise de la femme à la belle-famille, dans deux semaines, lui a ôté l'envie de vivre* » est une phrase matrice⁴, c'est-à-dire qu'elle contient :

- * une enchâssante (la phrase de base) : « *Le coup de fil de son oncle lui a ôté l'envie de vivre* » et
- * une enchâssée (phrase subordonnée) : « *qui l'appelle d'Oyem, lui annonçant la remise de la femme à la belle-famille, dans deux semaines* » ; elle est complément de P.

C'est une autre analyse que nous avons avec la phrase :

« Il avait l'impression que la nourriture n'avait plus de goût. » (Épreuve 2)

La difficulté des candidats ici provient de l'usage de l'expression figée « avoir l'impression de » dans cette phrase. Or, l'écueil revient à analyser séparément « Il avait l'impression » de « que la nourriture n'avait plus de goût ». Les fonctions attendues selon la grammaire normative, sont donc :

³ La phrase de base constitue le modèle de référence à partir duquel toute phrase s'analyse. La phrase transformée se réfère à la phrase de base, c'est la transformation de celle-ci en type interrogatif, exclamatif, impératif et de forme. La phrase à construction particulière n'est pas conforme au modèle de base, avec l'absence d'un verbe principal (Boivin et al., 2008).

⁴ Selon Chartrand et al. (1999, p. 236), on appelle phrase matrice l'ensemble composé de la subordonnée et de la P enchâssante. Elle n'est ni synonyme de « proposition principale », ni de phrase enchâssante.

- * « *Il avait l'impression* » = proposition principale et
- * « *que la nourriture n'avait plus de goût* » = proposition subordonnée complétive, COI.

Mais l'apprenant peut facilement voir ici la subordonnée relative à la place de la complétive !

En grammaire moderne, les deux constituants de cette phrase sont obligatoires. Ils ne peuvent s'analyser séparément, encore moins être supprimés. C'est une phrase de base :

- * « *Il* » = Sujet de phrase ;
- * « *avait l'impression que la nourriture n'avait plus de goût* » = prédicat de phrase, **complément de verbe.**

Il y a sans aucun doute plus de facilité à manier les fonctions grammaticales lorsque l'on utilise les procédés de la grammaire moderne, à l'inverse de ceux de la grammaire ancienne.

CONCLUSION

La préoccupation de départ était de s'interroger sur les méthodes d'enseignement/apprentissage des fonctions grammaticales de la partie « Connaissance et maniement de la langue » de l'épreuve d'Étude de texte proposée au Brevet d'étude du premier cycle au Gabon.

Nous voulions démontrer que la difficulté des apprenants à identifier correctement les fonctions grammaticales de l'épreuve d'Étude de texte provient de l'enseignement de la grammaire traditionnelle dont les contenus, ainsi que les démarches pédagogiques, ne permettent pas/plus d'assurer aux apprenants des connaissances nécessaires.

L'on a constaté une formulation ambiguë des questions liées aux fonctions qui relèvent de la grammaire normative traditionnelle. Certaines sont relatives à la fonction des mots/expressions, dites analyse grammaticale, alors que d'autres s'inscrivent dans l'analyse logique.

Le premier écueil pour les apprenants est de l'ordre du nombre important de fonctions à acquérir, des fonctions pourtant que l'on retrouve « groupées » dans la grammaire moderne. Le deuxième écueil, non loin du précédent, concerne le contenu à donner à la notion de « proposition » dont la définition rejoint celle de phrase en descriptive, sans oublier la multitude de ces propositions pédagogiquement impossibles à appréhender de la part des apprenants...

Toutes ces difficultés prouvent à suffisance l'urgence de réformer les programmes d'enseignement de la grammaire scolaire au Gabon, pour une partie de « Connaissance et maniement de la langue » plus accessible aux apprenants et donc d'un premier remède à l'échec scolaire qui prend des proportions inquiétantes au Gabon (Nguéma Endamne, 2011 ; Ova Allogo, 2005). Cela passe par l'adoption des méthodes moins contraignantes et plus pratiques de la grammaire moderne.

La question du comment donner une orientation à l'enseignement de la grammaire moderne dans les collèges du Gabon demeure encore un obstacle, compte tenu de la batterie de problèmes que connaît l'éducation dans ce pays, liés à une « institutionnalisation » de l'échec scolaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abogo, E. (2018). *Étude grammaticale d'Akômenga d'André Zoula en classe de 1^{re} au Gabon*. Berlin : Éditions universitaires européennes.
- Abogo Ntoutoume (2019). *Français du Gabon en milieu scolaire : mélange de langues, variation et appropriation linguistiques*. Berlin : Éditions universitaires européennes.
- Abogo Ntoutoume (2017). « Pratiques de l'emprunt linguistique en milieu scolaire : cas des élèves des lycées de Libreville ». *Regalish, n°2a*, [En ligne], <http://www.regalish.net/>.
- Béguelin, M.-J. (2000) (dir). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. De Boeck : Duculot.
- Boivin, M.-Cl. et al. (2008). *La grammaire moderne. Description et éléments pour sa didactique*. Québec : Beauchemin.
- Chartrand, S.-G. et al. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Québec : Graficor.
- Chartrand, S.-G. et Simard, C. (2000). *Grammaire de base, 2^e et 3^e cycle du primaire*. Québec : ERPI.
- Chiss, J.-L. et David, J. (2012). *Didactique du français et étude de la langue*. Paris : Armand Colin.
- Dolz, J. et Simard, Cl. (2009). *Pratiques d'enseignement grammatical. Point de vue de l'enseignant et de l'élève*. Laval : PUL.
- Dumont, P. (1993). « L'enseignement du français en Afrique : le point sur une méthodologie en crise », Didier de Robillard et Michel Beniamino, (éds.). *Le français dans l'espace francophone. Description linguistique et sociolinguistique de la francophonie*, Tome 1. Paris : Champion, p. 471-480.
- Gardes-Tamine, J. (1990). *La grammaire/Syntaxe*. Paris : Armand Colin.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Nguéma Endamne, G. (2011). *L'école pour échouer. Une école en danger. Crise du système d'enseignement gabonais*. Paris : Publibook.
- Ova Allogo, M.-R. (2005). « Analyse de l'efficacité du système éducatif gabonais au niveau du primaire et du secondaire », *Humanitas, n°4*, p.129-151.
- Pambou, J.-A. (2012a). « De la phrase de base ou de l'enseignement/apprentissage de la grammaire française autrement ». *Revue Afrique, Langues et Cultures (ALAC), n°2*, p. 202-234.
- Pambou, J.-A. (2012b). « Pour un enseignement/apprentissage de la grammaire française réellement fondé sur les manipulations syntaxiques ». *Mbaandza, N°2, Revue d'étude et d'analyse francophones*. Paris : Oméga, p. 15-45.
- Pambou, J.-A. (2014). « Pour une terminologie grammaticale scolaire fondée sur les régularités syntaxiques dans l'enseignement/apprentissage du français langue seconde au Gabon ». *Lengua, literatura y ciencias de la educación en los sistemas educativos del África subsahariana*. Ediciones universitarias de Salamanca, p. 341-349.

NTOUTOUME ABOGO

ÉCUEILS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE FRANÇAISE. LECTURE DE L'ÉPREUVE D'ÉTUDE DE
TEXTE AU BREVET D'ÉTUDE DU PREMIER CYCLE (BEPIC)

Quentin de Mongaryas, R. F. (2012). *L'école gabonaise en questions. Quel système de pensée, pour quelle société ?* Paris : L'Harmattan, Coll. « Études africaines ».

Salima K. (2012). « L'enseignement du français en contexte scolaire hétérogène Pour un renouvellement des repères didactiques traditionnels », *Recherches & éducations* [En ligne]. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/1435>.

QUID DE LA TRADUCCION PEDAGOGICA EN EL AULA: APORTACIONES CURRICULARES PARA UNA MEJORA DE LA DIDACTICA TRADUCTORA

RODRIGUE BIGOUNDOU

Universidad Omar Bongo, Libreville

Correo-e : big72u@yahoo.fr

INTRODUCCIÓN

La traducción pedagógica se plantea más como un medio de adquisición de competencias lingüísticas en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Esta realidad constituye un obstáculo en sí para la consecución de los objetivos marcados, porque afecta a dos competencias en el proceso de enseñanza/aprendizaje: la primera está relacionada con la apropiación de la lengua misma y la segunda se refiere a la capacidad de traducir de forma idónea un determinado texto. Pero, la traductología, al igual que cualquier otra disciplina científica obedece a unas reglas claramente establecidas, sin las cuales ningún horizonte es posible. Por otra parte, el lenguaje puede ser el motor de interferencias interculturales, al expresarse distintamente de una lengua a otra. Apoyándonos en estas distinciones lingüísticas y culturales, cabe plantearse ¿Cuáles podrían ser los fundamentos teóricos en los que se basaría una didáctica de la traducción en Gabón? La observación de las unidades de enseñanzas denominadas « *Version* y *Thème grammatical* », presenta dos ejercicios de traducción cuya finalidad es la transformación de un determinado texto, en nuestro caso, hacia el francés. Sin embargo, los métodos y medios utilizados para la consecución de los objetivos no respetan el marco teórico establecido en traductología. Esto nos obliga a reconfigurar el contenido de estas enseñanzas, haciendo, en primer lugar, una adaptación conceptual de las enseñanzas en el ámbito de la traducción y luego reformulando de forma sistemática los procedimientos didácticos en la práctica.

1. MARCO CONCEPTUAL

Antes que nada, es preciso delimitar nuestro campo de estudio; el cual está a medio camino entre la enseñanza de idiomas -extranjeros- y la didáctica de la traducción. En el primer caso y de acuerdo con los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas extranjeras o L2, el Diccionario de términos clave de ELE indica que «el planteamiento de su enseñanza se basaba en el aprendizaje y la aplicación de las reglas gramaticales, la traducción de una lengua a otra y el aprendizaje de un vocabulario aislado». Últimamente, el desarrollo de nuevos enfoques en el aprendizaje de una L2 sigue en la misma línea que el enfoque tradicional, como lo demuestran Cerdas Ramírez y *al.* (2015) quienes definen la enseñanza de lenguas extranjeras en base al modelo de adquisición del lenguaje propuesto por Krashen y Terrel.¹ Dicho modelo se caracteriza por la presencia de cinco hipótesis. Pero en el presente estudio, sólo nos interesará el Método de Traducción Gramatical. Según estos autores (*Ibid.*: 305), este enfoque consiste en «desarrollar la capacidad de escritura y lectura en la lengua meta». Otros autores optan por adoptar una perspectiva interaccionista del aprendizaje de una lengua extranjera (Belío Apaolaza, 2019; Okome-Beka, 2017; Paricio Tato, 2014; Martínez Agudo, 2003; etc.). Este planteamiento rechaza la idea de una enseñanza de idiomas extranjeros basada en el método de la traducción gramatical (Carreres y *al.*, 2013 :256). En el segundo caso, Garidel y *al.* (2014: 45) definen la didáctica de la traducción como «enseñanza en cuanto finalidad con el objeto de formar a futuros traductores profesionales; dejando de lado a su enseñanza en cuanto medio y ejercicio que permite la práctica o la evaluación de una lengua extranjera²». La traducción pedagógica es otro concepto acuñado en la transmisión de contenidos lingüísticos y culturales. De hecho, apoyándose en trabajos anteriores; especialmente aquel realizado por De Arriba García (1996a), Pintado Gutiérrez (2012; 329) la concibe como el resultado de una actividad «donde se trabaja la comprensión lectora de la L2 y la producción escrita de la L1». No obstante, esta postura indica, sin rodeos, que la traducción pedagógica busca fundamentalmente el desarrollo de las capacidades lectoras de los aprendices en la lengua extranjera. No se preocupa por la dimensión comunicativa en la lengua meta. De hecho, esta autora considera que se trata de un aspecto fundamental en la adquisición de lenguas porque comunicar supone intercambiar con otros. A partir de ahí, interviene un enfoque intercultural que exige la aportación de contenidos adaptados a cada situación de aprendizaje; teniendo como implicación directa la consideración de elementos extralingüísticos. Es evidente que traducir un texto requiere más que conocimientos lingüísticos; hablamos de los conocimientos socioculturales, de los destinatarios de la traducción, de la finalidad e intención que persigue el texto, etc.

1 Krashen, S. y Terrel, T. (1983). *The Natural Approach*. Pergamon Press.

2 Traducción nuestra.

2. LA TRADUCCIÓN COMO MEDIO DE ADQUISICIÓN DE LA L2 EN GABÓN

En el aula de enseñanza/aprendizaje del ELE dos son las principales competencias que suelen trabajarse. Como ya indicamos anteriormente, la traducción pedagógica busca esencialmente una comprensión lectora y una capacidad de producción escrita. Pero estas competencias no se persiguen en ambas lenguas igual que lo exige la didáctica traductora. Tal planteamiento impide conseguir el objetivo fundamental marcado en la adquisición de una lengua extranjera, como es la dimensión comunicativa. Obviamente, aprender una lengua extranjera supone que al final seamos capaces de intercambiar, oral o de forma escrita, con otros interlocutores en dicha lengua. En el caso de la traducción, esto requiere la adquisición de competencias comunicativas y escritas en dos lenguas (Rubio Ortega, 2017: 305). En esta línea, Pintado Gutiérrez (Ibid: 325) respalda al «elemento gramatical» afirmando que «ha de dejar de verse como una barrera en la comunicación, tanto en el ámbito de la competencia comunicativa como en el de la traducción». Pero, habitualmente, el proceso de enseñanza/aprendizaje del español a través de la traducción se limita en meros ejercicios de comprensión lectora. Los objetivos marcados consisten en la identificación de aspectos gramaticales y del léxico en la segunda lengua. Paradójicamente, el resultado obtenido suele ser utilizado para llevar a cabo la traducción del texto estudiado. A partir de ahí, podemos hacer dos observaciones: la primera está relacionada con el propio idioma y la segunda se refiere al ejercicio de traducción de una manera general.

Puesto que todas las teorías modernas de aprendizaje de lenguas segundas se apoyan en enfoques interaccionistas, estudiar tan sólo la gramática y el vocabulario en una clase de español, ofrece muy pocas posibilidades de adquisición de competencias comunicativas. A este respecto, Cerdas Ramírez y *al.* (Ibid: 307) hablan de la «enseñanza comunicativa de la lengua» en referencia al «lenguaje auténtico». Estos autores resaltan la necesidad del aprendizaje del lenguaje en sus contextos reales. Esta perspectiva tiene la ventaja de poner a disposición de los alumnos todos los medios necesarios; particularmente, establecer contactos con hablantes nativos, para completar sus competencias comunicativas.³

La segunda observación plantea la traducción como medio de adquisición del español como lengua extranjera. Desde esta perspectiva, se pretende alcanzar objetivos pedagógicos en materia de enseñanza de idiomas. Se trata de una forma de aprender otras lenguas mediante el ejercicio de la traducción. También es cierto que el método utilizado es propio de las escuelas de lenguas extranjeras aplicadas (LEA) vigentes en toda Francia. Obviamente, tal modelo de enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas dista sobremedida de los vigentes en otros países. En España, por ejemplo, el modelo de enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas de idiomas es interactivo y pone hincapié en las capacidades comunicativas de los aprendices. Uno de los métodos más

3 Véase Modelo de competencia comunicativa de Canale y Swain (1980).

conocidos en las últimas décadas es «Esto funciona⁴». La primera edición salió en 1986 coincidiendo con el Acta de Adhesión de España a las Comunidades Europeas. Esta decisión política tuvo entre otras consecuencias la apertura del país al mundo y, particularmente, a los demás países de Europa que, en adelante, la verán como futuro destino esencialmente en períodos veraniegos. El Equipo Pragma de Miquel López y *al.* (1995) apostó desde entonces por una visión interaccionista que favorece la comunicación directa entre el docente y sus alumnos. La particularidad de este método oscila en la utilización exclusiva del español como *modus operandi* de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, todas las competencias se trabajan desde esta perspectiva; permitiéndose así estudiarse tanto contenido de Gramática general, del vocabulario, como de la sintaxis y la capacidad expresiva.⁵ Todos imprescindibles para la adquisición de cualquier lengua extranjera.

Llegados hasta aquí, entendemos que este modelo no admite el uso de la traducción como medio de aprendizaje. No se interesa por las lenguas maternas de los aprendices porque se las arregla para que el aprendizaje tenga lugar en la lengua de Cervantes. Para conseguirlo, los alumnos deben reestructurar su forma de pensar adaptándola a la estructura de la mente de los nativos cuya lengua estudian. Contreras Asturias (2016: 140) habla de un «proceso complejo en el que el cerebro busca en la memoria a largo plazo, la información que requiere para poder procesar la nueva información e integrarla para su retención, (...) y posible cambio de visión con respecto a conocimientos previos (...)». Indica más lejos cómo la mente procesa nuevas informaciones organizándolas de forma consciente o inconscientemente. Gracias al juego de la repetición, llega a sistematizar y consolidar los aprendizajes que van realizándose en el aula a través de la interacción entre profesor y alumnos. Este planteamiento trae consigo la realización rutinaria de actividades que posteriormente favorecen la recuperación de informaciones y su utilización práctica más allá del aula. A partir de ahí, puede considerarse la adquisición de una L2.

2.1. *Métodos y medios utilizados*

Mencionamos en la introducción del presente trabajo que, dentro de la modalidad traducción, la enseñanza del ELE se hace básicamente a través de los ejercicios de «Thème grammatical» y «Version». En ambos casos, se trata de actividades mediante las cuales se pretende conseguir la traducción de un texto. En el primer caso, procediendo al análisis gramatical y posteriormente acudiendo a la traducción al español del texto recién analizado. En el segundo caso, el alumno está invitado a traducir hacia el francés, lengua materna, un texto escrito en español. Es preciso señalar la falta sistemática de una metodología a la hora de desarrollarse estas actividades traductoras. En efecto, el proceso de enseñanza/aprendizaje del español en Gabón presenta a menudo situaciones

4 Miquel López y *al.*, 1995, *Esto funciona*. B. Madrid, Edelsa

5 Véase Modelo de Competencia comunicativa (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell 1995).

de solapamiento con la didáctica de la traducción. En el primer caso y como venimos apuntando, el aprendizaje de una lengua extranjera tiene por finalidad el adquirir competencias comunicativas en esa lengua. Mientras que, en el otro caso, la pedagogía de la traducción se centra en la formación del futuro traductor (Carreres *y al.*, *Ibid*: 256). Pero antes, examinemos el desarrollo de las actividades arriba mencionadas en una situación de clase.

El nuevo sistema de enseñanza superior conocido como Grado, Master y Doctorado (GMD) está organizado en torno a unidades de enseñanza (UE) que integran entre una y tres asignaturas como mucho. En los Departamentos comúnmente conocidos como de idiomas⁶, existe la UE denominada Traducción y que se compone de dos asignaturas esencialmente: «Thème grammatical» y «Version». Ambos ejercicios tienen por finalidad la traducción de contenido literario, histórico o de carácter meramente divulgativo. El procedimiento utilizado es casi idéntico y empieza con el análisis gramatical del texto fuente. Se trata de resaltar todos los elementos gramaticales y a continuación, buscarles sus correspondientes equivalencias en la lengua meta. Se procede de igual manera para el léxico y con el hallazgo de esos nuevos elementos, puede llevarse a cabo la traducción del texto hacia la L2 o L1 dependiendo del ejercicio. Desde el punto de vista de la adquisición de una segunda lengua, puede que estas actividades favorezcan el aprendizaje en los aprendices. Pero en cuanto a la didáctica traductora, el procedimiento metodológico se adapta poco a los procesos habituales en ese ámbito por dos motivos:

1. La traducción pedagógica entendida como medio para la adquisición de la L2.
2. La consideración de la traducción pedagógica como didáctica de la traducción.

En el aula de enseñanza del ELE, el uso de la traducción pedagógica como medio de aprendizaje presenta insuficiencias de acuerdo con los modelos de competencias comunicativas de Canale y Swain (1980) y de (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell 1995). Puede verse como se produce un cambio en los objetivos de aprendizaje porque, en vez de buscar la adquisición de la segunda lengua, persigue otro objetivo como es la traducción. Por otra parte, resulta un tanto difícil alcanzar la autonomía en el aprendizaje de los alumnos si no hay una verdadera estrategia de enseñanza como acabamos de indicarlo.

El segundo aspecto relativo a la dimensión pedagógica de la traducción es fundamental en este estudio porque permite llamar la atención sobre la confusión establecida en torno a la traducción pedagógica. El concepto parece abarcar dos ámbitos muy distintos. Uno tiene que ver con la adquisición de una segunda lengua mientras que el otro se refiere a la propia didáctica de la

6 Nos referimos a los departamentos de Filología Inglesa, Filología Hispánica y Filología Alemana (traducción nuestra). Aunque tienen una denominación local y galicista.

traducción. Una vez más, los objetivos se solapan y esto constituye un sinsentido dado que, en opinión de Limón Aguirre (2013), en Traductología se busca fundamentalmente una «comunicación intercultural» mediante el manejo de dos lenguas. En otras palabras, la adquisición de una L2 es una condición previa a la didáctica traductora porque igual que afirma Herbulot (2004) «no se trata de un trabajo sobre la lengua, las palabras sino más bien sobre el mensaje, el significado».⁷

3. TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA Y NUEVAS PERSPECTIVAS

En Gabón, la enseñanza de la traducción en los departamentos de lenguas extranjeras adquiere una dimensión distinta de la que puede observarse en otros contextos educativos. Bien es cierto que esta orientación corresponde perfectamente con el modelo francés igual que lo apuntábamos anteriormente. Pero, incluso en este caso, la diferencia radica en el planteamiento de los objetivos marcados. Evidentemente, las líneas generales en materia de enseñanza las fija el Gobierno de la Nación y en cuanto a la traducción, carecemos de textos oficiales para orientar esta disciplina científica. Incluso en los propios departamentos donde se imparte la «Traducción» no se dispone de una legislación universitaria al respecto. La experiencia fallida⁸ del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad Omar Bongo creado en 2013 que establece y organiza la enseñanza de dicha disciplina en Máster; de acuerdo con el GMD, el nuevo sistema de enseñanza superior vigente desde 2010 resulta ser la única prueba oficial acerca de la regulación de esta materia científica. Lo más llamativo estriba en la existencia de esa asignatura como materia obligatoria a lo largo de los estudios de Grado cuando ni siquiera la ampara ninguna ley o texto reglamentario en el seno de los departamentos de lenguas. Otra incoherencia reside en la denominación de departamentos de lenguas teniendo en cuenta que éstos abarcan estudios de lengua, literatura e historia. En todos esos departamentos, a la traducción se la alberga dentro de la rama de “Lengua” y desde luego, los objetivos marcados para la adquisición de idiomas extranjeros se aplican indistintamente para la “traducción” también. Esta orientación sesgada de la traducción explica en gran medida por qué una traducción pedagógica en la adquisición de una lengua extranjera. A partir de aquí, nuestra visión se sitúa en las antípodas de un enfoque de la traducción orientada hacia la adquisición de una L2 debido a su carácter metodológico restringido. Obviamente, reducir la traducción a una mera operación de aprendizaje de una lengua constituye el mayor error de acuerdo con las nuevas perspectivas en los estudios de traducción; pero que no abordaremos aquí por limitación de espacio.

7 Traducción nuestra

8 En 2015, se produce la disolución del Departamento de Traducción e Interpretación y se alberga su correspondiente Máster en el Departamento de Filología Alemana.

3.1. *Nuevo enfoque de la traducción pedagógica en el aula de ELE*

Hoy y más que nunca, la problemática de la traducción gira en torno a la comunicación intercultural. Los interlocutores deben ser capaces de intercambiar *via* una mediación, la traducción. Por tanto, huir de los viejos esquemas que favorecen la adquisición de una L2 representa el primer paso hacia una nueva mirada acerca de la traducción pedagógica. La enseñanza del ELE a través de la traducción debe apoyarse en los mismos principios que rigen dichos estudios, es decir, siguiendo las pautas metodológicas en Traductología. Para ello, es imprescindible aportar algunos cambios en las denominaciones de las materias impartidas; adaptándolas a los estándares internacionales en materia de traducción. A este respecto, «Version» y «Thème grammatical» han de modificarse y dejar paso a la terminología adecuada. Respectivamente, hablamos de «traducción directa» y de «traducción indirecta». Y desde esta perspectiva, cabe puntualizar que sus enseñanzas han de llevarse a cabo de acuerdo con el marco metodológico correspondiente. Sus contenidos tendrán que evolucionar igualmente para abarcar un abanico de aspectos interlingüísticos, interculturales, comunicativos y pragmáticos a estudiar. Pero de hoy en adelante, la traducción pedagógica podrá también formar parte de un nuevo diseño curricular con el objetivo fundamental de mejorar el nivel de competencia lingüística de los aprendices. En este sentido, las capacidades de lecto-escritura pueden mejorarse mediante el estudio de la traducción pedagógica y concretamente a partir del análisis de textos. Sabemos que la literatura representa un amplio campo de investigación lingüística a la que es posible llegar gracias a la traducción de un texto literario.⁹

Desde un enfoque práctico, el análisis de un texto literario puede abrir el camino al desarrollo de competencias escritas y orales de los alumnos. El primer paso consiste en trabajar la comprensión lectora con el grupo clase, partiendo de los conocimientos previos de los aprendices. Esta actividad permite abordar varias competencias; desde la lectura-escucha activa del texto fuente hasta las capacidades escritas y orales de los mismos en el texto meta. La lectura activa en el texto de partida invita al alumnado a centrar toda su atención en el objeto de su estudio. El recurso a los conocimientos previos sobre el tema abordado será siempre clave para la comprensión del texto. Paralelamente, los alumnos deben estar muy atentos a las secuencias de lectura del profesor orientadas a corregir los errores de pronunciación. En el segundo caso, se trabaja la competencia comunicativa a partir del contacto directo con el idioma. La interacción entre profesor y aprendices a través del texto estudiado brinda la oportunidad de examinar cuestiones relacionadas con la gramática, el léxico, la sintaxis, etc.; pero también (otros) asuntos extralingüísticos que concurren a la traducción adecuada del texto. Para ello, es condición necesaria como indica Delisle (1980)

⁹ La referencia al «commentaire de la lettre» de Gentile (2015) constituye una clara alusión al manejo de la lengua a partir de las traducciones de Baudelaire en América Latina.

que los alumnos hayan aprendido en el primer curso nociones introductoras de traducción antes de operar una transposición de texto entre dos lenguas. Generalmente, a los aprendices se les piden que traduzcan contenido textual sin que se hayan dado previamente esos pasos preliminares. Tal actitud no garantiza en absoluto el ejercicio de una buena traducción y, por ende, tampoco puede favorecer la adquisición de una L2, habida cuenta que el resultado de una traducción debe reflejar el correcto manejo de la lengua (extranjera); especialmente a través de la estilística que, como otros aspectos, concurre a la traducción adecuada de un texto.

CONCLUSIÓN

La traducción pedagógica ofrece un marco inapropiado para la adquisición de una lengua extranjera como es el español. El ejercicio de esta actividad en el aula acaba presentando incoherencias en la consecución de los objetivos marcados. Por un lado, se produce una confusión entre los objetivos perseguidos en Lengua y aquellos reservados a la traducción. Por otro lado, los métodos de aprendizaje no se corresponden con los habitualmente utilizados en Traducción. Nuestra propuesta abre la puerta a una nueva perspectiva de la traducción pedagógica; partiendo del enfoque interaccionista y suscitando permanentemente el diálogo entre profesor y alumnos. A este respecto, la literatura es un punto clave en la adquisición de la L2 *vía* la traducción, pero debe respetarse siempre el marco metodológico vigente en traductología.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELÍO-APAOLAZA, Helena Sofía (2019): *La enseñanza de los gestos emblemáticos en la competencia léxico-semántica: una propuesta para el aula de ELE*. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, n.º 12, DOI: 10.17345/rile.2760 ISSN: 2014-8100- Disponible en <http://revistes.urv.cat/index.php/rile> - consultado en septiembre de 2020.
- CANALE, Michael y SWAIN, M. (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", en *Applied Linguistics* 1, pp. 1-47 [en línea].
Disponible en: <https://segue.atlas.uiuc.edu/uploads/nppm/CanaleSwain.80.pdf>. Consultado en junio de 2011.
- CARRERES, Ángeles y NORIEGA SÁNCHEZ, María (2013): Traducción pedagógica y pedagogía de la traducción: un diálogo necesario. In *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales XXIII Congreso Internacional ASELE*, pp. 253-261. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5421431>- Consulta: dos de octubre de 2020. CELCE-MURCIA, M.; DÖRNYEI, Z. y TURRELL, S. (1995). «A pedagogically motivated model with content specifications», *Issues in Applied Linguistics*, 6: 5-35.
- CERDAS RAMÍREZ, Gabriela y RAMÍREZ ACOSTA, Jimmy (2015): La enseñanza de lenguas extranjeras: historia, teoría y práctica. *Revista de Lenguas Modernas 1659-1933*, pp. 297-316.

RODRIGUE BIGOUNDOU
QUID DE LA TRADUCCION PEDAGOGICA EN EL AULA:
APORTACIONES CURRICULARES PARA UNA MEJORA DE LA DIDACTICA TRADUCTORA

- CONTRERAS ASTURIAS, Celia Cristina (2016): La Neurolingüística aplicada a la didáctica de lenguas extranjeras: los sistemas de memorias y sus implicaciones didácticas. *Entreculturas 7-8 (enero 2016) ISSN: 1989-5097*, pp. 139-149 – Disponible en <http://www.entreculturas.uma.es/> - consultado en octubre de 2020.
- DE ARRIBA GARCÍA, Clara (1996a): Introducción a la traducción pedagógica. *Lenguaje y Textos*, n° 8, pp. 269-283.
- DELISLE, Jean (1980): L'Analyse du discours comme méthode de traduction, *Cahiers de Traductologie 2*, Editions de L'Université d'Ottawa (*Translation : an interpretative approach*, Ottawa, University Press, 1988).
- Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes – Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm - consultado en septiembre de 2020.
- GARIDEL, Carole y NIETO, Maritza (2014) : Didactique de la traduction et évaluation : le cas de l'Université de Concepción. *Synergies Chili* n° 10, pp. 41-54 – Disponible en https://gerflint.fr/Base/Chili10/garidel_nieto.pdf - consultado en septiembre de 2020. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm - consultado en septiembre de 2020.
- GENTILE, Ana (2015) : Les traductions de Baudelaire en Amérique Latine : rhétoriques et moules d'écriture. *AmeriQuests*, vol.12, n° 1.
- LIMÓN AGUIRRE, Fernando (2013): Interculturalidad y traducción. Retos al entendimiento y la comunicación. *TINKUY n°20*, pp. 92-100 - Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4736627.pdf> - Consultado en octubre de 2020.
- MARTÍNEZ AGUDO, Juan de Dios (2003): Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 15, pp. 139-160. ISSN: 1130-0531.
- MIQUEL LÓPEZ Lourdes, SANS BAULENAS Neus, SIMÓN BLANCO Terencio y TOPOLEVSKY BLEGER Marta (1995): *Esto funciona* B. Madrid, Edelsa.
- <https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo10.htm> - consultado en septiembre de 2020. OKOME-BEKA, Véronique Solange (2017): Enseñanza de ELE en Gabón: Reformas e introducción de contenidos afro culturales en la perspectiva de una pedagogía intercultural. *Revue d'Études Décoloniales* – Disponible en <http://reseaucolonial.org/2017/10/01/ensenanza-de-ele-en-gabon-reformas-e-introduccion-de-contenidos-afroculturales-en-la-perspectiva-de-una-pedagogia-intercultural/> - consultado en septiembre de 2020.
- PARICIO TATO, Mª Silvina (2014) : Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras *Porta Linguarum*, n° 21, pp.215-226.
- PINTADO GUTIÉRREZ, Lucía (2012): Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación. *Sendeban* n° 23, pp. 321 - 353. ISSN 1130-5509 – Disponible en <https://revistaseug.ugr.es/index.php/sendeban/article/viewFile/41/41> - consultado en septiembre de 2020.
- RUBIO ORTEGA Marta (2017): «La competencia traductora aplicada a la traducción jurídica en la Unión Europea», *Entreculturas 9* (febrero 2017) ISSN: 1989-5097, pp. 303-315 - <http://entreculturasuma.comimagine.es/wpcontent/uploads/2017/05/articulo18.MartaRubioOrtega. Entreculturas9.pdf> - consultado en octubre de 2020.

FORMACIÓN PERMANENTE Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN SENEGAL: CONCEPTOS, PRÁCTICAS Y PAUTAS CONSOLIDATIVAS EN EL ÁREA DISCIPLINAR DE E/LE

PAPA MAMOUR DIOP

Université Cheikh Anta Diop de Dakar

Correo-e : papamamour.diop@ucad.edu.sn; diopmamour2000@yahoo.fr

INTRODUCCIÓN

En la actual era del conocimiento, es incuestionable la imperiosa necesidad de adecuar la formación del profesorado a los conceptos de sociedad, cultura, escuela y currículo vigentes en cada época histórica. Asimismo la formación de los profesores ha de adaptarse y reajustarse a tenor de la constante evolución de las teorías y métodos de las ciencias de la educación y de los elementos contextuales de todo orden (Diop, 2008, Camara, 2019). Ello redundará de forma significativa en los sistemas educativos africanos confrontados a crisis cíclicas y estructurales multiformes y en donde siempre se ha considerado la formación continua de los docentes como un lujo o una acción aislada, como algo suplementario pero casi nunca necesario. Desde esta perspectiva, este artículo contempla potenciar e institucionalizar la formación permanente¹ de los personales educativos para su mayor profesionalización, enlazándola con la formación inicial en un continuum formativo calibrado en función de las exigencias laborales y demandas sociales. Así pues, tomando como campo disciplinar de estudio el área de enseñanza del español como lengua extranjera, el cometido de la presente investigación coincide con la consecución de los siguientes objetivos:

- Describir el dispositivo institucional y técnico-pedagógico de formación permanente del profesorado de ELE en Senegal;

¹ Utilizamos indistintamente formación permanente y formación continua. Para una aclaración semántica de dichos conceptos, véase el apartado dedicado al marco conceptual

- Dar cuenta de las potencialidades y carencias formativas de la célula pedagógica disciplinar como principal núcleo e instrumento de capacitación de los profesores en servicio activo;
- Identificar estrategias formativas potenciadoras e innovadoras con miras a un óptimo desarrollo profesional del profesorado de E/LE.

1. PROBLEMATIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

En Senegal, la calidad de la intervención docente en el área de lenguas vivas está supeditada al acatamiento y la integración de una serie de innovaciones de índole institucional, curricular y didáctica: primero se sustenta en la nueva política educativa arropada en el Programa para la mejora de la calidad, la equidad y la transparencia (PAQUET-EF, 2013-2025)²; en segundo lugar, se fundamenta en la adopción del enfoque por competencias concretada por la revisión curricular emprendida en el marco del Proyecto de apoyo a la renovación de los currículos (desde 2017)³. Consecuentemente, la actuación docente se asienta metodológica y didácticamente en la implementación de la pedagogía de la integración (brazo técnico del enfoque por competencias) y del cruce entre distintos enfoques metodológicos (el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas, el enfoque por proyectos y el enfoque accional del Marco europeo de referencias para las lenguas, entre otros). Todo ello requiere de un profesor competente, reflexivo, investigador y analista de su propia práctica, que actualiza su conocimiento docente y agudiza cada vez más su perfil profesional a través de la formación continua. Pues bien en el campo disciplinar de E/LE, el acompañamiento pedagógico es tanto más necesario cuanto que buena parte del cuerpo docente egresado de las facultades ha sido contratada y enviada directamente a las aulas sin formación inicial, lo cual merma la eficacia de la enseñanza. Sin duda alguna, es esta situación la que explica los mediocres resultados de los alumnos de E/LE en los exámenes nacionales. Por tanto, la continuidad formativa de los profesores interinos e incluso titulares⁴ se nos presenta como el salvavidas para zanjar las carencias acarreadas por una formación inexistente o insuficiente. ¿Cuáles son los rasgos descriptores y organizativos del dispositivo de formación continua del profesorado de E/LE? ¿Cuáles son sus fortalezas y sus debilidades? ¿Qué pautas consolidativas se puede implementar para su mejora? Tal es el tríptico que sustenta la presente investigación.

2 Programa pour l'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence, secteur de l'éducation et de la formation (2013-2025).

3 Projet d'appui au renouveau des curricula.

4 Según el Informe estadístico anual de la Dirección de la Planificación y de la Reforma de la Educación de Senegal (2019), el profesorado de ELE consta de 2875 docentes en Educación media y secundaria.

2. CONSIDERACIONES CONCEPTUALES PREVIAS SOBRE LA FORMACIÓN PERMANENTE Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Nuestro estudio reposa sobre dos conceptos clave complementarios y subsidiarios el uno del otro: formación permanente y desarrollo profesional. El primero conlleva una fuerte carga semántica y tiene estrecha relación conceptual con las nociones de formación continua, formación continuada, perfeccionamiento profesional, reciclaje, educación a lo largo de la vida, etc. Legendre (1993, p. 284) define la formación permanente como “une formation professionnelle destinée à améliorer et à contrôler, mais aussi à actualiser les connaissances acquises pendant l’exercice d’une profession ». En concepto de Legendre no se puede disociar la formación permanente de la formación continua que considera como:

une formation en cours d’exercice pour permettre à un individu d’atteindre un niveau plus élevé d’éducation formelle, à un autre d’acquérir des connaissances dans un domaine nouveau, ou à un autre encore d’améliorer ou de mettre à jour des qualifications professionnelles déjà acquises dans un domaine déterminé (Legendre, 1993, p. 281).

Sin embargo, en su acepción más general, la formación permanente abarca las modalidades de formación inicial y continua. En este sentido, Jacques Delors (1999) lo concibe como una formación a lo largo de la vida. Nuestro propósito no consiste en dirimir la matización conceptual existente entre dichos términos sino resaltar la centralidad de la formación permanente como marco institucional y estrategia formativa profesionalizadores encaminados a mejorar la correcta ejecución de los actos profesionales de enseñanza (formación, programación, intervención, evaluación) a lo largo de la carrera docente. Su característica integral e integradora permite al docente adquirir y/o consolidar competencias conceptuales (saber declarativo, disciplinar), competencias procedimentales (saber enseñar) y competencias actitudinales (saber estar y saber ser).

En cuanto al concepto de desarrollo profesional docente, remite a un estadio de maduración laboral en que el enseñante se dedica a un examen crítico de sus experiencias con el fin de sacar nuevos niveles de comprensión capaces de guiar sus futuras acciones y responder de múltiples maneras a situaciones no familiares y problemáticas. Para Holborn (2003), Korthagen (2004), Guillén (2010) y Vinatier (2013), dos niveles de actividad reflexiva parecen caracterizar a los docentes que alcanzan este grado de profesionalidad: el enfoque reflexivo en/durante la acción que consiste en “pensar actuando” y el enfoque reflexivo sobre la acción que permite diferenciar a los profesionales de los técnicos porque su actitud crítica para su disciplina de enseñanza va más allá de un mero desarrollo de las competencias técnicas docentes. No obstante, para evitar epilogar sobre la epistemología de la reflexividad y de la profesionalidad docentes, nos parece relevante recordar brevemente sus rasgos esenciales en el siguiente encuadro.

- Las destrezas profesionales docentes se derivan de la reflexión entre la experiencia y la teoría
- Las perspectivas docentes abarcan el más amplio contexto social de la enseñanza
- Los sucesos y experiencias del aula se perciben en relación con la política educativa y con las metas que se tracen
- La metodología y la actuación docentes se basan en la comparación con la de los compañeros y contrastada con la práctica
- El docente valora la colaboración profesional
- El docente participa altamente en actividades profesionales adicionales a sus enseñanzas en el aula (por ejemplo, participación en sesiones de la célula pedagógica disciplinar, asociaciones profesionales, actividades de investigación...)
- El docente se dedica a una lectura regular de literatura profesional
- El docente concibe la enseñanza como una actividad racional y no meramente intuitiva
- El docente explora nuevos instrumentos de intervención en el aula y de análisis de la práctica como los recursos numéricos y tecnológicos.

3. MARCO CONTEXTUAL Y EMPÍRICO: DESCRIPCIÓN Y VALORACIÓN DEL MODELO DE FORMACIÓN PERMANENTE EN SENEGAL

Nuestro proyecto de investigación se centra en la formación del profesorado de E/LE en Senegal con un acento predominante sobre la formación continua. En este apartado, a partir de las informaciones y valoraciones recabadas de los actores, se contempla describir la estructuración y organización de dicho objeto de formación y, consecuentemente, resaltar sus rasgos funcionales, sus elementos categoriales, sus potencialidades y carencias así como sus posibilidades de consolidación y mejora.

3.1. Diseño institucional y organizativo de la formación del profesorado de E/LE en Senegal

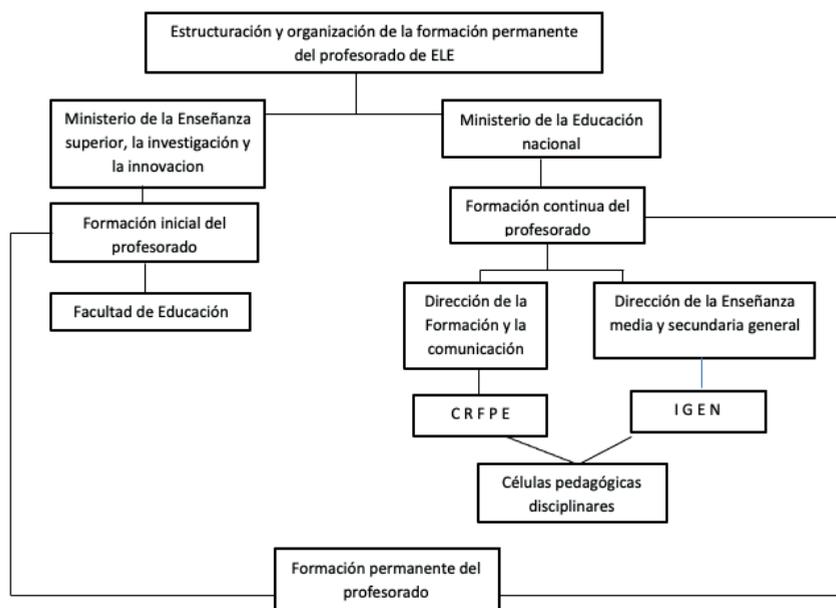
En el sistema educativo senegalés, la formación del profesorado de E/LE corre a cargo de dos sistemas adosados, paradójicamente “claustrados” y aislados el uno del otro. La formación inicial está ubicada e impartida en la Facultad de Educación mientras que la formación continua se lleva a cabo en las células pedagógicas disciplinares adscritas a la Dirección de la Formación y la Comunicación del Ministerio de la Educación nacional, bajo la supuesta supervisión técnica de la Inspección General de la Educación y la Formación. Con más concreción, la formación continua de los profesores de la enseñanza media y secundaria está bajo la responsabilidad de los centros regionales de formación de personales de la educación⁵ y de los inspectores generales de la educación y la formación que “dans le cadre de leurs compétences, participent à la formation continue des personnels de l’Education et de la Formation à l’occasion de

⁵ Artículo 3 del Decreto 2011-625 de 11 de mayo de 2011 relativo a la creación de los Centros regionales de formación de los personales de la educación.

séminaires, stages et journées de réflexion pédagogique, par voie d'instructions officielles ou de publications périodiques”.

La siguiente figura 1 hace resaltar la colocación y distribución confusas de la formación docente entre varias instituciones pertenecientes a distintos ministerios.

Figura 1: diseño estructural y organizativo de la formación permanente del profesorado



Para muchos actores escolares, la bipolarización institucional y científica de la formación acarrea estorbos en la continuidad formativa, la profesionalización de los profesores de enseñanza secundaria y la calidad de la ejecución en el aula de los actos profesionales docentes (formación, programación, intervención y evaluación). En efecto, las estructuras intervinientes no entretienen una cooperación funcional en la conducción de las actividades formativas ya que no existe una autoridad o una subordinación jerárquicas entre ellas. Con lo cual los planes de formación y las modalidades de actuación no están concertados ni valorados conjuntamente por lo que, en la práctica, no existe una colaboración administrativa y pedagógica entre, por una parte la formación inicial y la continua y, por otra, entre los CRFPE y la Inspección general de la Educación encargados institucionalmente del desarrollo profesional de los profesores en activo.

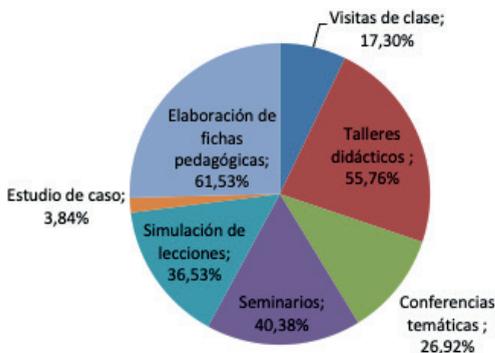
3.2. *Análisis crítico de las prácticas de formación continua desde el punto de vista de los actores implicados*

Este apartado expone, por su pertinencia y utilidad para la investigación, las representaciones, concepciones y prácticas de los docentes beneficiarios de la oferta de formación en las células pedagógicas disciplinares. Pues bien la población estudiada corresponde al profesorado de E/LE de enseñanza media y secundaria, en servicio activo en 7 academias educativas de Senegal. De igual manera, la muestra invitada de participantes se compone de 52 docentes cuya edad profesional oscila entre 01 y 26 años de ancianidad. Junto con el análisis de documentos reglamentarios (decretos y circulares ministeriales) y formativos (currículos de formación), se ha administrado un cuestionario a los profesores implicados en el estudio. Este consta de 12 preguntas agrupadas en los siguientes bloques: frecuencia de encuentros y de participación; actividades y competencias desarrolladas; grado de satisfacción del encuestado y estrategias remediadoras; propuestas de potenciación de la formación continua mediante las células pedagógicas disciplinares.

De entrada, se desprende del estudio que la célula pedagógica disciplinar es la estrategia oficial de formación continua del profesorado de E/LE. Su tasa de frecuentación es de un 94% pues 49 encuestados dicen participar regularmente en las actividades organizadas a nivel de la circunscripción académica. En cambio, los encuentros parecen insuficientes con una media de dos sesiones anuales durante los cursos escolares 2018 y 2019, con un pico de seis (cuatro departamentales y dos regionales en la academia de Diourbel) y una en la de Sédhiou, si bien el 69,23 de las células investigadas optan por una agenda trimestral.

A continuación, las actividades de formación están variadas y recaen sobre los actos profesionales de formación, programación, intervención y evaluación tal y como aparece en el siguiente diagrama.

Diagrama 1: tipos de actividades desarrolladas

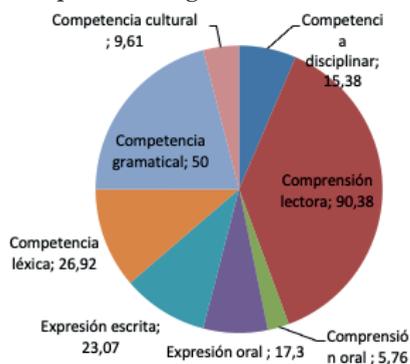


Fuente: Encuesta (septiembre 2020)

De la tabla diseñada, se colige que las actividades formativas versan mayoritariamente sobre el acto profesional de programación (elaboración de fichas pedagógicas con un valor relativo del 61,53% y sobre la discusión grupal o comunicaciones en torno a problemáticas de corte didáctico (talleres didácticos con una frecuencia de 29/25). Sin embargo, se ha de señalar la ínfima frecuencia de las visitas de clases dotadas de un porcentaje de tan solo 17%. Ahora bien, se sabe sobremanera el impacto de la observación y del análisis de clases auténticas en la mejora de la profesionalización docente en contrapunto de clases simuladas y debates teóricos poco eficaces en el aprendizaje por el análisis de prácticas.

Por consiguiente, no es de extrañar que las competencias lingüístico-comunicativas desarrolladas se sitúen al margen de las dificultades más candentes de la práctica de clase tal y como se expone en el diagrama 2

Diagrama 2: competencias lingüístico-comunicativas desarrolladas



Fuente: encuesta (septiembre 2020)

Los datos de la tabla son muy elocuentes: las competencias docentes trabajadas en las células de E/LE reposan sobre una contradicción didáctica. En efecto, tratan prioritariamente problemáticas ya dominadas como la programación, el desarrollo de la competencia gramatical y el trabajo de la competencia lectora con menosprecio de los verdaderos problemas, a saber la competencia de comunicación oral, la competencia cultural, la evaluación para el aprendizaje o la remediación de los errores más recurrentes y/o significativos. ¿A qué se debe esta situación? Probablemente a un proceso de formación diseñado de arriba para abajo sin consulta de los beneficiarios, a la carencia de capacitación adicional de los formadores regionales o aún la participación casi inexistente de los inspectores generales en las sesiones de formación desconcentradas.

Por todo ello, el 63,46% (33/52) de los profesores encuestados solo encuentra a veces respuestas pertinentes y satisfactorias a sus dudas e inquietudes inherentes a la práctica de clase. Correlativamente, 24 docentes de los 52 participantes (o sea un 46%) atribuyen la calificación de 3 (sobre 5) a la contribución

Tabla 1: pautas potenciadoras de la labor formativa de las células pedagógicas y de la formación continua

Estrategias potenciadoras de las células pedagógicas disciplinares	Estrategias potenciadoras de la formación continua
<ul style="list-style-type: none"> -Redimensionar las células pedagógicas y las “cuencas” de formación -Conceder más tiempo a las células pedagógicas en el horario semanal y mensual de los centros escolares -Recapacitar a los formadores regionales -Nombrar y formar a coordinadores sectoriales -Motivar administrativa y económicamente a los coordinadores locales -Aumentar las sesiones de formación o encuentros pedagógicos -Contratar más inspectores de enseñanza media y secundaria e inspectores generales de español y favorecer una mayor desconcentración de la formación -Elaborar los planes de formación con los propios profesores a partir de sus dificultades prácticas -Crear foros de intercambio a distancia para paliar la falta de tiempo y la inaccesibilidad de ciertas zonas escolares -Explotar prácticas de clase auténticas para reforzar la competencia docente -Favorecer la armonización del programa de la célula de conformidad con la planificación regional 	<ul style="list-style-type: none"> -Adecuar mejor formación inicial y formación continua desde los contenidos y métodos de formación -Aprovechar las nuevas tecnologías para capitalizar y mutualizar buenas prácticas formativas a nivel regional y nacional -Difundir las investigaciones y publicaciones en ELE -Organizar grupos de investigación-acción a nivel académico en torno a problemáticas didácticas en ELE -Mejorar la metodología de intervención: evitar la prescripción y privilegiar la explicación, la descripción de los problemas a partir de la propia experiencia de los colegas -Potenciar la formación de formadores -Dotar a los formadores de documentación y material didácticos idóneos -Adopción por parte de la administración escolar de una conducta motivadora para la participación de los formadores y de los docentes en los encuentros formativos

Fuente: Encuesta (septiembre 2020)

4. NUEVA MODELIZACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE: MUTUALIZACIÓN DE ALGUNAS ESTRATEGIAS PROFESIONALIZADORAS

Este apartado acomete presentar un nuevo dispositivo de formación continua abocado a consolidar la competencia docente y la profesionalización del profesorado de E/LE. Conlleva dos vertientes interrelacionadas o sea la fundamentación teórica del modelo y su ejemplificación mediante la plataforma “Apasionados” experimentada por un grupo de profesores senegaleses de enseñanza media y secundaria.

4.1. *Bases teórico-epistemológicas del modelo*

Conforme con los principios socioconstructivistas del aprendizaje y las actuales tendencias en sociología de la profesión docente, el modelo anhelado se asienta en algunas siguientes pautas profesionalizadoras. Primero se trata de un enfoque basado en el análisis de la práctica. De hecho, desarrolla la competencia consistente en indagar en la práctica, lo cual supone la capacidad de describir las situaciones encontradas, de analizarlas en relación con las teorías personales y las estandarizadas con el objeto de comprenderlas mejor e imaginar otras acciones

posibles (Altet, 2006; Donnay & Charlier, 2008). Así pues, como competencia clave del profesor, el análisis de la intervención docente también constituye una fuente de saberes privilegiados para el profesional que consigue aprehender mediante ella las dimensiones interpersonales, transpersonales e intrapersonales de la profesión (Clot, 2008). Promueve la relación vincular entre los miembros de la comunidad profesional, integrando en un solo proceso docencia, investigación y práctica. Pues bien se inscribe en una investigación-acción a partir de prácticas desarrolladas desde una perspectiva etnográfica y etnopedagógica (Robert & Vivier, 2013) como las llevadas a cabo en contextos académicos anglosajones por el *In Service Education and Teaching* (INSET)⁶, el *Teacher-Pupil Interaction and the Quality of Learning* (TIQL)⁷ y el *Ford Teaching Project* (FTP)⁸.

A continuación, es un enfoque fundamentado en el aprendizaje por problemas (APP) que permite desarrollar estrategias cognitivas, metacognitivas y metaprofesionales. Este enfoque pedagógico nace del conflicto docente o práctico cuando el profesor se da cuenta de que los recursos profesionales interiorizados no le permiten resolver la situación problemática que debe encarar. Desde el punto de vista metodológico- práctico, se asienta en un proceso que consta de los siguientes interrogantes (Ménard, 2016): ¿cuál es mi problema? ¿Qué veo yo o cómo comprendo la situación? ¿Cómo debo actuar? ¿Cuál es mi meta? ¿Qué es lo que no comprendo? ¿Qué me impide avanzar? ¿Cuáles son las informaciones o estrategias faltantes? Es más, el proceso de resolución de problemas arriba descrito va parejo con el aprendizaje experiencial a través de prácticas auténticas y no simuladas o clases teóricas.

Por último, el enfoque preconizado hace uso de las nuevas tecnologías y de los recursos numéricos subyacentes un requisito clave del proceso para el perfeccionamiento de los profesores en los contenidos del área de conocimiento, a la vez que como herramienta de investigación e instrumento de evaluación. El potencial del vídeo didáctico, de la pedagogía de la imagen y de los entornos tecnopedagógicos en la autonomía y la profesionalización de los docentes es objeto de investigaciones teóricas y praxeológicas a nivel internacional (Diop & Thiam, 2019). Así pues, en los procesos de formación continua y de acompañamiento pedagógico, las sesiones de investigación-acción-intervención se organizan en torno a soportes fílmicos mediante un dispositivo de grabación y visualización de secuencias didácticas, seguido de momentos de auto-confrontación e inter-confrontación. Se han implementado muchos procedimientos de

6 El INSET se ocupó de la formación del profesorado en ejercicio. Fue un programa desarrollado en el Reino Unido para indagar los problemas que afrontan las escuelas y los profesores en su trabajo diario.

7 El TIQL fue un proyecto de investigación basado en el profesor, de dos años de duración y dirigido por Elliott. Dicho proyecto se llevó a cabo en 9 centros. Cada centro contó con un contingente de 2 a 8 profesores investigadores, siendo el equipo central de 7 personas.

8 El FTP dirigido por John Elliott implicó a 40 profesores de la región de East Anglia del Reino Unido.

análisis reflexivo de las clases o secuencias grabadas; y parece haber un amplio consenso en torno a la eficacia del método de observación/evaluación (Sparks y Loucks-Horsley, 1994; Imbernón, 2004), la parrilla de observación/análisis de Vez Jeremías y “la experiencia video significativa” del Instituto pedagógico universitario Galileo en Bélgica. Todos estos modelos reposan sobre un dispositivo colaborativo y participativo, basado en el aprendizaje entre iguales, la supervisión de mentores y la implicación de formadores universitarios. A continuación, presentamos una síntesis de sus etapas y pautas más relevantes.

Tabla 2: hitos y pautas más relevantes de algunos métodos de análisis de la práctica

Modelo de Sparks y Loucks-Horsley & Imbernón (2004)	Modelo de Vez Jeremías (2006)	Modelo del Instituto Pedagógico Galileo (Blondeau & Val Keirsbilck, 2015)
Reunión antes de la Observación Observación Análisis de lo observado Reunión de post observación Análisis del proceso de observación/evaluación	Reunión antes de la observación Determinación del rol de cada miembro del equipo Grabación de la clase Respuesta precisa a las siguientes preguntas: ¿Qué estuvieron haciendo los alumnos? ¿Qué estuvieron aprendiendo los alumnos? ¿Qué estuve haciendo yo? ¿Qué aprendí yo? ¿Hasta qué punto valió la pena esta clase? ¿Qué vamos a hacer después de esto?	<i>Briefing</i> : objetivos de la sesión, precisión de las consignas, determinación de las disposiciones psicológicas, éticas que sustentan el uso pedagógico del video Visualización global de las secuencias grabadas para recabar datos y someter a los profesores a una actividad pre-reflexiva <i>Debriefing</i> : procedimiento de análisis que va de la auto-confrontación primaria, simple e individual (se da la palabra al colega filmado) a la auto-confrontación cruzada y colectiva sancionada por una autoevaluación escrita

El interés de los métodos desglosados radica en que ofrecen dos ventajas respecto a la formación del profesor reflexivo. En primer lugar, abarca los cuatro componentes o actos docentes, a saber: la formación (dominio de los contenidos de la enseñanza), la programación, la intervención y la evaluación (retroacción). Por otra parte, analiza los tres componentes de la reflexividad profesional, o sea: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción. Este enfoque de análisis reflexivo es similar al que proponen Faye y al (2019) en el contexto de formación de los docentes en Senegal.

4.2. Nuevo enfoque de formación continua: ejemplificación con el grupo “Apasionados”

Ante los disfuncionamientos de las células pedagógicas disciplinares, los profesores de E/LE se las apañan para organizar su formación continua y llevar a cabo un plan de desarrollo profesional personalizado (PDPP). Para ello, sacan provecho de las redes sociales para interactuar sobre cuestiones relacionadas con la práctica mediante un programa de formación semanal validado entre iguales. En lo siguiente, presentamos las características más relevantes de este dispositivo numérico de inter-formación.

Presentación: grupo Apasionados creado en 2018 con 255 socios activos

Objetivos: compartir experiencia docente y mutualizar las buenas prácticas; suscitar la discusión y el intercambio entre colegas de E/LE; identificar los problemas más agudos de la práctica docente para proponer soluciones consensuadas; informarse sobre la evolución y las novedades e innovaciones de la lengua española y de su enseñanza

Modalidades de trabajo: enfoque interactivo y socioconstructivista basado en tertulias, debates, discusiones, narraciones de experiencias, ponencias y conferencias en base a un programa semanal validado

Competencias desarrolladas: competencia disciplinar (para dominar los contenidos de enseñanza), competencia literaria, comprensión lectora, comprensión auditiva, comprensión oral, expresión oral, expresión escrita, competencias lingüísticas, competencia cultural (civilizacional), competencia evaluativa, competencia de remediación, competencia de programación, competencia de mediación (traducción e interpretación), etc.

Ejemplo de programa semanal validado: semana del 21 al 27 de septiembre de 2020

Fuente: Encuesta (septiembre 2020)

CONCLUSIÓN

El dispositivo de formación de los profesores de E/LE en servicio activo a través de las células pedagógicas disciplinares parece obsoleto o, por lo menos, inoperante. Los apremios de orden administrativo (lejanía e inaccesibilidad de las zonas escolares polarizadas, falta de logística, convocatorias tardías...) y técnico (bipolarización de las actividades formativas, carencia cuantitativa del personal formador cualificado, metodología teórica y contenidos no siempre conformes con las expectativas docentes) merman la eficacia de dicho modelo de formación. Por tanto, en la actual era de la globalización y de la interconectividad, es posible acoplar el quehacer de las células pedagógicas con otras estrategias formativas acorde con los últimos cánones de formación del profesorado. Por ejemplo, se puede explorar herramientas formativas como las nuevas tecnologías, las redes sociales (whatsapp, Facebook) y otras plataformas numéricas que permiten co-construir el saber profesional y resolver en vivo y en colectivo problemáticas relacionadas con la práctica docente. Esta modalidad de formación se caracteriza por el pensar-sentir-haciendo para abrir espacios de reflexión, compartir experiencias, intercambiar inquietudes y cuestionar el hacer profesional. En Senegal, empieza a brotar esta estrategia de formación en la capacitación del profesorado de E/LE en activo con el surgimiento de grupos tales como “Círculo Académico” y sobre todo “Apasionados” que ostenta más vitalidad formativa. Sin duda alguna, su reconocimiento institucional y su formalización metodológica y científica permitirán potenciar la competencia docente y la actitud reflexiva y autoevaluadora así como la autonomía profesional de los profesores implicados, con miras a su capitalización y vulgarización a nivel nacional e internacional. Dicha competencia docente ha de construirse en torno a seis grandes reflexiones: reflexión disciplinar (dominio de los contenidos de enseñanza y conocimiento de las innovaciones de la disciplina),

reflexión epistemológica (lógica y organización de los contenidos), reflexión psicológica (apropiación de los saberes por el aprendiente), reflexión pedagógica (definición de la interrelación entre las ciencias de la educación y la situación pedagógica), reflexión didáctica (planificación, organización y transposición de los contenidos de aprendizaje) y reflexión axiológica (acatamiento e integración de los valores establecidos y anhelados en un contexto educativo).

BIBLIOGRAFÍA

- Altet, M. (2006). L'analyse de pratiques. Rétrospectives et questions actuelles. *Recherche et Formation*, 51, 11-25.
- Charlier, E. & Biémar, S. (2012). *Accompagner un agir professionnel*. Bruxelles: De Boeck.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Delors, J. (1999). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. UNESCO.
- Diop, P. M. & Eyeang, E. (2018). La inspección pedagógica en África: actualidad y potenciación para una enseñanza/aprendizaje de lenguas de calidad. *AULA, Revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 25, pp. 157-170.
- Diop, P. M. & Thiam, O. (2019). *L'usage de la vidéo dans la formation des enseignants. Etat de l'art et perspective d'implémentation au Sénégal*. Paris : L'Harmattan.
- Diop, P. M. (2008). *Autonomía y profesionalización del profesorado de lenguas en Senegal. Estudio de los actos profesionales docentes desde las estrategias de formación continua*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Donnay, J. & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques ; initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Faye, D., Faye, E. M., & Diarra, B. (2019). Visionnage de séquences vidéo: organisation, démarches d'analyse et effets sur la professionnalisation des enseignants. En P. M. Diop & O. Thiam (dir.) *L'usage de la vidéo dans la formation des enseignants. État de l'art et perspective d'implémentation au Sénégal*. (89-128). Paris : L'Harmattan.
- Guillén, C. (2010). La reflexión sobre la práctica y el programa para el desarrollo del prácticum. En C. Guillén (coord.). *Francés Investigación, Innovación y buenas prácticas. El desarrollo del currículo de Francés Lengua Extranjera en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Problemática y actuaciones docentes*. (pp. 11-34). Barcelona: Grao.
- Holborn, P. (2003). Devenir un praticien réflexif. En P. Holborn, M. Wideen & I. Andrews (dir.). *Devenir enseignant. A la conquête de l'identité professionnelle*. (pp. 283-300). Québec : Les Éditions LOGIQUES.
- Imbernón, F. (2004). De la formación espontánea a la formación planificada. La política de formación permanente en el Estado español. En A. I. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz & F. Angulo Rasco (coords.). *Desarrollo profesional docente. Política, Investigación y Práctica*. (181-207). Madrid: Akal.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal-Paris : Guérin/ESKA.

- Marcelo, C. (2011). *La profesión docente en momento de cambio ¿qué dicen los informes internacionales?* España: PREAL.
- Ménard, L. (2016). Apprentissage par problèmes. En C. Raby & S. Viola (dir.). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. Pour diversifier son enseignement.* (pp. 80-99). Québec: Les Éditions CEC.
- Ministère de l'Éducation nationale, Sénégal (2013). *Programme pour l'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence (secteur éducation et formation)*. Direction de la planification et de la réforme de l'éducation.
- Pottiez, J. (2017). *L'évaluation de la formation : piloter et maximiser l'efficacité des formations*. Paris : Dunod.
- Raby, Carole & Viola, S. (dir.). (2016). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. Pour diversifier son enseignement*. Québec: Les Éditions CEC.
- République du Sénégal (2011). *Décret 2011-625 du 11 mai 2011 portant création des centres régionaux de formation des personnels de l'éducation*. Dakar : Journal Officiel de la République du Sénégal.
- Robert, A. & Vivier, L. (2013). Analyser des vidéos sur les pratiques des enseignants en mathématiques : des utilisations contrastées en didactique et en formation de formateurs- quelle transposition? *Education et didactique*, vol 7, n°2, 115-144.
- Tapia Uribe, M. & Medrano, C. M. (2016). *Modelos de formación continua en servicio de educación primaria: criterios e indicadores para su evaluación*. México: INEE.
- Vez Jeremías, J. M. (2006). *Ejes de profesionalización en Didáctica de las lenguas*. Valladolid: Facultad de Educación y trabajo social, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant : une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.

ATELIER DE FORMATION. LES CERCLES DE LECTURE : OUTIL DE FORMATION À LA LECTURE LITTÉRAIRE

MIREILLE ESSONO EBANG

École Normale Supérieure, APSEG, CRAAL, Gabon
Correo-e :mimesso@yahoo.fr

RÉSUMÉ

À travers cet atelier, nous souhaitons présenter l'apport des cercles de lecture sur l'enseignement de la lecture littéraire. Le cercle de lecture est «un dispositif didactique structuré au sein duquel les participants, rassemblés en petits groupes hétérogènes apprennent à interpréter et construire ensemble des connaissances à partir de textes littéraires ou d'idées» (S. Terwagne, S. Vanhulle, A. Lafontaine, 2003, p. 10). Pour nous, les cercles de lecture sont un moyen efficace pour enseigner la lecture littéraire en prenant en compte la singularité des lecteurs.

Durée de la formation: 45mn

Lieu: Libreville/Gabon

Mode: En présentiel (1h30) (réalisable en ligne, 45mn)

Activités:

Communication sur la lecture littéraire aujourd'hui

Lecture subjective (objectifs et démarches)

Les cercles de lecteurs (de la lecture à l'écriture du texte)

Écriture créative

Intervenante: Mireille Essono Ebang, Didacticienne du français (Gabon)

Public cible:

Cette formation compte sur la participation massive des enseignants de français présents à FORO III pour une large diffusion des avancées de la

recherche en didactique du français. Les enseignants et les étudiants en formation à l'enseignement du français seront les principaux bénéficiaires.

Problèmes identifiés :

- Difficultés de se représenter le français comme une discipline favorisant le partage des innovations didactiques et pédagogiques;
- Difficultés de passer de la lecture méthodique à la lecture littéraire;
- Difficultés de former des sujets lecteurs enseignants et élèves;
- Difficultés de lecture et d'interprétation personnelle des textes.

Objectif général

Au terme de cet atelier, nous espérons former les enseignants à la lecture littéraire à partir des cercles de lecture.

Objectifs spécifiques

- Expérimenter les cercles de lecture;
- Redynamiser l'enseignement des textes littéraires;
- Stimuler l'activité fictionnalisante des enseignants, révélatrice et productrice d'imaginaire;
- Sensibiliser les enseignants sur le travail collaboratif à travers les cercles de lecture pour un meilleur partage des expériences de lecture;
- Former des sujets lecteurs.

INTRODUCTION

À la suite des travaux des théoriciens de la lecture comme Umberto Eco (1985), P. Bayard (2002) et des spécialistes de la lecture littéraire comme A. Rouxel (1996) et G. Langlade (2004), la recherche en didactique du français a changé de paradigme. Désormais, l'enseignement des textes littéraires ne se résume plus à la transmission des connaissances, mais il est désormais question d'amener les élèves à l'appropriation des enseignements pour une construction de soi et une interprétation singulière des textes (A. Rouxel, 1996; A. Vibert, 2011; S. Ahr, 2013). C'est dans cette perspective que la lecture a été introduite dans les programmes d'enseignement et d'apprentissage des textes littéraires. Toutefois, nous observons dans plusieurs plans de formation d'enseignants de français en milieux francophones l'absence de modules d'initiation ou d'enseignement de la lecture littéraire. En effet l'enseignement du français reste organisé autour d'activités d'analyse textuelle, occultant la subjectivité du lecteur pourtant intrinsèque à la lecture littéraire. Aussi, comment former les enseignants de français à une didactique de l'implication? Sachant que l'implication du lecteur est une nécessité fonctionnelle de la lecture, comment enseigner la lecture littéraire?

Pour répondre à nos préoccupations, nous avons réalisé un questionnaire à l'endroit des enseignants en exercice et des futurs enseignants de français pour avoir leur compréhension des activités liées à l'enseignement des textes littéraires. Les données collectées nous ont permis de concevoir un atelier permettant

aux enseignants de combiner différentes activités (cercles de lecture, carnet de lecture, lecture individuelle et collective, réécritures...) et de les former à la réflexivité pour des actions didactiques concrètes. Cet atelier qui a donc deux orientations (lecture et écriture) sera réalisé en trois phases :

- une phase théorique de présentation de la lecture littéraire ;
- une phase pratique à travers la manipulation/découverte des textes par les lecteurs ;
- une phase d'écriture.

1. CONTEXTE DU PROJET

Entendue comme un processus de recherche dynamique du sens, la lecture littéraire apparaît dans les années 1970. Un premier tournant apparaît, faisant place à la lecture méthodique pour l'enseignement des textes au lycée. D'après les textes officiels de 1986, la lecture méthodique traduit le renouvellement de l'enseignement du français. Il s'agit d'une «lecture réfléchie qui permet aux élèves d'élucider, de confirmer ou de corriger leurs premières réactions de lecteurs» (MEN, 1993, p. 4). Le lecteur apparaît comme celui qui construit le sens. Or, il lui est demandé de se «dépouiller de toute subjectivité, de la réduire, pour être avant tout attentif à l'observation du texte et à son écoute» (MEN, 1993, p.5). Autrement dit, le lecteur demeure une instance virtuelle, car il doit occulter sa subjectivité alors que toute lecture est avant tout subjective (G. Langlade, 2014). Pour R. Michel (1999), ces dérives technicistes de la lecture méthodique incombent essentiellement aux Instructions officielles qui prêtent à confusion dans la distribution des tâches aux enseignants, aux apprenants, comme aux rédacteurs dudit document. Il démontre que l'introduction de la lecture méthodique en 1987 en France n'a pas été sans poser de nombreux problèmes. Finalement, les espoirs de rénovation de la lecture littéraire avec la mise en place de la lecture méthodique ont été un échec à la suite des dérives observées durant cet exercice : applicationnisme linguistique, formalisme, technicisme, exclusion du lecteur pour la construction du sens (M. Abeme Ndong, 2018). Cette situation a entraîné dans les années 1990 l'avènement d'un deuxième tournant initié par les didacticiens de la lecture littéraire. C'est l'avènement de la lecture subjective.

Désormais, l'analyse des textes longtemps axée sur la relation texte auteur est orientée sur la relation entre le lecteur et le texte ce qui donne lieu à l'introduction de la lecture littéraire versus subjective dans la classe de français. Pour G. Langlade, la lecture subjective est un «processus interactionnel, la relation dynamique à travers lesquels le lecteur réagit, répond et réplique aux sollicitations d'une œuvre en puisant dans sa personnalité profonde, sa culture intime, son imaginaire» (2007, p.71). Autrement dit, le lecteur fait corps avec le texte pour une interprétation singulière. La lecture littéraire dans sa deuxième approche théorique est celle en cours pour l'enseignement des textes littéraires. Pourtant, dans plusieurs milieux francophones nous observons la persistance

de l'enseignement de la lecture méthodique dans les programmes, notamment en Afrique (Gabon, Cameroun, Sénégal, Maroc). Nous pensons que cela est un obstacle à l'avènement du lecteur réel. Mais comment enseigner la lecture littéraire dans un tel contexte ?

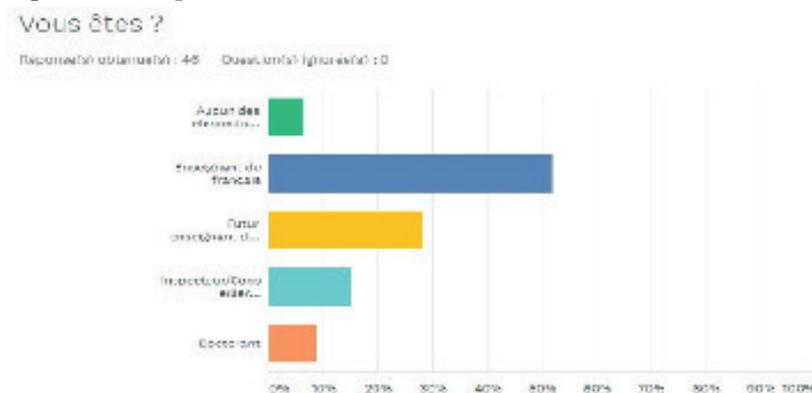
Selon A. Rouxel (1996), il faut proposer dans la classe de français des activités utiles à la formation intellectuelle des élèves : «il s'agit de faire de l'élève un lecteur efficace et habile» (p. 16). C'est pourquoi il faut éviter de développer chez le lecteur des comportements mécaniques, mais plutôt enseigner la lecture littéraire, car l'une de ses particularités est sa capacité à provoquer des lectures personnelles toujours différentes.

Aujourd'hui, compte tenu de la persistance des approches formelles du texte littéraire, la formation des enseignants à la lecture littéraire nous apparaît comme un préalable à l'enseignement des textes littéraires. Comme le rappelle A. Vibert, l'enseignant de français ne doit plus se placer comme le «détenteur d'un savoir lire qui peut sembler inaccessible pour certains élèves» (2011, p. 14). Autrement dit, l'enseignant doit mettre en pratique son savoir-faire lire pour amener les élèves à formuler une interprétation singulière du texte. Pour y arriver, nous allons expérimenter les cercles de lecture. Mais, la lecture littéraire et les cercles de lecture sont-ils des concepts familiers aux enseignants et futurs enseignants de français ? Dans l'analyse du questionnaire ci-dessous, nous verrons ce qu'il en est.

2. PRÉSENTATION ET ANALYSE DU QUESTIONNAIRE

Nous avons élaboré un questionnaire avec l'application SurveyMonkey dont le titre était «la lecture littéraire». Pour toucher un plus grand nombre de participants dans le pays et ailleurs, le questionnaire était en ligne et il est resté accessible pendant plusieurs semaines. Ce questionnaire comportait six questions portant sur le genre du participant, le lieu de travail, les méthodes de lecture habituellement utilisées, la connaissance des notions propres à la lecture littéraire, la définition de la lecture et le besoin ou pas d'enseignement sur cette activité. Les questions étaient ouvertes ou fermées. Nous avons collecté 46 réponses provenant de profils et d'horizons divers. Le graphique ci-dessous nous permet de lire cette diversité.

Figure 1 : Participants



Le graphique ci-dessus montre une forte participation des enseignants en exercice, soit 52,17 des participants. Ils sont suivis par les futurs enseignants avec 28,26, ce qui nous réjouit, car notre population cible a répondu majoritairement au sondage. Viennent ensuite les inspecteurs et conseillers pédagogiques avec 15,22, les doctorants avec 8,70 et les autres avec 6,52¹. Il est vrai que 46 réponses peuvent apparaître comme une faible participation, mais nous rappelons que le questionnaire était au format numérique et que cela pouvait constituer un obstacle pour les personnes n'ayant pas de connexion internet. Ce qui est une donnée que nous prenons en compte.

Néanmoins, les réponses collectées nous ont permis de mieux préparer notre atelier. Par exemple, avec les questions 3, 4 et 5 nous avons mieux cerné les points à aborder. À la question 3, il leur était demandé : «quelles méthodes de lecture utilisez-vous ou avez-appris dans vos classes?» Les participants ont majoritairement mentionné la lecture méthodique. Seuls deux participants parlent de la lecture cursive qui est une lecture libre proche de la lecture littéraire. Ces résultats montrent que dans la classe de français, les méthodes actuelles centrées sur la relation texte auteur suppriment la réflexion critique sur le fait littéraire (D. Duquesne, 1994) et mettent le lecteur hors-jeu dans les analyses littéraires (R. Michel, 1999). Quant à la question 4 «êtes-vous familier avec les notions suivantes», il ressort que la majorité des participants a une méconnaissance des cercles de lecture, du sujet lecteur² et du va-et-vient dialectique³ (100). Enfin, la

1 Il s'agit des acteurs du système éducatif et même des enseignants à la retraite.

2 Le sujet est l'une des principales notions de la lecture littéraire. Enseigner la lecture littéraire c'est former des sujets lecteurs, c'est-à-dire, des lecteurs capables de produire des interprétations personnelles à partir de leur culture, leur ressenti, leurs ressources.

3 Cette notion de la lecture littéraire vient de J.L. Dufays. Il s'agit d'un modèle de lecture qui intègre la participation et la distanciation. La participation ou le plaisir de lire renvoie à la valorisation des réceptions spontanées et le recours aux ressources d'ordre psychoaffectives, socioculturelles et cognitives. La distanciation ou la distance critique renvoie aux référentiels internes et extratextuels et à une lecture objective

question 5 «qu'est-ce que la lecture littéraire pour vous» nous a mieux situés sur leurs représentations de cette activité. Voici les réponses des participants.

Tableau 1 : Qu'est-ce que la lecture littéraire pour vous ?

C'est une étude détaillée des textes littéraires
Étude des œuvres littéraires par genres
Lecture des œuvres littéraires suivant les méthodes didactiques de lecture
La lecture littéraire c'est découvrir la connaissance que renferme différentes œuvres littéraires
Exclusivement portée sur la littérature
Une démarche à suivre lorsqu'on découvre un texte littéraire
Une étude de la prose ou la poésie pour en découvrir le style et l'émotion ainsi que la forme et fond du texte
Lecture basée sur des textes littéraires
Lecture qui tient compte de l'aspect interprétatif et esthétique d'un texte
La faculté de pouvoir lire un texte en y trouvant matière à littérature
Un concept didactique forgé pour penser la relation entre les sujets lecteurs et les œuvres comme objets enseignables
Lire des livres qui me donnent des conseils ou qui me soutiennent
Lecture + compréhension de textes littéraires
C'est lire pour afin d'analyser
La lecture littéraire pour moi est de lire à partir des œuvres littéraires ou de leurs extraits. La lecture littéraire est encore pour moi est lecture active, c'est-à-dire lire et savoir interpréter les éléments mis en relation C'est aussi lire et percevoir la portée ou le sens des textes
C'est une lecture détaillée
Lire et comprendre des œuvres littéraires
Est une posture de lecture qui confère à son texte le caractère littéraire
La découverte culturelle
Maîtriser le contenu du document
C'est une lecture qu'on va lire et de relire en mettant des pauses, pour savourer le texte
Une lecture qui exploite toutes les ressources du texte à lire / une lecture par laquelle on crée un rapport personnel au texte
Une lecture orientée vers la maîtrise thématique
Est lecture littéraire toute lecture qui tient compte des procédés et contenus esthétiques d'un texte
Une lecture travaillant sur les tensions entre lecture investie et lecture distanciée, une lecture plus objectivée basée sur des outils d'analyse et élaborant des significations rationnelles
Comprendre l'explicite et l'implicite, apprécier le style de l'écrivain
Dégager l'implicite du texte
C'est lorsque nous procédons à l'étude d'une œuvre intégrale

Pour moi, une lecture littéraire est une lecture réfléchie permettant à l'homme de se comprendre et de comprendre le monde dans lequel il vit
Un passe-temps
La lecture littéraire c'est lire pour apprendre quelque chose de nouveau. En termes de mots et de culture littéraire. Elle inclut la compréhension et l'interprétation
C'est le contenu inversé des textes au sens Greimas du terme
Lecture qui se fonde sur une méthodologie littéraire
Manifestation de la compétence cognitive du lecteur à l'interprétation des données textuelles et l'actualisation des interprétants d'analyse littéraire
La connaissance, l'ouverture d'esprit la tolérance
Pour moi, la lecture littéraire serait celle - là qui explore toutes les richesses ou un grand nombre de richesses littéraires du texte
Lecture des ouvrages romanciers et textes littéraires
R.A.S.
Une lecture interactive
C'est une lecture qui convoque une lecture horizontale et une lecture verticale
Une lecture méthodique et analytique
Toutes les œuvres littéraires et critiques
C'est le décodage d'un texte littéraire
Celle qui porte d'abord sur un texte littéraire et dont l'ambition est de faire ressortir sa littérature
Il s'agit de lire une œuvre littéraire pour se délecter ou dégager des portées à l'effet de s'en servir utilement
C'est l'étude littéraire d'un texte

Réponses incorrectes

Réponses correctes

Réponses acceptables

Réponses imprécises, vagues

Plusieurs ouvrages reviennent sur la nécessité d'enseigner la lecture littéraire (A. Rouxel, 1996; J. L. Dufays et al., 2005; B. Gervais et R. Bouvet, 2007), car elle construit un ensemble de compétences pouvant être réinvesties dans la classe de français et en dehors. C'est pourquoi il a semblé important de connaître les représentations de ce concept par les participants. Le tableau ci-dessus fait apparaître plusieurs réponses incorrectes que nous avons inscrites en couleur rouge. Près de 19 participants ont donné une réponse incorrecte, 13 ont donné une réponse imprécise, 10 ont donné une réponse acceptable et seuls 4 participants ont proposé une réponse correcte. Nous pensons que cette méconnaissance de la lecture littéraire peut être résolue à travers cet atelier autour des cercles de lecture pour enseigner la lecture littéraire.

3. RÉSULTATS ATTENDUS DE LA FORMATION

Le besoin de formation à la lecture littéraire est réel. D'ailleurs, 40 participants sur 46 (soit 86,96) ont répondu «OUI» à la question 6 «aimeriez-vous suivre une formation à l'enseignement de la lecture littéraire». En nous appuyant sur les cercles de lecture comme outil de formation à la lecture littéraire, nous misons sur la nouveauté induite par ce concept nouveau dans l'enseignement du français et sur ses apports considérables dans la construction collective du sens. Les cercles de lecture peuvent se réaliser en classe, sur une plateforme virtuelle (Zoom, Facebook, Moodle...) ou sur une application de traitement de texte comme google docs. Nous nous attendons à actualiser et à redynamiser la formation des enseignants de français afin d'harmoniser les pratiques enseignantes en milieux francophones, conformément aux orientations du ministère de l'Éducation nationale contenues dans les programmes et la promotion de la langue et la culture française. De plus, nous espérons susciter un nouveau rapport à l'enseignement du français chez les participants.

Les participants expérimenteront les cercles de lecture dans le but d'approfondir collectivement et individuellement les concepts liés à l'enseignement de la lecture littéraire. Le formateur proposera un corpus tiré du programme d'enseignement du français au secondaire. Au terme de cet atelier, les participants seront appelés à démultiplier les contenus et les acquis au profit de leurs collègues et des apprenants de tous les niveaux d'enseignement dans leurs zones respectives.

4. CHRONOGRAMME DE L'ATELIER

- Présentation de l'intervenante et du contexte
- Objectifs de l'atelier
- Prise de contact/Évaluation diagnostique des participants à l'atelier
- Distribution des supports
- Discussion du programme de l'atelier
- Déroulement de l'atelier
- Formation des cercles de lecture
- Lecture individuelle puis collective des textes
- Travail collectif
- Mise en commun des interprétations
- Synthèse des lectures
- Résultats des lectures
- Discussion
- Évaluation de l'atelier
- Fin de l'atelier

BIBLIOGRAPHIE

- ABEME NDONG Mireille, 2018, *Formation des futurs enseignants de français du secondaire au Gabon* (thèse de doctorat) Université Laval, Canada.
- BAYARD Pierre, 2002, *Enquête sur Hamlet : le dialogue des sourds*, Paris, Éditions de Minuit.
- AHR Suzanne, 2013, «De quelques usages du carnet/journal de lecteur/lecture dans le second degré», Dans Ahr S. et Joule P. *Carnet/journal de lecteur/lecture. Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université?* Belgique, Presses universitaires de Namur.
- DUFAYS Jean - Louis, GEMENNE Louis et LEDUR Dominique, 2005, *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck.
- DUQUESNE Dominique, 1994, *Lecture méthodique, lecture littéraire. Théorie. Pratiques. Perspectives*, Angers, CRDP des Pays de la Loire.
- ÉCO Umberto, 1985, *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes littéraires*, Paris, Grasset.
- GERVAIS Bertrand et BOUVET Rachel, 2007, *Théorie et pratique de la lecture littéraire*, Québec, Presses de l'université de Québec.
- LANGLADE Gérard, 2004, «Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels». *Le français aujourd'hui*, 2 (145), 85-96. DOI : 10.3917/lfa.145.0085
- LANGLADE Gérard, 2007, «La lecture subjective», *Érudit* (145), 71-73.
- LANGLADE Gérard, 2014, «La lecture subjective est-elle soluble dans l'enseignement de la littérature?», *Études de lettres*, 47-64. DOI : 10.4000/edl.608
- MICHEL Raymond, 1999, «La lecture méthodique à la lumière des Instructions officielles : une obscure clarté», *Pratiques*, n° 101/102, p. 77-94.
- Ministère de l'Éducation nationale, 1993, *La lecture méthodique. Séminaire de français 2^e cycle les 14-15-21 janvier*. Direction des enseignements et de la pédagogie, Lycée d'application de l'ENS.
- ROUXEL Annie, 1996, *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses universitaires.
- TERWAGNE Serge, VANHULLE Suzanne et LAFONTAINE Annette, 2003, *Les cercles de lecture*, Bruxelles, De Boeck.
- VIBERT Anne, 2013, «Faire place au sujet lecteur en classe», Repéré à : <http://eduscol.education.fr>, consulté le 20 avril 2020.

ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA LECTURE METHODIQUE: POUR UN RENOUVELLEMENT DES METHODES

EXTHASIS EYANG NDONG ÉP. ABOGO NTOUTOUME

École doctorale des Grandes Écoles/Libreville

Correo-e : eyangexthasis@gmail.com

INTRODUCTION

Parmi les méthodes d'analyse retenues par l'Institut Pédagogique National du Gabon (IPN)¹ pour l'enseignement/apprentissage des textes littéraires au second cycle, figure la lecture méthodique. Il s'agit d'une étude qui s'appuie sur les outils d'analyse porteurs de signification pour aboutir au sens du texte littéraire. Cependant, en situation-classe, ou lors d'une évaluation, nous avons remarqué que pour analyser un texte littéraire, les élèves se servent principalement des procédés stylistiques, lexicaux, les types et les formes de phrases. La structure de phrase, outil tout aussi pertinent pour l'explication du texte, est quasiment ignorée. Nous nous interrogeons sur ce qui explique cette absence dans le choix des outils textuels en lecture méthodique.

Au Gabon, les travaux relatifs à l'enseignement/apprentissage du français sont rares, surtout ceux consacrés à l'analyse de texte littéraire, selon l'aspect formel de la structure des phrases. Nous nous intéressons à la pratique de la lecture méthodique dans les lycées du Gabon. Pour cela, notre propos se range à la suite des contributions de Clément (2002) et de Gérin *et al.* (2003), dans le cadre de l'analyse des textes littéraires. Comment amener les apprenants à

¹ L'IPN, l'organe en charge de réguler les programmes scolaires annuels, a retenu des méthodes d'analyse de textes spécifiques pour chaque cycle. Pour le premier cycle, par exemple, la lecture suivie et dirigée, la lecture expliquée permettent d'entrer dans le texte. Au second cycle, nous avons notamment la lecture méthodique qui prépare au commentaire composé, le groupement de texte.

faire usage de l'outil de la structure des phrases ? N'y a-t-il pas lieu d'intégrer à l'enseignement/apprentissage des textes littéraires les outils textuels liés à grammaire moderne ?

Notre postulat est que la prise en compte de la structure des phrases en tant qu'outil d'analyse littéraire ne peut être effective que grâce au renouvellement des contenus et méthodes d'apprentissage de la langue française. Cet enseignement ne peut être possible que grâce aux méthodes de la nouvelle grammaire.

Pour proposer une nouvelle piste de lecture des textes littéraires, le présent propos s'inscrit dans le cadre de la sociodidactique développée par Dabène et Rispaïl (2008) qui intègrent la grammaire nouvelle. La sociodidactique prend donc en compte le contexte social d'un côté, et éducatif de l'autre. Aucun travail de didactique ne doit se couper des réalités sociales dans lesquelles il est censé s'exécuter. L'enseignement du français comme langue seconde et spécialement l'enseignement grammatical implique la morphologie, la sémantique et la syntaxe (Pambou, 2011).

Nous nous intéressons aux productions écrites des élèves de niveau 1^{re} au Gabon, pour découvrir les indices textuels qu'ils utilisent le plus souvent, pour ensuite leur proposer un modèle d'analyse de textes axé sur l'outil de la structure des trois modèles de phrases. S'agissant de la théorie de la grammaire moderne, elle prend en compte les apports de la grammaire générative transformationnelle, de la grammaire structurale, de la psychologie développementale mais aussi de la didactique des langues (Chartrand, 1999 ; Maisonneuve, 2013). Notre démarche s'oriente vers la notion de la structure des phrases, la présentation de l'enquête, la collecte et l'analyse des données et l'analyse. Les exemples seront tirés des œuvres gabonaises.

1. QUE DIRE DE LA STRUCTURE DES PHRASES ?

La structure de la phrase est une notion vieille du programme éducatif. Liée à la phrase, elle est enseignée dans tous les cycles scolaires. En effet, en situation classe, l'enseignant ne peut pas échanger avec les élèves sur la phrase sans aborder sa structure. Elle désigne généralement la façon dont les groupes et les phrases sont disposés à l'intérieur des énoncés (Chartrand, 2016 : 1). Elle est aussi l'organisation ou la hiérarchisation des éléments au sein de la phrase. Enseigner la structure de la phrase aux élèves permet à ces derniers de connaître les constituants de base de la phrase standard, d'utiliser les phrases correctes aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Il faut souligner que la structure qui a toujours fait l'objet des enseignements est celle relative au modèle de base. Consignée dans les manuels au programme au primaire et au secondaire², elle stipule qu'une phrase est constituée d'un sujet,

² La leçon sur la phrase fait partie des premiers enseignements que l'élève reçoit. Le but est de l'amener à identifier les constituants de la phrase, savoir la définir et se servir aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Super en français 1re, 2e, 3e, 4e et 5e aborde cette notion. Pour le cas du secondaire, notam-

d'un verbe et d'un complément³ si possible, ou encore la phrase est formée d'un GN+GV. Mais, en tant qu'indice textuel, non. Par ailleurs, la structure de base cohabite avec d'autres structures de phrase, appelées structures atypiques que l'on retrouve dans les phrases à constructions particulières⁴.

Nous nous servons de la structure de phrase hétérogène, en tant qu'instrument d'analyse pour comprendre le sens du texte littéraire. L'objectif est de montrer que cet outil peut être exploité pour parvenir au sens du texte.

Au cours de la lecture des différents ouvrages, il est souvent constaté des écarts entre les écrivains sur les usages qu'ils font des modèles de phrases. Par exemple, pourquoi Ngou (2012) usent davantage du modèle de base par rapport à Zoula (2011) qui est dans le modèle atypique ? Pourquoi Mabanckou (2005) torture la langue française avec l'usage agrammatical de la virgule pour ponctuer son texte ? Qu'est-ce qui justifie ces écarts ? Que traduisent ces usages ? Quels sont leurs effets ?

Dès cet instant, la structure de phrase comme instrument doit être au préalable connue des apprenants afin qu'ils soient capables non seulement d'identifier les modèles de phrase, mais aussi d'en faire un usage correct.

2. PRÉSENTATION DE L'ENQUÊTE PAR OBSERVATION NON ENGAGÉE

Pour rendre compte de l'usage de la structure de la phrase, nous avons collecté les données dans trois établissements de Libreville : le lycée privé international Berthe et Jean (LPIBJ), le lycée Monseigneur Bessieux (LMB) et le lycée national Léon Mba (LNLN). La collecte s'est déroulée du 30 avril au 22 mai 2019 et a concerné uniquement le niveau 1^{re}. Le choix de ce niveau vient du fait que la lecture méthodique ne se pratique qu'au second cycle, et la 1^{re} est une classe d'application qui prépare au baccalauréat.

Les enquêtés étaient appelés à se prononcer sur un texte d'*Amours infirmes* (Mbazo'o, 2013 : 52) dans lequel il leur était demandé d'analyser l'axe de lecture proposé. Les réponses des informateurs devaient figurer dans un tableau à quatre colonnes, le but étant d'identifier les outils d'analyse que les élèves usent pour aboutir au sens du texte et connaître la place de la structure des phrases dans ce choix.

ment le 1er cycle, nous pouvons citer : Grammaire 3e (1993), Grammaire française 6e/5e (1990).

3 Cette position que l'on continue d'enseigner malgré tout dans les classes du primaire et du secondaire, et qui se retrouve dans les manuels au programme scolaire du Gabon, est remise en cause aujourd'hui avec les avancées significatives de la linguistique.

4 La grammaire moderne reconnaît trois modèles de phrases : la phrase de base, la phrase transformée et la phrase à construction particulière (Abogo, 2018). Notre analyse portera donc sur la structure de ces trois modèles de phrases.

Tableau n°1 : Sujet proposé

B. Évaluation diagnostique : Faites la lecture méthodique de ce texte à partir de l'axe de lecture : **un papa exemplaire**. Aidez-vous du tableau ci-dessous.

Texte :

À l'évidence, rien de cette stratégie toute féminine ne parvenait à rendre à l'homme de la maison son ardeur d'antan. Que faire ? La braise qui alimentait le feu s'était éteinte. Comment la rallumer ? Madame X cherchait les raisons de cette obscurité conjugale. D'autant plus que son époux demeurait d'une perfection à couper le souffle. Bon père, c'est lui qui baignait, habillait et faisait prendre le petit déjeuner aux enfants tous les matins avant de les déposer à l'école. De même, lorsqu'elle ne pouvait pas faire la cuisine, il allait acheter du « prêt-à-manger » dans un restaurant ou mettait son tablier. Chaque week-end, c'est encore lui qui se rendait à la boulangerie pour acheter à sa petite famille du pain chaud, des croissants et des fruits frais. Une omelette garnie dont il connaissait la recette accompagnait généralement ces repas matinaux de fin de semaine. Alors qu'est-ce qui n'allait pas ? se lamentait en silence la jeune femme.

Chantal Magalie Mbaz'o, 2013, *Amours infirmes*, Libreville, La maison gabonaise du livre, p. 52.

Indices	Repérage	Interprétation	Axe de lecture
			Un papa exemplaire

3. COLLECTE DES DONNÉES

Il s'agit d'un cas pratique qui fait appel aux compétences de l'élève en analyse de texte, c'est-à-dire comment les élèves parviennent-ils au sens du texte. Quels sont les indices textuels qu'ils utilisent le plus souvent ? Quelle est la place de la structure des phrases ?

Pour cette enquête, nous avons retenu la variable linguistique. Nous voulons d'un côté repérer les indices textuels de leur choix, du plus au moins récurrent, et de l'autre voir si la structure de la phrase est exploitée autant que les autres instruments d'analyse. Par souci de synthèse, les résultats des trois lycées sont insérés dans un même tableau.

La collecte a débuté au lycée privé international Berthe et Jean, le lundi 20 mai 2019, en 1^{re}S, auprès de dix-huit (18) élèves. Tous étaient présents ce jour-là. Il ressort de cette enquête que les sujets n'ont pas rempli le tableau, pour l'unique raison qu'ils n'ont pas reçu des enseignements en lecture méthodique. L'enquête s'est poursuivie au lycée Monseigneur Bessieux, du 3 au 10 mai 2019, dans trois classes. Cent-cinquante (155) élèves ont été interrogés dans cet établissement, soit quarante-quatre (44) en 1^{re} A₁B, soixante (60) en 1^{re} B₂ et cinquante-un (51) en 1^{re} S. La collecte s'est achevée au lycée national Léon Mba, du 14 au 22 mai 2019, dans cinq (5) classes avec pour effectif total de cent-soixante-quinze (175) élèves, soit trente-neuf (39) en 1^{re} A₁B, trente-six (36) en 1^{re} A₁C, vingt-sept (27) en 1^{re} B₂, cinquante (50) en 1^{re} B₆ et vingt-trois (23) en 1^{re}S. Pour ces deux établissements, contrairement au premier, la lecture reste

une notion connue par les lycéens. L'ensemble des résultats pour cette enquête figure dans le tableau n°2 suivant :

Tableau n°2 : Total des outils textuels pour l'enquête par observation directe

Lycée	LPIBJ			LMB			LNLM					Total	%
	ire S	ire A1B	ireB	ire S	ire A1B	ire A1C	ire B2	ire B6	ire S				
Ch. Lexical	-	3	3	4	1	-	1	4	-	16	8,6%		
Phrase	-	-	-	5	-	-	-	-	-	5	2,7%		
Fig. style	-	5	42	12	3	-	4	12	-	78	42%		
Adj. qual	-	3	8	7	3	2	10	2	-	35	19%		
Lex. Appréci	-	1	-	3	-	-	1	6	-	11	6%		
P. affirmatif	-	-	-	4	-	-	1	-	-	5	2,7%		
P. négative	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2	1,1%		
P. déclaratif	-	-	1	2	-	-	-	-	-	3	1,6%		
G. nominal	-	-	3	3	2	-	1	-	-	9	5%		
P. interrogat	-	-	3	1	1	-	-	3	-	8	4,3%		
C. logique	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	0,5%		
I.S.temprels	-	-	1	1	-	-	-	1	-	3	1,6%		
V. d'action	-	1	1	-	-	-	3	4	-	9	5%		
Voc. Dépréci	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0%		
Adv. Temps	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	0,5%		
Total	0	13	62	45	11	2	21	32	0	186	100%		

Le tableau n°2 présente l'ensemble des éléments textuels que les informateurs ont utilisés pour analyser l'axe de lecture qui leur a été proposé. Dans ce répertoire, on observe une variété d'outils d'analyse dans leur choix, avec l'absence de la structure de phrase. On peut lire aussi des écarts entre les informateurs, selon l'établissement, la série.

S'agissant de la variété dans les outils, les informateurs ont fait usage des indices textuels de nature différente: les champs lexicaux, les figures rhétoriques, les procédés grammaticaux, les indices liés à l'énonciation, les deux premières citées étant majoritaires. Cela se justifie par le fait qu'ils ont été instruits en classe sur ces différents outils, donc ils les connaissent, contrairement à la structure de phrase qui n'apparaît pas, pour la simple raison qu'elle n'est pas enseignée comme telle dans les salles de classes.

Pour ce qui est des écarts entre les instruments d'analyse par établissement, on constate qu'aucun outil n'a été relevé au lycée privé international Berthe et Jean. Les apprenants dudit lycée affirment unanimement n'avoir pas échangé sur cette notion avec leur enseignant depuis la classe de 2^{nde}. Or, nous avons identifié au lycée Monseigneur Bessieux et au lycée national Léon Mba plusieurs outils d'analyse dans les productions écrites des élèves. Le premier établissement dispose d'un choix beaucoup plus varié par rapport au second où ce nombre est limité. Apparaît donc ici un déséquilibre entre les séries. Généralement en série

scientifique, le français n'est pas valorisé. Cela se s'explique par le fait qu'aucun outil textuel n'a été identifié aussi bien en 1^{re}S du LPIBJ qu'en 1^{re}S du LNLN. En revanche, la 1^{re}S du LMB constitue l'exception.

Quelles interprétations ressortent-elles de ces données ? Qu'est-ce qui justifie le fait que la structure de la phrase⁵ reste inutilisée par les élèves ? Comment les amener à prendre conscience de ce nouvel instrument ?

4. TENTATIVE D'EXPLICATION

L'enquête par observations non engagée a permis d'un côté, de repérer les éléments textuels dont usent le plus souvent les élèves pour analyser un texte littéraire et, de l'autre, de constater l'absence de la structure de la phrase parmi ces outils convoqués. Le travail consiste ici à décrire ces différents usages d'une part et à apporter les facteurs explicatifs d'autre part.

- *Instruments d'analyse convoqués*

Pour montrer la profusion des outils d'analyse de texte, un enseignant parvient à cette conclusion : « *Sachez que tout ce que vous avez appris au collège [en français] sert à étudier les textes au lycée* ». Pour cela, saisir le sens d'un texte littéraire, revient à s'appuyer sur les éléments d'analyse textuels de tous ordres. Selon cet enseignant, tous les outils se valent et contribuent à la compréhension du texte. Donc, il est du devoir du maître de la classe de rendre cela possible. Ainsi, comme principaux procédés⁶ d'analyse, figurent entre autres, la ponctuation, la mise en page, l'énonciation, la tonalité, les procédés grammaticaux, lexicaux, rhétoriques, musicaux.

Les élèves, pour justifier l'axe de lecture, ont utilisé quatre types d'instruments d'analyse : les procédés rhétoriques, grammaticaux, lexicaux, énonciatifs, comme cela a déjà été mentionné. Ils sont tous inscrits dans le programme officiel (2011, 2018 pour ne citer que ces deux années). Par conséquent, les élèves reproduisent ce qu'ils ont reçu comme savoirs, en particulier avec leur enseignant, en matière d'instruments d'analyse de texte. À l'intérieur des grands groupes, les informateurs ont procédé à une sélection des outils d'analyse, qui sont à leur portée. Ainsi, pour le cas des procédés grammaticaux, ils ont convoqué les classes grammaticales : les adjectifs qualificatifs (19%), les groupes nominaux (5%), les verbes d'action (5%) et les phrases interrogatives (4,4%). Ce choix s'explique par leur accessibilité, par le fait que ce sont les notions les plus fréquentées (Seck, 2015 : 67). Ils les ont analysés indépendamment des structures de phrase à l'intérieur lesquelles ils étaient insérés.

Mais qu'à cela ne tienne, les procédés rhétoriques avec un taux relativement

5 La structure de la phrase est enseignée comme outil textuel capable de conduire au sens à l'École Normale Supérieure de Libreville par quelque praticien de la langue française, notamment de la grammaire moderne

6 Le procédé d'écriture est un moyen d'expression dont il est possible de tirer du sens ou de dégager un effet.

élevé (42%), ont été plus exploités par les informateurs au moment de l'analyse de texte. De plus, nous avons remarqué que certains apprenants n'ont fait usage que des figures de style (*MBEL57-MBEL63*) pour expliquer le texte, parce que, semble-t-il, elles sont facilement repérables, interprétables et permettent de vite cerner la portée du texte (*MBEL51-MBEL53-MBEL57-LMEL2-LMEL29*), tel que le certifie Clément (2002) dans son propos introducteur que les élèves analysent le texte en convoquant les éléments textuels qui sont à leur portée, tels que les figures de style, les champs lexicaux, contrairement aux procédés grammaticaux. Si on s'accorde avec Gérin *et al.* (2003 : 1), ils sont présentés « comme si de rien n'était ».

L'autre justification est que les informateurs ont souvent été instruits sur les mêmes outils depuis les classes antérieures (*LMEL28*). Ainsi, on peut s'apercevoir du regret de Gérin et Maisonneuve (2003 : 1) à travers l'insistance des didacticiennes, en classe, sur la même chose, les mêmes outils, notamment, lorsqu'elles affirment : « Ainsi, nous n'avons senti aucune urgence à modifier notre enseignement des procédés stylistiques (figures de style), et des procédés lexicaux (dénotation/connotation, champ lexical, etc.). Pour ces auteures, à une certaine époque, il n'était pas nécessaire de renouveler les pistes d'analyse de texte.

Au regard de ce qui précède, on peut se rendre compte que les enseignants s'investissent dans une catégorie d'outils (qu'utilisent les apprenants)⁷, au point d'en « sacrifier » d'autres pourtant consignées dans le programme officiel. Cette attitude est fustigée par Michel (1998 : 73) lorsqu'il souligne les limites liées à l'enseignement/apprentissage de certaines notions clés de la lecture méthodique, telles que les outils d'analyse. Pour cet auteur, ils sont abordés avec beaucoup de légèreté et de mystère. Or, pour qu'ils assimilent « ce métalangage » ou cette démarche, il faut que l'enseignant prenne du temps pour leur expliquer ces termes. Michel (1998 : 73), reprenant Ricœur, n'a-t-il pas écrit « Expliquer plus, c'est comprendre mieux » ?

Les grandes catégories d'outils d'analyse qui ont été recensées chez les élèves sont notamment les procédés rhétoriques, grammaticaux, lexicaux et ceux liés à l'énonciation. Insérés dans le programme officiel, ces éléments leur sont régulièrement⁸ enseignés. Mais, le traitement ne s'est pas fait de façon équitable. En effet, tous les lycéens n'ont pas analysé le texte avec ces quatre catégories d'indices textuels, certains se sont limités à une seule voire deux ; à l'intérieur desquelles, ils ont sélectionné les outils d'analyse qui leur étaient facilement visibles et donc ils pouvaient attribuer une interprétation. C'est le cas : des figures de rhétoriques (elles ont battu le record), des classes grammaticaux (adjectifs

7 Les didacticiens usent aussi des outils textuels tels que : les figures de style, le champ lexical, les temps verbaux (Essono-Ebang, 2009 : 149-162 ; Seck et al. 2015 : 86-88). Les élèves reproduisent le plus souvent ce qu'ils ont appris.

8 En tant que didacticienne du français au lycée, ce sont les savoirs que nous communiquons aux élèves, étant donné que les programmes officiels nous le recommandent.

qualificatifs, des groupes nominaux, etc.) des champs lexicaux, Qu'en est-il de la structure de phrase ?

- *Place de la structure de phrase parmi les outils d'analyse*

Parmi les instruments d'analyse inventoriés chez les élèves, le constat est sans surprise: les élèves n'ont pas utilisé la structure de la phrase lors de l'analyse de texte. Ils ont été dans l'incapacité de la manipuler pour aboutir au sens du texte, car n'ayant pas une méthode qui leur permette d'exploiter les écarts observés au niveau des constructions syntaxique, des relations entre les constituants de phrase, les phrases transformées, la présence des compléments de phrase, le choix des verbes, etc. Cela est dû au manque de formation en grammaire, notamment moderne, longtemps décrié par beaucoup d'auteurs (Clément, 2002 : 1). Celle-ci, grâce à la grande place accordée à la syntaxe, amènera les élèves à prendre conscience des relations qui existent au sein des phrases, à connaître les constituants de la phrase et à savoir les différencier. D'intuitive qu'elle était, leur connaissance de la syntaxe devient précise et rigoureuse (Clément, 2002 : 1).

Si la pratique raisonnée de la langue est considérée comme l'étude des outils servant à la compréhension du texte, alors il est nécessaire de se pencher sur l'enseignement/apprentissage de la structure de la phrase, outil tout aussi évocateur. Pour parvenir à cet objectif, il faut épouser les méthodes de la grammaire moderne qui permettront à l'élève de prendre réellement conscience de la structure de la phrase, à partir de l'étude des modèles de phrase. Ainsi, à partir de l'observation de la structure canonique du modèle de base, l'élève formé à la nouvelle grammaire pourra se rendre compte des écarts qui apparaissent entre les autres formes de construction qui ne respecteront pas cette règle. Cela aiguïsera la curiosité du lecteur à vouloir comprendre ce qui se passe. Il ne s'agira plus uniquement de relever les phrases dites « simples », « courtes » ou « longues » ni de termes globalisants tels que « les différentes structures lexicales ou grammaticales » (Engouang, 2009 : 100)⁹, mais de commencer par l'identification des phrases, des constituants de chaque phrase et terminer par leur interprétation en tenant compte du texte support. Les explications vont s'appuyer sur les comparaisons faites des différentes structures, soit des phrases de base, soit des phrases transformées, voire les phrases à constructions particulières. Il est donc important de signaler la prise en compte des éléments de la grammaire textuelle et l'énonciation dans le processus d'interprétation (Gagnon *et al.* 2007). Les notions, telles que la reprise ou la continuité l'information, etc., permettront de mieux saisir la portée du message.

Cette démarche ne peut être effective que si les enseignants ont été préalablement formés, non seulement à la lecture méthodique/littéraire

⁹ L'auteur a mené une analyse sur l'un des thèmes majeurs de la littérature gabonaise : la mort. Ce travail peut être bénéfique pour tout enseignant de français, surtout en matière de convocation et d'interprétation des outils d'analyse.

(Abeme, 2008 ; Michel, 1998), mais aussi aux méthodes de la grammaire nouvelle.

CONCLUSION

Comment rendre possible l'exploitation de la structure de la phrase en lecture méthodique ? Telle est la question qui a guidé notre travail. Nous avons montré que la structure désigne l'organisation des constituants au sein de la phrase. Cette notion apparaît implicitement dans les programmes officiels du primaire, du secondaire et les manuels recommandés par l'IPN, notamment lorsqu'il est question d'aborder la phrase.

Pour connaître la place de la structure de phrase, nous avons collecté les données dans trois lycées de Libreville : le lycée privé Berthe et Jean, le lycée Bessieux et le lycée national Léon Mba. Il résulte que les élèves, pour parvenir au sens du texte, utilisent le plus souvent les figures de style (elles occupent la majeure partie), les champs lexicaux et les classes grammaticales, alors que la structure leur reste méconnue. L'étude de la phrase se limite à décliner les constituants de la phrase dite standard. L'accent n'est pas mis sur la valorisation de la structure pouvant aider à expliquer le texte littéraire. Certes, elle fait partie des outils d'analyse pouvant conduire à la compréhension du texte, mais rien n'est mis en place pour que le lycéen arrive à cette prise de conscience. Tout reste dans « un flou artistique ».

Or le but, l'avons-nous souligné, est de conduire l'élève à s'intéresser à cet outil d'analyse, à se rendre compte que la structure peut varier d'une phrase à une autre, que l'ordre des mots n'est pas toujours identique dans les phrases d'un même texte et à être capable d'y donner une interprétation pertinente et cohérente. Les méthodes de la grammaire nouvelle faciliteront l'enseignement/apprentissage de la structure des phrases et inciteront les élèves à l'exploiter au même titre que les autres instruments d'analyse de texte littéraire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abeme Ndong M. (2018). *Formation des sujets lecteurs enseignants dans le secondaire au Gabon*. [En ligne], <https://corpus.ulaval.ca>. Consulté le 15 octobre 2020.
- Abogo E. (2018). *Étude grammaticale d'Akômenga d'André Zoula en classe de 1^{re} au Gabon*. Berlin : Éditions universitaires européennes.
- Chartrand S.-G. (2016). « L'enseignement de la syntaxe : Principes et outils ». *Correspondance, volume 21, numéro 3*, [en ligne], <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr21-3/compos.html>. Consulté le 10 août 2020.
- Clément G. (2002). « La nouvelle grammaire au service de l'analyse littéraire ». *Correspondance », volume 8, numéro 2*, <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr8-2/compos.html>. Consulté le 20 mars 2020.
- Dabène M. et Rispaïl M. (2008). « Sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France. » *La Lettre de l'AIRDF, numéro 42*, p.10-13, [en ligne], www.persee.fr/doc/airdf. Consulté le 5 avril 2020.

- Descoubes F. *et al.* (1993). *Grammaire 3^e*. Paris : Bordas.
- Engouang H. M. (2009). « La mort comme raison d'une écriture ». *Regards sur les thèmes de la littérature gabonaise*. Fresnes : La Doxa Éditions.
- Essono-Ebang M. (2009). « Analyse du thème de la folie à travers un groupement de texte gabonais ». *Regards sur les thèmes de la littérature gabonaise*. Fresnes : La Doxa Éditions.
- Gagnon A. *et al.* (2007). *Guide des procédés d'écriture*. Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Gérin L. et Maisonneuve H. (2003). « Analyse formelle d'un texte littéraire : le statu quo est-il possible ? ». *Correspondance, volume 9, numéro 1*, [en ligne], <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr9-1/compos.html>. Consulté le 2 septembre 2020.
- Mabanckou A. (2005). *Verre cassé*. Paris : Éditions du Seuil.
- Mauffrey A. *et al.* (1990). *Grammaire française 6^e/5^e*. Paris : Hachette.
- Maisonneuve H. (2013). *Vadémécum de la nouvelle grammaire (version 3)*. Québec : Centre collégial de développement de matériel didactique.
- Michel R. (1998). « Lecture méthodique ou méthode de lecture à l'usage des élèves du lycée : Un objet didactique non identifié ». [en ligne], www.persee.fr, p. 59-103. Consulté le 12 octobre 2020.
- Ngou H. (2012). *Féminin interdit*. Paris : L'Harmattan.
- Pambou J.-A. (2011). *Les constructions prépositionnelles chez les apprenants de français langue seconde au Gabon : étude didactique*. Muenchen : Lincom Europa.
- Seck A. *et al.* (2015). *Révi'bac 2015*. Libreville : Les Éditions Amaya.
- Zoula A. (2011). *Akômenga*. Paris : Edilivre.

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LA FORMACIÓN CONTINUA PARA DOCENTES DE LENGUAS EXTRANJERAS (LE) EN GABÓN: CASO DEL ESPAÑOL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Reick Dimitri LETSINA EPIÉ

Doctorando, UNINI-MX, CRAAL
Correo-e : reicklet@gmail.com

Eugénie EYEANG

Ecole Normale Supérieure, CRAAL, Libreville
Correo-e :eyeangeugenie@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo gabonés que conocemos hoy, viene de las diferentes reformas de 1964, 1968, 1973, 1983, 2003 y 2010 (Doukaga, 2008, Ropivia, 2010, Eyeang, 2011) que tenían como objetivo mejorar el sistema heredado del modelo francés, luchar contra el fracaso escolar y adaptarlo a las realidades y necesidades de la sociedad gabonesa actual. En este sistema, excepto el francés que es la lengua oficial, la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras ocupa un lugar destacado en la educación superior. Sin embargo, el mundo educativo en general y gabonés en particular, conoce constantes cambios en todos los planes debido a la evolución de la sociedad que exige cada vez más una educación de calidad, una mejor cualificación profesional docente y la incorporación de nuevas competencias, habilidades y saberes. De hecho, para responder al desafío de una educación de alto nivel y enfrentarse a todos los nuevos retos en su profesión, se requiere que los docentes actualicen sus conocimientos y desarrollen nuevas competencias a fin de facilitar la gestión del proceso de aprendizaje tanto en el aula como fuera.

Las formas tradicionales de enseñar ya no sirven, ya que tanto la sociedad como el alumnado han cambiado (Cardona, 2008; Marcelo y Vaillant, 2009). En el marco de la educación superior en Gabón, las lenguas extranjeras (español, inglés, alemán, portugués, italiano) se imparten principalmente en la Universidad Omar Bongo (UOB) y en la Escuela Normal Superior de Libreville

(ENS). Todos los docentes de estas instituciones académicas han recibido una formación inicial que les permite ejercer su profesión. Sin embargo, a pesar de ser competentes, son muy pocos los docentes que desarrollan habilidades comunicativas. Se plantea entonces el problema de adaptar sus conocimientos a las necesidades de los aprendientes y comunicarse con ellos.

La pregunta que nos hacemos en nuestra investigación es: ¿Cómo la competencia comunicativa puede permitir responder a los desafíos inherentes a la profesión docente?

Mejorar la educación exige en efecto, replantearse la cuestión de la formación de docentes capaces de innovar, adaptarse y enseñar en diferentes contextos. En la enseñanza de las lenguas extranjeras en la educación superior en Gabón, particularmente el español, los docentes no siempre han priorizado el desarrollo de ésta competencia. El dominio disciplinar parece ser lo más importante. Sin embargo, los avances científicos y tecnológicos que vivimos obligan cambios en los procesos de aprendizaje.

Así pues, la competencia comunicativa en la formación continua de los docentes de lenguas extranjeras adquiere gran importancia para generar cambios educativos. Nuestra metodología se enmarca en el método cualitativo. Se trata de formar a los docentes con el objetivo de mejorar su profesión y la enseñanza/aprendizaje de LE en la educación superior en Gabón. La entrevista y el cuestionario son los instrumentos que nos permitirán recoger los datos de nuestro análisis.

I. EL ESPAÑOL Y LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN GABÓN

Las reformas en el sistema educativo gabonés permitieron la integración de la enseñanza de las lenguas extranjeras en las escuelas superiores y en las universidades. En efecto, existe un fuerte interés por el estudio de las lenguas extranjeras que se expresa en el alto número de estudiantes en los departamentos de lenguas de la UOB, de la ENS y de estudiantes que las eligen como asignaturas opcionales en las escuelas superiores de administración y de negocio. Las principales lenguas extranjeras enseñadas tanto en las universidades como en las escuelas e institutos superiores son el inglés, el español, el portugués, el árabe, el italiano, el mandarín y el ruso. Muchas de estas lenguas han sido integradas en el sistema educativo por razones diplomáticas (relaciones bilaterales), culturales, comerciales y profesionales para responder de este modo a las necesidades de los estudiantes que quieren encontrar oportunidades de trabajo fuera del país o simplemente conocer y descubrir otras culturas. En este contexto, el inglés sigue siendo la primera lengua extranjera enseñada y solicitada por los estudiantes y el español la segunda.

En lo que se refiere al español, se imparte en las grandes escuelas superiores y universidades desde los años setenta, principalmente en la UOB y la ENS

(Eyeang, 2011). La UOB se compone de dos facultades: la Facultad de Letras y Ciencias Humanas y la Facultad de Derecho y Ciencias Económicas. En la Facultad de Letras, el español se imparte con carácter obligatorio en el Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos (DEILA) desde el primer año hasta el Máster 2 y en el Departamento de Estudios Germánicos a partir del Máster 1 hasta el Máster 2. En los demás Departamentos y en la Facultad de Ciencias Económicas es una asignatura opcional.

En efecto, el DEILA es el único departamento dedicado exclusivamente en la enseñanza del español. Se estudia el mundo hispanohablante con las asignaturas como la civilización y literatura hispanoamericana, la civilización y literatura española, la lingüística, la traducción (directa e inversa). El objetivo es que los aprendientes conozcan todo lo que se refiere a la cultura, historia y lengua española.

La Escuela Normal Superior es una escuela dedicada a la formación de los futuros docentes del primer y segundo ciclo de la educación secundaria. El español es obligatorio en el Departamento de español. La formación dura cinco años desde el primer año hasta el Máster 2.

Los objetivos de la enseñanza/aprendizaje del español en la ENS son entre otros: perfeccionar la práctica educativa de forma que incida en la mejora de los rendimientos del alumnado y su desarrollo personal y social; aumentar la implicación de los docentes en los proyectos y actuaciones que mejoren los rendimientos académicos; promover la conciencia profesional docente; elaborar las programaciones didácticas; utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en su práctica organizativa y docente; promover el trabajo efectivo y las buenas prácticas docentes; reunir esfuerzos que mejoren el rendimiento académico general del alumnado especialmente en la lectura, escritura y expresión oral; informar y orientar a los docentes sobre modelos, métodos, estrategias y actividades para facilitar y gestionar los procesos de aprendizaje de los alumnos; aprender diversos recursos para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y la práctica pedagógica.

Hay que señalar que tanto en la UOB como en la ENS actualmente no hay ningún docente hispanohablante nativo. Todos los profesores del DEILA y del Departamento de español de la ENS son gaboneses con titulación doctoral. En el marco de la cooperación bilateral entre Gabón y España, la ENS enviaba anualmente a la Universidad de Salamanca un grupo de estudiantes para una formación docente. Sin embargo, desde 2012, los estudiantes ya no tienen esta inmersión lingüística que contribuía a su perfeccionamiento del español (oral y escrito) y que les permitía tener un contacto cultural.

II. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE COMPETENCIA Y COMPETENCIA COMUNICATIVA

En el ámbito profesional en general y académico en particular, muchas veces se ha escuchado la palabra “competente” o “incompetente” para referirse a

alguien que ha cumplido o no lo se esperaba de él. Sin embargo, son muy pocas las personas que pueden definir exactamente lo que se entiende por competencia. Esta noción que es muy presente en el contexto laboral, se entiende en el campo educativo como un “saber hacer” en situaciones concretas que requieren la aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes. Se trata así pues de un concepto multidimensional que incluye distintos niveles: saber (datos, conceptos, conocimientos), saber hacer (habilidades, destrezas, métodos de actuación), saber ser (actitudes y valores que guían el comportamiento) y saber estar (capacidades relacionada con la comunicación interpersonal y el trabajo cooperativo). En otras palabras, la competencia es la capacidad de un buen desempeño en contextos complejos y auténticos. Se basa en la integración y activación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores. Hablar de un docente competente en este contexto es referirse a un docente que no sólo usa sus conocimientos en su clase, sino que es capaz de resolver problemas concretos desarrollando otras destrezas como puede ser por ejemplo el uso de lastécnicas de información y comunicación (TIC).

Hoy en día, el concepto de competencia se ha constituido en el eje articulador del sistema educativo gabonés que anhela a una educación de calidad. De acuerdo con Perrenoud (2004), las competencias se entienden como la capacidad para movilizar recursos cognitivos y hacer frente a determinado tipo de situaciones de forma eficaz. En otras palabras, las personas desarrollan competencias si resuelven problemas del entorno con idoneidad, mejora continua y ética (Tobón, 2012). Ser competente para un docente de lenguas extranjeras es entonces manifestar en la práctica los diferentes aprendizajes y responder a los retos que se tiene que afrontar en los diferentes contextos dónde se interactúa con los estudiantes. Todo tipo de comportamiento formado por habilidades cognitivas, actividades de valores, destrezas motoras y diversas informaciones que hacen posible llevar a cabo de manera eficaz cualquier actividad de enseñanza son consideradas competencias. En esta óptica, Vázquez (2010) subraya que son un conjunto articulado y dinámico de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que toman parte activa en el desempeño responsable y eficaz de las actividades cotidianas dentro de un contexto determinado. Dicho de otro modo, hablamos de competencia en la educación cuando en una situación nueva y retadora, se usa adecuadamente un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas y psicomotoras para facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje.

La educación es un proceso en el que la comunicación ocupa un lugar fundamental. Según Gargallo (2009) es un proceso de interacción entre los miembros de la comunidad educativa. Se trata entonces de un proceso de interacción e intercambio continuo entre docentes y aprendientes de sus experiencias, conocimientos, sentimientos que permiten establecer relaciones indispensables para facilitar el aprendizaje. Pero, no todos los docentes son competentes a la hora de comunicar en clase.

En la base de todas las competencias específicas y transversales está la competencia comunicativa, entendida como el conjunto de habilidades que posibilita la participación apropiada del sujeto en situaciones comunicativas específicas (Beltrán, 2004). Para Perrenoud (2004), se trata de una competencia inicial básica que todo docente debería poseer y que, sin embargo, no es posible dar por supuesta. Vine y Ferreira (2012) la entienden como la “capacidad de una persona para producir y comprender mensajes adecuados, tanto en el contexto de las temáticas tratadas como en las distintas situaciones comunicativas”. (p. 139). Es una competencia básica para el profesorado (Díaz, 2006; Mérida, 2013).

Esta competencia es clave para el desempeño eficaz de la profesión docente porque permite crear situaciones eficaces para el aprendizaje y no sólo transmitir mensajes. Girón y Vallejo (1992) afirman que: “La competencia comunicativa comprende las aptitudes y los conocimientos que un individuo debe tener para poder utilizar sistemas lingüísticos y translingüísticos que están a su disposición para comunicarse como miembro de una comunidad sociocultural dada”. (p.14). También, se entiende la competencia comunicativa como la capacidad lingüística y extralingüística para adecuar un texto a una determinada comunidad de habla. Esto conlleva no sólo conocer y saber utilizar una serie de convenciones y reglas gramaticales, sino también las reglas del uso de la lengua, es decir, aquellas relacionadas con los aspectos socioculturales y pragmáticos de la misma (Instituto Cervantes, 2002).

Según Hymes (1971), la competencia comunicativa es la capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. Para Roméu (2005), es la configuración psicológica que integra capacidades para interactuar en diversos contextos socioculturales, con diferentes fines y propósitos; implica la intervención de los procesos cognitivos, el dominio de las estructuras discursivas y la actuación sociocultural del individuo. Resulta de una combinación de habilidades sociales, comunicativas, actitudinales, de acercamiento a los demás y otros factores relacionales para comunicarse de manera efectiva con otros (Leiva, 2015).

Así pues, esta competencia exige no sólo la habilidad para manejar una lengua sino además saber situarse en el contexto comunicativo y crear un ambiente agradable en lo que se refiere al proceso educativo en el aula.

III. EL APRENDIZAJE POR COMPETENCIA

En el sistema educativo gabonés, el concepto de enfoque por competencia aparece después de las reformas para adaptar los objetivos de las enseñanzas con las necesidades de los aprendientes y de la sociedad. Roegiers (2006), subraya que muchas veces los niños van a la escuela durante años, pero no saben aplicar sus conocimientos en la vida diaria. El aprendizaje basado en el fomento de las competencias favorece entonces una inserción socio-económica. En la

educación, está estrechamente ligado con el desarrollo y la autorrealización de los aprendientes. Para los docentes de español, se trata por lo tanto no sólo de “hacer su trabajo”, transmitir conocimientos, sino motivar al aprendiente en su proceso de aprendizaje. Todo aprendiente de lenguas extranjeras debe dominar tanto los aspectos escritos y orales de la lengua como los aspectos culturales, históricos...

En este contexto, un aprendiente competente es el que afronta con eficacia los retos educativos y que está bien preparado para adaptarse a la realidad del mundo laboral. Pero, para lograrlo, el docente tiene que desarrollar habilidades y actitudes capaces de motivar al aprendiente, animarle y comunicarse con él. El enfoque basado en competencias demanda un profesional competente, capaz de gestionar su aula, un buen comunicador, un sujeto estratégico, habilidades sencillas de escribir, pero difíciles de poseer (Gutiérrez, 2011). La sociedad actual y el alto el nivel educativo requiere aprendientes capaces de resolver los problemas de carácter práctico. Por eso, es necesario una educación que contribuya al desarrollo de competencias amplias no sólo en lo que se refiere a la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras sino en su uso en contextos específicos.

El aprendizaje por competencia incide de manera directa en la vida de los aprendientes de lenguas extranjeras que deben dominar la lengua y adaptarse a todos los contextos de comunicación escrita u oral en contexto académico como fuera del aula. Es un enfoque que les ayuda a una mejor socialización.

IV. LA FORMACIÓN CONTINUA PARA DOCENTES DE LENGUAS EXTRANJERAS

En la educación superior en Gabón, los docentes de lenguas extranjeras y particularmente del español, necesitan incorporar conocimientos nuevos para responder a las exigencias de su profesión. En efecto, ninguna formación inicial del profesorado no puede dotar a los docentes de todas las competencias que van a necesitar a lo largo de su carrera. Las exigencias de la profesión docente evolucionan con rapidez, lo que hace necesario que se adopten nuevos planteamientos para impartir una docencia plenamente eficaz y poder adaptarse a la evolución de las necesidades de los alumnos en un mundo con rápidos cambios sociales, culturales, económicos y técnicos (Valle, 2015). Las nuevas necesidades de aprendizaje discente exigen unas innovadoras maneras de enseñar (Tobón, 2005; Cardona, 2013) y esto conlleva innovaciones a la hora de formar a los profesores. Así pues, la formación continua es indispensable si se quiere lograr este objetivo.

La formación continua es una oportunidad para seguir mejorando como docente. En efecto, en lo que se refiere a la enseñanza del español, con el tiempo los docentes tienden a acostumbrarse a una rutina profesional que a veces no abre nuevos horizontes. Sin embargo, mediante la formación continua se puede salir de la zona de confort y ver otras perspectivas que pue-

den dar mejores resultados en su desempeño profesional. Una formación continua en la competencia comunicativa permite desarrollar competencias necesarias para enseñar a las nuevas generaciones en los diferentes contextos que se pueden presentar.

V. METODOLOGÍA Y ENFOQUE METODOLÓGICO

En el marco de este estudio elegimos como tipo de metodología la investigación mixta. Este enfoque metodológico ha sido desarrollado por varios autores (Brewer, 1989, Greene, Caracelli, Graham, 1989). El enfoque mixto como lo subraya Bryman (2006), se basa en el empleo simultáneo del método cualitativo y cuantitativo. Para Sampieri, “la meta de la investigación mixta no es reemplazar la investigación cuantitativa ni la cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales” (2010, p. 544). Lo que se plantea con el uso del enfoque mixto es enriquecer el análisis, comprender mejor el problema estudiado en la investigación. Nuestro trabajo consta por consiguiente de un análisis tanto cuantitativo como cualitativo. Se va a aplicar como técnicas e instrumentos de recogida de datos el cuestionario y de la entrevista.

Sin embargo, a pesar de ser un trabajo basado en una metodología mixta en general, el paradigma cualitativo (Denzin y Lincoln 1994) es el que mayor prioridad va a tener. Siguiendo el trabajo de clasificación de los diseños metodológicos de la metodología cualitativa emprendido por Morse (1994), vamos a realizar nuestra investigación con el diseño metodológico investigación-acción. Este diseño se revela como uno de los modelos de investigación más adecuados para fomentar la calidad de la enseñanza e impulsar la figura del profesional investigador y reflexivo (Rincón, 1997). El método de investigación-acción es el más indicado en el marco de este estudio porque primero permite cambiar la mentalidad de los docentes de español lengua extranjera en la educación superior en Gabón y desarrollar nuevas destrezas en la profesión con el fin de mejorar la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

VI. POBLACIÓN Y MUESTRA

El análisis se realiza con los docentes y estudiantes de español de la ENS y de la UOB. Ya que son estas dos instituciones las que imparten este idioma de manera obligatoria. El grupo docente se compone de cuatro (4) docentes: dos (2) que imparten clases en el primer ciclo (Licencia) y dos (2) en el segundo ciclo (Máster). Los criterios de selección son la edad (40-50 años), la experiencia profesional (5-10 años), el horario (mañana, tarde), asignatura impartida (expresión escrita y oral, gramática, civilización y literatura española, didáctica), el número de horas de clase, la situación familiar (casado, soltero, número de hijos...).

No pueden formar parte de este grupo los docentes temporales y los de otras universidades y escuelas superiores. La entrevista y el cuestionario son los instrumentos que nos permitirán hacer la selección. El grupo de estudiantes se compone de ocho (8) estudiantes: cuatro (4) del ciclo Licenciatura y cuatro (4) del ciclo Máster. La investigación se llevará a cabo tanto en la UOB así como en la ENS durante dos (2) semanas.

VII. LOS INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los instrumentos que servirán en esta investigación son propios de la metodología cualitativa y cuantitativa. Nos referimos a la entrevista, la observación participante (Taylor y Bogdan, 1986) y el cuestionario. Dentro de los diferentes tipos de entrevistas, haremos unas entrevistas abiertas al grupo docente y al grupo de estudiantes.

En palabras de Goetz y LeCompte (1998), la observación participante se refiere a una práctica que consiste en vivir entre la gente que uno estudia, llegar a conocerlos, a conocer su lenguaje y sus formas de vida a través de una intrusión y continuada interacción con ellos en la vida diaria. Como observador participante, vamos a asistir a las clases para ver como los docentes llevan el proceso de enseñanza/aprendizaje. El cuestionario semi-estructurado en esta investigación también servirá para la recolección de datos con preguntas abiertas y cerradas tanto para los docentes como para los estudiantes.

Para comprobar o incrementar la validez de los datos recogidos en esta investigación, se utiliza como método la triangulación. Se trata de un método que se utiliza cuando el investigador pretende confirmar o corroborar resultados y efectuar validación cruzada entre datos cuantitativos y cualitativos, así como aprovechar las ventajas de cada método y minimizar sus debilidades.

VIII. RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los instrumentos utilizados han servido para valorar el conocimiento del concepto de competencia comunicativa entre los docentes de español y saber lo que piensan los estudiantes. Tres aspectos de la competencia comunicativa han constituido el objeto de la investigación: la competencia como buen orador y receptor en aula, las habilidades y destrezas utilizadas en clase y la comunicación fuera del contexto académico. Los datos recogidos demuestran que muchos docentes prefieren limitarse a ser “buenos profesionales” manteniendo cierta distancia profesional con los estudiantes en contexto académico y fuera.

De hecho, siempre existe esta barrera que los estudiantes no pueden pasar. Se consideran buenos receptores, atentos a las preguntas de sus estudiantes. En su proceso de enseñanza, utilizan los métodos y estrategias aprendidas a lo largo de su formación. De manera general, afirman tener una gran capacidad para comunicarse y expresar claramente sus ideas tanto de forma oral como escrita,

tener habilidad para escuchar e interpretar los mensajes de sus estudiantes en distintos contextos. Sin embargo, los datos recogidos entre los estudiantes no son tan unánimes.

En efecto, el 75% considera que los docentes son muy competentes en lo que se refiere a su asignatura pero tienen carencias comunicativas. Subrayan la falta de cercanía, de atención personal, de flexibilidad, de innovación, de adaptación de sus conocimientos a las necesidades actuales de los aprendientes. Consideran que los docentes se aferran mucho a sus métodos y estrategias de enseñanza sin buscar nuevos métodos para resolver los problemas de adquisición de lenguas extranjeras.

IX. DISCUSIÓN

Todo docente necesita formarse continuamente para el buen desempeño de su profesión. Los métodos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras han evolucionado. De hecho, los aprendientes necesitan tener docentes que ejercen también la función de comunicador tanto en el aula como fuera. Para ejercer una comunicación efectiva es necesario la implementación de ciertos aspectos que van a permitir que el mensaje sea entendible para el receptor. La formación continua con el énfasis sobre la competencia comunicativa permite desarrollar una educación que estimule los talentos, las habilidades, las competencias y la riqueza individual de cada uno de los aprendientes. Las épocas cambian y tenemos que cambiar también los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, en nuestro caso, el español en la educación superior en Gabón. La comunicación es un proceso muy importante en la labor educativa por lo que cada docente de lenguas extranjeras debe prepararse para el dominio de las herramientas necesarias con el objetivo de convertirse en un comunicador competente. Y Miriam Ruiz Baena (2020) reconoce que la comunicación entre profesores y alumnos es fundamental para promover la interacción en el aula, para crear un ambiente de confianza donde el profesor pueda conocer las dificultades del alumno y, de esa manera, **ayudarle a superar sus barreras y contribuir en su desarrollo académico.**

IX. CONCLUSIÓN

En resumidas cuentas, podemos decir que la adquisición de la competencia comunicativa por los profesores es un reto en la Educación superior en Gabón. El profesor suele ser cautivo de los documentos escritos (cf. Currículo) o del entorno sociolingüístico y su discurso tiene marcas transcódicas (Eyeang, 2013) que pueden perjudicar el aprendizaje de los alumnos. Por eso, hace falta organizar actividades de formación continua con el propósito de familiarizarse con voces nativas a través de videos, películas o realizar viajes lingüísticos y fomentar así esta competencia. La organización de seminarios o foros sobre el tema

será de suma importancia y benéfica para la calidad de la docencia del español en la educación superior en Gabón.

BIBLIOGRAFÍA

- Abello Cruz A. M. (2004) *Profesionalidad y práctica pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Báez García, M. (2006). *Hacia una comunicación más eficaz*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Berruto, G. (1979). *La semántica*. México: Nueva Imagen.
- Beltrán, F. (2004). Desarrollo de la competencia comunicativa. Disponible en: <http://www.universidadabierta.edu.mx/>
- Blaikie, N. W. H. (1996). A critique of the use of triangulation in social research” *Quality and Quantity*. N. 25. p. 115-136
- Brewer, J.H (1989), A. *Multi method research: a synthesis of styles*. Newbury Park, CA: Sage.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*, v. 1, n. 6, p. 97-113.
- Castellá, J.M., Comelles, S., Cross, A. y Vilà, M. (2007). Entender (se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados. Barcelona: Graó.
- Coseriu, E. (1962): «Sistema norma y habla», *Teoría del lenguaje y lingüística general: cinco estudios*, Madrid: Gredos, D.L., 11-113
- Denzin, N. y Lincoln, Y. [Eds.]. (2002). *The Qualitative Inquiry Reader [El lector de investigación cualitativa]*. *Forum: Qualitative Social Research*.
- Domínguez G., I. (2004). *Comunicación y Discurso*. La Habana: Pueblo y Educación.
- _____ (2010). *Comunicación y texto*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Doukaga, N., C. (2008). *Introduction à l'histoire de l'éducation au Gabon (1920-1970)*, Libreville, Éditions du GRESHS.
- Eyeang, E. (1997). *L'enseignement/ apprentissage de l'espagnol au Gabon. Éléments de recherche pour une adaptation socio-didactique*. Université Stendhal Grenoble III, ANRT Diffusion, Thèse à la carte, Lille, Tome 1.
- Eyeang, E. (2007). Aportaciones a la reflexión sobre la expresión oral del docente de español gabonés como animador de la interacción en clase. *En Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE) : Logroño 27-30 de septiembre de 2006 / coord. por Enrique Balmaseda Maestu, Vol. 1, págs. 509-524.
- Eyeang, E. (2013). Marcas transcódicas en la enseñanza/ aprendizaje del español lengua extranjera en un contexto plurilingüe: el caso de Gabón. *En Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE / coord. por Sara Borrell; Beatriz Bleuca Falgueras (ed. lit.), Berta Crous (ed. lit.), Fermín Sierra (ed. lit.), págs. 400-409.*
- Fernández G., A., M. (1999). *La competencia comunicativa del docente: Exigencia para una práctica pedagógica interactiva con profesionalismo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fernández P., R. (1996). *La comunicación, una herramienta imprescindible en el trabajo diario*. La Habana: Pueblo y Educación. Recuperado de www.ericdigests.org/pre-929/teachers.htm.
- Gargallo, B. (2009). El proceso educativo. En Gargallo, B. y Aparisi J. A. (Coords), *Procesos y*

contextos educativos. Máster en profesor/a de educación secundaria (pp. 107-160). España: Tirant lo Blanch.

- Girón, M. S. y VALLEJO, M.A. Producción e interpretación textual. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1992.
- Goetz, J.P., Lecompte, M.D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Morata. Madrid.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., Graham, W. F (1989). Toward a conceptual framework for mixed method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 3, n. 11, p. 255-274
- Hymes, D. (1971). On linguistic theory, communicative competence, and the education of disadvantaged children. In M.L. Wax, S.A. Diamond & F. Gearing (Eds.), *Anthropological perspectives on education* (p. 51-66). New York: Basic Books.
- _____. (1974). "Hacia etnografías de la comunicación". En: Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística. México: UNAM
- _____. "Acerca de la competencia comunicativa", *Forma y Función* (9), Santafé de Bogotá, junio de 1996, pp. 13 - 37.
- Instituto Cervantes (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Jiménez, J. "Competencia lingüística y competencia comunicativa". En: *Lenguaje en acción*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1986, pp. 36 - 40.
- Littlewood, W. (1996). La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo. Madrid: Cambridge University Press.
- Montaña C., J.R. (2010). *Renovando la enseñanza- aprendizaje de la lengua española y la literatura*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- OKOME-BEKA, V. S. (2007): « *le plaidoyer pour un nouvel enseignement de l'espagnol langue étrangère au Gabon* », *Annales de Université Omar Bongo*, n°13, Libreville, PUG, janvier, P.127-137.
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó.
- Roegiers, X. (2007): «Existe-t-il des approches par compétences? Convergences et différences», *Communication effectuée lors du séminaire Pratiques de classe et de suivi dans le contexte de l'approche par les compétences*, Ouagadougou, OIF.
- Ropivia, M.L. (2010): le système éducatif national et le concept de Gabon émergent.
- Taylor, S.J., Bogdan, R (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós. Barcelona
- Tobón, S. (2012). El enfoque socio formativo y las competencias: ejes clave para transformar la educación. En Tobón, S. y Jaik, A. (coords.). *Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional* (pp. 3-31). México: Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- Romeu E, A. (2003). *Lengua materna: cognición y comunicación*. La Habana. ISP "Enrique
- _____. (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana: Pueblo y Educación,
- _____. (2011). *Normativa, un acercamiento desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural*. La Habana: Pueblo y Educación.

L'INITIATION DES ENSEIGNANTS GABONAIS DE LANGUES A L'EXPLOITATION DIDACTIQUE DES FILMS D'ANIMATION: LE CAS DE LE ROI LION DE JON FAVREAU

HILAIRE NDZANG NYANGONE

Maître Assistant, CRAAL, E.N.S, Libreville-Gabon

Correo : hilairenyangone@gmail.com

INTRODUCTION

De son invention à nos jours, le cinéma est devenu à la fois un art populaire, un divertissement, une industrie et un support publicitaire. Mais qu'il soit considéré comme un art, un divertissement ou une industrie, le cinéma s'est progressivement imposé dans le domaine de la communication. Outil de communication par excellence, le cinéma est par ailleurs un puissant vecteur de connaissances, ce qui en fait un pertinent outil pédagogique. Le cinéma, la photographie, la télévision, les jeux vidéo, et internet étant au cœur des pratiques culturelles du jeune public (H. Ndzang Nyangone, 2015, p.101), leur usage didactique devient indispensable pour décoder le langage complexe de ces images animées dont les codes et techniques sont en constante évolution. En pédagogie, le cinéma s'affirme comme un outil d'apprentissage, à la croisée de toutes les disciplines, qui favorise l'acquisition des compétences du socle commun, les parcours d'éducation artistique, culturelle et citoyenne. C'est à ce titre que l'éducation à l'image est valorisée dans les systèmes éducatifs occidentaux parmi lesquels celui de la France.

Le Gabon, dont le système éducatif s'inspire de celui de la France, gagnerait à renforcer la formation de ses enseignants du secondaire à l'éducation par l'image. En effet, étant donné que *La Loi d'orientation* de 2010 recommande la diversification des auxiliaires pédagogiques aux enseignants gabonais d'anglais et d'espagnol (H. Ndzang Nyangone, 2018, p.82), et que les supports textuels

demeurent malheureusement largement préférés aux supports iconographiques (E. Eyeang, 2014, p.307), la présente étude préconise des séminaires de formation et de remise à niveau des enseignants gabonais de langues vivantes en pédagogie par l'image. Les enseignants ainsi formés pourront mieux exploiter les potentialités cognitives des supports audiovisuels. Pour y parvenir, nous fonderons nos démonstrations sur l'analyse de la séquence initiale du film d'animation *Le roi lion* (2019) de Jon Favreau qui traite d'une transmission du pouvoir en monarchie commune à l'Espagne et à l'Angleterre. L'intérêt de cette étude est d'initier les enseignants d'anglais et d'espagnol à mieux tirer parti du caractère ludique des films d'animation pour permettre aux élèves d'apprendre en se distrayant et à se distraire en apprenant.

Pour mener à bien cette réflexion, nous proposerons d'abord un cadre théorique et notionnel qui conceptualise le thème. Nous présenterons ensuite le support, la méthodologie et le public cible. Nous déclinons enfin quelques atouts du film d'animation aussi bien pour l'enseignement, que pour l'apprentissage des langues vivantes au Gabon.

1. APPROCHE THÉORIQUE ET NOTIONNELLE

Deux notions ont particulièrement retenu notre attention dans cette étude : la formation des enseignants gabonais de langues et les auxiliaires did

1.1. La formation des enseignants de langues vivantes au Gabon

Au Gabon, l'anglais et l'espagnol sont enseignés à partir du collège. La langue vivante 1 (l'anglais) est enseignée à partir de la classe de Sixième, tandis que la langue vivante 2 (l'espagnol) est enseignée à partir de la classe de Quatrième. Leur enseignement ainsi initié au collège se poursuit sans interruption jusqu'à la fin du lycée. Aux examens de BEPC et de Baccalauréat qui sanctionnent respectivement la fin du collège et du lycée, les candidats choisissent de passer l'une des deux langues vivantes à l'écrit et l'autre à l'oral (M. Ibinga, H. Ndzang Nyangone, 2018, p.784). À l'épreuve orale, les candidats sont interrogés à partir d'un support textuel et d'un support iconographique.

Par conséquent, les candidats aux examens de BEPC et de Baccalauréat au Gabon doivent être initiés non seulement au commentaire du texte, mais aussi à celui des documents iconographiques (H. Ndzang Nyangone, 2018, p.82). Formés à l'École Normale Supérieure (ENS) de Libreville, les enseignants de langues vivantes reçoivent à cet effet des enseignements généraux et des enseignements en sciences de l'éducation. Les premiers visent le renforcement du Savoir-savant¹, tandis que les seconds renforcent le Savoir-

1 Le « Savoir savant » est avant tout opérationnel par rapport à l'inconnu. Il favorise les grandes découvertes, et assure la recherche scientifique. Il a ses règles propres qui garantissent son efficacité : paradoxes, conjectures, obstacles épistémologiques, schismes d'une part, recherche,

faire². Mais qu'il s'agisse des enseignements généraux ou des enseignements en sciences de l'éducation, les dispositions sont normalement mises en place pour que ces futurs enseignants de langues sachent exploiter aussi bien les textes que les images en situation de classe.

1.2. Les auxiliaires de classe utilisés en cours de langues vivantes au Gabon

L'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes sont encadrés par les orientations précises émanant des instances pédagogiques gabonaises. Étant donné que nous préconisons le renforcement de la formation des formateurs (enseignants), nous nous limiterons donc exclusivement à l'enseignement de l'anglais et de l'espagnol au Gabon. Nous pensons en effet que l'apprentissage des langues vivantes en général, celui de l'anglais et de l'espagnol en particulier, ne peut être efficace que si les enseignants maîtrisent l'usage des différents auxiliaires de classe recommandés et mis à leur disposition. Rappelons pour ce faire que les instances pédagogiques recommandent l'usage alterné des supports textuels et iconographiques. S'agissant particulièrement des supports iconographiques, les instructions officielles recommandent l'usage des documents iconographiques dès les premiers contacts des apprenants avec les langues vivantes enseignées :

Il est souhaitable d'étudier les différents types de supports : les dessins humoristiques, les messages publicitaires, les scènes de la vie quotidienne photographiées, filmées ou représentées par les grands peintres (...). Faire naître le désir de communiquer, est un souci chez le professeur d'espagnol. Afin d'obtenir des échanges, il (le professeur) sélectionne des textes, des images, des enregistrements sonores et audiovisuels, offrant des situations simples, concrètes et vivantes (B. Mfoubou Mouguengui, 2019, p.22).

Le support de cette étude étant audiovisuel, il entre donc parfaitement dans la catégorie des auxiliaires pédagogiques recommandés pour l'enseignement des langues vivantes au Gabon. Mais en dépit de l'existence de ces louables recommandations, les enseignants gabonais de langues vivantes semblent avoir une nette préférence pour les textes, au détriment de l'iconographie. Prenant le cas spécifique de l'enseignement de l'espagnol au Gabon, Eugénie Eyeang confirme ce déséquilibre lorsqu'elle affirme que :

Los textos escritos representan la base de la enseñanza del español lengua extranjera en Gabón, desde la formación docente hasta la aplicación pedagógica en la secundaria (...) El texto queda el soporte didáctico más solicitado y explotado en clase, a pesar de la evolución metodológica [Les textes écrits représentent la base de l'enseignement de l'espagnol langue étrangère au Gabon ce, de la formation des enseignants, à l'application pédagogique au secondaire (...) Le texte reste le support didactique le plus sollicité et exploité en classe, malgré l'évolution pédagogique] (2014, p.307).

traitement de l'erreur, communication d'autre part, en sont les composantes. De façon générale, le Savoir-Savant renvoie à l'ensemble des connaissances encyclopédiques que l'on peut engranger sur un domaine précis.

2 Le « Savoir-faire » renvoie à une compétence technique qui nécessite de l'expérience et de l'habileté dans un domaine spécifique pour le maîtriser pleinement. Dans le cadre de la présente, cette compétence renvoie au Savoir-transmettre et au Savoir-enseigner.

L'enquête menée auprès des enseignants d'anglais et d'espagnol, et l'observation de plusieurs classes de langues vivantes en période de stages nous permettront par la suite de confirmer ou d'infirmer cette désolante constatation.

2. SUPPORT, MÉTHODOLOGIE ET ENQUÊTE

Il s'agit dans cette partie de présenter le film du support, la méthodologie retenue pour nos démonstrations, ainsi que les résultats de l'enquête et de l'observation de terrain.

2.1. Présentation du support

Le Roi lion (*The Lion King*) est un film américain réalisé par Jon Favreau, sorti en 2019. Il s'agit en réalité d'une nouvelle version du film d'animation *Le Roi lion*, sorti en 1994. Ce film qui utilise la technique de l'animation 3D³ est l'un des plus gros succès du box-office mondial et le plus gros succès de l'année 2019 au box-office⁴ en France. L'intrigue s'inspire de la hiérarchisation du pouvoir dans le monde animalier. Le récit filmique commence par une réunion des animaux de la savane africaine. Au lever du jour, les animaux de toutes les espèces convergent vers un piton rocheux appelé « Le rocher des lions ». C'est le jour de la présentation au royaume animal de Simba, fils héritier du Roi Mufasa et de la Reine Sarabi. Après cette grandiose cérémonie de présentation, le Roi Mufasa rend visite à son frère Scar qui n'est pas venu à la cérémonie. Jaloux de son frère dont il convoite le trône, Scar échafaude un plan avec la complicité des hyènes pour se débarrasser de Mufasa et de Simba afin de s'emparer du pouvoir. Conseillé par le mandrill Rafiki (ancien conseiller, sorcier ou chaman de son père), Simba apprend astucieusement à déjouer les différents pièges tendus par ses ennemis pour devenir un roi juste, accepté et respecté de tous les animaux.

2.2. Enquête et observation de terrain

Pour renforcer les capacités d'usage des films d'animation chez les enseignants de langues vivantes, nous utiliserons une méthodologie à la fois quantitative et descriptive. D'une part, nous utilisons des données mathématiques et statistiques réaccueillies auprès des enseignants gabonais d'anglais et d'espagnol contactés via différents fora d'enseignants de langues vivantes. Nous voulions notamment savoir s'ils connaissaient le film d'animation *Le Roi lion* et s'ils jugeaient son usage opportun en cours de langues vivantes 1 et 2 au Gabon. D'autre part, de 2014 jusqu'à 2020, nous avons observé les supports didactiques utilisés par plusieurs enseignants de langues. Cette observation faite lors

3 Trois dimensions, tridimensionnel ou 3D sont des expressions qui caractérisent l'espace qui nous entoure, tel que perçu par notre vision, en termes de largeur, hauteur et profondeur.

4 Le « Box-office » est un terme emprunté à l'anglais dans son acception de chiffre d'affaires d'une production artistique ou d'une vedette (et par extension leur classement sous forme de palmarès). Il se mesure en nombre de spectateurs, de billets écoulés (« entrées ») ou en valeur monétaire fondée sur l'un des deux items précédents.

de l'accompagnement pratique des élèves-professeurs de langues de l'ENS dans les établissements secondaires de Libreville offre une vision d'ensemble de l'usage ou non des films d'animation en classes de langues vivantes. En raison de la crise sanitaire actuelle qui n'épargne pas le Gabon, nous regrettons de n'avoir pu étendre nos enquêtes et observations dans plus d'établissements. Toutefois, l'échantillon réaccueilli est suffisamment parlant.

En dépit des difficultés relatives à la crise sanitaire liée à la pandémie de la covid-19, nous avons pu enquêter auprès de trente (30) enseignants gabonais de langues vivantes parmi lesquels : dix-huit (18) professeurs d'espagnol et douze (12) professeurs d'anglais. Tous les enquêtés sont affectés dans des lycées et collèges publics situés dans la capitale gabonaise et sa périphérie. Nous leur avons abord demandé s'ils connaissaient le film d'animation *Le Roi lion*. Les enquêtés connaissent et reconnaissent unanimement cette production filmique. Nous leur avons ensuite demandé si, selon eux, ce film ferait un bon support pédagogique en cours d'anglais et d'espagnol. Les enquêtés ont une fois de plus répondu par l'affirmatif. Enfin, nous voulions savoir si certains d'entre eux avaient déjà utilisé des films d'animation en situation de classe. À notre surprise générale, aucun des enquêtés n'a déjà utilisé ce support. Nos observations faites dans des établissements publics de Libreville entre 2014 et 2020 confirment l'absence des supports filmiques, en général, et des films d'animation, en particulier, parmi les supports pédagogiques utilisés par les professeurs d'anglais et d'espagnol. En guise d'explications, les enseignants évoquent généralement l'absence de matériel dans les établissements, et la non-maitrise des approches méthodologiques.

2.3. Méthodologie d'usage didactique d'un support filmique

Il convient tout d'abord de préciser qu'il n'y a pas de méthode absolue pour analyser un film, mais des choix à faire, ou à inventer, en fonction des objectifs (M. Joly, 2009, p.40). En effet, à côté des analyses scientifiques, existent des analyses historiques, sociologiques, mathématiques, esthétiques ou encore sémiologiques des images (H. Ndzang Nyangone, 2018, p.93). Par conséquent, les méthodes peuvent varier selon que l'on passe d'un analyste à un autre, ou d'un champ disciplinaire à un autre:

Le type d'approche que l'on fait de l'image dépend du champs même au sein duquel on décide de son observation et de son étude : scientifique pour les mathématiciens et les informaticiens, esthétique pour les philosophes ou les théoriciens de l'art, historique ou sociologique si l'on s'intéresse à son évolution ou à ses usages, psychologique ou métaphysique lorsqu'elle concerne des phénomènes psychiques de représentation ou de réception, médiologique si l'on examine l'évolution et l'impact de différents supports, et ainsi de suite (M. Joly, 2002, p.5).

La présente étude ayant pour but la recherche des stratégies ludiques de l'enseignement de l'anglais et de l'espagnol au Gabon, nous proposons donc une méthode qui facilite l'usage des supports filmiques aux enseignants des

langues vivantes 1 et 2. Mais avant de présenter notre option méthodologique, il nous semble approprié de faire le lien entre le film et la société d'une part, le film et la cognition, d'autre part. C'est dans cette optique qu'Anne Golliot-Lété et Francis Vanoy affirment que :

Le texte et le film peuvent être utilisés par l'analyste, plutôt qu'interprétés. Entendons par là que je peux me servir d'un film pour écrire la bibliographie d'un acteur ou d'un réalisateur, ou pour brosser le tableau d'une société, ou encore pour décrire les contours d'un mouvement esthétique. Dans ce cas, je tire des informations partielles, isolées du film, pour les mettre en relation avec des informations extratextuelles (bibliographiques, sociologiques, ou historiques) afin de construire mon histoire et ma thèse (1992, p.8).

En outre, l'analyse filmique ne se justifie et n'a d'intérêt que si elle est service d'un projet: le nôtre est effectivement didactique et pédagogique. Et en pédagogie comme dans les sciences sociales, il n'y a pas un mode unique d'usage des supports filmiques (H. Ndzang Nyangone, 2017, p.347). Pour revenir au cas précis de la présente étude, tout dépend des objectifs spécifiques que se fixent les enseignants d'anglais et d'espagnol. Donnant des indications sur la manière d'utiliser un support cinématographique en situation de classe, Matur Ira et Vikash Kumar Singh affirment :

El primer paso a la hora de utilizar un vídeo como el cine en el aula de ELE es decidir de qué manera este material cinematográfico puede ayudarnos a lograr el objetivo que queremos alcanzar. Sin duda, se debe tener en cuenta las razones o los criterios para la selección de las películas, identificar claramente lo que constituye el núcleo del trabajo, adaptar el fragmento a la película según las necesidades y los gustos de los aprendices (...) pues, ya sabemos que se puede utilizar un vídeo de mil maneras, adaptándolo al nivel de comprensión de los alumnos [Au moment d'utiliser une vidéo comme le cinéma dans une classe de ELE, il faut préalablement décider de la manière dont ce outil cinématographique peut nous aider à atteindre les objectifs que nous nous sommes fixés. Il faut sans doute tenir compte des raisons ou de certains critères pour sélectionner les films, identifier clairement ce qui constitue le noyau du travail, adapter le fragment au film selon les besoins et les goûts des apprenants (...) car, nous savons déjà qu'on peut utiliser une vidéo de mille manières, en l'adaptant au niveau de compréhension des apprenants] (2010, p.9).

De façon plus concrète, l'usage d'un support filmique en situation de classe doit se faire en trois étapes : le pré visionnage, le visionnage, et le post visionnage (B. Mfoubou Mouguengui, 2019, p.36). Le pré visionnage prépare les apprenants au visionnage du film. À cet effet, l'enseignant peut leur donner une liste de mots à rechercher à la maison pour faciliter la compréhension et l'expression. Il peut aussi leur demander de formuler des hypothèses sur le contenu du film à partir du titre, de l'illustration et du synopsis. Le visionnage doit se faire après que l'enseignant a donné des consignes claires et précises aux apprenants (*Idem*, p.37). Ainsi, leur attention portera essentiellement sur les aspects retenus par les consignes de l'enseignant. Après la projection (post visionnage), les activités organisées peuvent être écrites ou orales, en groupes ou individuelles, dans le respect des consignes préalablement données par l'enseignant. Cette méthode

peut s'appliquer au film entier, ou se resserrer progressivement à la séquence, puis à la capture d'écran.

3. SPÉCIFICITÉS DU FILM LE ROI LION EN COURS D'ANGLAIS ET D'ESPAGNOL

L'enseignement et l'apprentissage étant deux activités corrélatives et complémentaires, nous présenterons les atouts pédagogiques de l'usage didactique du film d'animation *Le Roi lion* pour les enseignants gabonais d'anglais et d'espagnol, et pour les apprenants.

3.1. Pour les enseignants

La principale raison qui fait penser que *Le Roi lion* peut être un support pédagogique idoine en classe d'anglais et d'espagnol est le thème abordé par ce film d'animation. L'Angleterre (berceau de la langue anglaise) et l'Espagne (berceau de la langue espagnole) étant des royaumes, leurs régimes politiques correspondent parfaitement à celui mis en scène dans *Le Roi lion*. Bien que Jon Favreau use de la métaphore visuelle en faisant intervenir les animaux en lieux et places des humains, cette substitution diégétique est pourtant très facilement assimilable à la société humaine, notamment aux régimes politiques en vigueur en Angleterre et en Espagne. Dès lors, les diégétiques Mufasa, Sarabi et Simba peuvent analogiquement être assimilés aux réelles familles royales d'Espagne et d'Angleterre. En cours d'anglais ou d'espagnol comme langues étrangères, il n'est donc pas difficile de faire de lien entre la structuration de cette diégétique famille royale animale, et les réelles et humaines familles royales d'Espagne et d'Angleterre.

Ainsi, *Le Roi lion* devient un prétexte idéal pour présenter la famille royale et aborder la succession au sommet du pouvoir dans une Monarchie à l'instar de l'Angleterre et l'Espagne. La séquence initiale du film d'animation *Le Roi lion* sur laquelle repose cette étude décline parfaitement le protocole règlementaire à appliquer pour une succession apaisée dans un royaume. Lorsque les animaux de la savane accourent vers le « Rocher des lions » dès le début de l'intrigue, ce n'est pas pour découvrir un quelconque lionceau, mais plutôt leur futur « Roi ». Étant le premier né du Roi Mufasa et de la Reine Sarabi, Simba est donc logiquement l'héritier de leur trône. Sa présentation aux animaux de la savane représente en réalité la première étape de son long apprentissage afin de succéder à Mufasa. C'est dans cette optique qu'il sera entouré de certains conseillers de son père à l'instar du sage Rafiki.

Dans les royaumes anglais et espagnol, les princes héritiers sont soumis à la même rigueur dans leur éducation. Dès leur plus tendre enfance, ils sont éduqués pour régner. Cette éducation très rigoureuse et encadrée est observable dans la plupart des Royaumes à l'instar de ceux de l'Angleterre et de l'Espagne. Par ailleurs, le plan de Scar avec la complicité des hyènes, d'assassiner son frère

Mufasa et son neveu Simba pour s'emparer du trône de la Terre des lions peut et doit servir de prétexte aux enseignants pour aborder des cas de succession autres que celui représenté par l'intrigue. Ainsi, les apprenants sauront qu'en l'absence d'un héritier désigné, le trône peut revenir à d'autres membres de la famille ayant le sang royal en partage. C'est d'ailleurs la principale motivation pour laquelle Scar planifia l'assassinat de son frère et de son neveu. Car, en l'absence du Roi Mufasa et du prince héritier Simba, Scar qui est de ligné royale peut régner.

Outre la matérialisation de la diversification des auxiliaires de classe et la valorisation des supports iconographiques, *Le Roi lion* est aussi un excellent prétexte de contextualisation des contenus enseignés en cours de langues vivantes. En effet, les instances pédagogiques gabonaises recommandent des liens interculturels entre les contenus enseignés en cours de langues vivantes et les réalités gabonaises. Concernant l'enseignement de l'espagnol, l'objectif culturel de *La Lettre d'orientation* (2010) précise que cette interculturelité favorise l'enracinement de l'apprenant gabonais dans la culture étrangère apprise, et dans sa propre culture. Par son aspect ludique, le film d'animation *Le Roi lion* permettrait d'aborder la succession en République. Les enseignants gabonais pourraient ainsi renforcer la culture citoyenne des apprenants en les édifiant sur les modalités législatives et constitutionnelles relatives à la succession au sommet de l'État en République gabonaise.

Mais pour que les professeurs d'anglais et d'espagnol du premier et du second cycle du Gabon exploitent correctement les atouts pédagogiques du film d'animation *Le Roi lion* ci-dessus évoquées, il faut qu'ils soient formés. Cette formation doit éviter que la salle de classe ne se transforme en cours de récréation, et que le jeu ne prenne le dessus sur le travail. La recherche permanente du juste milieu entre le ludique et l'enseignement doit permettre à l'enseignant de langues qui choisit de dispenser son enseignement à partir d'un film d'animation, de susciter la coopération des apprenants :

Il faut connaître l'autre, il faut inciter la communication et la coopération des apprenants, il faut réfléchir sur les différentes identités culturelles, comparer les cultures différentes, apporter des problèmes sociaux aux apprenants pour les enrichir avec de nouveaux modes de pensée et de comportement. Un tel enrichissement peut être réalisé à travers divers documents authentiques, bien choisis, qui auraient une fonction éducative et pédagogique évidente (A. Babić, 2014, p.30).

Pour marteler la nécessité pour les enseignants de langues d'utiliser les supports audiovisuels en situation de classe, Henri Dieuzeide fait l'apologie des méthodes de la découverte et de la redécouverte sur lesquelles s'appuie la pédagogie moderne :

La pédagogie moderne s'appuie, en grande partie, sur les méthodes de la découverte et de la redécouverte. Il s'agit de faire appel à la curiosité de l'enfant et à sa capacité de découverte pour qu'il retrouve par lui-même l'essentiel des notions à acquérir, l'enchaînement des faits retenus et les rapports qui peuvent exister entre eux.

On estime que seuls les faits dont l'enfant aura pris clairement conscience, qu'il aura été amené à constater lui-même, puis à formuler et ensuite à appliquer et expérimenter, pourront être retenus par lui et contribuer à accroître son potentiel intellectuel (1965, p.72).

En traitant de manière ludique la transmission du pouvoir en Monarchie commune aux programmes scolaires d'anglais et d'espagnol, le film d'animation *Le Roi lion* constitue un auxiliaire de classe adapté à l'enseignement de ces deux langues vivantes. Par conséquent, il est judicieux de former et de renforcer les aptitudes des enseignants gabonais de langues vivantes en pédagogie par l'audiovisuel.

3.2. Pour les apprenants

Les supports filmiques en général, et les films d'animation en particulier, présentent de nombreux avantages pour l'apprentissage des langues. Sans les citer de façon exhaustive, nous retiendrons tout d'abord le renforcement de la communication et du langage. En effet, le langage permet d'exprimer des idées, de transmettre une culture, et d'établir des relations interpersonnelles avec d'autres personnes. En situation de classe, cette spécificité langagière permet aux apprenants, même les plus timides, d'exprimer leur opinion sur un sujet précis. La motivation et la participation des apprenants sont d'avantage boostées par les supports audiovisuels qui dépeignent des situations qui leur sont familières:

Les documents audiovisuels améliorent l'efficacité de l'apprentissage, car ils offrent une grande variété d'informations ainsi que des liens entre de multiples sens ou intelligences. L'utilisation de matériels audiovisuels authentiques représente une motivation supplémentaire pour les apprenants car ils dépeignent des situations de communication réelles qui sont rares dans l'enseignement traditionnel (A. Babić, 2014, p.25).

Le visionnage d'un film en situation de classe étant collectif (il implique le groupe-classe), cet exercice est encore plus bénéfique lorsque les élèves découvrent le film en petits groupes et sans l'intervention de l'enseignant :

L'audition ou la projection contraint la collectivité à l'observation du même document dans le même temps et au même rythme. Cet apprentissage collectif exige une coordination du maître parce que le maître seul peut aider l'enfant à passer de la curiosité à l'effort intellectuel, d'un savoir confus, global, fragmentaire, à un savoir organisé. On recommande la procédure qui laisserait l'apprenant explorer le document par lui-même sans l'intervention du maître pendant une certaine période (...) Les avantages de cette procédure sont des réactions spontanées de l'enfant que le maître recueille pour la préparation de la phase suivante (H. Dieuzeide, 1965, p.75).

Outre le déclenchement des réactions spontanées, l'exploitation didactique des supports audiovisuels a un impact émotionnel considérable chez les apprenants. Généviève Jacquinot partage ce côté affectif qu'elle reconnaît volontiers aux images: «On reconnaît à l'image des pouvoirs spécifiques, notamment sa force mobilisante de l'affectivité» (2012, p.18). Cette charge émotionnelle provoque

effectivement des réactions et active le plaisir d'apprendre. François Bresson (1981) le confirme lorsqu'il affirme que: «L'audiovisuel possède une fonction psychologique de motivation et un pouvoir de conviction importants». Partant de cette fonction psychologique de motivation, Jean Loup Bourrissoux et Patrice Pelpel intègrent la notion de «puissance de l'image» qui selon eux, «doit être pour l'étudiant un outil qui va induire sa capacité de représentation (iconicité), la possibilité, par son entremise, de frapper l'imagination (...) et d'imprimer une trace durable dans sa mémoire» (1992, p.29).

L'autre spécificité escomptée par l'utilisation de l'audiovisuel en classe de langues vivantes est de faciliter la compréhension par les apprenants des concepts compliqués. Partageant cette approche, Comenius (2002) affirme que : « Quand on manque d'objet, on peut se servir des images qui les représentent, c'est-à-dire des modèles ou des dessins ». Jean Loup Bourrissoux et Patrice Pelpel s'inscrivent dans la même logique : « Le fait d'utiliser l'image permet de bénéficier d'un avantage considérable par rapport au discours : elle montre ce que ce dernier ne peut qu'évoquer » (1992, p.61). À cela s'ajoute la sollicitation de l'ouïe et de la vue par les supports audiovisuels. Dans ce duo, l'image montre, et le son raconte. Parce qu'il met en jeu des mécanismes psychiques différents de celui du discours, ce jumelage du visuel et de l'auditif facilite la compréhension et la mémorisation de certains sujets complexes. C'est certainement ce qui amena Geneviève Jacquinet à déduire que :

Les images méritent d'être enseignées, parce que leur lecture n'est jamais passive, elle est l'occasion d'une activité psychique intense faite de choix, de mise en relation des éléments de l'image entre eux et donc de son statut analogique (1985, p. 26).

L'ensemble des atouts sus évoqués nous amène à considérer le film d'animation *Le Roi lion* de Jon Favreau comme un support de choix pour l'enseignement et l'apprentissage de l'espagnol et de l'anglais comme langues étrangères au Gabon.

CONSIDÉRATIONS CONCLUSIVES

Au terme de cette étude, il convient de retenir que les instances pédagogiques gabonaises recommandent la diversification des supports pédagogiques et une meilleure valorisation des documents iconographiques dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes. Mais en dépit de cette recommandation officielle, le texte reste le support de prédilection des enseignants gabonais de langues vivantes (E. Eyeang, 2014, p.307). Puisque nous pensons que l'hésitation des enseignants à utiliser les documents iconographiques émane de l'absence de méthodes, nous recommandons de les former en pédagogie par le film en général, et par le film d'animation en particulier. Pour asseoir nos démonstrations, nous tirons arguments de l'analyse de la séquence initiale du film d'animation *Le Roi lion* (2019) du réalisateur américain Jon Favreau qui traite d'une thématique commune aux cours d'anglais et d'espagnol :

la succession dans une Monarchie. Nous souscrivons pour ce faire à l'approche d'Antonia Basić lorsqu'elle affirme :

La projection des films en classe est devenue fréquente. Le film en particulier a réussi à s'imposer comme une technique supplémentaire en situation de classe. Le film éducatif est plus économique et productif que les techniques traditionnelles d'enseignement. Un film peut clarifier et simplifier les informations, il peut accentuer certains détails moins aperçus, etc. Les films offrent l'illusion d'une expérience authentique aux enfants. (...) Le mouvement dans le film rend les objets et les informations plus intéressants. Par conséquent, les films sont susceptibles de faciliter l'apprentissage (2014, p.18).

Présentant la classe comme un milieu relativement clos où l'essentiel de l'enseignement prend la forme d'un discours abstrait, Jean Loup Bourrissoux et Patrice Pelpel donnent un exemple concret d'apport de l'audiovisuel en situation de classe :

Par exemple, si l'on veut présenter l'hôtellerie de luxe, on peut certes décrire la taille des établissements, le personnel, son organisation interne ; mais il sera beaucoup plus simple de faire comprendre le faste qui peut exister dans ce genre d'établissement via la diffusion d'un court reportage sur un palace. Ainsi, la vidéo permet au monde d'entrer dans les classes, sous forme d'images, ce qui peut aussi contribuer à décloisonner l'enseignement en faisant le lien entre ce que l'élève apprend et l'extérieur (1992, p.62).

C'est à ce titre que Molteni, cité par Jacques Perriault (1981), voit en l'exploitation didactique de l'image, un moyen « de faciliter l'enseignement », car « cela permet de mettre de la variété. Instruire en amusant, c'est ouvrir l'esprit de l'élève, lui donner le désir d'aller au-delà de ce qu'on enseigne ». Mais pour un enseignement adéquat des langues vivantes par l'audiovisuel, il convient de garder à l'esprit les critères du choix du support. Les supports audiovisuels choisis doivent avoir un lien direct avec le contenu que l'on envisage enseigner, et ne doivent pas être de simples objets de divertissements. À cet effet, leur choix doit dépendre des objectifs spécifiques de l'enseignement et doit impérativement correspondre au niveau des apprenants. Si l'on veut mettre l'accent sur la grammaire par exemple et non sur la culture, le choix devra porter sur un support audiovisuel contenant un lexique et des phrases grammaticalement appropriés. Puisque *Le Roi lion* est à la fois ludique et thématique, nous pensons qu'il est judicieux d'initier les enseignants gabonais d'anglais et d'espagnol à son usage didactique. L'intérêt de cette initiation est de leur fournir les outils théoriques, méthodologiques et pratiques qui leur permettent de dynamiser leurs classes en amenant les élèves à apprendre en se divertissant et à se divertir en apprenant, gage de réussite pour des classes de langues vivantes véritablement interactives.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BABIĆ Antonia (2014), *Les avantages de l'utilisation des matériels audiovisuels en classe de FLE*, Mémoire dirigé par Bogdanka PAVELIN LEŠIĆ et Marko JURČIĆ, Zagreb.
- BOURRISSOUX Jean-Loup, & PELPEL Patrice (1992), *Enseigner avec l'audiovisuel*, Paris, Les Éditions d'Organisation.
- BRESSON François (1981), Compétence iconique et compétence linguistique, *Communication* N°33, Paris, Persée, pp.185-193.
- BRANDIMONTE Giovanni (2003), El soporte audiovisual en la clase de ELE: El cine y la televisión, *ASELE actas XIV*, Centro virtual Cervantes, pp.870-881.
- COMÉNIUS (2002), *La grande didactique, traité de l'art universel d'enseigner tout à tous*, Paris, Éditions Klincksieck.
- DIEUZEIDE Henri (1965), *Les techniques audio-visuelles dans l'enseignement*, Presses Universitaires de France, Paris.
- EYEANG Eugénie (1994), La question des transferts pédagogiques et méthodologiques dans l'utilisation du document iconographique en classe d'espagnol. Le cas du Gabon, *Langues modernes* n°4, pp.67-77.
- GAUSSOT Ludovic (2002), Le jeu de l'enfant et de la construction sociale de la réalité, *Spirale* n°24, Paris, Éditions Eres, pp.39-51.
- GOLIOT-LÉTÉ Anne, VANOYE Francis (1992), *Précis d'analyse filmique*, Paris, Nathan.
- IBINGA Marcelle & NDZANG NYANGONE Hilaire (2018), De la omnipresencia de la imagen a su ausencia en la enseñanza de ELE: Estudio comparado entre Francia y Gabón, *Actas-XVI-Congreso-Nacional-Educación-Comparada-Tenerife.pdf*, Tenerife, Servicio de publicaciones Universidad de la Laguna, pp.783-794.
- IRA Mathur, VIKASH Kumar Singh (2010), El cine como instrumento didáctico en las aulas de ELE en un país de Bollywood, *Revista de didáctica Español Lengua Extranjera*, En ligne: http://marcoele.com/descargas/11/singh-mathur_cine_en_india.pdf, Consulté le 20 octobre 2020.
- JACQUINOT Geneviève (2012), *Image et pédagogie*, Paris, Éditions des archives contemporaines.
- JOLY Martine (2002), *L'image et son interprétation*, Paris, Nathan.
- MFOUBOU MOUGUENGUI Brett (2019), *El documental como soporte didáctico para enseñar la historia de España: caso de La España de Franco 1939-1975 de José Antonio Alcázar*, Libreville, Escuela Normal Superior.
- NDZANG NYANGONE Hilaire (2019), *La pédagogie par l'image au Gabon : Théorie, méthodologie et pratique*, Libreville, Éditions Au gré des vagues.
- NDZANG NYANGONE Hilaire (2017), El cine como herramienta didáctica para valorar la tradición africana en clase de ELE: Caso de la película *Obali* (1976) de Pierre Marie Ndong, *Los valores en la educación de África. De ayer a hoy*, Salamanca, Edición Universidad, pp.337-350.
- NDZANG NYANGONE Hilaire (2015), L'impact de la signalétique filmique sur la transmission des valeurs chez le jeune public gabonais. Le cas de : *Les couilles de l'éléphant, La chambre secrète et Crimes et pouvoir, Les valeurs dans la société gabonaise : états des lieux, enjeux et perspectives*, Libreville, Éditions Odem, pp. 101-120.
- PERRIAULT Jacques (1981), *Mémoire de l'ombre et du son, une archéologie de l'audiovisuel*, Paris, Flammarion.

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS A L'ÉCOLE NORMALE SUPERIEURE DU GABON: ACADEMISME OU PROFESSIONNALISME?

ARMEL NGUIMBI

CRAAL/LARED, École Normale Supérieure - Libreville
Correo-e: nguibis62@gmail.com

INTRODUCTION

Les visées de la formation professionnelle se sont radicalement transformées depuis plus de trois décennies. De « l'idiot professionnel » (Garfinkel, 2007), on est passé au praticien réflexif (Schön, 1983; Giddens, 1987). Des études sociologiques ont montré une évolution notable dans la conception de la formation (Bourdoncle, 1991; Plazaola Giger et Stroumza, 2007). On établit maintenant une distinction entre les notions de métier et de profession¹. La profession enseignante a suivi cette évolution en passant par plusieurs étapes (Altet, 1994)² avant de basculer dans la professionnalisation, laquelle intègre la réflexivité sur la pratique comme moyen de développement professionnel (Bourdoncle, 1991; Touraine, 1992; Dubet, 1994; Beck, 2001; Kaufmann, 2001). Pour être en

1 Le métier est une formation qualifiante centrée sur la maîtrise des savoir-faire pratiques. Le formé n'a pas besoin de questionner les fondements de son apprentissage, puisqu'il n'a besoin que d'une maîtrise des techniques, des pratiques apprises par l'observation. La profession exprime l'idée de construction de compétence. Le professionnel intègre, certes, la maîtrise des savoirs disciplinaires acquis pendant la formation universitaire, mais ces savoirs sont des ressources soutenant sa professionnalité qui s'inscrit dans un va-et-vient constant entre les dimensions épistémique et praxéologique (Plazaola Giger et Stroumza, 2007).

2 Suivant cette auteure, le premier modèle est celui dit « intellectualiste » fait de l'enseignant un Mage, seul son charisme suffit pour enseigner. Le deuxième, forme par imitation en s'appuyant sur l'expérience d'un mentor qui transmet son savoir-faire. Le troisième modèle, qui s'appuie sur les sciences humaines, se propose de rationaliser la pratique et appliquer la théorie. La formation est alors dans les mains des théoriciens.

phase avec un monde de plus en plus compétitif, les systèmes de formation en éducation ont été appelés à s'adapter à cette évolution.

C'est certainement dans le souci de coller aux nouvelles exigences de la formation dans l'enseignement supérieur en Afrique (Sall, 2012) qu'en 2010, l'École normale supérieure (désormais l'ÉNS), pour assurer la formation initiale des étudiants et le perfectionnement du personnel d'encadrement pédagogique, a pris le virage édicté par le processus de Boulogne en adhérant au nouveau système de formation dans les universités, à savoir le LMD (Licence-Master-Doctorat). Le LMD est censé repenser et revigorer l'enseignement et la formation dans les universités et les grandes écoles. Il remplace l'ancien système universitaire français qui se caractérisait par un morcellement des enseignements et des diplômes, au profit d'une organisation pédagogique de type modulaire, plus souple, regroupant trois entités diplômantes et adaptée au marché du travail. Mais le processus de Boulogne a-t-il apporté le renouveau tant attendu à l'ÉNS ? C'est la question autour de laquelle se construit la présente contribution qui voudrait y répondre en décryptant le dispositif actuel de formation au département "Études françaises", section dédiée à la formation des enseignants de français du secondaire.

Après avoir précisé le problème qui nous préoccupe et exposé la matrice théorique, la méthodologie est abordée. Elle décrit les étapes de la recherche à partir du plan de formation suivant une approche à la fois qualitative et quantitative. La détermination du régime pédagogique en vigueur au département "Études françaises" passe inévitablement par une dissection des plans de formation. Une analyse des données est par la suite effectuée, suivie des constats et des réflexions qui en découlent.

1.- PRÉCISION DU PROBLÈME

Soulever la problématique de la formation professionnelle à l'ÉNS amène inévitablement à examiner les facteurs qui peuvent l'expliquer. Depuis au moins une décennie, l'ÉNS vit au rythme du processus de Boulogne, pourtant des voix ne cessent de s'élever pour accuser son modèle de formation d'inopérante, parce que inadaptée aux nouvelles mutations de la formation professionnelle. Selon des discours émanant des acteurs sociaux divers, cette situation proviendrait du peu de place accordée à la formation professionnelle. On évoque pêle-mêle les horaires tronqués faute de temps nécessaire alloué à un réel déploiement de la formation. On parle également des profils des étudiants et de leurs conditions d'admission (Nguema Endamne, 2012; Guindo Samba, 2014), de leur rendement professionnel décevant une fois intégrés dans le milieu professionnel; d'un corps enseignant possédant, certes, des savoirs disciplinaires très poussés, mais dont le mouvement transpositionnel de ces savoirs experts en savoirs professionnels est bien peu affirmé (Moussavou, 2015; Nguimbi, 2015). On compare, pour le regretter, la formation actuelle à celle donnée du temps

de la coopération canadienne et française. De ce qui précède, il ressort que la formation à l'ÉNS donnerait peu de place à une formation professionnalisante et que le processus de Boulogne adopté par l'ÉNS depuis au moins dix ans ne serait pas garant d'une formation de qualité (Matari, en ligne).

Si certains travaux et opinions permettent de nourrir le soupçon d'une formation mal assurée à l'ÉNS, une étude plus ciblée peut en dire davantage sur la réalité de la formation professionnelle *in situ*, d'où notre intérêt à questionner certains outils de formation, notamment le plan de formation. Mais avant de nous y soumettre, une définition des concepts de plan de formation, d'académisme et de professionnalisme est nécessaire pour éclairer la problématique soulevée.

2.- CONSIDÉRATIONS CONCEPTUELLES

2.1 *Le plan de formation*

Le plan de formation est un cadre général qui détermine les différentes phases d'une séquence d'apprentissage. En formation professionnelle, c'est «un document élaboré sur les études théoriques et pratiques à suivre dans le cadre d'un programme spécifique où sont énumérés les matières à étudier, leur ordre de présentation, le temps d'enseignement réservé à chacune d'elles et les formalités à remplir» (Legendre, 2005, p. 1048). Le plan de formation est un document validé par le conseil d'enseignement de l'ÉNS contenant le répertoire des cours repartis en deux semestres par année de formation, de la licence première année au master deuxième année. C'est donc un programme d'enseignement qui dresse une liste de contenus à apprendre pour atteindre, sur une période donnée, des objectifs de formation correspondant à différents niveaux de connaissance. Ainsi, comme le relèvent Larochelle et Désautels (1999) à propos des programmes scolaires, le plan de formation peut témoigner lui aussi «d'un projet sociopolitique dans lequel s'inscrit l'activité formative et procède d'une posture épistémologique qui, en principe, guide les orientations et les pratiques pédagogiques que l'on souhaite que les formateurs actualisent en classe» (p. 6). Cet outil constitue donc l'un des moyens par lequel on peut identifier les finalités abstraites que l'on assigne à la formation et une certaine représentation du savoir et de sa production, ainsi que son appropriation par les formés. Le plan de formation véhicule donc une représentation du futur enseignant de français dont nous nous proposons de déterminer le profil.

2.2 *Les approches de la formation*

Il est connu que la formation dans les universités est abordée suivant une approche académique. Avec l'avènement du processus de Boulogne, d'autres approches ont forcément émergé, surtout dans les grandes écoles à vocation enseignante où la professionnalisation reste la seule visée de la formation. Laquelle de ces deux perspectives guide la formation, surtout dans les grandes écoles, comme l'École normale supérieure du Gabon? Pour

mieux appréhender les enjeux de notre objectif de recherche, précisément étudier l'adéquation du dispositif actuel de formation des enseignants de français à la nouvelle configuration de la formation professionnelle, il sied avant tout de mettre en lumière la distinction entre les notions d'académie et de profession.

2.2.1 *L'approche académique*

La notion d'académie est liée à l'école platonicienne fondée sur la *paideia*³ des Grecs et l'*humanitas* des Romains, en référence à la culture de l'esprit. Ce modèle est au fondement de la formation dispensée dans les universités. Les théories académistes, encore appelées fonctionnalistes ou traditionnalistes, focalisent leur attention sur la transmission des connaissances générales (Bertrand, 1998). Les contenus, les matières disciplinaires, le raisonnement, la culture, l'intellect, les œuvres classiques et l'esprit critique en constituent les éléments structurants. Leur spécificité est une accumulation des savoirs savants relativement coupés de leur contexte de production. On regroupe les approches pédagogiques de type académique en deux tendances: les traditionnalistes d'un côté, les généralistes de l'autre. Les traditionnalistes insistent sur la transmission des contenus classiques, suivant la tradition gréco-latine; tandis que les généralistes s'attachent à la formation générale en insistant sur le développement de l'esprit critique. Dans les deux tendances, le formateur est au centre de l'activité pédagogique. Ce modèle d'enseignement se déploie à partir d'un exposé prononcé par le dépositaire du savoir en partant de la théorie, laquelle précède une période d'activités de contrôle pendant laquelle le formé reproduit ce que l'enseignant a dicté. Les académistes, autrement désignés «intellectualistes», considèrent l'enseignement comme un exercice de communication. L'enseignant n'a pas besoin d'une formation spécifique, son habileté à communiquer, son charisme et ses dons innés suffisent pour enseigner (Altet, 1994). On doit cependant reconnaître que les approches académistes forment au modelage d'un idéal humaniste qui valorise «la formation de l'être de raison et de devoir, solidement cultivé au sens de détenteur d'un héritage classique et universel» (Côté et Simard, 2007, p. 40). Autrement dit, ce modèle fait recours aux œuvres du passé et du présent pour alimenter la pensée profonde de la personne raisonnable. L'académisme veut donc promouvoir un être cultivé, ayant des connaissances livresques poussées, un citoyen éclairé dont l'esprit est libéré des considérations subjectives. Mais qu'en est-il de l'approche professionnelle de la formation?

2.2.2 *L'approche professionnelle de la formation*

En formation professionnelle, l'approche est bien différente, du moins nuancée. Le professionnalisme exprime l'idée de construction de compétences indispensables à l'exercice d'une profession. Tout comme l'approche

3 «Procédé par lequel l'existence de chaque citoyen peut être modelée d'après une norme dotée d'une valeur absolue» (Jaeger, cité par Côté et Simard, 2007, p. 35).

académique, elle intègre la maîtrise des savoirs savants disciplinaires acquis lors de la formation universitaire; ceux-ci n'en constituent que des ressources utiles à son action. Son champ s'élargit en conciliant à la fois les dimensions épistémique et praxéologique, alors que l'académisme s'en tient aux savoirs uniquement (Plazaola Giger et Stroumza, 2007).

La formation d'un professionnel prend donc en compte, non seulement le savoir, le savoir-faire, mais aussi le savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation d'un ensemble des ressources; ce qui permet de dire que la formation professionnelle va au-delà d'une accumulation des savoirs livresques. En fait, la réflexivité est au cœur de l'activité du professionnel. Cette métacognition sur l'action le rend capable de construire du sens de ce qu'il fait, pendant qu'il fait, tout en sachant pourquoi il en est ainsi (Schön, 1983 ; Giddens, 1987). C'est la prise en compte de sa pensée, de ses savoirs, de son jugement et de ses décisions dans l'action. Un tel acteur est vu par Schön comme un *praticien réflexif*, concept qui a donné lieu à une intense activité réflexive sur le renouveau professionnel, notamment en éducation (Tardif, Borges, Malo, 2012). Le processus de professionnalisation est donc lié au développement des compétences à la fois théoriques et pratiques et invite à la mobilisation des savoirs professionnels spécifiques: savoirs, savoir-faire et attitudes propres à une occupation donnée (Plazaola Giger et Stroumza, 2007 ; Bourdoncle, 1991). En clair, malgré les savoirs acquis à l'université, le formé ne peut se prévaloir d'un quelconque professionnalisme. Son action est réduite à la "transmission" magistrale d'une masse d'informations dont il est détenteur. C'est sous l'éclairage de ces trois concepts que nous sommes fondé de déterminer le régime pédagogique en vigueur au département "Études françaises".

3.- MÉTHODOLOGIE

Comme signalé supra, la présente recherche est une étude du plan de formation en vigueur au département "Études françaises". Étant donné que la présente étude repose principalement sur un document, nous considérons son contenu comme un discours contenant des messages qu'il faudrait décrypter. Ainsi le repérage des options didactiques de ce plan devient un enjeu majeur pour mieux cerner le modèle de formation en vigueur au département "Études françaises" de l'ÉNS. En travaillant sur les plans de formation des futurs enseignants de français, nous pouvons démêler le réseau des significations qui les habitent. Pour ce faire, une démarche interprétative mettant en évidence les non-dits ou les implicites tapis dans le document qui organise la formation nous a paru opportune. Ces significations dérivent d'une vision de laquelle découle le profil de l'enseignant que les formateurs sont appelés à façonner. Ainsi, l'analyse qui associe la théorie de la pratique de l'interprétation des écrits à des données statistiques, nous a paru également pertinente. Cependant, l'analyse du lexique contenu dans le document ne peut suffire à elle seule pour décrire

le phénomène recherché. Nous avons trouvé utile d'associer à l'analyse linguistique, une autre fondée sur des données quantitatives, pour amoindrir la part de subjectivité que le travail interprétatif peut occasionner. L'analyse mixte-puisque c'est d'elle dont il est question ici- permet d'éclairer le phénomène étudié à travers le prisme d'une analyse qualitative et quantitative; deux approches complémentaires qui rendent à la recherche, non seulement sa rigueur, mais aussi et, surtout, sa validité et donc sa pertinence.

3.1 Organisation d travail

Pour entrer au cœur de la problématique étudiée, il nous a fallu organiser le travail, dans un premier temps, suivant le procédé de Bardin (2001): pratiquer une lecture intégrale et répétitive du plan de formation pour mieux saisir son contenu. Nous avons ensuite brisé l'architecture initiale de ce plan présenté par niveau d'étude, pour ne créer qu'une seule planche regroupant l'ensemble des modules et des cours de la première à la cinquième année. Ainsi, a-t-il été possible de les catégoriser et de les regrouper en fonction des thématiques convergentes. Cette approche a révélé différentes formes sous lesquelles le même thème, les mêmes cours apparaissent d'un niveau de formation à l'autre, pour nous permettre de faire le tri et les regroupements. C'est ainsi que l'ensemble des cours repartis par niveau a été regroupé ainsi qu'il suit : langue française, linguistique, langues vivantes et langues anciennes, étude critique, littérature dans ses composantes africaine et française et genres littéraires, les cours optionnels et transversaux, les exercices écrits, la typologie et la méthodologie des textes, les sciences de l'éducation, les stages et la didactique.

Nous avons poursuivi l'organisation du travail en procédant à une répartition statistique de la masse horaire dédiée à chaque unité d'enseignement suivant leurs occurrences dans le plan de formation. Un pointage horaire a été effectué suivant les occurrences des intitulés des cours, pour déterminer le nombre d'heures affectées à chaque cours par niveau de formation.

Une fois ce regroupement et ce pointage horaire faits, nous avons procédé à une séparation des cours en deux grands blocs distincts. Dans le premier ensemble, ont été regroupés les cours de type académique ; dans le deuxième tous les cours à vocation professionnelle. Nous avons pris soin de comptabiliser les heures attribuées à chaque groupement de cours pour déterminer le temps imparti et mieux cerner l'importance accordée à chacun des deux blocs. Nous savons, à la suite de Süe (1993), qu'étant donné que les faits sociaux sont toujours affectés par le temps, celui-ci est un paramètre essentiel à l'évaluation des projets. Le temps est donc une notion centrale en éducation et formation du fait que son application et son organisation déterminent les conditions de formation. Le temps imparti à la formation reste un facteur important dans la mesure de l'efficacité d'une formation et un gage de la validité des diplômes.

Après avoir reparti la masse horaire en deux blocs distincts, une répartition horaire encore plus détaillée a été effectuée. Il s'est agi de déterminer le volume

horaire et les crédits affectés à chacun des modules de type académique, d'une part, et ceux de type professionnel, d'autre part.

3.2 Résultats

3.2.1. Répartition horaire par niveau et par unité d'enseignement

Tableau 1. Panorama Horaire Par Niveau

Unités d'enseignement	Licence 1	Licence 2	Licence 3	Master 1	Master 2	Totaux	
Langue française	115	110	00	70	00	295	
Linguistique	50	70	15	70	00	205	
Langues vivantes et langues anciennes	105	70	00	20	00	195	
Etudes critiques	90	105	00	125	00	320	
Littérature	Française	60	50	20	65	00	195
	Africaine	110	00	00	30	00	140
	Etude des genres	00	15	00	80	00	95
Cours optionnels et transversaux	70	45	60	70	00	245	
Typologie et méthodologie des textes	00	40	60	20	00	120	
Exercices écrits du BEPC et du BACC.	00	45	15	85	00	145	
Sciences de l'éducation	00	80	80	00	80	240	
Stage d'observation et pratique	00	80 ⁴	220	00	220	520	
Didactique	00	00	90	15	170	275	
TOTAUX	600	710	560	650	470	2990	

Source: Plan de formation département "Études françaises", LMD/Parcours Licence et Master

Constat est fait, à la lecture de ce tableau, que pour former un enseignant appelé à intervenir dans les deux cycles du secondaire général il faut, suivant notre décompte horaire, deux mille neuf cent quatre-vingt-dix (2990) heures, soit deux cent quatre-vingt-dix-neuf (299) crédits⁵. La formation d'un enseignant de cycle 1 (collège), s'étale sur 1870 heures, soit 187 crédits, 62,54% du temps global de formation. Celui du cycle 2 (lycée) est formé en 1120 heures stage compris, 112,0 crédits, soit 37,45% du temps global. D'abord la licence 2

4 ALÉNS du Gabon on distingue les sciences de l'éducation de la didactique. Les sciences de l'éducation concernent tous les savoirs contributifs à l'enseignement comme la sociologie de l'éducation, la psychologie du développement, la législation scolaire, la docimologie, la recherche en éducation. La didactique se conçoit ici comme des techniques d'enseignement disciplinaire en situation de classe.

5 Officiellement, on parle de trois (3) mille heures soit trois (3) cents crédits pour la formation complète d'un enseignant, soit mille huit cents (1800) heures, cent quatre-vingt (180) crédits pour la formation d'un enseignant de collège. Mille deux (1200) heures, soit, cent-vingt (120) crédits pour la formation d'un enseignant de lycée.

absorbe 710 heures, soit 23,74%, suivie de la classe de Master 1 avec 650 heures, soit 21,73%. La licence première année occupe la troisième position avec 600 heures, soit 20,06%. Le volume horaire est de 560 heures, soit 18,72%. Les finissants en master deuxième année, ont moins de temps de formation avec 470 heures soit 15,71%. Statistiquement, ce tableau offre une image assez brouillée de la formation. On note donc une forte concentration horaire au cycle Licence, avec un pic en licence 2; certainement à cause du niveau requis à l'entrée sur concours à l'ÉNS, soit le niveau baccalauréat. Le temps varie plus ou moins de façon décroissante au fur et à mesure que l'étudiant progresse dans sa formation. Mais le plus important, pour coller à l'objectif de notre recherche, est de déterminer le temps et les crédits impartis à chaque type de cours. Ceux-ci se présentent ainsi dans le tableau ci-après:

3.2.2 Temps et crédits dédiés à la formation

Tableau 2. Temps Imparti Aux Différents Types De Cours

Type de cours	Modules	Masse horaire	crédits	Pourcentage
Académique	Langue française, Linguistique, Langues vivantes et langues anciennes, Etudes critiques, Littérature, Cours optionnels et transversaux, Exercices écrits, Typologie et méthodologie des textes	1955	195,5	65,38%.
Professionnel	Sciences de l'éducation, Stages, Didactique	1035	103,5	34,61%
	Total	2990	299	99,99%

Source : Plan de formation département "Études françaises", LMD/Parcours Licence et Master

À la lecture de ce tableau, la masse horaire affectée à la formation académique est de 1955 heures, soit 65,38%. Celle affectée à la formation professionnelle est de 1035 heures, soit 34,61%. On observe donc un grand déséquilibre entre les deux types de formation en termes de répartition des cours et des crédits. Le temps impartit aux enseignements de type académique reste fortement dominant. En revanche, avec 1035 heures réparties sur cinq ans, la formation professionnelle occupe une place de moindre importance. Ce déséquilibre s'observe également au niveau des volumes horaires et des crédits accordés à chaque cours, ainsi qu'il apparaît dans le tableau qui suit:

3.3 Comparaison des heures et des crédits

Tableau 3. Volume Horaire Par Module

Modules académiques	Volume horaire	Crédits	Modules professionnels	Volume horaire	Crédits
Langue française	295	29,5	Sciences de l'éducation	240	24,0
Linguistique	205	20,5			
Langues vivantes/ langues anciennes	195	19,5	Stages	520	52,0
Études critiques	320	32,0	Didactique	275	27,5
Littérature	430	43,0			
Cours optionnels et transversaux	245	24,5			
Typologie et méthodologie des textes	120	12,0			
Exercices écrits	145	14,5			

Source : Plan de formation département "Études françaises", LMD/Parcours Licence et Master

Un examen plus minutieux de cette répartition horaire montre ici encore des disparités profondes. En formation professionnelle, le gros de la masse horaire est dédié aux sciences de l'éducation et aux stages pratiques, même si dans la réalité la pratique des stages en milieu professionnel n'est pas toujours des plus abouties⁶. Le tableau 3 montre clairement que la didactique tient une place presque marginale avec ses deux cents soixante-quinze (275) heures, soit 9,97%, du temps de formation.

4.- INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

4.1 Une formation à dominante académique

Il apparaît, de toute évidence, que l'option académique l'emporte sur la professionnalisation. L'acquisition des savoirs généraux ou encyclopédiques constitue le socle de la formation au département "Études françaises". Ce format, au vu de la masse horaire affectée, permet une accumulation des savoirs experts et entraîne une surcharge des contenus notionnels et, surtout, un émiettement des enseignements. Situation étonnante dans une institution où l'on enseigne à enseigner et où la didactique joue un rôle mineur. La didactique précisément a pour rôle spécifique d'étudier les phénomènes d'enseignement, de réfléchir sur les apprentissages et leur planification, de valider leurs contenus en vue de les adapter aux pratiques. Elle intègre également dans son champ, le double volet formation et recherche. Au regard de ces tâches, la didactique apparaît comme

⁶ On a souvent déploré le peu de temps consacré aux stages à cause des dysfonctionnements enregistrés d'année en année dans les établissements secondaires et même à l'ÉNS, auxquelles on peut ajouter le phénomène naturel de la maladie du covid-19 vécu dans le monde entier en 2020.

la science des phénomènes de l'enseignement et de la formation ; et le travail du didacticien devrait être au cœur du système de formation à l'ÉNS. Mais, la quasi absence de la didactique tend à priver la formation d'un pan important de sa portée professionnelle. L'attention est focalisée sur la transmission des connaissances plus ou moins spécialisées favorisant ainsi la formation des têtes plutôt pleines. Dès lors, surgit la question de l'identité même du formé.

4.2 *L'identité du formé*

En effet, qui forme-t-on au département "Études françaises"? Un cultivé, un exécutant des ordonnances officielles, un répétiteur des modèles de conduite de cours de ses maîtres, ou un acteur menant une réflexion approfondie sur sa pratique «de manière à s'engager dans un processus d'apprentissage continu»? (Schön, 1983, cité par Tardif, 2012, p. 51).

Au regard de la formation reçue, une autre question à double volet peut être formulée à propos du profil des étudiants à la fin de leur formation au département "Études françaises". Le premier volet, spécifique à la discipline "français", amène à se demander si le formé est un enseignant de langue française, de culture générale ou de communication ; surtout que la présence, dans les plans de formation, des modules n'ayant pas ou ayant peu de lien avec l'enseignement du français laisse perplexé. Quelle est la plus-value apportée par les modules dits transversaux à la formation d'un enseignant de français? (le souligné est de nous).

Le deuxième volet concerne le modèle d'enseignant mis sur le marché du travail. Est-il un praticien réflexif, celui qui a acquis en formation des outils théoriques et pratiques lui permettant de questionner sa pratique, ou un répétiteur des notions apprises? La réponse paraît bien difficile à formuler, sans qu'on définisse ce qu'être enseignant. D'aucuns répondront qu'être enseignant, c'est livrer avec habileté des informations sur les notions à enseigner, en ayant une pensée ordonnée et une intention de communication construite pour faire passer le message. D'autres diront qu'enseigner, c'est créer les conditions de réflexion en classe, pour que les élèves innovent en produisant les connaissances, leurs connaissances, bien sûr! À quel modèle correspond un enseignant formé au département "Études françaises", s'il doit viser, une fois sur le terrain, la formation d'un citoyen critique, suivant la finalité inscrite au fronton du programme de l'enseignement du français au second cycle? Le statut des finissants au département "Études françaises" n'est-il pas ambigu, voire précaire?

5.- PISTES DE REMÉDIATION

Les visées de la formation ayant changé, il est urgent de mettre celle du département "Études françaises" à niveau, si l'on veut l'adapter aux normes qu'impose le contexte néolibéral mondial de plus en plus compétitif. Changer de paradigme de formation invite inévitablement à la mise en œuvre des

modalités qui précèdent une réforme. Le défi, pour le décideur et le formateur, est de répondre au questionnement suivant: quel doit être le profil de l'enseignant à former? Quelles connaissances doit-il maîtriser en termes de savoirs fondamentaux et de compétences professionnelles? Quel savoir-être doit endosser le futur enseignant en termes de culture citoyenne et éthique? Ces questions, centrées sur le formé, appellent d'autres concernant le formateur lui-même. Quel doit être le profil du formateur au double plan académique et professionnel? Quelles sont ses obligations? (Nguimbi, 2015). Pour répondre, il faudrait au préalable se questionner sur ce qu'est *enseigner* ou *apprendre* ou encore qu'est-ce que *enseigner à enseigner* dans le contexte de la formation par les compétences (Nguimbi, 2018). Peut-on encore concevoir le formé, à l'heure des réformes des curricula par les compétences et du LMD, comme un simple transmetteur des connaissances⁷? Le nouveau paradigme de la formation ne doit-il pas adopter la réflexivité comme moyen de développement professionnel? Celle-ci est fondée sur « la dimension explicite et réfléchie de l'action (Gauchet, 1988), aux justifications exhibées par les acteurs pour rendre compte de leur agir (Boltanski et Thévenot, 1991), ou à la part d'auto-interprétation qui traverse le faire et le dire (Baudouin et Friedrich, 2001).

CONCLUSION

La préoccupation initiale était de savoir si la formation au département “Études françaises” de l'ENS relevait de l'académisme ou du professionnalisme. Après avoir défini ces deux notions et procéder à l'analyse de contenus du plan de formation, nous sommes parvenu à déterminer le régime pédagogique qui habite celui-ci. Ce plan accorde une place infime à l'acquisition des savoir-faire professionnels au profit des savoirs généraux. Le modèle de formation tend à promouvoir un être cultivé, ayant des connaissances livresques, mais qui semble ne pas savoir comment les réinvestir pour que l'élève, dont il aura la charge de former à son tour, devienne autonome. Au final, l'on s'interroge sur l'identité même du formé. Son statut à la fin du parcours apparaît instable, tout au plus hybride, voire indéterminé. Dans ces conditions, comment peut-il réfléchir sur sa pratique ? Comment peut-il former des citoyens critiques, conformément à la commande officielle, si lui-même n'y a pas été initié ? Des questions qui demeurent sans réponses et qui appellent à une reconfiguration de l'offre de formation. Celle-ci doit intégrer la dimension réflexive de l'activité enseignante comme moyen de développement professionnel (Nguimbi, 2015), car avec le profil actuel acquis en formation, l'enseignant est vu comme un artisan appelé à exécuter des tâches routinières, peu adaptées aux nouvelles exigences de la formation professionnelle en enseignement.

⁷ L'expression “transmettre des connaissances” choque certains éducateurs qui estiment que c'est aux élèves de reconstruire leurs savoirs.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Bourdoncle, R. (1991). «La professionnalisation des enseignants en Angleterre et aux États-Unis. Analyse sociologique», *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92, Paris, INRP.
- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*, Coll. « Le psychologue ». Paris : PUF.
- Baudouin, J.-M., Friedrich, J. (2001). Théories de l'action et éducation. Introduction, dans Baudouin et Friedrich (Éds). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck Université (p. 7-24).
- Boltanski, L.; Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Beck, U. (2001). *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Paris : Aubier.
- Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation/* Montréal : Éditions Nouvelles, 4^{ème} édition.
- Côté, H., Simard, D. (2007). *Langue et culture dans la classe de français, une analyse de discours*. Québec : PUL.
- Désautels, J. ; Laroche, M. (1999). *Conceptions spontanées/Représentations sociales*, texte inédit. Québec, (Qc) : université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Kaufmann, J.- Cl. (2001). *Ego : Pour une sociologie de l'individu*. Paris : Nathan.
- Garfinkel, H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie*, Traduction de *studies in Ethnomethodology*, 1967. Paris : PUF.
- Gauchet, M. (1988). « Changement de paradigme en sciences sociales ». *Le débat* 50, 165-170.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : PUF.
- Guindo Samba, B. (2014). « Proposition d'une construction collégiale du profil pédagogique du formateur d'enseignants pour les écoles normales du Gabon », dans Quentin de Mongaryas (dir), *L'école gabonaise en débat, Regards croisés sur une institution sociale importée*. Paris : L'Harmattan, p. 269-285.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'Éducation*, 3^{ème} édition. Montréal : Guérin.
- Moussavou, G. (2015). *La professionnalisation par l'expérience des enseignants sans formation initiale au Gabon*. Paris : L'Harmattan.
- Nguema Endamne G. (2012). « L'influence du système de relations sociales et l'admission aux grandes écoles au Gabon. La conjonction de plusieurs logiques d'action ou la négation de la méritocratie », dans Nguema Endamne, G. (dir). *Revue gabonaise de recherche en éducation*, Paris, L'Harmattan. Vol. 2, p. 73-98.
- Nguimbi, A. (2015). « Intégrer la dimension réflexive dans la formation des enseignants : un enjeu pour la modernisation de l'École gabonaise », dans *iBOOGHA n° 18, revue publiée par le Laboratoire des Sciences de l'Homme et de la Dynamique du Langage*, p. 230-250.
- Nguimbi, A. (2018). *Les mots dans les consignes. Réflexions sur l'élaboration des épreuves de français en classe et au baccalauréat*. Berlin : Les Éditions Universitaires Européennes.
- Matari, H. « Le LMD à l'École Normale Supérieure (ENS) de Libreville : entre inquiétude et perte du caractère professionnalisant », <http://www.rocare.org/Vulgarisation1/8.%20MATA->

RI%20Hermine.pdf, consulté le 25 juin 2020.

- Plazaola G.; Stroumza, K. (2007). « Introduction », dans Itziar Plazaola Giger et Kim Stroumza (dir.). *Paroles des praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck & Lacier s.a.
- Schon, D.-A. (1983). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les éditions Logiques.
- Tardif, M., Borges, C. ; Malo, A. (2012) [dir.]. *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après SCHÖN ?* Bruxelles : De Boeck.
- Tourraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris: Fayard.
- Sall, A-S. (2012). *Les mutations de l'enseignement supérieur en Afrique : le cas de l'université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD)*. Dakar : L'Harmattan.
- SÛE, R. (1993). « La sociologie des temps sociaux, une voie de recherche en éducation », dans *Revue française de pédagogie*, n°104, p. 61-72.

INTRODUCCIÓN DEL COMPONENTE CULTURAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE DE E/LE PARA MOTIVAR AL ALUMNADO EN ÁFRICA: CASO DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE LIBREVILLE

VINCENT DE PAUL OYIBI

Doctorando, FUNIBER-UNINI-MX, CRAAL

Correo-e : leboyoubi@yahoo.fr

EUGÉNIE EYEANG

Ecole Normale Supérieure, CRAAL, Libreville

Correo-e :eugenie.eyang@funiber.org

1. INTRODUCCIÓN

Creada en 1971, la Escuela Normal Superior se encarga desde aquel entonces de formar a los futuros profesores de la secundaria. Entre esos futuros docentes, se encuentran los de lenguas extranjeras y precisamente los docentes de español, lengua extranjera. Es de precisar que la formación básica o inicial de dichos docentes siempre se desarrollaba por una parte en España, gracias a un convenio entre la institución superior y unas universidades españolas. Por otra parte, la parte gabonesa finalizaba esa formación. Siendo fundamental, la formación inicial del docente debe proporcionarle herramientas necesarias para la práctica de la clase. Con respecto a la formación del futuro profesor del español, lengua extranjera, se esperaba entonces una sólida formación a nivel cultural tanto en España con los viajes de inmersión como en Gabón.

Pero, a lo largo del tiempo, se ha notado insuficiencias en los profesores y por consiguiente en los alumnos, pues los docentes no se formaban bien culturalmente pese a los viajes y a las clases en España y Gabón. También, se ha podido ver hoy que el Estado ya es incapaz de mandar a los alumnos profesores a España, por razones económicas. Por lo que éstos no pueden aprovechar ni de la lengua nativa ni de otros aspectos culturales.

En el terreno, se ven más bien a docentes que ponen énfasis en la enseñanza de la pura gramática como en los tiempos remotos con los llamados métodos “Tradicionales o Gramaticales”. Métodos que mostraron sus límites. Es por

eso que Sánchez Pérez (1992) dice: “La llamada “enseñanza tradicional, entendiéndolo por tal, una docencia basada en la gramática y en el aprendizaje de reglas gramaticales, se puede aplicar a la enseñanza reglada y escolar, pero no lo ha sido todo en la enseñanza de idiomas”. La consecuencia es que del proceso de Enseñanza-Aprendizaje del español, nacen alumnos menos comunicativos que dominantes de las reglas gramaticales. Y en las aulas, la desmotivación y el aburrimiento van creciendo hasta originar los fracasos escolares en casi todos los niveles. De ahí, la necesidad de apostar por una alternativa nueva en la formación inicial del alumno profesor: introducir el componente cultural en dicha formación. Por eso, Marín Ibáñez (1993) citado por África María Cámara, E. (2020) dice “en la formación de profesores no pueden faltar los siguientes elementos: cultura general entendida como el dominio del medio sociocultural...” Así, existe una creciente preocupación por una formación completa en que se pueda poner énfasis en el conocimiento por el futuro profesor de las realidades culturales de la lengua española, objeto del presente estudio.

Para llevar a cabo esta investigación, se ha utilizado unas observaciones de clases y una encuesta de un total de quince (15) cuestionarios repartidos entre tres institutos públicos. Por las observaciones de clases, se ha querido averiguar, por un lado, si efectivamente los docentes recurren al elemento cultural en el proceso Enseñanza-Aprendizaje del español en Gabón. Y por otro lado, ver si dicho componente cultural suscita interés en el alumnado. El cuestionario, en cuanto a ello ha servido para ver qué ideas se hacen los docentes del componente cultural y de sus aportaciones en sus actuaciones diarias en la enseñanza de la lengua española.

Así pues, este trabajo se estructura de la siguiente forma: primero, hay los fundamentos teóricos sobre la temática. Segundo, se ha tratado de presentar el método escogido para analizar los elementos en relación con el componente cultural, la formación inicial y la motivación de los discentes, la opinión de los docentes. Por fin, se ha discutido sobre todo lo que se ha podido ver en las aulas y han avanzado los docentes, antes de la conclusión.

2. MARCO TEÓRICO: EL COMPONENTE CULTURAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES DE E/LE Y LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO

En este apartado, el objetivo es llevar aclaraciones sobre primero la importancia del elemento cultural en la formación de profesores y en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua española. También, se abordará el tema de la motivación en dicho proceso.

2.1. La importancia del componente cultural

Según el diccionario On-line de la Real Academia, un componente es “un elemento que compone o entra en la composición de un todo”. Aquí se puede entender que se trata bien de un elemento, una herramienta. Por lo que el

componente cultural designa el elemento de una cultura bien precisa. Pero, salta una preocupación clara: ¿Qué se entiende por cultura? Intentaremos dar unas definiciones.

2.1.1. ¿Qué es cultura?

Poyatos (1994) propone la siguiente definición de cultura: La cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individuales, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de otros miembros.[...] Una cultura se desarrolla como una asociación de gente que vive según ciertos patrones de creencias y conductas [...] (1994:25).

2.1.2. Los tres tipos de culturas

Berlinga Bessala (2010) presenta tres tipos de culturas diferentes que son:

- La Cultura con mayúscula, es aquella que se refiere a grandes acontecimientos, grandes personajes de ficción o históricos como Don Quijote, Picasso, etc...
- La cultura con minúscula o “cultura a secas” se refiere a la cultura para entender el comportamiento y el carácter del hombre español; también se hace referencia a la cultura para actuar en la sociedad española.
- La cultura referida al conocimiento de algunas comunidades, ciudades o barrios específicos de España.

La profesora Díaz Ortega (2006) citada por Berlinga Bessala (2010), en cuanto a ella afirma que: Nuestro ambiente en sí es cultura, es decir, todas las personas que nos rodean como nuestras familias, amigos/as, los medios de comunicación y hasta los extraños. De todos ellos podemos aprender y aprendemos consciente e inconscientemente, al no darnos cuenta ya que adquirimos formas de comportamiento, modos para comunicarnos con los demás que hacemos automáticamente. Hay, por ejemplos, la manera de saludar al encontrarnos con alguien o al despedirnos, aquello que encontramos gracioso, los horarios de comida, los horarios de salir, etc.

En conclusión, he aquí el recuadro siguiente que resume lo esencial de lo que se entiende por cultura:

La cultura es
Historia, Literatura, Arte, Folclore, Estilos de vida, Filosofía, Tradiciones, Formas de comunicarse,...

Tabla 1: Resumen de la cultura

Como se puede verlo, la cultura es un concepto muy abarcador y reúne así casi lo esencial de lo que los alumnos aprenden a la hora de estudiar una lengua extranjera. De esta forma, dominando tales aspectos de la lengua meta, el alumno puede sentir cierta motivación, un interés cierto. En efecto, elementos como las formas de vida del pueblo español, su historia, su manera de comunicar, son realmente herramientas que se ha de utilizar un alumno para poder hablar.

Pero el conocimiento de esos elementos culturales por el alumno exige que este último tenga un profesor bien formado con respecto al tema de la cultura de la lengua meta, entendida el español.

Para seguir, se expone lo que el Marco Común Europeo de Referencia (2012) define como la competencia y adecuación sociolingüística en la enseñanza de un idioma.

2.2. *La competencia y adecuación sociolingüística*

Se tratará de explicar qué se entiende por competencia sociolingüística, en qué consiste y en qué niveles se debe alcanzar cada concepto. Por fin, se analizará la adecuación sociolingüística.

2.2.1. *La competencia sociolingüística según el Marco Común Europeo de Referencia*

El Consejo de Europa afirma en el apartado de la competencia sociolingüística del MCER, que dicha competencia “comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. [...]”. En este apartado se tratan los asuntos referentes a “los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento” (2002:522). En relación con los marcadores lingüísticos de relaciones sociales hay cuatro tipos: uso y elección del saludo, uso y elección de formas de tratamiento, convenciones para el turno de palabras y uso y elección de interjecciones y frases interjectivas. En cuanto a las normas de cortesía, éstas “varían de una cultura a otra y son una fuente habitual de malentendido inter étnicos” (2002:522).

A continuación, se incluyen las cuestiones recogidas por el MCER:

- A. Cortesía “positiva”: mostrar interés por el bienestar de una persona, compartir experiencias y preocupaciones, expresar admiración, afecto, gratitud, ofrecer regalos, prometer futuros favores, hospitalidad...
- B. Cortesía “negativa”: evitar el comportamiento amenazante, expresar arrepentimiento, disculparse por comportamiento amenazante, utilizar enunciados evasivos...
- C. Uso apropiado de por favor, gracias...
- D. Descortesía (incumplimiento deliberado de las normas de cortesía: brusquedad, franqueza, expresión de desprecio, antipatía, queja fuerte y reprimenda, descarga de ira, impaciencia, afirmación de la superioridad (MCER, 2002:522).

Aunque el presente trabajo gira entorno a componente cultural español para los alumnos de Gabón, se ha pensado necesario recordar la tabla sobre la adecuación sociolingüística, según el MCER.

2.2.2. La adecuación sociolingüística según el Marco Común Europeo de Referencia

Niveles	Competencias
C2	Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, y sabe apreciar los niveles connotativos del significado. Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos, sabe reaccionar en consecuencia. Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.
C1	Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro; sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo, si el acento es desconocido. Comprende las películas que emplean un grado considerable de argot y de uso idiomático. Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.
B2	Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas. Sigue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates, e interviene en ellos aunque se hable con rapidez y de forma coloquial. Se relaciona con hablantes nativos sin divertirlos o molestarlos involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo. Se expresa apropiadamente en situaciones diversas y evita errores importantes de formulación.
B1	Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas, utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro. Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente. Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias. Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla.
A2	Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez, pero con eficacia, utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.
A1	Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo “por favor”, “gracias”, “lo siento”, etc.

Tabla 2: La adecuación sociolingüística del MCER (2002: 119)

A continuación, al considerar que el proceso de la enseñanza-aprendizaje de ELE se desarrolla en un país francófono disponiendo de más de cuarenta etnias, se debe así imaginar el docente pueda enfrentarse a muchas realidades sociales. De ahí, la necesidad de trabajar la competencia intercultural tanto en el docente como en el discente.

2.3. *La competencia intercultural*

Para la realización de este trabajo es importante añadir la competencia intercultural, ya que ésta está íntimamente unida con la competencia sociocultural.

En efecto, según el Diccionario de términos clave del Instituto Cervantes citado por Berlinga Bessala (2012), la competencia intercultural se define de la siguiente manera “la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad” Asimismo, se considera que existen “tres etapas en el proceso de adquisición de la competencia intercultural: el nivel mono cultural donde el aprendiente observa la cultura extranjera desde los límites interpretativos de su propia cultura; el intercultural en que el aprendiente toma una posición intermedia entre la cultura propia y la extranjera, lo cual permite establecer comparaciones entre ambas y el nivel transcultural donde el aprendiente alcanza la distancia adecuada respecto a las culturas en contacto para desempeñar la función de mediador entre ambas.

2.4. *La formación inicial o básica del docente en la ENS*

Como ya subrayado, la formación inicial de los profesores de la secundaria es la constancia de la Escuela Normal Superior de Libreville, desde 1971, según lo afirma Galedi (2019). El autor persigue mencionando la principal razón de la apertura de esta institución superior, a través de este pasaje: «On ne naît pas bon enseignant. On devient bon enseignant grâce à une formation adéquate dans des structures habilitées à organiser la formation à l’enseignement».

Aquí, el autor explica que la cualidad de un ser un buen profesor no es innato, sino que es un proceso que puede durar y que se adquiere gracias a una formación adecuada en estructuras especializadas. Efectivamente, hoy con la evolución del mundo, de la sociedad, el oficio de profesor impone nuevas exigencias. Entre esas exigencias, se puede citar el poseer de una sólida cultura general, justificar cualidades intelectuales, físicas, morales, culturales, sociales,...

En cuanto a la definición de la formación inicial, se debería comprender, según Reyes Esparza (1993) citado por Ibinga (2016) como “Aquella etapa durante la cual se desarrolla una práctica educativa intencional, sistemática y organizada, destinada a preparar a los futuros docentes para desempeñarse en su función. Para ello, se promueve la aparición de conocimientos teóricos e instrumentales que los habilitan a ejercer su práctica profesional”. A la vista de todo ello, se ha de entender que el ejercicio de la profesión docente exige así una muy buena formación básica o inicial para luego obtener a buenos alumnos en el aula de ELE, en particular. Tras ver la formación inicial, se puede pasar a la motivación.

2.5. *La motivación en clase de E/LE*

La palabra motivación es el resultado de la combinación de los vocablos latinos motus (traducido como “movido”) y motio (que significa “movimiento”), según el Diccionario de la Real Academia. A juzgar por el sentido que se le atribuye al concepto desde el campo de la psicología y de la filosofía, una motivación se basa en aquellas cosas que impulsan a un individuo a llevar a cabo ciertas acciones y a mantener firme su conducta hasta lograr cumplir todos los objetivos planteados. La noción, además, está asociada a la voluntad y al interés. En otras palabras, puede definirse la motivación como la voluntad que estimula a hacer un esfuerzo con el propósito de alcanzar ciertas metas. En el caso del presente trabajo, se trata de la motivación por la lengua castellana de los alumnos de Gabón, un país francófono.

3. MATERIALES Y MÉTODOS

Es de recordar que el propósito de este trabajo es analizar en qué medida la introducción del componente cultural en la formación inicial de futuros docentes de E/LE puede motivar tanto a los profesores como a los alumnos en el aula. Para eso, se ha servido de unas observaciones de clases y de un cuestionario que ha sido sometido a los profesores. Cabe mencionar que se ha tratado de dos tipos de observaciones. Primero, ha habido la auto observación. Efectivamente, para Colson (2007) citado por Eric Julien (2009): Es la observación a través de la cual el mismo investigador recoge los datos sobre diferentes aspectos de la clase relativos al enfoque metodológico puesto en práctica y al cumplimiento de los objetivos propuestos.” Segundo, se ha recurrido a la observación externa no participante que consiste en sentarse con discreción en el fondo del aula con todo el material necesario sin que nadie se percate de nada. Este tipo de observación es muy provechoso ya que, por ella, el investigador tiene la ventaja de poder observar los fenómenos esperados de manera casi natural eliminando relativamente todo riesgo que los variables ajenos no modifiquen dichos fenómenos.

3.1. *El perímetro de la investigación*

Esta investigación ha tenido lugar principalmente en Franceville, en el ámbito educativo. Lo que ha permitido estar en contacto directo no sólo con algunos institutos de la ciudad, sino también con unos profesores de E/LE. Este ámbito se compone finalmente de los dos siguientes institutos ya que los demás no restituyeron los cuestionarios: el Instituto Público Eugène Marcel AMOGHO (LEMA) y el Colegio Público Mamadou Lewo (CPML).

En cuanto a las observaciones de clases, se han efectuado únicamente en el Instituto Público Eugène Marcel AMOGHO y en el Colegio Mamadou Lewo, dado que muchas veces, los docentes de los demás institutos negaron la presencia del investigador en sus aulas para poder observar sus prácticas de clases.

3.2. Las dificultades de la investigación

Investigar en los libros es laborioso, pero investigar en el terreno aún peor. Pues el hombre es una de las criaturas más complejas que puedan existir en este planeta. La investigación en el terreno se lo ha enseñado bien. Pues, nunca nadie tiene tiempo para otro. Casi todo el mundo está ocupado. Así es como no se ha podido asistir más que a tres clases, en vez de seis como previsto. Tampoco se ha podido recoger todos los cuestionarios distribuidos, pues unos profesores han desaparecido o no han querido rellenar. Por fin, se ha tenido muchas dificultades para experimentar algunos procedimientos que se quería averiguar con el componente cultural.

4. PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En esta parte, se pretende presentar de manera breve los resultados tanto de las observaciones como del cuestionario, instrumentos de que se ha servido para recopilar los datos, antes de su interpretación.

4.1. Las observaciones

Se trata precisamente de tres clases: una auto observación y dos observaciones de colegas. Se irá interpretando estos resultados.

Institutos	Niveles visitados	Series	Ambiente de la clase	Número de clases observadas y porcentajes
LEMA	3 ^{er} o de ESO,		Clase muy ruidosa	1 (16,67 %)
	1 ^{er} o del Bachillerato	Literaria	Clase ruidosa	1 (16,67 %)
CPML	4 ^{er} to de ESO		Clase calma	1 (16,67%)
Total de clases				3 (50%)

Tabla 3: Identificación del aula

Esta primera tabla del apartado permite ver que las observaciones de clases se realizaron mayoritariamente en el Instituto Público Eugène Marcel AMOG-HO. Globalmente, nos damos se puede ver que las clases son ruidosas, es decir que durante éstas hay mucha interacción entre el profesor y sus alumnos. Sin olvidar la interacción alumnos-alumnos. Sin embargo, eso no significa que los alumnos parecen siempre motivados.

Durante la clase	Numero de clases	Porcentajes
Los alumnos están motivados	2	50 %
Los alumnos hablan	3	100%
Hay interacción	2	50%

Tabla 2: Desarrollo de la clase

En esta tabla, se ha podido ver que, durante las observaciones, los alumnos estaban motivados, interesados en lo que hacía el profesor. Por una parte, se puede explicarlo a través de los soportes traídos por los profesores. Efectivamente, hay que confesar que hubo soportes que presentaban a las claras el elemento cultural. De manera precisa, se pudo notar que cuando el docente se había fijado primero el objetivo cultural, los alumnos sentían mucha motivación. Por ejemplo, en una clase, se hablaba de los platos típicos de España como la paella valencia, el Gazpacho, los Churros. Durante esa clase, notamos que los alumnos querían sinceramente saber cómo se cocinaba todo eso. Afortunadamente, el profesor también les daba unas pautas para poder preparar esos platos típicos, aunque con muchas vacilaciones debidas al no dominio del asunto. De allí, el interés por parte de los alumnos.

Los objetivos son	Números de clases	Porcentajes
Esencialmente lingüísticos	1	33,33 %
Sociolingüísticos	2	66,67 %
Metodológicos	2	66,67 %

Tabla 4: Los objetivos perseguidos

El análisis de los resultados de esta observación lleva a comprender que hay profesores, aunque aquí se trata de un 33,33 %, quienes durante una clase de ELE se interesan sólo en el objetivo lingüístico o gramatical. Y eso como si estuviera en una época remota. Sin embargo, la mayoría ha comprendido que una clase de lengua española ha de ser, primero, una clase de cultura española para desembocar en la gramática. También, se ve que al seguir tanto los objetivos socio lingüísticos como metodológicos, hay cierta motivación por parte de los alumnos de Gabón. Por ejemplo, en una clase observada, cuando el profesor trajo un texto que aludía a la familia real, había mucha interacción. Los alumnos querían saber más sobre los diferentes miembros de la familia real. Pese a una carencia lingüística, muchos son los alumnos que tomaban la palabra.

En resumidas cuentas, las observaciones indican que los alumnos se sienten muy motivados cuando el profesor traía documentos que presentaban bien puntos de la cultura española. Lo que explica el interés de aquéllos a través de la interacción, de la toma de palabra,...

4.2. Los resultados del cuestionario

Se ha distribuido diez (10) cuestionarios en los diferentes institutos de la ciudad. Los siguientes resultados presentados en tablas a continuación son una emanación de la investigación. La presentación de los resultados dará paso a la interpretación.

Tabla 5: La colecta de datos

Nº	Institutos	Cantidad distribuida	Cantidad recogida	Cantidad perdida
1	LEMA	3	3	0
2	CPML	1	1	0
3	IAES	1	0	1
4	LJJA	2	0	2
5	Lewai	3	0	3
Total		10	4	6
		100%	40 %	60%

La tabla muestra que toda la cantidad del cuestionario ha sido distribuida en los diferentes institutos. Asimismo, se puede notar que, entre los cuestionarios distribuidos, sólo se recogió el 40% contra el 60% de los perdidos. Todo eso corresponde a seis perdidos y cuatro recogidos.

Años de experiencia de los docentes formados en la ENS	Número de profesores	Porcentajes
1 a 5	1	25 %
6 a 10	0	0 %
11 a 15	0	0 %
16 a 20	2	50 %
21 y más	1	25 %
Total	4	100 %

Tabla 6: Identificación del docente

Si bien el cuestionario ha sido anónimo, hay factores en que se ha apoyado en la investigación: la experiencia y la formación inicial en la Escuela Normal Superior. El objetivo de este apartado era el de saber si pese al número de años de experiencia de cada docente, se daba mucha importancia al componente cultural o no. La tabla revela que entre los cuatro profesores interrogados, dos (2) de ellos, sea el 50% han acumulado una experiencia en el terreno de dieciséis a veinte años. Lo que es mucho y permite dar mucha consideración a lo que viven en sus aulas. También notamos que hay un profesor que ya lleva más de veinte años impartiendo clases de español lengua extranjera a los jóvenes de Gabón. Por otra parte, podemos destacar a un docente que sólo lleva dos años ejerciendo el oficio de profesor de español.

Preguntas n°1 y 2: **¿Cuáles son los dos principales soportes que usted suele usar en clase de ELE? ¿Por qué?**

El objetivo de esta pregunta es evaluar los diferentes soportes utilizados por los docentes. Se trata, en efecto de ver si son motivadores y ¿por qué? Así, en la mayoría de las respuestas obtenidas, vemos que el texto es el principal soporte.

Las cifras son: tres docentes sea el 75% a favor del texto, y uno, sea el 25% que aboga por el documento iconográfico. La razón está clara: primero, el texto se encuentra fácilmente. También, los docentes explican que el estudio metodológico de un soporte textual no es complicado. A continuación, hablando del impacto de los soportes usados en clases, los docentes avanzan que globalmente son desmotivadores. De hecho, se trata de un 75% de los docentes que lo dicen. Luego, para explicarlos éstos dicen que los soportes no motivan porque: *“no presentan a veces la forma de vida de los españoles. Esos soportes a nuestro alcance presentan directamente los elementos gramaticales. Cuando sabemos que el aprendizaje de una lengua no puede limitarse a lo lingüístico”*.

Como se puede notar, los docentes reconocen que muy a veces los soportes textuales no parecen interesantes a los alumnos. En efecto, en Gabón, desde hace mucho, la enseñanza de ELE viene basándose en el soporte texto que hoy aburre sinceramente por que los alumnos: “no ven más que lo escrito”. Aunque se describe de vez en cuando lo de la civilización, los alumnos piensan que no es suficiente”.

Pregunta 3: ¿Cuáles son, según usted los objetivos con que se suele cumplir al finalizar una clase de ELE?

He aquí las respuestas de los profesores:

Profesor x: **“Los objetivos son metodológico, lingüístico, cultural y comunicativo”**.

A este nivel, se ve que el profesor no da más importancia al objetivo cultural, dado que lo presenta muy bien después de los demás objetivos. Vienen privilegiados efectivamente los objetivos metodológico y lingüístico.

Profesor y: **“Son primero los objetivos lingüísticos y luego los comunicativos”**

Con respecto a la pregunta, hay que decir sin lugar a dudas que, para este docente, lo primordial es lo lingüístico para comunicar. Pero, se lo olvida que un alumno para hablar ha de dominar la cultura de la lengua meta. Hablar ante todo es cultural. Aquí, si bien los alumnos tendrán en el cuaderno casi todos los elementos gramaticales, experimentarán muchas dificultades a la hora de comunicar ya que, por ejemplo, no sabrán cuándo hablar, al no dominar el juego de turnos.

Profesor t: **“Queremos alcanzar los objetivos comunicativos, lingüísticos y culturales”**

Una vez más, es un docente que piensa que lo primero en la enseñanza de lenguas extranjeras es alcanzar lo comunicativo y lo lingüístico. El componente cultural es un hecho secundario.

Profesor b: **“Los objetivos son: llevar a los alumnos a conocer el mundo hispánico y practicar la lengua”**

Para este profesor, el conocimiento del mundo hispánico es muy importante. Y tal como lo ha escrito, tenemos la impresión de que es primordial.

Forma parte entonces de los docentes que procuran más importancia al componente cultural.

Pregunta 4: A su parecer ¿Cuál es la competencia más importante que hay que tener en cuenta en una clase de ELE?

A esta pregunta, muchas fueron las respuestas de los colegas. Primero, he aquí la primera respuesta.

Respuesta 1: “Me parece que la competencia más importante que hay que tener en cuenta en una clase de ELE es la expresión de manera general”

El análisis de esta respuesta permite comprender que hay docentes que no dominan bien lo que se entiende por una competencia que son las capacidades humanas que constan de diferentes conocimientos, habilidades, pensamientos, carácter y valores de manera integral en las distintas interacciones que tienen las personas para la vida en los ámbitos personal, social y laboral.

Respuesta 2: “Sobre todo la competencia comunicativa porque se aprende la lengua para comunicar”

A través de esta pregunta se da una vez más cuenta de que para los profesores, lo primordial en la enseñanza de lenguas extranjeras como el español, es lo lingüístico que según ellos permite hablar.

Respuesta 3: “La competencia comunicativa a la hora de expresarse”.

Esta respuesta revela todavía que los docentes privilegian la enseñanza de la pura gramática al detrimento del elemento cultural. Por lo que en las aulas de ELE se nota el aburrimiento por parte de los alumnos. Éstos que no llegan a entablar una verdadera comunicación.

Pregunta 5: ¿Qué se entiende por componente cultural?

Por esta pregunta, la intención es de saber qué saben los docentes de Gabón del de componente cultural. He aquí las diferentes respuestas:

Respuesta 1: “El componente cultural es el conjunto de aspectos de civilización que forman parte de la vida sociocultural religiosa e histórica del mundo ibérico e iberoamericano.”

Respuesta 2: “Elemento particular que se refiere a una cultura propia y la caracteriza”

Respuesta 3: “En el caso de ELE, se trata de todo lo referente a la cultura y civilización españolas e hispanoamericanas”

Respuesta 4: “Se entiende por componente cultural de manera sucinta el conjunto de los aspectos culturales que impactan sobre el aprendizaje de una lengua extranjera como es el caso del español”

El análisis de esas respuestas puede revelar, en efecto que los docentes saben algo del componente cultural

Pregunta 6: ¿Piensa usted que hace falta enriquecer el currículo de la ENS introduciendo el componente cultural? Si o No

¿Por qué?

Respuesta 1: **“Yo pienso que sí. En efecto, la pedagogía del elemento cultural facilitaría el trabajo en las aulas. Y eso, porque el docente transmitiría lo que ya domina.”**

Respuesta 2: **“Si, hay que enriquecer los programas de la ENS. Pues, Gabón tendría a profesores interculturales al dominar las culturas del mundo hispánico y la de Gabón.”**

Aquí, se ve claramente lo importante del cultural en el proceso enseñanza-aprendizaje de ELE. Por eso, los docentes piensan que hace falta formar bien en cuanto al aprovechamiento del componente cultural. Se necesitan profesores bien formados para esperar su eficacia en las aulas.

Pregunta 7: **“¿Cuáles pueden ser las aportaciones de lo cultural en el proceso enseñanza-aprendizaje de ELE en Gabón?”**

El objetivo de la pregunta es comprobar si el componente cultural puede tener un impacto positivo en la enseñanza del español, lengua extranjera. Las relevantes respuestas son:

Respuesta 1: **“Se puede hablar simplemente de la riqueza cultural (las fiestas populares, los bailes, la historia de España, los platos, el deporte, etc.)”**

Respuesta 2: **“Lo cultural da interés, motiva al alumnado a estudiar una lengua desconocida”**

Respuesta 3: **“El componente cultural lleva a los discentes a hablar también de su propio entorno social. Los aspectos culturales podrían motivar a los jóvenes gaboneses a comunicar y ser interculturales “**

Respuesta 4: **“El elemento cultural posibilita que el alumno sea activo y compare esos aspectos culturales con los suyos.”**

5. DISCUSIÓN

En este apartado, se discuten principalmente de las aportaciones del contenido cultural tanto en la formación de los docentes como en el proceso enseñanza-aprendizaje, es decir en el aula. Al ver las respuestas de los profesores, se nota que efectivamente los contenidos culturales de la lengua meta, es decir el español, pueden constituir un medio interesante para fomentar la enseñanza y el aprendizaje del castellano en Gabón. De hecho, resulta necesario poner énfasis en el elemento cultural, pues la lengua es ante todo un hecho cultural. Visto de esta manera, se debe considerar el contenido cultural como fundamental en el aprendizaje de cualquier lengua. Efectivamente, este contenido procura conocimientos sobre la vida, la historia, la geografía, las costumbres, etc. Luego, el elemento cultural puede permitir que los futuros profesores desarrollen la competencia intercultural. Lo que podría facilitar sus actuaciones durante su formación y después en el aula con los alumnos. También, se deslumbra el interés o bien la motivación a través de la enseñanza-aprendizaje del componente cultural.

Pero, es de notar que los docentes de E/LE interrogados privilegian más el objetivo gramatical. Efectivamente, para muchos de ellos, se fijan el objetivo cultural. Y si bien, se ve que los profesores no desarrollan correctamente lo cultural con sus alumnos, hay que entender que la razón se encuentra más arriba. Se alude, claro a la institución superior que se encarga de formar inicialmente a los futuros docentes. Se puede imaginar quizá una carencia de especialistas de formadores en lo cultural.

Sin embargo, aunque que se reconoce que el aprovechamiento de lo cultural en el aula de E/LE mejora las enseñanzas y los aprendizajes en Gabón, se puede interrogarse sobre la voluntad real de los futuros profesores de poner en marcha prácticas pedagógicas y metodológicas para el buen desarrollo de las clases del castellano, como segunda lengua extranjera estudiada en este país francófono.

6. CONCLUSIÓN

En definitiva, el componente cultural es el conjunto de todos los conocimientos en relación con un pueblo bien definido. En lo que concierne la cultura española es la historia, la geografía, las formas de vida, de vestirse, de comer, etc. de los pueblos español e hispanoamericano. De ahí se considera la lengua española como un elemento cultural. Por lo que el docente de E/LE ha de poner énfasis, primero en el objetivo cultural ya que facilitaría el cumplimiento de los demás objetivos. En cuanto a la formación de los docentes de la secundaria, se ha visto que empezó en Gabón desde 1971. Y sigue siendo la misión asignada a la Escuela Normal Superior de Libreville. Tras notar insuficiencias con respecto a la competencia cultural e intercultural tanto el currículo de la ENS como en las actuaciones de los docentes en las aulas, se ha pensado en reflexionar sobre cómo la introducción del componente cultural en la formación de dichos futuros profesores puede motivar a los discentes en las aulas de E/LE en Gabón. Por eso, se ha visto que el componente cultural ofreciendo una batería de informaciones sobre casi todos los aspectos de la vida del pueblo español, permite a los alumnos estar motivados y poder entablar una comunicación. En consecuencia, se puede afirmar que la mejora del proceso de la enseñanza-aprendizaje debe ser la preocupación de las autoridades, dado que el mundo evoluciona. Para ello, ya en la ENS, en general y en el departamento de español, precisamente, se debe optar primero por la formación continua de los formadores de formadores en lo cultural. Segundo, poner en marcha una signatura en relación con el elemento cultural que podría titularse: **El aprovechamiento del componente cultural en el aula de E/LE** o bien **El componente cultural en el aula de E/LE**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁFRICA MARÍA CÁMARA, E. (2020). Teorías del aprendizaje y bases metodológicas en la formación. Funiber, 149 págs;
- BELINGA BESSALA, S. (2010). “Didáctica de la cultura en el aula de E/LE Camerun”, Enseñanza del español en el mundo, Cuadro Cervantes (II). Recuperado en http://www.cuadernos cervantes.com/em_49_camerun.html [2010, 3 de noviembre].
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- IBINGA, M. (2016). La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE / coord. por Olga Cruz Moya; María Ángeles Lamolda González (comp.), ISBN 978-84-617-4539-5, págs. 475-487
- JULIEN DIDIER, Éric (2009), Observation des pratiques de classe des enseignants de langue seconde au secondaire dans le contexte de formation par compétences, Université du Québec à Montreal. Sacado de www.archipel.uqam.ca/view/divisions/humaine2.html.
- NZEY, Galedi (2019). *La formation des professeurs du second degré au Gabon (1971-2010)*. Paris: L'Harmattan, 160 págs.
- POYATOS, Fernando (1994). *La comunicación no verbal*. Madrid: Istmo.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992), *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: SGEL.
- OYIBI, Vincent de Paul (2018). *El componente cultural como recurso pedagógico para fomentar la motivación en el aula de E/LE en Gabón*. Memoria de Máster, Universidad Pontificia de Salamanca, 65 págs.
- ZABALZA, M.A (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado, en VVAA Comentarios a los informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente, *Revista de Educación*, 340, mayo-agosto 2006, pp.51-58.

ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA PHONÉTIQUE AU SECOND DEGRÉ: ETAT DES LIEUX ET ELEMENTS DE REMEDIATION A QUELQUES PROBLEMES POSES PAR DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE AU GABON

JEAN-AIMÉ PAMBOU

École Normale Supérieure / Centre de Recherche Appliquée aux Arts et aux Langues
/ Langue, Culture et Cognition (Gabon)
Correo-e: john.pambou@gmail.com

INTRODUCTION

Les domaines classiques de l'étude des langues sont connus de tous ceux dont l'objet est l'enseignement/apprentissage des divers systèmes linguistiques. On y retrouve bien sûr la phonétique et la phonologie (notamment pour la prononciation des mots et la distinction entre des mots proches), la morphologie (pour l'étude de la formation des unités lexicales et leur étymologie), la syntaxe (pour la combinaison des unités linguistiques), la sémantique (pour la valeur significative des expressions, au sens propre et au sens figuré) et la pragmatique (pour la mise en valeur du contexte d'énonciation dans la production des faits de langue). Ainsi, maîtriser une langue équivaut à se sentir à l'aise dans ces différentes branches, même s'il n'est pas exclu de se spécialiser dans l'une ou l'autre de celles-ci. Pourtant, dans la littérature grammaticale, les cinq domaines ci-dessus mentionnés ne sont souvent traités ni en synergie, ni de façon équitable. Ainsi, il est reconnu que les domaines de la morphologie et de la syntaxe occupent une place de choix, loin devant ceux de la sémantique, de la pragmatique et de la phonétique/phonologie. La même situation semble exister dans les classes de français de niveau secondaire au Gabon.

La conséquence de cet état de fait, c'est prétendre enseigner une langue dans sa globalité, alors que des pans entiers de l'idiome – en particulier celui de la phonétique – sont négligés ou laissés pour compte. Quant aux apprenants gabonais, plusieurs d'entre eux présentent certaines lacunes à l'oral et/ou à l'écrit

par le fait qu'ils ne connaissent rien de la phonétique ou par le fait qu'ils ne dominent que certains aspects de l'écriture orthographique alors qu'ils peuvent être sollicités sur n'importe quelle autre partie de la langue supposée apprise, y compris sur l'oral et la prononciation standard. En suivant par exemple la production musicale d'une artiste chrétienne, pur produit de l'école gabonaise, nous sommes particulièrement admiratif de la façon dont elle maîtrise la construction syntaxique standard du verbe « se rappeler » avec un complément non prépositionnel, et non avec un complément prépositionnel, même si le dernier cas constitue l'une des tendances de la langue française, qui consiste à dire « se rappeler de quelque chose » là où la langue standard attend « se rappeler quelque chose ». Admiratif, disions-nous, de relever cette bonne construction alors que, de façon mécanique, lorsque les mélomanes de cette artiste reprennent des extraits de sa composition, nombreux ajoutent la préposition « de », en disant : « Je me rappelle ***de** ce jour à Golgotha... ». Pourtant, notre admiration s'arrête là. Pourquoi ?

Parce que, sur le plan phonétique, cependant, dans les quatrième et cinquième compositions suivantes, et sans incriminer le chantré, nous percevons des limites inhérentes à la nasalisation récurrente d'une voyelle orale en fin de mot – [GamE] est systématiquement réalisé [Gam*] dans les énoncés « Tu règnes à jamais / tu subsistes à jamais ». L'autre cas concerne la production récurrente d'une épenthèse¹ dans l'énoncé [lao], souvent réalisé [lawo], pour dissocier les voyelles contiguës « a » et « o » de cet énoncé. Cela se manifeste dans les deux énoncés « C'est pas ici, mais regardez là-haut; « Hommes de Dieu, regardez là-haut ». La première forme (nasalisation de la voyelle ouverte en fin de mot), fréquente au Gabon, relève d'une certaine tendance de la norme endogène. Quant à la deuxième, également fréquente, elle rappelle l'influence de la langue maternelle du chantré, issu du groupe B40, sur sa pratique du français. Si, en l'occurrence, les énoncés produits par l'artiste ne présentent pas de conséquence négative sur la compréhension du message en contexte, il n'en demeure pas moins qu'elles mettent à nu certaines difficultés révélatrices d'une maîtrise non assurée du français standard et qui, dans d'autres cas plus poignants, peuvent créer des malentendus entre locuteurs francophones internationaux.

Comment alors expliquer le fait que la phonétique soit si négligée dans l'enseignement/apprentissage du français au Gabon ? À quoi peut vraiment servir la phonétique dans l'enseignement/apprentissage de la langue française ? Pour répondre à ces questions, nous avons mené une recherche qualitative *via* une enquête orale auprès de vingt (20) enseignants de français locaux. L'étude nous permet de faire l'état des lieux de la prise en compte de la phonétique de même qu'elle permet de montrer l'intérêt de s'appuyer sur cette branche pour

1 Pour Dubois et al. (2012, p. 183), l'épenthèse est « le phénomène qui consiste à intercaler dans un mot ou un groupe de mots un phonème non étymologique pour des raisons d'euphonie, de commodité articuloire, par analogie, etc. ».

répondre à certaines préoccupations des enseignants et à certaines difficultés des apprenants dans un va-et-vient constant entre transcriptions phonétiques et préoccupations didactiques variées incluant l'oral et l'écrit. Nous situons notre contribution dans le cadre du décloisonnement ou la mise en œuvre de plusieurs sous-disciplines dans une même activité demandée à l'apprenant (Pernin, 2003).

1. LA PHONÉTIQUE FRANÇAISE DANS QUELQUES TRAVAUX DE RECHERCHE SUR LE GABON

Très peu de travaux ont traité de la phonétique dans l'enseignement du français au Gabon. Toutefois, quelques mémoires de fin cycle (Maîtrise, CAPES ou Master) figurent parmi les études existantes. Comme illustration, il y a lieu de citer ceux de Fatima Tomba Moussavou (2001), Idha Samouana Marogha (2007), Jean-Yves Mombo (2010), Brice Ikapi Mbadinga (2012) ou Lia Anouchka Mourangoulianou (2016). Parmi ces travaux de recherche, trois grands axes apparaissent entre : 1) l'état des lieux des manuels de français dans le second degré d'enseignement ; 2) la prononciation des mots français par les locuteurs gabonais, en particulier les élèves et les étudiants ; 3) les règles explicites de la prononciation française à partir d'une étude inductive de certains mots issus du *Petit Robert de la langue française*.

Pour le premier cas, on retiendra par exemple que Brice Ikapi Mbadinga souligne l'absence d'un canevas spécifique ou détaillé consacré au cours de phonétique ainsi que la limitation de cet enseignement à la classe de sixième. Ensuite, relève l'auteur, l'enseignement disparaît totalement après cette classe pour réapparaître discrètement au second cycle dans certains exercices consacrés aux commentaires de textes poétiques. Pour le deuxième cas, en l'occurrence Mourangoulianou, il apparaît nombre de limites dans la prononciation dues au contact des langues, mais aussi à la méconnaissance de certaines règles phonologiques. Enfin, pour le troisième cas, on retiendra avec Samouana ou Mourangoulianou que des règles d'ordre phonologique expliquent pourquoi les lettres « e » ou « o » par exemple donnent lieu à plusieurs variantes de prononciation en français standard. Au regard de l'ensemble de ces travaux, il est évident que la phonétique – associée à son corollaire la phonologie – explique un certain nombre de lacunes en français et qu'on ne peut pas continuer à réserver à cette branche de la grammaire la portion la plus infime de l'enseignement/apprentissage. Si les élèves sont les plus « touchés » par cette situation, il n'en demeure pas moins que les enseignants sont aussi concernés par une meilleure maîtrise de la langue, à condition qu'on leur expose quelques éléments qui les amènent à mieux comprendre l'importance du thème de notre présente étude, à partir de quelques faits relevés.

2. COLLECTE DES DONNÉES ET ÉCHANTILLON

Dans cette partie, nous présentons le déroulement de l'enquête, l'échantillon obtenu et la répartition des informateurs.

Pour essayer de répondre au questionnement principal de notre recherche, nous nous sommes engagé, pendant la première semaine de mars 2020, dans une enquête qualitative auprès de plusieurs enseignant-e-s de français exerçant dans des établissements locaux, et choisi-e-s de façon aléatoire, avec cependant la particularité de justifier d'une ancienneté minimum de cinq ans, pour nous assurer d'une activité professionnelle effective, en particulier au premier cycle secondaire, où la leçon baptisée « API » est programmée.

Nous avons alors conçu un questionnaire à huit items auxquels chaque informateur devait apporter des réponses spontanées. Dans l'impossibilité de nous déplacer d'une province à une autre, nous avons opté pour des échanges téléphoniques, convaincu que cela favoriserait des réponses personnelles. Ainsi, sur la base des numéros de téléphone dont nous disposons et de ceux fournis par certains autres collègues, nous appelions chaque personne concernée, en lui expliquant, séance tenante, l'objet de notre appel, et en lui demandant s'il consentait à notre questionnaire pour une durée de quinze minutes environ. Pour toutes les informations recueillies, nous avons pris des notes, tout en assurant nos interlocuteurs que les données seraient présentées de façon anonyme. Compte tenu de la période de la collecte des données qui a coïncidé avec les moments forts de la pandémie du coronavirus dus à la hausse des contaminations et aux décès enregistrés par semaine sur la quasi-totalité du territoire national, nous n'avons pas pu obtenir les réponses de l'ensemble des personnes sollicitées. Parmi elles, quelques cas de refus sont à signaler, en dehors de l'absence d'activités au premier cycle secondaire ou des perturbations relatives à la mauvaise qualité des liaisons téléphoniques. *In fine*, sur la quarantaine d'informateurs pressentis, tous ayant eu des cours de phonétique/phonologie dans leur cursus, nous nous sommes finalement retrouvé avec la moitié de ce nombre. On y compte aussi bien des hommes que des femmes, issus de l'ensemble des neuf provinces et dont l'ancienneté varie entre cinq et vingt ans. La répartition des informateurs retenus nous permet de dresser les trois tableaux ci-après.

Tableau 1 : Répartition des informateurs par province

Province	Nombre d'informateurs
Estuaire (G1)	6
Haut-Ogooué (G2)	2
Moyen-Ogooué (G3)	1
Ngounié (G4)	2
Nyanga (G5)	3
Ogooué-Ivindo (G6)	2
Ogooué-Lolo (G7)	2

Ogooué-Maritime (G8)	1
Woleu-Ntem (G9)	1
Total	20

Ce tableau montre que nous avons eu le plus grand nombre d'informateurs dans la province de l'Estuaire, avec six (6) représentants. Cette province est suivie par celle de la Nyanga, créditée de trois (3) enseignants; puis par celles Haut-Ogooué, de la Ngounié, de l'Ogooué-Ivindo et de l'Ogooué-Lolo avec chacune deux (2) enseignants. Le Moyen-Ogooué, l'Ogooué-Maritime et le Woleu-Ntem bouclent la liste avec chacun un (1) informateur.

Tableau 2 : Répartition des informateurs par ancienneté

Ancienneté	Nombre d'informateurs
5 ans	2
6 ans	2
7 ans	3
8 ans	2
10 ans	2
12 ans	3
13 ans	2
14 ans	2
19 ans	1
20 ans	1
Total	20

Ici, il apparaît que l'ancienneté des informateurs oscille entre cinq et vingt ans, sans qu'aucune soit plus significative que les autres. On peut alors en déduire, de façon objective, que les informations issues de l'enquête sont partagées par l'ensemble des informateurs, indépendamment de l'ancienneté.

Tableau 3 : Répartition des informateurs suivant le sexe

Sexe	Nombre d'informateurs
Féminin	6
Masculin	14
Total	20

La répartition suivant le sexe montre une plus grande proportion des informateurs masculins que celle des informatrices. Contrairement au premier degré d'enseignement où la gent féminine est en général surreprésentée, au second de degré, c'est plutôt l'inverse qui semble souvent s'observer. Les chiffres ici présentés constituent donc d'une certaine façon le reflet de cette réalité du terrain gabonais. Ils ne sont donc pas à interpréter comme une préférence pour la gent masculine au détriment de la gent féminine.

3. RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

L'enquête sur le cours de phonétique en classe de français au premier degré secondaire nous a permis de faire l'état des lieux de la prise en compte de cette partie de l'étude de la langue en situation de classe. Nous présentons ici les résultats suivant les huit questions posées aux informateurs.

Question 1 : Dispensez-vous le cours de phonétique à vos élèves ?

Oui	Non
13	7

Les réponses à la question « Dispensez-vous le cours de phonétique à vos élèves ? » donnent treize (13) réponses positives contre sept (7) négatives. Les premières sont donc majoritaires, de façon claire, par rapport aux secondes. Aux dires des enseignants, c'est finalement un cours qui serait souvent abordé en situation d'apprentissage du français au secondaire. Toutefois, à moins que les enseignants soient tous doués dans cet enseignement, il est légitime de se demander comment ils s'y prennent alors que, dans les documents officiels de l'IPN, contrairement à toutes les autres leçons, aucune progression spécifique, aucune séquence, n'est proposée, aucune ligne n'explique comment enseigner la phonétique au premier cycle de l'enseignement secondaire.

Question 2 : Pour quel niveau d'études dispensez-vous ce cours ?

Niveau d'études	Nombre d'occurrences
6 ^{ème}	13
5 ^{ème}	4
4 ^{ème}	2
3 ^{ème}	1

Les chiffres de ce tableau amènent à comprendre que c'est surtout en sixième que le cours est programmé et, très rarement, dans d'autres classes. Cela paraît conforme aux directives de l'Institut Pédagogique National, même s'il y a lieu de se demander dans quelle partie du cours, entre « Les propositions de progression en orthographe » (MEN, 2011, p. 24) et la « Proposition de progression niveau 6^e » – dans la huitième colonne intitulée « Oral », du même document (MEN, *op. cit.*, p. 99) –, il faut bien insérer le cours de phonétique². En d'autres termes, la question demeure entière de savoir, pour l'enseignant de français, tenu au respect des textes officiels, quelle est la posture la plus pertinente à suivre entre étudier la phonétique en orthographe et l'étudier plutôt dans le cadre de l'oral. Le débat reste ouvert.

² La concession à relever – même si cela ne dédouane pas totalement le support proposé – est que le document n'a pas été réalisé de façon linéaire. Il s'agit plutôt d'un assemblage de textes officiels reliés.

Question 3: Combien de séances par an programmez-vous ou exploitez-vous la phonétique en classe ?

Nombre de séances	Nombre d'occurrences
2 séances	6
3 séances	3
2 ou 3 séances	3
4 séances	1

Ici, pour les informateurs qui affirment dispenser le cours de phonétique avec leurs élèves ou l'exploiter en situation de classe (13 informateurs), les réponses tournent autour de deux ou trois séances, avec tout de même près de la moitié (6 informateurs) pour deux séances. On peut donc dire que, majoritairement, deux séances de cours sont prévues pour le cours de phonétique ou pour son exploitation. Cela est en fait insignifiant, si on pense que la phonétique est, comme beaucoup d'autres, une leçon importante et que le recours fréquent aux transcriptions phonétiques peut aider à désambiguïser ou à clarifier certains faits de langue. Et si effectivement le cours et ou l'exploitation de la phonétique se limite à deux séances, on est en droit de penser que celles-ci ne peuvent servir qu'à la transcription basique des phonèmes, sans autre forme d'exploitation ou de réinvestissement.

Question 4: Pensez-vous que vos collègues dispensent le cours de phonétique?

Oui	Non
2	18

Le tableau de la question 4 est sans ambiguïté. Quand les informateurs parlent de leurs collègues de français intervenant dans les mêmes niveaux d'études, ils disent que ceux-ci ne dispensent pas de cours de phonétique. En tenant compte du tableau précédent, on peut alors résumer la situation à cette assertion : « Moi-même, je fais le cours de phonétique, mais les autres – mes collègues – ne s'y résolvent pas ». Soit ! Dans ces conditions, il semble objectif de s'en tenir aux seules informations données, sans commentaire particulier.

Question 5: Y a-t-il des manuels qui proposent l'enseignement de la phonétique ?

Plutôt Oui	Plutôt Non
15	5

De façon claire, quinze (15) enseignants sur vingt (20) estiment qu'il existe des manuels incluant l'enseignement de la phonétique. Pour nous forger notre propre idée sur le sujet, et pour un minimum d'objectivité, nous avons mené des recherches sur les manuels de grammaire recommandés chaque année par l'Institut Pédagogique National. En jetant notre regard sur les quatre années scolaires les plus récentes (2017-2018 ; 2018-2019 ; 2019-2020 et 2020-2021), il apparaît qu'il s'agit surtout des mises à jour des listes d'ouvrages connues depuis plus d'une décennie au moins. Si la plupart des manuels présentent une petite page, voire une demi-page « anecdotique » ou « cosmétique » des

signes de l'API et de la seule transcription de ces signes appliqués au français, sans structuration didactique minimale, il est cependant à souligner que, parmi les « manuels complémentaires » de l'apprenant, proposés par l'IPN, celui de l'IPAM, *Grammaire du français*, se distingue nettement de tous les autres. À ce propos, alors qu'après avoir visité les principales librairies de première main et d'occasion de Libreville, et après avoir visité des bibliothèques scolaires de Libreville, la capitale gabonaise, nous avons été frustré de ne pas trouver l'édition 2014 de *Grammaire du français*, pourtant reprogrammée chaque année depuis au moins l'année scolaire 2017-2018. Grande a été notre surprise de ne relever sur le marché que l'édition 2018 (non recommandée, à l'heure actuelle, par l'IPN) pour les deux niveaux (6^e/5^e et 4^e/3^e). Or, ce manuel IPAM, destiné aux apprenants d'Afrique noire francophone, et qui ne traite pas spécialement de phonétique française dans un chapitre spécifique, exploite plutôt les transcriptions phonétiques dans plusieurs autres notions contenues dans le manuel. Parmi celles-ci, les marques du nombre ou du genre à l'oral, la variation de la prononciation suivant la forme des mots, la liaison, l'élision, la coupure des mots en fin de ligne, le système d'écriture mixte de l'orthographe française ou l'étude des syllabes orales et/ou écrites et l'ensemble des exercices récapitulatifs des différentes leçons traitées.

Il y a donc lieu de relever, sur cette question du cours de phonétique dans les supports de cours, que les manuels recommandés n'en proposent pas. En revanche, et de façon très intéressante, la *Grammaire du français* (collection IPAM, 2018) exploite très bien les transcriptions phonétiques, par un va-et-vient entre l'oral et l'écrit, dans plusieurs leçons et exercices de sa collection.

Question 6 : Y a-t-il un cours / une progression / une séquence didactique sur la notion ?

Plutôt Oui	Plutôt Non
0	20

À l'unanimité, les informateurs estiment qu'il n'y a pas de progression sur l'enseignement/apprentissage de la transcription phonétique. Quand on consulte effectivement la progression proposée pour le cours de français, il est clair que rien n'est prévu pour cette branche de la grammaire française. On peut alors se demander comment enseigner convenablement un domaine d'étude important comme la phonétique si la tutelle ne propose pas de progression ou de séquence didactique sur ce sujet.

Question 7: Pourquoi, d'après vous, très peu d'enseignants dispensent le cours de phonétique?

Raisons avancées	Nombre d'occurrences
Absence de support	3
Absence de progression/ cours programmé uniquement pour la 6 ^e	4
Profil des enseignants	4
Utilité du cours non avérée	5
Cours jugé difficile, voire complexe	8

Dans ce tableau, sont notées les occurrences des justifications proposées par nos vingt (20) informateurs. Elles ne peuvent donc pas être simplement appréciées en fonction du nombre des informateurs. En revanche, on peut se focaliser sur le classement retenu. Celui-ci fait apparaître majoritairement que le cours de phonétique est jugé difficile, voire complexe. Outre cet aspect, il y en a trois autres qui figurent presque à égalité (le fait que certains ne perçoivent pas bien l'utilité du cours, le profil des enseignants, mais aussi l'absence d'une vraie progression sur ce cours).

Question 8 : Quelle serait, d'après vous, l'utilité de la phonétique en classe de français ?

Utilité de la phonétique	Nombre d'occurrences
Prononciation/Interférences/Articulation/Liaison	17
Lecture	2
Exercices du baccalauréat / Étude des textes poétiques	1
Orthographe/ Accentuation/ Homophones	8
Étymologie	1
Messagerie	1
Bonne expression	1
Bonne audition des apprenants	1
Bien percevoir la différence entre l'écrit et la prononciation	3
Transcription des langues locales	1
Apprentissage des langues/culture générale	1

Comme pour le tableau n°7, les données contenues dans le tableau n° 8 ne sont pas à interpréter par rapport au nombre total d'informateurs, dans la mesure où ces derniers citent pêle-mêle ce qui, à leurs yeux, permet de parler de l'utilité des transcriptions phonétiques. De façon incontestable figure en tête *la prononciation* et tout ce qui est lié à cette question (interférences, articulation et liaisons). À côté de la prononciation, les enseignants interrogés citent aussi *l'orthographe*, regroupant ainsi les accents graphiques et la maîtrise de certains homophones.

4. DISCUSSION

L'ensemble des ingrédients qui font que le cours de phonétique soit peu dispensé en classe de français langue seconde au Gabon sont contenus dans les réponses des informateurs, combinées aux travaux de mémoires cités dans cette étude. Il apparaît tour à tour, parmi les aspects les plus marquants, *le peu de considération accordé à ce cours* dans les Instructions officielles, étant donné qu'aucune progression ni aucune séquence didactique n'est proposée. Tout au plus les manuels recommandés se signalent-ils par une demi-page anecdotique sur les signes de l'alphabet phonétique international, assortis d'exemples de mots français qui rappellent ces différents signes. Par ailleurs, il y a la question du profil des enseignants et le caractère jugé complexe du cours de phonétique.

Au sujet du peu d'importance accordé au cours de phonétique, on ne peut que souhaiter l'inscription de la phonétique comme leçon à part entière dotée des objectifs précis, d'un contenu précis, d'une séquence didactique comme il en existe pour d'autres sous-disciplines comme l'orthographe grammaticale, les registres de langue, le participe passé ou la conjugaison. Toutefois, cela ne nous semble possible que si l'on se fonde sur l'idée que l'enseignement d'une langue doit nécessairement être circonscrit dans un cadre épistémologique, en l'occurrence la didactique, et en particulier la didactique des langues. Or, depuis les années 1960, la didactique des langues (DDL), dont l'objet d'étude est précisément la langue – comme idiome et comme objet culturel – (Cuq et Gruca, 2017), ne traite pas la langue de façon intuitive ou sentimentale. Elle réfléchit davantage aux conditions d'appropriation de la langue, tantôt comme langue de première acquisition ou langue maternelle, tantôt comme langue non première ou langue étrangère. Si les langues maternelles se confondent très souvent avec les langues officielles, lorsqu'il s'agit des continents européen, asiatique, océanien ou américain, la réalité n'est pas souvent la même en Afrique et, particulièrement, en Afrique noire francophone, dont fait partie le Gabon. Dans ce dernier cas, pour des raisons historiques et politiques, c'est une langue de nature étrangère qui est souvent retenue comme langue officielle.

Pour la DDL, il y a lieu d'établir, à l'intérieur des langues étrangères une démarcation entre les langues étrangères proprement dites et les langues secondes à l'échelle d'une nation, d'où d'ailleurs le concept de Didactique du français langue étrangère et seconde (DFLES). Par conséquent, si la langue étrangère proprement dite – à l'échelle d'une nation et non à l'échelle individuelle – est celle qui est enseignée à des non natifs, la langue seconde, pour paraphraser l'AUF (2000), est en revanche une langue non maternelle, susceptible d'être parlée ou non en milieu familial, et qui est surtout reconnue comme langue de scolarisation, utilisée éventuellement dans le milieu social et institutionnel.

Ce statut du français en DDL étant reprécisé, il nous paraît pertinent que les Instructions officielles intègrent cette donnée parce qu'elle entraîne normalement des changements ou des réajustements importants sur la méthodologie d'enseignement du français. Suffit-il de mentionner dans la Constitution gabonaise (Article 2) que « La République gabonaise adopte le français comme langue officielle de travail » pour que l'on sache quelle méthodologie d'enseignement/apprentissage privilégier au Gabon ? Doit-on plutôt se contenter, suivant les Instructions officielles (MEN, 1990, p. 1), de dire que « l'enseignement du français vise en premier lieu à donner à tous les enfants et adolescents la maîtrise de l'expression orale (...) et leur permettre ainsi de communiquer, c'est-à-dire d'écouter, de parler, de lire (...) avec rigueur et profit » pour pouvoir atteindre cette maîtrise de la langue ? Ou encore faut-il recourir simplement à la loi n°21/2011 (Article 6) qui stipule :

les curricula, les offres de formation, les infrastructures et les équipements d'enseignement et de formation doivent (...) permettre, selon les niveaux, l'appropriation des connaissances et des compétences en matière (...) de langues locales, de français, d'anglais dès le pré-primaire, d'une deuxième langue étrangère dès la sixième au choix entre l'espagnol, l'arabe, l'allemand, le mandarin, le kiswahili, le russe ou le portugais (...)

pour adopter la posture didactique la plus judicieuse dans la perspective d'un enseignement/apprentissage du français qui soit adapté (Eyeang, 1997) au Gabon ?

À toutes ces questions, qu'il nous soit simplement permis de répondre par la négative. Or, si le statut de langue seconde est explicitement reconnu dans les textes officiels, cela signifie que l'enseignement/apprentissage du français ne se ferait plus, de façon implicite, comme une langue maternelle. Si on considère en effet, suivant la loi n° 21/2011, que l'espagnol ou l'arabe ou l'allemand, etc. constitue chacun une deuxième langue étrangère, après l'anglais qui est, de façon absolue, considérée comme la première langue étrangère. Et si l'anglais est la première langue étrangère, qu'en est-il du français pourtant mentionné dans la même loi ? À l'évidence, et en l'état, le français semble un objet « curieux » qui n'est cité ni parmi les langues locales, ni parmi les langues étrangères, mais qu'il faut avoir un jour le courage de bien caractériser ou de bien spécifier, non de façon implicite, mais de façon explicite.

Aussi nous paraît-il important de concevoir l'enseignement/apprentissage du français au Gabon comme relevant du contexte de français langue étrangère et seconde (FLES), où le problème d'intelligibilité par exemple peut se poser avec tant d'acuité qu'il peut alors se révéler pertinent de recourir à la phonétique. Si en situation de français langue de première acquisition, cela devrait certainement préoccuper très peu, les faits sont normalement différents en FLES, où le contexte suppose l'acquisition, même passive, d'autres idiomes, ou tout au moins l'exposition quotidienne à d'autres idiomes, souvent sans aucune parenté linguistique avec le français. Nous convenons alors avec Françoise Gadet (2012, p. 125) que :

Il [l'apprenant] est [...] tout sauf la tabula rasa que suppose trop souvent l'école au moins implicitement, et il est certainement possible de construire de la réflexion sur ce savoir, pour mettre en place de nouveaux savoirs sur la/les langue(s), découlant d'une démarche réflexive.

Dans cet esprit, à la question « Faut-il faire de la phonétique en classe de langue ? », Dominique Abry et Marie-Laure Chalaron (2010, p. 4) répondent par l'affirmative, en précisant que cela est particulièrement important en début d'apprentissage, que soit sur le plan de l'audition ou sur le plan de la production. Outre le fait qu'il s'agit d'une matière sonore, elles ajoutent que la phonétique est une composante essentielle du langage, au même titre que le lexique, la grammaire et le « code orthographique ». « Parce que la sensibilisation aux phénomènes phonétiques ou phonologiques (et leur observation) favorise la

compréhension et la production de **la langue étrangère** (c'est nous qui soulignons) » et « parce que, sans une certaine maîtrise du code phonétique, on risque de ne pas être du tout intelligible à l'oral ».

Quant au profil des enseignants de français, il est évident qu'en l'absence d'une progression effective sur la phonétique et en l'absence d'une leçon structurée, en particulier dans la plupart des manuels recommandés, les enseignants formés dans le système éducatif gabonais ne disposent pas de modèle idoine pour dispenser des leçons relatives à la phonétique. « La plus belle femme du monde ne peut donner que ce qu'elle a », dit le proverbe. Une demi-page muette et cosmétique baptisée « API » ne peut pas suffire pour amener à travailler sur la phonétique et l'exploitation des transcriptions dans d'autres sous-disciplines. Dans ces conditions, il est fort probable que nombre de praticiens, même les plus volontaires, s'adonnent purement et simplement à du « bricolage », en matière de phonétique.

En outre, le cours de phonétique est jugé complexe par la majeure partie des informateurs. Sans partager dans l'absolu cet argument, nous pouvons essayer de comprendre ce qui peut amener les informateurs à avancer un tel discours : la spécificité du système d'écriture et l'ancrage épistémologique de cette branche de l'étude linguistique ou grammaticale.

Pour ce qui est de la spécificité de l'écriture, il est clair que l'enseignement/apprentissage du français commence de tradition par l'initiation à l'alphabet graphique et, plus globalement, au « code » orthographique. Celui-ci n'est autre qu'une convention qui permet d'établir le lien entre certains signes et ce que représente le mot constitué par l'assemblage de ces signes. Pour André Chervel (2008), à propos de l'histoire de cette langue, c'est le tout premier enseignement du français, et l'orthographe « sera même le seul enseignement du français jusque dans la seconde moitié du XIX^e siècle » (*op. cit.*, p. 5). Or, la phonétique qui n'a mis en place son alphabet qu'en 1888, est l'étude des phonèmes ou des sons de la parole. La difficulté est alors d'identifier les limites de chaque son alors qu'à l'oral, contrairement à l'écrit, le flux de parole semble ininterrompu. Mieux, comment se démarquer de l'orthographe qui, dans certains cas, présente un seul et unique graphème³, pour une variété de sons ou, inversement, un seul phonème pour une variété de graphèmes ? Cette contradiction entre le principe orthographique et la logique phonétique – en particulier en français et en anglais, deux langues dans lesquelles la relation entre le son et le graphème n'est pas biunivoque – explique combien la « nouveauté » de la phonétique peut bien « déstabiliser » les acquis supposés bien implantés sur le code orthographique chez les apprenants de français et, par-là, faire penser qu'il s'agirait d'une sous-discipline complexe.

3 Ainsi, le graphème « x », suivant son environnement, peut tantôt être réalisé [ks] devant le graphème « c » (excellent) ou une consonne sourde (exprimer) ou [gz] devant une voyelle (examen), tantôt ne pas être prononcé comme dans le mot « paix ». À l'inverse, le seul et unique phonème [k] peut renvoyer aux graphèmes « c » : « école », [ekOl] ; « k », « kaki » [kaki] ; « q », « coq » [kOk] ou aux digrammes « ch », « charisme » [kaRism] et « qu », « quatre » [katR].

Par ailleurs, la complexité peut être inhérente à l'ancrage même de la phonétique dans les sciences du langage ou la linguistique qui n'est pas forcément le domaine d'études le plus attrayant ni le plus simple qui soit. Parler de la phonétique, dans ce cas, revient à tort, à s'imaginer comme spécialiste de la linguistique, une discipline strictement universitaire, et qui s'est tellement ramifiée en multiples branches que plusieurs personnes n'arrivent pas à s'y retrouver ou n'osent pas trop s'y aventurer. À cela, il faut ajouter une terminologie ou des notions qui ne sont pas toujours des plus transparentes, voire des plus accessibles⁴.

Dès lors, en tant que didacticien des langues, il importe de réfléchir aux pistes de remédiation aux problèmes soulevés par les répondants de l'enquête. En effet, parce que la didactique des langues travaille sur les problèmes relatifs à l'enseignement/apprentissage des langues, il nous revient de mentionner des éléments à prendre en compte pour tenter d'y remédier.

5. QUELQUES ÉLÉMENTS À PRENDRE EN COMPTE EN VUE DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA PHONÉTIQUE

Les éléments à prendre en compte au terme de notre enquête et du bilan que nous en faisons peuvent être de trois ordres : sur le plan officiel, sur le plan des contenus, sur l'exploitation pédagogique de la phonétique et sur la prise en compte des erreurs des apprenants gabonais.

Sur le plan officiel, il nous paraît important que les textes institutionnels sur l'éducation inscrivent noir sur blanc que l'enseignement général du français au Gabon, langue de scolarisation, fait partie de la DDL et, spécialement, de la didactique du français langue étrangère et seconde (DFLES), comme le considèrent d'ailleurs des institutions de renom comme la Fédération internationale des professeurs de français ou l'Organisation internationale de la Francophonie pour l'ensemble des pays d'Afrique noire francophone. Jean-Pierre Cuq (1991, p. 139) en donne la définition explicite suivante :

Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue, dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié.

Reconnaître ainsi le caractère du français comme langue étrangère et seconde, c'est penser que le jeune Gabonais, qu'on le veuille ou non, est exposé au quotidien à d'autres langues qui ont forcément une influence, au moins

4 À titre d'exemples, citons, pêle-mêle, quelques-unes : « voyelles antérieures », « voyelles arrondies », « occlusives », « constrictives », « liquides », « chuintantes », « sifflantes », « allophones », « archiphonème », « glides », « bilabiales », « schwa », lieu d'articulation, mode d'articulation, etc.

phonique, sur sa pratique du français. Dès lors, l'enseignement/apprentissage doit pouvoir intégrer l'existence du substrat linguistique, ne serait-ce que par la reconnaissance objective d'une certaine norme de prononciation locale à mettre en regard avec la norme de prononciation standard. Cette reconnaissance n'est pas attendue dès le tout début de l'enseignement/apprentissage du français, mais peut s'installer progressivement dès les premières classes de niveau secondaire, pour bien situer l'apprenant dans son contexte socio-culturel. Il en est ainsi par exemple du déterminant numéral « vingt » prononcé au Gabon [vɔ̃] par la plupart des locuteurs, lorsqu'il ne constitue pas une unité avec un autre numéral, peu importe le niveau d'instruction scolaire, alors que, du point de vue graphique, rien ne peut expliquer cette configuration. De façon plus générale, d'ailleurs, il en est aussi du maintien de la distinction entre [*] et [ɔ̃], au sujet du mot « lundi », par exemple, que le français parisien a plutôt tendance à neutraliser.

Sur le plan des contenus, de la même façon que des progressions existent pour la plupart des autres notions de grammaire, il est logique de proposer une progression pour l'enseignement de la phonétique. Un exemple allant dans ce sens est observable, en contexte nord-américain chez Chartrand *et al* (1999). Ici, les auteurs ne se limitent pas à « la phonétique pour la phonétique », mais partent de la transcription phonétique des voyelles, des consonnes et des semi-voyelles pour traiter de certains sujets connexes comme : l'exploitation des dictionnaires de langue usuels sur la prononciation, les graphèmes associés aux différents phonèmes, la fonction morphologique des graphèmes, leur fonction distinctive (dans le cadre des homophones), leur fonction étymologique, la disparition de la voyelle « e » dans la prononciation, les accents graphiques, la cédille, le tréma, l'apostrophe, le trait d'union, la lettre « h » (« h » muet et aspiré), etc. Pour le Gabon, une telle entreprise nécessite de solliciter toute expertise avérée sur des questions de grammaire française moderne et, en particulier, sur des questions de phonétique ou de prononciation française.

Sur l'exploitation didactique de la phonétique, cela doit renvoyer à la problématique de la transposition didactique (Chevallard, 1992). Ainsi, enseigner la phonétique au premier cycle du secondaire ne saurait équivaloir à faire mémoriser le discours jargonnant, qui rebuterait plus d'un apprenant. Il consisterait plutôt à se servir de la phonétique pour tenter de résoudre certaines difficultés d'apprenants dont plusieurs sont consignées dans Pambou (2011) ou dans les travaux de mémoire cités *supra*.

Parmi ces difficultés non exhaustives, citons celles qui peuvent entraîner des contresens ou des malentendus entre francophones : la confusion entre voyelles orales et voyelles nasales, notamment entre [a] et [ɔ̃], dans des mots comme « grammaire », souvent confondu avec « grand-mère », et inversement ; la confusion entre voyelles nasales [*] et [ɔ̃] dans des mots comme « nigérien » et « nigérian » ; la confusion entre le « e » dit muet et le « e » fermé, celui qui

porte l'accent aigu. Ainsi, beaucoup disent [Rep7dR] « répondre » (pondre de nouveau) à la place de [Rép7dR] « répondre » (donner une suite à une question) ou [Repete] « répéter » (refaire un pet) à la place de [Repete] « répéter » (redire ou recommencer quelque chose), etc. Pour tous ces cas de figure, et sans méconnaître la norme endogène, l'enseignant de français doit être en mesure de rappeler la prononciation standard attendue⁵ car des prononciations erronées peuvent induire des erreurs orthographiques, qui, à leur tour, peuvent induire des erreurs de compréhension, voire des contresens. La distribution des graphèmes ou la description de l'entourage du graphème concerné peut aider à mieux maîtriser le système phonétique et phonologique.

Comme autre difficulté qui peut justifier l'organisation d'un cours de phonétique, il y a celle relative à la bonne identification des nouveaux mots ou la lecture convenable des transcriptions phonétiques systématiques contenues dans plusieurs dictionnaires, à l'instar du *Dictionnaire universel* (recommandé chaque année par l'IPN). Comment « déchiffrer » avec assurance des mots comme « engouement » ou « enivrer » ? Où se situe la distinction phonique entre les deux dernières syllabes de « benjamin » et « jamais » ; entre « plus » marquant l'addition et « plus » marquant la négation ; entre « mourais » avec un seul « r » et « mourrais » avec deux « r » ; entre « gars » et « gare » ; entre « aveuglement » et « aveuglément » ; entre les syllabes qui composent « mignon » et « camion » ou « dûment » et « piment » ; entre les substantifs « puits » et « pus », entre les séquences initiales des mots « piste » et « psychologie » ou entre les énoncés « il a vu » et « il l'a vu(e) » ? Sur quoi faut-il s'appuyer pour distinguer sur le plan phonique « un bœuf » (singulier) et « deux bœufs » (pluriel) alors que les locuteurs locaux réalisent souvent [6bø] comme s'il s'agissait du pluriel ; ou entre « c'est » et « ce » / « ceux » ? Comment bien reconnaître et différencier les paronymes ? Dans quels cas prononce-t-on les « e » de fin de mot, etc. ? Quelle interprétation peut-on donner à la récurrence des voyelles orales et/ou des voyelles nasales dans un texte ? Quelles astuces utiliser pour aider à contourner certaines interférences phonologiques ? Quelles sont les règles sous-jacentes à tous ces cas de figure, etc. ?

CONCLUSION

Dans la présente étude, nous nous sommes engagé à faire l'état des lieux de l'enseignement de la phonétique au premier cycle secondaire du Gabon, sur la base d'un questionnaire oral soumis à une vingtaine d'enseignants en activité. Il ressort de cette enquête qualitative que le cours de phonétique est très peu dispensé avec, en moyenne, deux séances annuelles relatives à ce sujet. Si certains informateurs déclarent d'ailleurs enseigner cette branche de l'étude de la langue,

5 La prononciation fait d'ailleurs partie des critères d'évaluation des célèbres épreuves du DELF et du DALF, « sésames » permettant à plusieurs non Francophones natifs, y compris ceux résidant au Gabon, d'émigrer, d'étudier ou de travailler au Canada ou en France.

ils disent systématiquement que leurs collègues, au contraire, n'assurent pas cet enseignement. Il ne peut certes pas en être autrement quand l'Institut pédagogique national ne prévoit pas de progression pour la phonétique ou quand la plupart des manuels de grammaire que l'instance régulatrice de l'enseignement/apprentissage recommande ne présentent qu'une demi-page « cosmétique » des trente-six signes phonétiques applicables à la langue française et de leur seule transcription phonétique. Or, si nous nous conformons aux textes officiels qui stipulent que « l'enseignement du français vise en premier lieu à donner à tous les enfants et adolescents la maîtrise de l'expression orale (...) et leur permettre ainsi de communiquer, c'est-à-dire d'écouter, de parler, de lire (...) avec rigueur et profit », comment peut-on avoir l'ambition de faire maîtriser l'expression orale, par exemple, ou « d'écouter, de parler, de lire avec rigueur et profit », sans faire maîtriser les trente-six phonèmes du français, leur transcription phonétique et leur exploitation dans des travaux de classe variés ?

Pour tenter d'y parvenir, il nous paraît capital de reconnaître, de façon explicite, que l'enseignement du français au Gabon relève de la Didactique du français langue étrangère et seconde (DFLES) qui donne sa pleine mesure en intégrant le substrat sociolinguistique et/ou socioculturel évident du pays concerné. Dans ce sens, les programmes ne doivent pas occulter le fait que le français n'est pas une langue endogène du Gabon, même si les praticiens peuvent s'autoriser un certain « droit d'aménagement linguistique » (S. Labou Tansi, 1988, p. 4) sur cet idiome. Quelques propositions ont été exprimées ici. Elles intègrent des contributions existantes et souvent méconnues des enseignants gabonais, et encouragent, dans un esprit de décloisonnement, à une vraie culture de l'exploitation de l'API sur des questions relatives à la prononciation, à l'accentuation, à la poésie et à sa musicalité, à la morphologie ou à la syntaxe, etc. Il s'agit, en somme, de ne plus « faire de la phonétique pour la phonétique », ni de la phonétique « cosmétique ». Si cette vision est validée, elle devrait pouvoir servir aux apprenants gabonais, mais également aux enseignants de français langue seconde de ce pays qui, pour nombre d'entre eux, n'ont aucune formation en phonétique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. *Manuels de grammaire recommandés consultés*

COLLECTIF D'AUTEURS AFRICAINS, *La nouvelle méthode de français 6*, Paris, Nathan.

COLLECTIF D'AUTEURS AFRICAINS, *La nouvelle méthode de français 5*, Paris, Nathan.

COLLECTIF D'AUTEURS AFRICAINS, *La nouvelle méthode de français 4*, Paris, Nathan.

COLLECTIF D'AUTEURS AFRICAINS, *La nouvelle méthode de français 3*, Paris, Nathan.

COLLECTIF D'AUTEURS ANONYMES, 2001, *Le français en 6*, Paris, Édicef.

COLLECTIF D'AUTEURS ANONYMES, 2001, *Le français en 5*, Paris, Édicef.

COLLECTIF D'AUTEURS ANONYMES, 2001, *Le français en 4^e*, Paris, Édicef.

COLLECTIF D'AUTEURS ANONYMES, 2001, *Le français en 3^e*, Paris, Édicef.

IPAM, 2018, *Grammaire du français 6^e / 5^e*, Paris, Édicef.

IPAM, 2018, *Grammaire du français 4^e / 3^e*, Paris, Édicef.

IPAM, 1991, *Grammaire du français 6^e / 5^e*, Paris, Édicef.

IPAM, 1991, *Grammaire du français 4^e / 3^e*, Paris, Édicef.

MAUFFREY Annick et COHEN Isdey, 1993, *Grammaire française 6^e / 5^e*, Paris, Hachette.

MAUFFREY Annick et COHEN Isdey et LILTI Anne-Marie, 1993, *Grammaire française 4^e / 3^e*, Paris, Hachette.

2. Autres références

ABRY Dominique et CHALARON Marie-Laure, 2010, *Les 500 exercices de phonétique. Avec corrigés*, Paris, Hachette Français langue étrangère.

AUF (dir), 2000, *L'enseignement du français langue seconde. Un référentiel général d'orientations et de contenus*, Paris, Édicef.

AUF et HACHETTE, 2008, *Dictionnaire universel*, 5^e édition, Paris, Édicef.

CHARTRAND Suzanne-G., AUBIN Denis, BLAIN Raymond et SIMARD Claude, 1999, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Québec, Graficor.

CHERVEL André, 2008, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz.

CHEVALLARD Yves, 1992 [1991], *La transposition didactique*, Grenoble, La pensée sauvage.

CUQ Jean-Pierre et GRUCA, 2017 [2003], *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, 4^e édition, Grenoble, PUG.

CUQ Jean-Pierre, 1991, *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette.

DUBOIS Jean, GIACOMO Mathée, GUESPIN Louis, MARCELLESI Christiane, MARCELLESI Jean-Baptiste et MÉVEL Jean-Pierre, 2012 [1994], *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.

EYEANG Eugénie, 1997, *L'enseignement / apprentissage de l'espagnol au Gabon. Éléments de recherche pour une adaptation socio-didactique*, Thèse de doctorat Nouveau Régime, Grenoble, Université Grenoble 3.

GADET Françoise, 2012, « Les locuteurs et les savoirs sur les langues », *Le français aujourd'hui. FLM, FLS, FLE, au-delà des catégories*, Paris, Armand Colin, p. 123-126.

IKAPI MBABINGA Brice, 2012, *Alphabet phonétique international : état des lieux des manuels scolaires en usage au premier cycle secondaire au Gabon et propositions didactiques. Mémoire en vue de l'obtention du Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire (CAPEP)*, Libreville, École normale supérieure.

LABOU TANSI Sony, 1988, « Locataires de la même maison » : entretien avec Michèle Zalesky », *Diagonales*, n° 7, p. 4.

MOMBO Jean-Yves, 2010, *Contribution de la phonétique à l'enseignement du français en classe de sixième : les graphèmes « eu » et « oeu » et leur transcription phonétique. Mémoire de Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire (CAPEP)*, Libreville, École normale supérieure.

- MOURANGOULIANOU Lia Anouchka, 2017, *La prononciation de la lettre « e » par les apprenants de niveau 4^e de Libreville : description, interprétation et proposition de remédiation. Mémoire en vue de l'obtention du Master professionnel de français*, Libreville, École normale supérieure.
- ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE, 2014, *La langue française dans le monde*, Paris, Nathan.
- PAMBOU Jean-Aimé, 2011, « Les hypercorrections dans le français pratiqué au Gabon », *Mbaandza 1*, Libreville, Éditions du Cenarest, p. 130-167.
- PERNIN Jean-Louis, 2003, « Objets pédagogiques : unités d'apprentissage, activités ou ressources ? », *Sciences et Techniques éducatives*, Hors-série, "Ressources numériques, XML et éducation", éditions Hermès, p. 179-210.
- SAMOUANA MAROGHA Idha, 2007, *L'apport de la phonétique dans l'enseignement du français en classe de sixième : la lettre « e » et sa transcription phonétique. Mémoire de CAPES (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire)*, Libreville, École normale supérieure.
- TOMBA MOUSSAVOU Fatima, 2001, *Les réalisations des séquences de consonnes en français de Libreville. Mémoire de maîtrise, option Linguistique française*, Libreville, Université Omar Bongo.

3. Textes officiels

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE, DE L'INNOVATION ET DE LA CULTURE, 2011, *Deuxième séminaire de formation des enseignants*, Libreville.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2011, *Finalités du système éducatif gabonais pour un curriculum intégré*, Libreville, IPN.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 1990, *Enseignement du français au premier cycle du second degré. Directives pédagogiques et programmes*, Libreville, IPN.
- PRÉSIDENTE DE LA RÉPUBLIQUE (GABON), 2011, *Décret n° 0103/PR/ portant promulgation de la loi n° 21/2011 portant orientation générale de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche*.

CONNAISSANCES ET COMPETENCES LIEES A L'APPRENANT FRANCOPHONE NON NATIF DANS LA FORMATION DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS AU SENEGAL

OUSSEYNOU THIAM

Faculté des Sciences et Technologie de l'Education et de la Formation.

Université Cheikh Anta Diop

Correo-e: Ousseynou5.Thiam@ucad.edu.sn

INTRODUCTION

La centralité de l'apprenant dans l'écosystème enseignement-apprentissage du français en Afrique est aujourd'hui un sujet de réflexion important qui s'inscrit dans une problématique de la qualité et de l'équité. Elle est institutionnellement et pédagogiquement l'objet de prise de décision, mais est-elle suffisamment sujet à un questionnement qui autorise une reconfiguration de l'espace classe et des relations didactiques qui promeuvent des résultats scolaires satisfaisants. La question qui se pose dans le contexte africain particulièrement au Sénégal est : quelles connaissances et compétences développe-t-on en rapport avec les biographies des apprenants francophones (Thiam, 2017) dans la formation des enseignants de français qui permettent un agir professionnel conséquent ? Sans doute il est utile de questionner la formation des professeurs de français dans un contexte de didactique du français langue seconde et de TICE. Quel sens retenir du conceptuel de français langue seconde dans le contexte africain pour mieux comprendre le rapport à la langue d'enseignement apprentissage ? La formation des professeurs de français dans ce contexte invite à une redéfinition même de la formation qui privilégie la professionnalisation de l'enseignant. Par ailleurs, l'apprenant n'est pas seulement vu comme un être à construire intellectuellement mais un être social qui apprend une langue non native. Il est plurilingue, appelé à vivre des cultures différentes. Alors les connaissances et les compétences (multi,) linguistiques, (inter) culturelles, des dimensions psychologiques et

sociologiques de l'apprentissage demeurent des objets utiles à questionner pour toute conception et mise à œuvre d'une ingénierie de formation.

1. PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIF DE RECHERCHE

L'étude examinant les connaissances et compétences liées à l'apprenant francophone non natif dans la formation des professeurs de Français au Sénégal, réfléchit aussi sur le cadre de la formation des enseignants. L'objet évolutif pour répondre de plus en plus au besoin du terrain, mérite une attention particulière. Le cadre de la formation des enseignants renvoie à l'environnement social, économique, pédagogique, instrumental, linguistique et culturel qui permet de décrire le système de capacitation. L'Afrique est loin d'être l'exemple à citer quand il s'agit de voter pour un système de formation performant. Cependant son cadre de formation intéresse beaucoup d'observateurs et décideurs. L'école africaine malgré ses difficultés est appelée à offrir à une grande partie de la jeunesse du monde une instruction et une éducation de qualité. Les caractéristiques socioéconomiques et pédagogiques démontrent que le cadre de formation est celui d'un pays en développement. Il s'agit d'un contexte où le nombre d'établissement en charge de la formation est encore insuffisant au regard du nombre d'impétrants. Ce qui explique que les effectifs restent majoritairement pléthoriques. Ces caractéristiques cachent des disparités parfois très marquées. En effet, deux types d'établissement sont présents dans l'environnement social: les établissements publics de formation, les établissements privés de formation.

En 1981, les États Généraux de l'Éducation et de la Formation (EGEF) au Sénégal se sont tenus. Il s'agissait d'élaborer une nouvelle politique générale de l'éducation parce qu'une crise du système éducatif affectant ses structures, son orientation et appelait les acteurs à trouver des réponses aux questions fondamentales : quels apprenants ? Comment répondre aux besoins de l'apprentissage en mettant en place un système scolaire moins cher, qui prône la réussite à la place de l'échec ? Toutes les réponses tendaient à la formation des enseignants.

Vers l'an 2000, Le Programme Décennal pour l'Éducation et la Formation (PDEF), une initiative des Nations Unies pour l'Afrique, souhaite un système éducatif qui soit capable de répondre aux défis du troisième millénaire en articulant scolarisation universelle et développement d'une société économiquement forte, socialement structurée et culturellement épanouie. Prévu pour une durée de 10 ans (2001-2011), le système d'éducation au Sénégal devait développer sa capacité d'adaptation et d'innovation pour que les sollicitations nationales comme internationales soient satisfaites aux bénéfices des apprenants. La formation des enseignants est envisagée comme moteur de la satisfaction.

Le dernier programme qu'il importe de convoquer est le Programme pour l'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (PAQUET) prévu

pour 2013-2025. Cette politique éducative permet d'identifier trois besoins importants pour l'apprentissage : les besoins de qualité, d'équité et de transparence. Ces besoins cités aussi par les Objectifs du millénaire pour le développement rappellent la nécessité de placer l'apprenant au centre de la formation des enseignants. Pour ce faire, n'est-il pas important de développer les connaissances et les compétences liées à l'apprentissage du et en français utiles à mettre en œuvre pour une formation et un processus de professionnalisation.

2. CONCEPTS ET THÉORIES: QUEL APPRENANT, QUELLE FORMATION DES ENSEIGNANTS?

Une approche écologique des concepts et théories invite à réfléchir sur la biographie des apprenants et sur la formation des enseignants.

2.1. *Biographie des apprenants en contexte pluriel*

En sciences du langage et en sciences de l'éducation, on parle de plus en plus de biographie langagière. Dans Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère coordonné par J. P. Cuq :

La biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun (2003 p., 36-37).

Ces chemins linguistiques apportent au besoin des informations essentielles pour connaître l'apprenant puisque la biographie langagière traduit l'expérience des apprenants. Nous trouvons aussi que des chemins culturels peuvent décrire des événements importants : biographie culturelle. Dès lors, la biographie langagière d'un apprenant présente aussi une biographie culturelle. Alain Mercier (1995) quant à lui mobilise le concept de biographie didactique pour analyser les comportements didactiques des apprenants et les contraintes en enseignement. Sans doute connaître les biographies, c'est aussi saisir d'une certaine façon la construction identitaire. Dans le champ scolaire l'apport de ce concept de biographies permet de développer des savoirs sur les apprenants utiles pour prendre des décisions sur les contenus, les méthodes, les outils d'enseignement mais aussi sur la formation des enseignants.

(...) quand la formation - ou l'école - s'intéressent au biographique, elles ouvrent un espace de parole et d'écriture à la reconnaissance individuelle et souvent collective des savoirs langagiers des apprenants, des représentations qu'ils ont construites des rapports aux langues et à ceux qui les parlent. (Perregaux 2002, p., 93).

En effet, beaucoup de politiques pensent que pour *Améliorer l'école* (Chapelle & Meuret, 2006) sénégalaise, il est nécessaire d'améliorer la formation des enseignants. Cette formation n'impacte positivement et qualitativement le système

qu'en tenant compte des élèves ou apprenants. « Il s'agit de comprendre leur biographie langagière, terme vulgarisé par le Portefeuille européen des langues (PEL) défini comme la vie, la trajectoire linguistique mais aussi culturelle de l'apprenant dans son processus d'acquisition et d'appropriation de langue (s). La biographie étudiée (Molinié, 2004)¹, « laisse entrevoir des besoins déterminants illustrant un plurilinguisme vivant appelant des enjeux épistémologiques, pragmatiques et relations » (Thiam 2017, p., 268) et redéfinit le français langue seconde à partir des élèves qui apprennent la langue pour un complément linguistique, culturel.

2.2. La formation des enseignants

La formation des enseignants connaît depuis quelques années un élargissement par une redéfinition. Dans le paysage universitaire sénégalais, on parle d'école, de centre, d'UFR et de faculté de formation. Les Écoles Normales Régionales, devenues Écoles de Formation d'instituteurs (EFI) laissent la place aux Centres Régionaux de Formation des Personnels de l'Éducation (CRFPE) qui s'occupent de la formation des instituteurs.

La formation publique des professeurs de l'enseignement moyen secondaire général est assurée par la Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation, ex École Normale Supérieure et de la récente l'UFR des Sciences de l'éducation et de la formation et du sport. Il convient de noter deux phénomènes importants : l'évolution des écoles de formation certainement dictée par une nouvelle conception de la profession et l'élargissement de la carte de formation qui cherche à répondre à l'expression des besoins de formation des enseignants dont le nombre a explosé avec le recrutement des volontaires et des vacataires que l'Éducation Pour Tous exigeait.

Sur le plan des modèles ou approches de formation, généralement, c'est la démarche de l'entrée par les objectifs qui est mise en œuvre. Malgré leur évolution et leur augmentation, il est toujours relevé des aspects classiques des conceptions du métier d'enseignant. Par ces aspects classiques, il peut être cité : la maîtrise de contenus, la place des connaissances déclaratives disciplinaires, la place de la psychologie, de la législation scolaire, la capacité à formuler des objectifs pédagogiques

Pourtant dans la loi n°71-36 du 3 juin 1971 portant orientation de l'éducation, revue par la loi n° 91-22 du 16 février 1991 demande de « lier l'école à la vie ». Cette loi définit le rôle de l'enseignant au sein de la communauté éducative et de la société en rappelant que l'enseignant doit être engagé et conscient des enjeux sociétaux de ses pratiques éducatives. Ce modèle idéal est proche de l'enseignant professionnel. En fait, l'enseignant demeure attentif aux autres, particulièrement aux élèves.

1 Dans cet article, Molinié retrace la genèse du biographique en didactique des langues. Pour aller plus loin lire Molinié, M. (dir.) (2006), « Biographie langagière et apprentissage plurilingue », Le français dans le monde. Recherches et applications, N° 39, Clé International.

Les réformes au début des années 2000 prônent une nouvelle démarche qui mobilise les compétences pour construire des compétences. Et en 2009, les programmes d'enseignement comme celui du français demandent ouvertement l'intégration des Technologies de l'information et communication pour l'éducation (TICE) dans l'enseignement déjà présentes à l'école. L'approche par les compétences et l'intégration des TICE nécessitent une formation qui permet à l'enseignant d'être capable d'identifier les besoins en termes de connaissances et de compétences pour que les apprenants soient scolairement et socialement plus performants. Deux ouvrages constituant des références dans le domaine de la formation des enseignants mettent en exergue la professionnalisation et les exigences technologiques du XXI^e siècle. En 2012, Léopold Paquay et als (dir.) réfléchissent sur les stratégies et les compétences pour « former des enseignants professionnels ». La formation à l'analyse des pratiques et à la réflexion occupe une place de choix dans les dispositifs décrits. L'analyse des pratiques et à la réflexion ne peuvent pas occulter les apprenants et les savoirs sur l'apprenant. Le second ouvrage « Former les enseignants au XXI^e siècle » (Ria, p., 2015) met l'accent l'établissement, le formateur et la vidéoformation. Le directeur Luc Ria présente quatre objets d'étude comme clés prometteuses de (trans)formation du travail enseignant dans la francophonie : l'objet « nouveaux espaces de formation », l'objet « nouveaux outils de formation », l'objet « trajectoires professionnelles des enseignants », l'objet « professionnalité des formateurs ».

Tous ces quatre objets visent à développer les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être. Ils requièrent un centrage sur les apprenants qui peuplent « ces nouveaux espaces », pour qui les « nouveaux outils de formation » sont élaborés, participent à la construction « des trajectoires professionnelles » et demeurent des sujets de recherche « des formateurs » performants orientés vers l'activité.

3. DESCRIPTION DE LA MÉTHODOLOGIE

La méthodologie suivie pour obtenir des données privilégie une approche ethnographique. Elle a donc un cadre empirique. Ce cadre est organisé en deux temps:

- une exploitation de documents officiels : il s'agit de la loi d'orientation sur l'éducation, des programmes de formation de la discipline de français, des programmes de formation de psychopédagogie ; du département de lettres de la Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation (FASTEF), des Centres Régionaux de Formation de Personnels de l'Éducation (CRFPE) ;
- une enquête par une interview. Dix formateurs dont cinq à la Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation (FASTEF), et Cinq aux Centres Régionaux de Formation de Personnels de l'Éducation (CRFPE). En plus, trente enseignants de la discipline de français ont été interrogés.

Cet échantillonnage a permis d'obtenir des données qualitatives autour des thèmes et de leurs déclinaisons contenues dans le tableau 1.

Thème	Déclinaisons
Apprenants	Biographie langagière Biographie culturelle Biographie didactique
Enseignants	Caractéristique sociale Caractéristique psychologique Caractérisation instrumentale
Formation des enseignants	Connaissances sociologique Connaissance psychologique Compétences à gérer l'apprenant Compétences à gérer le groupe apprenant Compétences à gérer le groupe classe
	Savoir lié à l'apprenant Savoir-faire lié à l'apprenant Savoir-être lié à l'apprenant

Tableau 1 : Les Thèmes et leurs déclinaisons contenues du questionnaire.

4. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Nous avons fait le choix de mettre l'accent sur la conception de l'apprenant africain francophone, des difficultés et stratégies de dépassement liées à l'apprenant par l'enseignement. Les résultats portent par ailleurs sur le dispositif de formation. Des pistes conclusives sur une didactique de l'apprenant et de l'apprentissage de la langue française pour les non natifs sont proposées.

4.1. Présentation de quelques résultats

	Connaissances sociologiques	Connaissance psychologiques	Compétences à gérer l'apprenant	Compétences à gérer le groupe apprenant/ classe
Biographie langagière	Les leçons de grammaire prendront appui sur les connaissances des élèves...motivantes et variées, proches ... de leur vécu quotidien (PFCM, np) Le français n'est pas parlé par la majorité des élèves. La langue parlée par l'enfant est un tremplin et une aide pour l'apprentissage du français langue seconde (DFEMA:12) ²	Oui, l'orthographe française est vraiment complexe, Surtout pour nous Sénégalais et pour nos élèves pour qui le français est une langue seconde ! (DFEMA: 15)	« Communication pédagogiques » est important mais n'insiste pas trop (Cours, FASTER) (PEQ2) ³	
Biographie culturelle	Les textes véhiculent des contenus variés et utiles pour installer des compétences culturelles chez l'élève (PFCM, np) ⁴	Les apprenants des premières étapes sont confrontés à la prépondérance d'une culture orale et à l'insuffisance d'un environnement lettré. (DFEMA:1)	Enseigner : pour faire entrer les élèves dans la culture de l'écrit (DFEMA, p, 38)	Appropriation des enjeux et des défis, fondements théoriques et enjeux du bilinguisme (RFEM: 49) ⁵

² Dispositif de formation des formateurs et maitres d'application des CRFPE en didactique de la lecture et de l'écriture (DFEMA).

³ Professeur enquêté 1 =PEQ 1 (enseignant au moyen secondaire) Maître enquêté =MEQ ; Formateur enquêté = FEQ.

⁴ Les programmes de français au cycle moyen (6è – 3è) (2010) (PFCM, np : non paginé).

⁵ Référentiel de formation des élèves-maitres. Référentiel de formation initiale des enseignants dans les CRFPE Tome 1, 2015. (RFEM).

Biographie didactique	Maîtriser les moyens de lecture, de compréhension et de production de texte, qui mettent en valeur la sensibilité, la capacité de jugement et de synthèse et enfin, l'esprit créatif de l'élève. (NPFESG,;25) ⁶	« oui ce que l'apprenant a appris et sait déjà est pour moi important. Les prérequis et prés acquis dont la formation nous parlé sont importants » MEQ 4	Théories de l'apprentissage (Cours, FASTE (PEQ8)	
Caractéristique sociale			L'« École et société » aide à comprendre les apprenants FASTE (PEQ28)	Faire la classe et Communication pédagogique (Cours, FASTE(F) (PEQ12)
Caractéristique psychologique	Ces démarches sont également valables. Toutefois, le professeur prendra soin de les mettre en œuvre en fonction du contenu de la leçon et du niveau des élèves (PFCM, np)	L'enseignement du français, conformément aux dispositions de la Loi d'orientation, vise à former la personnalité de l'élève, un citoyen averti, responsable et autonome. PFCM, np)	Éléments de psychologie de l'adolescent (Cours, FASTE) ont permis d'aider gérer les apprenants (PEQ2)	
Caractérisation instrumentale	«Les Nouveaux Programmes » qui prennent en compte le souhait des enseignants et des élèves à l'ère des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication. (NPFESG :4)			

⁶ Nouveaux programmes de français, enseignement secondaire général (Édition 2009) (NPFESG).

4.2. Analyse des résultats : connaissances et compétences autour des biographies et des caractéristiques des apprenants francophones non natifs du français

Sur l'axe défini pour vérifier les éléments de connaissances et de compétences autour des biographies et des caractéristiques des apprenants francophones non natifs du français, il est noté que la formation des enseignants n'apprécie pas ces besoins de connaissances et de compétences de la même manière. En effet, nous trouvons que la formation des élèves-maîtres dans les CRFPE accorde par exemple une importance aux biographies apprenantes (linguistiques, culturelles et didactiques) et les caractéristiques instrumentales des apprenants semblent moins importantes. Cette formation destinée aux élèves-maîtres met l'accent sur les objets linguistiques et culturels et sur les prés-acquis des apprenants. « *J'ai appris à suivre mes apprenants pour trouver des solutions aux problèmes de cultures de langues et je maîtrise les enseignements des étapes précédentes* » (MEQ15). Un autre résultat montre par contre que, pour les formations des élèves-professeurs officiants dans les établissements d'enseignement moyen et secondaire, ce besoin n'est pas pris en compte. La formation semble viser les connaissances et les compétences autour de la psychologie de l'apprenant. Même si les formés trouvent que cet enseignement est « très intéressant » et leur permet de « gérer l'apprenant et la classe », il manifeste le besoin d'apprendre et de développer des compétences pour mieux prendre en charge « les interférences et les comportements culturels souvent qui modifient l'apprentissage » (PEQ16). Interrogés, deux formateurs de la FASTEF avancent des raisons pour lesquelles la formation demeure ainsi. « Au département de Lettres, notre objectif est de renforcer les savoirs disciplinaires. Les élèves viennent avec un grand besoin dans ce domaine » (FEQ2). « Pourtant, ils ont un cours intitulé « école et société » qui embrigade ces questions de langue, de culture. En plus, nous pensons que leur département d'origine leur offre cette formation » (FEQ2). Nous trouvons ainsi trois problèmes importants dans l'organisation de la formation des professeurs de français. D'abord les départements qui s'occupent de la formation semblent travailler en vase clos. Ensuite, les questions de biographies sont envisagées mais au second plan comme si la langue est native. Enfin, les besoins de renforcement des connaissances étant grands, l'accent et le temps sont mobilisés pour les satisfaire. Pourtant « *en classe nous avons de sérieux problèmes. Les élèves ne parlent que sérère. Exemple ils bavardent en sérère. Et ils ne vous regardent jamais en parlant. Perso, je pense que c'est un manque de respect. Ils doivent parler le français. J'essaie... Mais comment faire ?* » (PEQ16). Ce professeur de français aux carrefours des difficultés de l'apprentissage en contexte multilingue et plurilingue exprime ainsi un besoin de formation.

5. PISTES CONCLUSIVES SUR UNE DIDACTIQUE DE L'APPRENANT AFRICAIN FRANCOPHONE ET DE L'APPRENTISSAGE DU ET EN FRANÇAIS

Nous proposons ici des pistes de réflexion ou recommandations pour améliorer la formation des enseignants de français en précisant que celles-ci sont faites après l'analyse des résultats obtenus qui ouvrent des perspectives de reconfiguration des contenus de formation.

Sans doute la formation des élèves-maîtres, bien que questionnant les biographies des apprenants, gagnerait à tenir compte

- des connaissances psychologiques articulées aux caractéristiques sociales des apprenants. Il s'agirait par exemple de mettre en place un enseignement sur la psychologie sociale et sur des éléments de sociologie africaine pour informer les apprenants sur les influences de l'environnement social pouvant orienter l'apprentissage.
- de l'évolution technologique qui au-delà de fournir des opportunités de pratiques de classe de français innovantes permet à l'enseignant de comprendre la relation que les apprenants établissent avec ces nouveaux outils et les possibilités d'apprentissage de la langue en vue de prendre en charge conséquemment et qualitativement les usages de ces *artefacts* par les jeunes apprenants.

En ce qui concerne la formation des enseignants de français dans les établissements d'enseignement moyen et secondaire, il est utile que

- les départements en charge de la formation des professeurs de français dans une même faculté se concertent sur les aspects didactiques pour harmoniser les plans de formations ;
- prévoir un enseignement qui prendrait en compte les biographies des apprenants pour que les difficultés des enseignants à gérer les problèmes phonétique, de prononciation, d'interférences linguistiques, culturelles, les conflits culturels... soit des prétextes pour mieux apprendre la langue. Ce cours insisterait sur les méthodologies comme l'approche communicative, contrastive.
- renforcer les enseignements produisant des connaissances et des compétences articulées aux caractéristiques psychologiques et instrumentales pour que la gestion du groupe apprenant et de la classe permette un apprentissage collectif, collaboratif. Les « difficultés à gérer effectifs pléthoriques » pourraient s'amoinrir.

En fait, les pistes de réflexion à partir des résultats insistent sur l'importance de faire de la didactique de l'apprenant et de l'apprentissage du français un objet de formation pour mieux répondre au projet de la Loi d'orientation de l'éducation : « préparer les conditions de développement intégral... , promouvoir les valeurs... élever le niveau culturel »⁷.

7 Loi n° 91-22 du 16 février 1991 portant orientation de l'Éducation nationale, modifiée.

CONCLUSION

Les connaissances et les compétences liées aux apprenants africains non natifs de la langue française qu'ils apprennent, dans la formation généralement restent orientées vers des généralités. De fait, les connaissances psychologiques dominent. Or, ces apprenants sont singuliers parce qu'ils ont des biographies langagières, culturelles et didactiques marquées, sceau de leur identité. Dans la littérature sur la professionnalisation des enseignants, nous avons trouvé qu'il ne peut avoir de professionnalité sans que l'enseignant ait des savoirs, savoir-faire et savoir-être pour une prise en charge de qualité de l'apprenant.

C'est pourquoi, dans ce processus évolutif de la professionnalisation (formation initiale, formation continue, expérience...), le développement des connaissances et des compétences liées à l'apprenant gagnerait à sortir des généralités pour questionner les détails (biographies, caractéristiques des apprenant). C'est dans ce sens que les langues premières ou maternelles, les cultures, les éléments sociologiques identitaires, les TICE... participeront à construire intellectuellement et socialement des citoyens intelligents, créatifs, produits de leur société mais ouverts aux autres. Ils rendent la pratique enseignante plus performante, la motivation de l'apprentissage réelle et facilitent le développement des compétences de compréhension et de production en français.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Chapelle, G., & Meuret, D. (2006). *Améliorer l'école*. Paris: Presses universitaires de France.
- Cuq, J.-P., (2003), *Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère*. Paris : CLE International.
- Diop, P, M, ; Thiam, O, (2019). *Usage de la vidéo dans la formation des enseignants. État de l'art et perspective d'implémentation au Sénégal*. Paris : L'harmattan.
- Mercier, A., (1995). «La biographie didactique d'un élève et les contraintes temporelles de l'enseignement». *Recherches en didactiques des mathématiques*, (15), 97-142. Paris: Pensée Sauvage.
- Molinié M., (2004)3 « Finalités du « biographique » en didactique des langues », in *Le Français aujourd'hui, Le biographique*, n°147, pp. 87-95.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., Perrenoud, P. (dir.) (2015). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Louvain-La-neuve : De Boeck Supérieur.
- Perregaux, C., 2002. « (Auto) biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues », *Bulletin Vals-Asla n° 76, Bulletin suisse de linguistique appliquée*, pp. 81-94, Biel/Bienne.
- Rabiazamaholy, H. T. & Thiam, O., (2019), *Formation des enseignants dans un monde en mutation, transition entre cycles, gestion des crises et adaptation culturelle*, Paris : L'Harmattan.
- Ria, L. (dir.), (2015). *Former les enseignants au XXIe siècle.1. Établissement formateur et vidéoformation*. Louvain-La-neuve : De Boeck Supérieur.

- Robin P., Ramelot S., Soldevila C., Vieujean & Miron M., (Eds.), (2017). « Formation des enseignants : répondre aux défis de l'internationalisation - Mise en perspective du dispositif PEERS » (pp. 19-46). Louvain-La-Neuve, Belgique: EME Editions (L'Harmattan).
- Ruffieux, P., (2017). « Validation mutuelle des compétences dans une institution de formation d'enseignants », Distances et médiations des savoirs [En ligne], 20, mis en ligne le 21 décembre 2017. URL : <http://journals.openedition.org/dms/2044>.
- Thiam, O, (2017). « Didactique des langues étrangères, biographies des apprenants et question des littératures dans l'enseignement moyen et secondaire au Sénégal ». In Jean-Claude Bationo, *Didactique de la littérature dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères en Afrique au Sud du Sahara*, Paris : L'Harmattan.

**OTRAS CONTRIBUCIONES A LA EDUCACIÓN EN
ÁFRICA**

LAS COLONIAS ESCOLARES DEL ÁFRICA OCCIDENTAL ESPAÑOLA: UNA TRADICIÓN EDUCATIVA INNOVADORA AL SERVICIO DEL FRANQUISMO

ANTONIO S. ALMEIDA AGUIAR

Departamento de Educación. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Correo-e: antonio.almeida@ulpgc.es

BEATRIZ ANDREU-MEDIERO

Departamento de Didácticas Específicas. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Correo-e: beatriz.andreu@ulpgc.es

1. EL SURGIMIENTO DE LAS COLONIAS ESCOLARES EN ESPAÑA

La primera colonia escolar en España se debió a la iniciativa de Manuel Bartolomé Cossío a través de la Institución Libre de Enseñanza (ILE). Siguiendo la corriente pedagógica europea, la ILE concebía las colonias escolares como instituciones complementarias a la escuela capaces de paliar los efectos nocivos que en la salud de los pequeños escolares podían producir, tanto los locales y programas escolares, como las condiciones de vida de las clases populares. La misión de las colonias era, por tanto, “remediar o prevenir males tan graves (...) de cuyo alivio depende el porvenir físico de la raza y los resultados mismos de la educación” (Moreno, 1999: 67). Fue en 1892 cuando esta iniciativa privada se vio reflejada de manera oficial, estableciéndose entre los fines principales de este movimiento a favor de la infancia, el “llevar la acción regeneradora de la educación fuera de la escuela”.¹ Las colonias fueron reguladas, finalmente, en 1894, estando al frente de la Dirección General, Eduardo Vicenti.² En esos años, el patrocinio de sociedades filantrópicas, diputaciones provinciales y el apoyo popular, hizo que las colonias se extendiesen por otras ciudades de la geografía peninsular, como fueron los casos de Granada (1890), Barcelona

1 R.O. de 26 de julio de 1892. *Gaceta de Instrucción Pública*, 27 de julio de 1892. Ministerio de Fomento.

2 Circular de 15 de febrero de 1894 de la Dirección General de Instrucción Pública. *Gaceta de Instrucción Pública*, 18 de noviembre de 1894.

(1893), Santiago (1893), Mallorca (1893), Oviedo (1894), León (1895), Bilbao (1897) y Segovia (1899). A pesar de esta proliferación, en cifras generales, la creación de colonias fue reducida, ya que la escasa inversión del Estado y el apoyo de la iniciativa privada fueron insuficientes en estos primeros años.

En la segunda década del siglo XX encontramos avances importantes a partir de 1911, pues la Dirección General de Primera Enseñanza aumentó el aporte económico de ayuda a las colonias de vacaciones, y asumió la función de promoción y supervisión de las iniciativas que recibieran fondos públicos para su financiación. Es constatable que en las primeras décadas del siglo pasado se dieron algunos pasos, aunque insuficientes, hacia la superación de los altos índices de analfabetismo, coincidiendo con la labor de la Dictadura de Primo de Rivera. La irrupción de los militares con el golpe de estado de 1923, significó un cambio de rumbo en la política educativa de la Restauración. El programa de los regeneracionistas, también en el plano educativo (programa de alfabetización, escuela obligatoria, etc.), fue utilizado por el Directorio Militar para justificar su presencia en el poder. Los ejes sobre los que se orientó la escuela en este período, siguieron tres direcciones: la mejora presupuestaria para la ampliación de infraestructuras escolares, la renovación y control de todos los ayuntamientos, responsables del funcionamiento de las escuelas, y la imposición de una ideología conservadora de corte patriótico-religioso que utilizaba la escuela como vía básica de transmisión ideológica. Es en este contexto cuando por primera vez se organizaron las colonias escolares en las islas Canarias, y más concretamente en la isla de Gran Canaria. Tras varios intentos en los primeros años del siglo XX, ni iniciativas particulares ni públicas llegaron a consolidarse. Finalmente, hubo que esperar hasta 1922, cuando por iniciativa del maestro Sergio Calvo Martín, se organizó la primera colonia escolar en el municipio de Teror (Almeida, 2018).

Con el advenimiento de la II República en 1931, se instauró un momento de extraordinario optimismo pedagógico, impregnado por las ideas renovadoras de la ILE. Aspectos como la coeducación, la función docente, el paidocentrismo, la renovación metodológica, la escuela neutra, la educación en la naturaleza, la educación física, etc., formaron parte del discurso pedagógico de muchos maestros republicanos. Las colonias, junto a los comedores y roperos escolares, trataron de dar ayuda a una población infantil pobre, escasamente protegida, tanto en las ciudades como en las zonas rurales. Es en este momento cuando se dio una mayor extensión de las colonias escolares, especialmente en pleno bienio transformador entre 1932-1933 (Moreno, 2000).

Desde esta perspectiva histórica de análisis, el objetivo general de este trabajo es el conocer el papel que jugaron las colonias escolares en los territorios del África Occidental Española (AOE) durante el Franquismo, comprendiendo cuáles eran sus funciones sociales e ideológicas dentro de la política educativa del estado español, en qué lugares se desarrollaron, con qué finalidad y

quienes participaron en su organización. Se ha realizado especial énfasis en las colonias organizadas en el territorio insular canario, debido a la relación de la población canaria, especialmente del magisterio, con la población saharauí en aquellos años. Para alcanzar estos objetivos, se ha recurrido a una metodología cualitativa en la que se ha tenido en cuenta la información aparecida en diversas fuentes históricas. Ha sido importante la búsqueda en archivos, como el Archivo General de la Administración, o el Archivo digital de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, dónde ha sido posible localizar y consultar las fuentes hemerográficas que abarcan el periodo comprendido entre 1949-1957 y que incluye prensa como: *África Occidental Española*, *Semanario Gráfico*, *Falange*, o *La Guinea Española*.

2. LAS COLONIAS ESCOLARES EN EL ÁFRICA OCCIDENTAL ESPAÑOLA

Durante las primeras décadas del siglo XX España delimitó y ocupó los territorios africanos que tenía desde finales del siglo XIX. Sin embargo, no fue hasta el Franquismo cuando se produjo una auténtica ocupación y colonización del territorio.

La victoria de Franco en la Guerra Civil y su experiencia militar en África, consolidó la imagen de cruzado medieval y defensor de la fe, que llevaría a España a recuperar su grandeza nacional (Tusell, 2010). Se instauraba, así, un Régimen católico, apoyado por la Iglesia e influenciado por el *Idearium Español* de Ganivet, que marcaría el pensamiento africanista de los primeros años de la Autarquía, donde el discurso civilizatorio, expansionista e imperialista, promotor de la “raza hispana”, confluiría con el discurso de los países del Eje que promovían una búsqueda del Espacio Vital (EV) durante la II Guerra Mundial. En este contexto, y tras la adopción de la política económica autárquica, que se mantendría hasta 1959, fue cuando España decidió mirar hacia sus territorios africanos y promover diversas investigaciones que dieran a conocer las posibilidades económicas del lugar. Sin embargo, la victoria aliada en 1945 supuso que el Régimen se sometiera a un “cambio cosmético” (Tusell, 2010) para mantenerse en el tablero internacional que pronto daría lugar a la Guerra Fría, siendo, eso sí, sometido a un aislamiento internacional que prolongó el hambre, la miseria y la desolación en España durante algunos años más. Mientras, las indagaciones en el Sáhara Español habían comenzado a ofrecer resultados prometedores en torno a la pesca y los fosfatos y, se atisbaban posibilidades en relación al petróleo y las algas, (Andreu-Mediero 2017), por lo que se apostó por los territorios africanos y se creó, en 1946, el Gobierno del África Occidental Española (AOE). El AOE quedó entonces bajo el gobierno y la administración de Presidencia del Gobierno, a través de la Dirección General de Marruecos y Colonias, y de él formaban parte Ifni, Cabo Juby y el Sáhara Español, que quedaba conformado por los distritos de Río de Oro, cuya capital se estableció en

Villa Cisneros (actualmente conocido como Dajla), y Sâguia-el-Hamra, con la capital en El Aaiún, manteniéndose hasta 1959.

Los acuerdos con Estados Unidos de 1953, iniciaron una nueva etapa en el periodo autárquico, que concluiría con el Plan de Estabilización de 1959 al liberalizarse la economía. La consolidación del Régimen mediante este reconocimiento político y religioso, por parte del Vaticano, supuso la entrada de España en Naciones Unidas en 1955, en un contexto internacional en el que se comenzaban a suceder las descolonizaciones. En 1956 Marruecos consiguió su independencia y con ella comenzó la petición del Sáhara ante el organismo internacional, por lo que la Guerra de Ifni-Sáhara de 1957-1958, se saldó con la cesión de Cabo Juby e Ifni a Marruecos, salvo su capital, Sidi Ifni, que se cedería en 1968, dando comienzo, por tanto, a la descomposición político administrativa del AOE y al cambio de denominación de la Dirección General de Marruecos y Colonias por el de Dirección General de Plazas y Provincias Africanas, pues el Sáhara Español sería la última colonia española, abandonada, posteriormente, en 1975.

Y es que el Desarrollismo en España se sustentó sobre la base del liberalismo económico y esto tuvo su eco en el Sáhara, que ya había mostrado resultados más que reveladores sobre la presencia de fosfatos y petróleo, además del desarrollo pesquero en torno al banco pesquero canario-sahariano. De esta forma, la solución que el gobierno español encontró para no sucumbir a la descolonización del Sáhara, tras las pérdidas de Ifni y Cabo Juby, fue la de promover un cambio administrativo y político en el lugar, de forma que en 1961 el Sáhara Español se convirtió nominalmente en la provincia 53 del estado español, equiparada al resto de provincias, pero manteniendo algunas peculiaridades. Sin embargo, durante esos años se consolidaron las ideas nacionalistas e independentista en torno a la población saharauí, surgiendo el Frente Polisario, que pronto comenzó a enarbolar la bandera de la independencia, en un contexto de crisis internacional y de crisis del Franquismo que acabó con el abandono del territorio el mismo mes de noviembre de 1975 en el que moría Franco.

Durante el periodo del África Occidental Española se fue colonizando el territorio. El asentamiento comenzó en las poblaciones del sur en torno a factorías pesqueras, como las de Villa Cisneros o, en menor medida, La Güera, mientras que, paralelamente, en el norte surgieron Cabo Juby y El Aaiún. Estas poblaciones fueron creciendo progresivamente durante este periodo, aunque el mayor incremento se dio a partir de finales de los sesenta. La sociedad que fue surgiendo estaba compuesta por europeos y nativos y mantuvo una fuerte jerarquía militar. Entre los europeos, por un lado, estaban los peninsulares que formaban la cúspide y ocupaban puestos cualificados vinculados a la administración, o a los altos mandos militares. En un escalafón inferior estaban los canarios, que fue la población mayoritaria, debido a la cercanía del archipiélago con África, los cuales ocuparon puestos variados, generalmente no cualificados,

pues el territorio ofrecía trabajo y salarios mayores en estas poblaciones que estaban “en construcción”. Por otro lado, la población saharauí se encontraba en la base de la pirámide y se fue asentando, progresivamente, de forma que fueron ocupando los puestos más bajos, no cualificados. La cercanía entre Canarias y el África Occidental Española dio lugar, por tanto, a unas relaciones sociales, políticas y económicas muy estrechas de forma, que se generó en estos territorios una estructura social de relaciones coloniales muy particular entre canarios y nativos saharauíes, pues eran los que más se relacionaron (Andreu-Mediero, 2017; Domínguez-Mujica, Andreu-Mediero, y Kroudo, 2017).

La dictadura franquista suprimió los avances educativos de la etapa republicana y fue el vehículo propagador de los nuevos valores sociales del Régimen. El periodo se inició con una represión especialmente dura contra los maestros republicanos, que fueron depurados, por lo que se convocaron numerosas oposiciones para cubrir vacantes y se activaron los concursos de traslados, aumentando así el número de maestros. De esta manera, el Servicio Español del Magisterio ocupó un papel relevante en la orientación y el adoctrinamiento de las nuevas generaciones. A partir de aquí, Iglesia y Educación fueron de la mano y la labor de “recristianización” supuso que se incorporaran los principios católicos en la educación, se impusiera la presencia del crucifijo en todas las aulas, además de promover una separación por sexos en los centros. Por otro lado, la creación de escuelas de enseñanza Primaria formó parte de la política de infraestructuras del Estado y, según datos aparecidos en prensa, se había creado un centro por cada 250 habitantes, para dar así respuesta a la Ley de Enseñanza Primaria de 17 de julio de 1945.³ En esta ley se recogían las normas pontificias señaladas por Pío XI en 1929 en la encíclica *Divini illius Magistri*, y en sus postulados se proclamaba la sumisión de la función docente a los intereses de la Patria: “La educación religiosa, la formación del espíritu nacional o patriótico, la educación social, intelectual, física y profesional es cuanto se procura obtener en nuestras escuelas en bien de los niños españoles.”⁴

El desarrollo de la educación durante el Franquismo se vio influenciado por los acontecimientos internacionales que fueron marcando la política gubernamental, pero pese a las pequeñas adaptaciones producidas en cada época, el modelo educativo franquista supuso una vuelta al modelo de escuela tradicional, cuyo principal objetivo estuvo en promover una identidad colectiva basada en los valores del Régimen, para lo cual fueron esenciales las asignaturas de Historia y Geografía, que promovieron una historia patriótica y unos valores sociales donde la familia y la Iglesia eran esenciales (Puelles, 2002; Viñao, 2014). En este proceso de construcción identitaria jugaron un papel relevante algunos organismos como el Frente de Juventudes, surgido en 1940 y sustituido en 1960 por la Delegación Nacional de Juventudes, que necesitó adaptar los

3 *África Occidental Española. Seminario gráfico*, 25 de septiembre de 1949.

4 *Ibid.*

principios del movimiento al contexto desarrollista, lo cual se hizo a través de la Organización Juvenil Española (OJE). Por otro lado, la Sección Femenina fue el vehículo propagador de los valores sociales del Régimen dirigido a las mujeres y, muy especialmente, a las maestras por su papel educativo, donde se promovía la subordinación de la mujer al hombre y su rol de ama de casa y madre.

En el caso del AOE, algunos trabajos (Andreu-Mediero y Kroudo, 2020; Kroudo, 2015) han presentado cómo la labor educativa y cultural fue fundamental para consolidar una sociedad proclive al gobierno español. Por un lado, se permitió y se fomentó el árabe, y no se discriminó a saharauis y europeos, quienes compartían aulas; por otro, la enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía y la Historia, se encargó de dar forma a la identidad cultural saharauí, con unos contenidos que eran los mismos que los de la España peninsular. Desde el punto de vista de la educación formal, el crecimiento de las poblaciones supuso el desarrollo de infraestructuras escolares en las principales poblaciones, además de la aparición de las escuelas nómadas que debían acompañar a los pastores por el desierto. Concretamente, durante el periodo del África Occidental Española, se establecieron escuelas en Sidi Ifni, en Villa Cisneros, El Aaiún y La Güera, en territorios saharauis y Villa Bens y Tantan en Cabo Juby, para atender la etapa de Primaria (Diego, 1988). En este sentido, entre 1954 y 1959 los maestros europeos, que podían ser canarios o peninsulares, fluctuaron entre seis y diez, dependiendo del año, mientras que los maestros nativos rondaron entre uno y tres. En cuanto al alumnado, el europeo rondaba entre cien y los doscientos treinta, y el nativo entre la veintena y los doscientos, produciéndose, según los datos anuales, un incremento notable al finalizar el periodo⁵ (Andreu-Mediero y Kroudo, 2020). Ya en pleno Desarrollismo, y ante el crecimiento de las poblaciones del AOE y la reforma educativa de 1964, la educación alcanzó a todos los grupos sociales y edades de la población habitante en el Sáhara Español y, ese mismo año, también, se instauró allí la Sección Femenina, que, junto con la OJE contribuyeron a fomentar el espíritu nacional (Andreu-Mediero y Kroudo, 2020; Satué, 2016).

Además de las prácticas educativas formales, el estado no dudó en utilizar otros espacios educativos no formales para completar, en el tiempo de ocio, el adoctrinamiento de los más jóvenes. Desde esta perspectiva, las colonias escolares de vacaciones se pusieron, también, al servicio del espíritu nacional franquista en el territorio del AOE.

Si durante la II República se hicieron construcciones específicas dedicadas a las colonias o se utilizaron las escuelas, cerradas en el periodo estival, para acoger a los colonos, durante el Franquismo las colonias utilizaron los

5 Informe del Jefe de Servicio de Enseñanza del Gobierno General de la Provincia del Sáhara. El Aaiún, 7 de junio de 1962. [España] Ministerio de Cultura y Deporte. Archivo General de la Administración, Fondo África 15 (024), S 2834.

campamentos organizados por el Frente de Juventudes, para los niños, y los albergues de la Sección Femenina para las niñas, aunque, en ocasiones, también los centros educativos sirvieron para el fin benéfico. Desde esta perspectiva, se definieron los nuevos objetivos de las colonias escolares, donde además de su componente higiénico, se establecieron nuevos valores de adoctrinamiento de la juventud:

(...) el fin no es otro sino lograr de una España vieja y maleada en los caminos de la tierra, cielo y mar, que las Juventudes sean alegres en el trabajo, que aprendan a vivir para España y a morir por España. Que las falanges sepan cantar en el descanso y en la lucha. Que se llenen el alma de luz de una Fe grande en que su actividad ha de dar el pan, la grandeza y la fortaleza de su patria para lograr libre un Imperio (VV.AA. 1939: 4).

El interés estatal por las colonias escolares de verano fue en aumento con los años, ampliándose las partidas económicas ministeriales para la organización de las mismas por todo el país.⁶ Para entonces, ya existían diferentes modelos de colonias escolares en función de las instituciones organizadoras. Las llamadas “colonias libres” eran solicitadas por organismos, escuelas de Patronato, grupos escolares, etc. que poseían capacidad de organización propia. A estas se les concedía una cantidad presupuestaria de acuerdo con el número de grados del centro, de los niños matriculados y del lugar donde se encontraba emplazado el centro docente de primera enseñanza. Aquellos alumnos con mayores dificultades económicas o que presentaban diferentes circunstancias familiares, tenían más posibilidades de beneficiarse de una plaza. Por otro lado, existían colonias organizadas directamente por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). En 1956, por ejemplo, el ministerio organizó treinta y cuatro colonias de montaña y costa, repartidas entre dieciséis provincias, y con capacidad de albergar cada una a cien colonos. La estructura organizativa, de forma piramidal, estaba a cargo de un director o directora dependiendo del sexo del alumnado, cuatro maestros o maestras (uno de ellos instructor del Frente de Juventudes o instructora de la Sección Femenina), y el personal subalterno que fuera necesario para cubrir los requerimientos precisos. Solía ser habitual el apoyo de tres o cuatro alumnos de las Escuelas de Magisterio, cubriendo de esta manera la formación práctica del currículo. Organizadas también por el MEN estaban las “colonias especiales” para los escolares de los suburbios de Madrid. En ellas participaban los niños del Patronato Escolar de los Suburbios de Madrid, y las estancias veraniegas las solían realizar en Soria, Alicante y Cuenca. Como novedad en ese año, el MEN instaló por primera vez una colonia escolar para la Escuela nacional de Sordomudos en las playas de Valencia. Existían también las denominadas “colonias urbanas”, caracterizadas por la ausencia de desplazamientos hacia otros puntos geográficos al estar ubicadas las ciudades organizadoras en

6 Orden de 14 de junio de 1956, B.O.E. n° 180, de 28 de junio, pp. 4257-4260, en el que se publica la orden ministerial con una partida de 3.560.000 pesetas como subvención destinada a la organización y sostenimiento de las colonias escolares de verano.

un lugar idóneo para la organización de las colonias veraniegas, como fueron los casos de Madrid, Barcelona o Málaga. La cifra total de colonos en 1956 fue de veinte mil niños y niñas, con una media de veinte días de permanencia en la colonia por cada turno y sexo.⁷

Durante los meses de verano, las colonias se instalaban en plena naturaleza, creándose un clima de camaradería adecuado para la formación del discurso nacionalsindicalista y espiritual. El capellán y los seminaristas se incorporan a los campamentos como responsables de la orientación espiritual de los jóvenes, a la vez que se sitúan símbolos del nuevo orden, como la Cruz de los Caídos en honor a los fallecidos por España. Finalmente, en la Figura 1, se pueden establecer las características, los objetivos y las metodologías de las colonias escolares y campamentos durante el período franquista.

Figura 1. Características pedagógicas de las colonias escolares

-
1. Relación de la práctica educativa de las colonias con la organización política del régimen (Frente de Juventudes y Sección Femenina).
 2. Protección de la infancia siguiendo las normas cristianas y sociales del Estado.
 3. Adoctrinamiento en relación a los valores establecidos por el régimen franquista.
 4. Participación activa de la Iglesia en la organización espiritual de las colonias, con la presencia de un capellán y seminaristas.
 5. Utilización de los cantos patrióticos como elementos de glorificación al caudillo.
 6. Formación política y religiosa.
 7. Presencia de símbolos políticos (Cruz de los Caídos).
 8. Actividad física con fines militares y de espíritu de sacrificio, con mayor carácter competitivo que cooperativo. A esto se unían otras prácticas para las niñas, como la gimnasia rítmica, danzas, etc.
 9. Organización de la colonia más cercana al cuartel que a la escuela.
 10. Aprendizaje a través de la experiencia en un entorno natural utilizando las excursiones.
 11. Uso del juego como recurso educativo.
-

Fuente: Elaboración propia.

Los discursos doctrinales y las prácticas educativas de la educación franquista, quedaron igualmente reflejados en los territorios africanos y, en ese contexto, las colonias escolares se convirtieron en un instrumento de innovación educativa al servicio del régimen. Para el maestro de la escuela de niños de Sidi Ifni, Ángel Salve⁸, España era la nación “salvadora” y el modelo de civilización elegido por la Historia para dirigir los destinos de los musulmanes: “Esta raza que estaba llegando al precipicio insondable de la incivilización, necesitaba el

7 *Falange*, 19 de septiembre de 1956.

8 Por Orden de 23 de septiembre de 1946, y publicado en el BOE n°276, de 3 de octubre de 1946, se designa a Ángel Salve Rivera maestro de la Escuela de Sidi Ifni. En el mismo BOE, se publicó la designación de Ana María Cerdeño Sevillano como maestra de la Escuela de Niñas de Sidi Ifni y a Antonio de Porras Zavala como maestro de la Escuela de Villa Cisneros (Colonia Río Oro).

amparo de alguien para sobrevivir a su cataclismo. ¿Y quién podía amparar y cobijar a estos seres? España.”⁹ La Escuela Nacional de Sidi Ifni se creó en 1939, acogiendo tanto a los hijos de peninsulares y canarios, como a los nativos, y, junto al maestro europeo, se nombró un *alfaquib*. En 1943 se inauguró la escuela de niñas, que años después se convertiría en Grupo Escolar (1947), al cargo de dos maestras, y con unas infraestructuras que “nada tenían que envidiar a las de la metrópolis”, con amplios locales, soleados e higiénicos. Junto a estas instalaciones se levantaba la Escuela de Orientación Profesional, con talleres de forja, carpintería, artesanía indígena, etc.

La cercanía del archipiélago canario a las costas africanas, convirtieron a las islas capitalinas (Gran Canaria y Tenerife), en un lugar idóneo para la organización de las colonias escolares del AOE. Así sucedió en varias ocasiones en el período comprendido entre 1949-1956. Una de las primeras colonias escolares de vacaciones organizadas por la Dirección General de Marruecos y Colonias en el territorio africano fue la de Sidi Ifni (1949). Un grupo de veintidós niñas de distinta procedencia, después de atravesar el Sáhara en avión, llegaron a las costas de la isla de Tenerife en los meses de verano. Una vez instaladas en el campamento, las jornadas de convivencia estuvieron caracterizadas por las actividades habituales en las colonias: marchas en la naturaleza, prácticas de danzas regionales, ejercicios gimnásticos, recital de romanzas, destacando especialmente las excursiones realizadas por toda la isla. Entre las localidades más importantes, visitaron Tacoronte, La Matanza y La Victoria de Acentejo, Santa Úrsula, La Orotava, el Puerto de La Cruz, Icod de los Vinos o La Laguna, entre otros lugares.¹⁰ Al año siguiente, bajo la tutela de la Sección Femenina, veinte niñas, “la mitad musulmanas y la otra mitad cristianas” provenientes de Ifni, Tantán y Villa Bens en Tarfaya, así como de Villa Cisneros, partieron para la Península, haciendo escala en Gran Canaria para, posteriormente, en barco llegar a Cádiz, y desde ahí, a Madrid y Santander. Lo que más impresionó a las jóvenes fueron los paseos escolares organizados en Madrid, visitando el Museo del Prado, el Parque de El Retiro, el Palacio Real, etc.¹¹

Otro ejemplo lo tenemos en la colonia de vacaciones organizada en el municipio de Santa Brígida (Gran Canaria), en 1954, que fue subvencionada por la Dirección General de Marruecos y Colonias. Provenientes, también, del Grupo Escolar de Sidi Ifni, bajo la supervisión de la maestra Carmen Bazaga, fueron acogidas por la Inspectora Jefe de Enseñanza Primaria en la isla, María Paz Sáenz Tejera de la Concha. Los valores sociales de la época, junto a la excepcionalidad que supuso el respeto a la religión de los saharauis, se puede observar en el comentario de esta profesora de Sidi Ifni, que elogió la labor desarrollada por las autoridades estatales en la enseñanza del AOE:

9 *África Occidental Española. Seminario gráfico*, 20 de noviembre de 1949.

10 *África Occidental Española. Seminario gráfico*, 8 de enero de 1950.

11 *África Occidental Española. Seminario gráfico*, 10 de septiembre de 1950.

(...) La labor que nuestras autoridades han realizado desde que terminó la guerra, es francamente meritoria y está inspirada en nuestro tradicional sentido misional y cristiano, y presidida siempre por un profundo respeto a las tradiciones, religión y costumbres de los naturales (...).¹²

Las colonias escolares del AOE eran analizadas como una prueba más de la labor que España realizaba en el territorio africano desde un punto de vista social y cultural, impulsando el desarrollo de su economía, y del progreso como base de una mejora en el nivel de vida de los habitantes. Las colonias de vacaciones tenían como objetivo la supresión de distinción social entre los niños cristianos y los niños musulmanes, o como también se indicaba, entre las “niñas españolas y las moras”, estableciendo una convivencia y enseñanza en la naturaleza en “franca hermandad”.¹³ La propia literatura del momento, especialmente si analizamos la prensa, pondría en cuestión este último objetivo, ya que continuamente se hace distinción entre la infancia cristiana o no cristiana, entre la infancia metropolitana y nativa, estableciendo de esta manera diferencias por su procedencia geográfica o religiosa, y no desde la perspectiva única de un grupo de iguales, que respondían a una misma edad y que estaban escolarizados en el mismo centro educativo.

Si las niñas acudieron a Gran Canaria en 1954, al año siguiente fueron los niños los que visitaron la isla para pasar el período estival en el Campamento Provincial que el Frente de Juventudes tenía instalado en el Pinar de Tamadaba, uno de los parajes naturales más importantes por su riqueza paisajística. La prensa local presentaba así la noticia, aludiendo a cómo bajo el mando del “camarada” Trujillo “la juventud hallará (...) un nuevo filón de energías espirituales que la prepare para enfrentarse con la vida y luchar por la grandeza de esta España Grande”.¹⁴ Se organizaron toda una serie de actividades, adquiriendo relevancia por lo exótico, algunas de las realizadas por los niños procedentes de África, especialmente los relacionados con las danzas y cantos. Nuevamente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje aparece inmerso un lenguaje más cercano a lo militar que a lo educativo. Ya no solo se habla del responsable de la colonia como el “mando” (en vez del maestro o educador), sino que para referirse a los grupos de jóvenes se refieren a “escuadras que han formado una falange completa y en los cinco días que llevamos en el campamento, tres, lleva ganando el banderín de la mejor escuadra una de las nuestras.”¹⁵ Al mismo tiempo, frente a una metodología centrada en la cooperación, se reorienta hacia prácticas competitivas, prevaleciendo la victoria o resultado final frente al proceso pedagógico.

12 *Falange*, 9 de agosto de 1954.

13 *Falange*, 18 de agosto de 1954.

14 *La Voz de Arucas*, 1 de julio de 1955.

15 *África Occidental Española. Seminario gráfico*, 7 de agosto de 1955.

ANTONIO S. ALMEIDA AGUIAR Y BEATRIZ ANDREU-MEDIERO
 LAS COLONIAS ESCOLARES DEL ÁFRICA OCCIDENTAL ESPAÑOLA: UNA TRADICIÓN EDUCATIVA INNOVADORA
 AL SERVICIO DEL FRANQUISMO

Figura 2. Las colonias escolares organizadas en el África Occidental Española (AOE)

Año	Procedencia de los colonos	Número de participantes	Responsables/ organizadores	Destino
1949	Sidi Ifni Sahara	22 niñas	Dirección General de Marruecos y Colonias	Tenerife (La Laguna)
1950	Sidi Ifni Tantán Villa Cisneros Villa Bens	20 niñas	Dirección General de Marruecos y Colonias Sección Femenina Josefina Unturbe María Alonso Mayo	Madrid Cantabria (Ontaneda)
1953	Sidi Ifni Cabo Juby El Aaiún Tan-Tan	20 niñas	Dirección General de Marruecos y Colonias María del Carmen Bazaga Muñoz	Ávila
1954	Sidi Ifni Cabo Juby El Aaiún Tan-Tan	20 niñas	Dirección General de Marruecos y Colonias María del Carmen Bazaga Muñoz María Paz Sáenz Tejera de la Concha	Gran Canaria (Santa Brígida)
1954	Nativos del AOE	niños	Dirección General de Marruecos y Colonias	San Sebastián
1955	Ifni Sahara Villa Bens El Aaiún	20 niñas	Gobierno General del África Occidental Española Director General de Marruecos y Colonias, general Díaz de Villegas Diputación de Navarra María del Carmen Bazaga Muñoz	Navarra (Oronoz)
1955	Villa Bens	35 niños	Dirección General de Marruecos y Colonias Frente de Juventudes	Gran Canaria (Pinar de Tamadaba)
1956	Sahara Villa Bens	20 niños	Dirección General de Marruecos y Colonias	Cádiz (Chipiona)
1956	Sidi Ifni Villa Bens El Aaiún Villa Cisneros	20 niñas	Dirección General de Marruecos y Colonias Sección Femenina Estrella León Martínez	Tenerife (La Laguna)

Elaboración propia. Fuente: *África Occidental Española. Seminario Gráfico (1949-1956)*; *Fulange (1954)*.

Las colonias escolares del AOE siguieron organizándose, al menos en la década de los cincuenta y, a modo de síntesis, en la Figura 2 se pueden observar los datos básicos de las colonias escolares localizados en este trabajo. En 1955, las niñas procedentes del AOE se trasladaron a Navarra (Oronoz). En este caso, casi todas eran hijas de militares españoles o descendientes de lo que la prensa denominaba “oficiales moros”, y entre las integrantes de la expedición se encontraban Gregoria González, Eva Saavedra, Dolores de León, Fátima B. Mohammed, Sohra Bentz Brahim, o Miluda Bentz Sitaba, entre otras. Desde Oronoz realizaron visitas a otros puntos geográficos del norte del país: Bilbao, Santander, Vigo, La Coruña, Pamplona, etc.¹⁶ Otro ejemplo se puede observar en las colonias de 1956, en la que de los niños tendrían como destino Cádiz, y la de las niñas, la isla de Tenerife.¹⁷ La vida en los campamentos seguían el mismo esquema que hemos estado mencionado: horario regulado, formación, instrucción, práctica de ejercicios físicos (deportes, gimnasia rítmica, juegos, paseos, bailes folklóricos, excursiones, etc.¹⁸, por lo que se fomentaba la convivencia entre niños y niñas europeos y nativos, pues a todos se les consideraba españoles, contribuyéndose, desde las colonias escolares, a la conformación de una identidad colectiva común.

3. CONCLUSIONES

Los datos obtenidos en las fuentes consultadas, nos permiten establecer una serie de conclusiones. La organización de las colonias escolares de vacaciones en el África Occidental Española respondió a objetivos educativos, higiénicos y de propaganda política del Régimen Franquista, a través del cual se transmitieron los valores sociales que imperaron en la identidad nacional que se quería configurar, lo que en el caso del AOE, incluía a los nativos. Este hecho, contrasta, sin embargo, con el tratamiento dado en algunos medios de comunicación como el periódico Falange, que, con su lenguaje, promovía la distinción entre alumnado europeo y saharauí, al que calificaba de “moros”.

El archipiélago canario constituyó uno de los centros de recepción más importantes de estas colonias por dos factores principales: por un lado, la cercanía geográfica a los territorios del AOE; por otro, por la fuerte presencia de una población canaria en el territorio, entre lo que se encontraban algunos maestros, formando vínculos con la población nativa. Por otra parte, en muchas de las actividades desarrolladas en las colonias, además de participar en la organización el maestro, se incorporaron miembros del Frente de Juventudes, la Sección Femenina y la Iglesia, acentuando el componente ideológico del Régimen.

Estas primeras conclusiones, abren líneas de trabajo para completar la investigación realizada. Es necesaria la consulta en otros archivos que permitan

16 *África Occidental Española. Seminario gráfico*, 11 de septiembre de 1955.

17 *África Occidental Española. Seminario gráfico*, 8 de julio de 1956.

18 *África Occidental Española. Seminario gráfico*, 9 de septiembre de 1956.

realizar una interpretación más amplia de los resultados de las colonias en la población africana. Por otra parte, habría que realizar nuevas búsquedas hemerográficas que permitan ampliar el período cronológico estudiado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Almeida, A. (2018). *Las colonias escolares en Gran Canaria (1922-1936). Textos e imágenes para su estudio*. Mercurio Editorial: Madrid.
- Andreu-Mediero, B., y Kroudo, N. (2020). Educación, escuelas y enseñanza-aprendizaje de la historia en el Sáhara Español. *Social and Education History*, 9(2), 176-200. doi: 10.17583/hse.2020.4619
- Andreu-Mediero, B. (2017). *El Dorado bajo el sol. Canarios en el antiguo Sáhara Español*. Madrid: Mercurio Editorial.
- Calderón, D., Gustems, J. y Calderón, C. (2016). Objetivos pedagógicos de las colonias y campamentos de verano: una revisión histórica. *RES, Revista de Educación Social*, 22, 331-347.
- Diego, J.R. (1988). *Historia del Sáhara. La verdad de una traición*. Madrid: Kaydeda Ediciones.
- Domínguez-Mujica, J., Andreu-Mediero, B., y Kroudo, N. (2017). On the trail of social relations in the colonial Sahara: A postcolonial reading. *Social y Cultural Geography*, 19, 741-763. <https://doi.org/10.1080/14649365.2017.1304567>
- Kroudo, N. (2015). *Al partir un beso y una flor. Memoria de España en el Sáhara*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Tesis doctoral.
- Moreno, P. (1999). Un proyecto regeneracionista: las colonias escolares en España (1887-1936). En J. Ruiz (Coord.). *La educación en España a examen (1898-1998)* (pp. 67-80), volumen II, SEDHE-Universidad de Zaragoza: Zaragoza.
- Moreno, P. (2000). *Educación, salud y protección a la infancia. Las colonias escolares de Cartagena (1907-1936)*. Áglaya: Cartagena.
- Moreno, P. (2017). Imagen, educación y propaganda: las primeras colonias escolares en la Región de Murcia (1907). En P.L. Moreno y A. Viñao (Coords.). *Imagen y educación: marketing, comercialización y didáctica (España, siglo XX)* (pp.39-54). Morata: Madrid.
- Puelles, M. (2002). Evolución de la Educación en España durante el Franquismo. En A. Tiana, G. Ossebanch y F. Sanz (Coords.), *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)* (pp. 330-349). Editorial UNED: Madrid.
- Satué, E. (2016). *Tiza y arena. Un viaje por las escuelas del Sáhara español*. Diputación Provincial de Huesca: Huesca.
- Tusell, J. (2010). *Dictadura franquista y democracia 1939-2004*. Crítica: Barcelona.
- Viñao, A. (2014). La educación en el franquismo (1936-1975). *Educación en Revista*, 51, 19-35.
- VV.AA. (1939). *Campamentos de las Organizaciones Juveniles. Delegación Nacional de Organizaciones Juveniles de Falange*. Gráficas Ultra: Barcelona.

MOÇAMBIQUE: IGREJA CATÓLICA E EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

AIRES ANTUNES DINIZ

Correo-e: aires.diniz@hotmail.com

Junto ao Lago Niassa, na recém-fundada Vila Cabral, Moçambique, quase tudo parecia resolvido nos anos 1950 quanto a esta colónia portuguesa, mas isso não era verdade. De facto, paradoxalmente, a Igreja Católica tornou-se um alfofre de nacionalistas moçambicanos pela ação de bispos portugueses ligados à ação evangelizadora e descolonizadora de padres e leigos católicos, que os acompanhavam neste processo emancipador cujo início podemos situar por volta de 1940.

Antes, ainda dentro da tradição colonial que informava a sua perspetiva, Joaquim Rodrigues Santos Júnior (1956) tinha feito uma Carta da Distribuição das Estações líticas, mostrando que havia uma civilização pré-histórica em Moçambique, que irá servir de base à continuidade colonial e, claro, explicá-la. Mas, isso não ia ao fundo da questão que era a necessidade de valorizar outras formas culturais.

Tudo foi acelerado após a realização do Concílio Vaticano II, o momento de transformação sólida da realidade colonial que foi antes criada pelo *Ato Colonial*, que tinha alterado ou melhor desmantelado o colonialismo republicano no período 1930-1936, sobretudo no sector do ensino, administração e formação de professores (Antunes, 2010, p. 34).

De facto, até “1940 existia uma escola para preparação de professores que iriam lecionar nas escolas rudimentares ou de adaptação, dando cumprimento às Leis nº168 de 1928 e nº 238 de 1930, sendo então encerrada, devido ao Acordo Missionário que entregou à Igreja católica a formação dos professores

para o “ensino de indígenas”. Sabemos ainda que Almeida em 1978¹ refere que em 1954 existiam quatro Escolas Normais Católicas, com 18 professores e 341 alunos, dirigidas por padres portugueses, onde os candidatos deviam ter concluído o ensino primário e serem “assimilados”. (Antunes, 2010, p. 58). Por isso, como o explicita Maravele (2016, p. 46), “para garantir o ensino nas escolas oficiais neste período, enquanto a situação não fosse regularizada, o Governo da colónia apoiou-se no trabalho de missionários, pagando-lhes gratificações não previstas na lei. É, pois, dentro deste contexto, que acaba por ser formalizado em 1941, o Estatuto Missionário, que repõe e reforça o papel da Igreja na escolarização dos indígenas e, em 1941, toda a Educação Rudimentar Africana foi oficialmente colocada sob responsabilidade dos missionários católicos”².

Neste processo de rutura histórica, o Concílio do Vaticano II foi não só a pedra mas também o caos que vai transformar radicalmente o mundo colonial, onde tudo muda incluindo na estrutura da Igreja Católica, originando o caos que torna os Homens mais emancipados e cada um de nós alguém menos opressor dos Povos colonizados (Prévost, 1965).

1 – ENTRE O COLONIALISMO E A SUA SUPERAÇÃO

Augusto Cardoso foi o explorador corajoso do Niassa em tempos da Monarquia e só foi com a sua coragem que o Niassa se tornou parte de Moçambique (Lobato, 1966). Mas, Américo Pires de Lima em 1933 sublinha que no decurso da expedição de 1916-1917 observou como os indígenas são solidários entre si (p. 35), enquanto que os portugueses que não tinham sido incorporados se sentiam desapontados quando os que tinham escapado às maleitas da guerra e da África traziam boa cara (p. 129).

Isso tem a ver com a situação concreta de Moçambique em que predominava a diversidade étnica dadas as migrações de africanos a que se juntava as de muçulmanos e indianos (Bethencourt, 2013, p. 239).

Era bem pobre o sistema educativo moçambicano quando Álvaro de Castro se tornou em 1915 Governador Geral de Moçambique:

“No distrito de Lourenço Marques há no Umbeluzi uma estação experimental para culturas e uma zootécnica, que custam à província cerca de 21 contos anuais. Vão agora criar-se no Umbeluzi uma escola elementar agrícola para indígenas. Na Imprensa Nacional há uma escola de aprendizagem, cuja dotação anual é de 2.000\$.

1 Almeida, Pedro de (1978). *História do colonialismo português em África: Cronologia século XV – séc. XVIII*. Lisboa: Estampa.

2 Mudiue, A. (1999) - *A Formação de Professores Primários em Moçambique: Um estudo de Caso do Centro de formação de Professores Primários de Inhamitanga, 1976-1986*, Cadernos de Pesquisa n.º 33, Maputo, Ministério da Educação/INDE.

MOÇAMBIQUE: IGREJA CATÓLICA E EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Os serviços de instrução são dirigidos por um Conselho Inspetor de Instrução Pública, composto de 4 vogais sob a presidência do governador geral de Moçambique.

A Escola prática Comercial e Industrial 5 de Outubro tem 7 professores, sendo um de francês e outro de contabilidade comercial. Os alunos do curso telégrafo-postal recebem um subsídio do Estado. A despesa anual com esta escola é de 19.900\$.

Existem no distrito de *Lourenço Marques* 4 escolas distritais, 2 para cada sexo, e o Instituto «João de Deus». A despesa anual com estes estabelecimentos de ensino é de cerca de 14 contos.

Na 1ª circunscrição, Marracuene-Vila Luiza, há uma quinta regional cuja dotação é de 1.500\$ anuais.

No distrito de *Inhambane*, a escola primária do sexo masculino é regida pelo pároco, havendo também uma escola do sexo feminino, custeadas ambas pelo município. Na Inhamussua há uma estação agronómica e zootécnica, a cargo de um agricultor diplomado ou regente agrícola, cuja dotação anual é de 10.625\$.

No distrito de *Quelimane* há 2 escolas, uma para cada sexo, que custam ao Estado anualmente 1.000\$, sendo pago pelo município o material escolar.

No distrito de *Tete* há uma só escola, regida pelo pároco.

No distrito de *Moçambique* há 4 escolas primárias para rapazes, sendo 2 na cidade e as outras nas capitánias-mores do Mossuril e Angoxe, regidas pelos párocos respetivos. Há uma escola de artes e ofícios e o Instituto «Elias Garcia», antigo «Instituto Leão XIII». Todos estes estabelecimentos de ensino custam anualmente 8.650\$.

Na província de *Moçambique* são também subsidiadas as missões com cerca de 41 contos anuais. Há atualmente na colónia 18 missões.” (Almeida Garrett, s/data, pp. 68-70).

Antes na primeira Carta Orgânica da Companhia de Moçambique já se tinha determinado que, na Administração do Território em 11 de Fevereiro de 1891, alterado logo em 30 de Julho desse mesmo ano, em 22 de Dezembro de 1893 e 17 de Maio de 1897, esta Companhia era obrigada a estabelecer escolas primárias em todas as povoações com mais de 500 habitantes (§1º), uma escola agrícola e de ofícios em lugar que pareça apropriado e oportunamente estações agrícolas nos territórios da Companhia (§2º) (Costa, 1940, p. 14). E foi sobre esta realidade que Álvaro de Castro atuou modificando-a (Diniz, 2005, 2014 e 2017).

Havia ainda atividade científica em torno da Sociedade de Estudos de Moçambique que agregava uma inteligência alicerçada na tecnologia de engenharia disponível e que olhava numa perspectiva emancipadora o desenvolvimento físico dos indígenas, cuidando da sua alimentação e saúde (AAVV, 1956).

2 – UMA ESTRATÉGIA COLONIAL MAL CONSEGUIDA

Havia ainda, como compraremos, uma Igreja Católica que procurava cumprir a sua missão de uma forma completamente liberta do colonialismo.

Foi o que não aconteceu por o **Ato Colonial**³ ser uma lei constitucional que definiu as formas de relacionamento entre a metrópole, o centro do Império Colonial e as colónias portuguesas espalhadas pelo mundo. Foi aprovado em 1930, durante a Ditadura Nacional que antecedeu o Estado Novo, no governo de Domingos da Costa Oliveira, pelo Decreto n.º 18 570 de 8 de Julho de 1930 e republicado, sem o preâmbulo aquando da entrada em vigor da Constituição de 1933, tendo a Lei n.º 1900 de 21 de maio de 1935 alterado alguns dos seus artigos.

O Ato Colonial baseava-se nos princípios teóricos da inviolabilidade da integridade territorial, do nacionalismo imperialista e da missão civilizadora de Portugal, enquanto país cristão, ocidental e europeu, tendo por isso uma “função histórica e essencial de possuir, civilizar e colonizar domínios ultramarinos”. ...

“O Ato Colonial definiu durante muito tempo o conceito de império ultramarino português, tendo sido revogado na revisão da Constituição portuguesa feita em 1951, que o modificou e integrou no texto da Constituição. Com esta revisão constitucional, a visão imperialista foi teoricamente abandonada, sendo substituída por uma estratégia que visava a assimilação civilizadora das colónias à metrópole, com o objetivo final de criar uma nova ordem política, que podia ser a integração total, autonomia, federação, confederação, etc. “

Teve esta alteração repercussões logo no ensino rudimentar, que atendendo à Lei n.º 238, de 16 de Maio de 1930 e à Concordata de 1940, tinha como finalidade guiar gradualmente o indígena numa vida de selvajaria para uma vida civilizada. Era essa educação entregue à Igreja Católica, sendo os conteúdos lecionados sobretudo religiosos e os restantes conteúdos ligados ao império português, sendo distinto do programa para crianças filhas dos colonos e assimiladas. Assim o programa do ensino rudimentar ou de adaptação, destinava-se a iniciar as crianças africanas na língua portuguesa e nos rudimentos da leitura, escrita e aritmética, equiparando-as ao nível da criança portuguesa no início da escola primária. Era o primeiro ano do ensino de adaptação designado por iniciação e mais tarde pré-primário (Antunes, 2010, p. 52).

Na verdade, em 1953, o colonialismo português pela pena de A. A. Mendes Correa tentou fazer o balanço da antropologia da África com base nos relatos portugueses sem ter uma perspetiva de superação da realidade e melhoria de condições de vida dos nativos. Antes Mendes Correa (1949) colocou o norte de Moçambique na Região Natural da África Oriental (p. 41). Estuda a seguir

3 Ver https://pt.wikipedia.org/wiki/Ato_Colonial que seguimos a par e passo sem alterações substantivas por ser um texto puramente descritivo de uma organização política sem demasiada conotação valorativa.

a relação entre Saúde e Aclimação, detetando falhas fisiológicas derivadas das condições de vida e de excitantes narcóticos e estupefacientes e ainda bebidas fermentadas e destiladas que limitam o crescimento populacional dos povos africanos e também a colonização europeia (pp. 213-261), explicitando os problemas derivados da falta de alimentos que atingem a situação de fome. Regista que em 1939 o número de católicos em África era de pouco mais de 10 milhões, sendo deste sete milhões e meio de negros (p. 305). Neste contexto, as Missões exercem uma ação profunda não só religiosa, mas também social, médica e educativa, mas a educação e o ensino revestem-se de aspetos variados conforme a orientação dos dirigentes políticos, sendo o analfabetismo a regra das populações nativas (pp. 308-309), levando a Igreja Católica a procurar uma estratégia alternativa à dos estados coloniais na área da educação, que, por razões derivadas da melhoria da perpetuidade da sua ação evangelizadora, se vai autonomizar em relação aos objetivos prosseguidos pelo Estado Português e explicitados no Ato Colonial.

Esta ideia não é claramente a mesma da Frelimo que considera, talvez com alguma razão, que a Igreja Católica é uma velha aliada do colonialismo português (Passerini, 1970, p. 208), embora logo a seguir modere esta afirmação afirmando que alguns missionários já foram presos e, não denunciando ninguém, logo afirma a Frelimo que os seus militantes são muçulmanos e católicos (Passerini, 1970, p. 218).

3 – UMA ESTRATÉGIA EMANCIPADORA NA IGREJA CATÓLICA

Convém por isso centrar a análise na ação de Bispos como Manuel Vieira Pinto e na interligação estratégica dos sucessivos prelados moçambicanos, elencados por Filipe Gastão de Almeida de Eça em 1969 e concretizados em Nampula.

Potenciava esta ação a competição evangelizadora com outras Igrejas como a Anglicana e a Muçulmana, que está bem presente em Moçambique e ao contrário de Angola na costa ocidental de África. Por outro lado, a Igreja Católica moderou sempre os abusos do colonialismo através da promoção dos matrimónios e também da instituição de confrarias, onde miscigenava os diversos estratos da população, que se tornavam iguais em direitos dentro delas como nos informa Francisco Bethencourt (2013, p. 281).

Paralelamente existia a ação colonial do Estado que parecia não dar conta de que outra realidade estava a ser construída, criando elites africanas, que absorviam de modo emancipador a cultura portuguesa mesclada com a cultura africana que faziam crescer de modo independente.

Era isso que a Igreja Católica iria prosseguir em Moçambique dentro de uma nova forma de evangelização, que, paulatinamente, ia deixando de estar associada ao colonialismo como já deixava adivinhar a descolonização crescente por parte das Potências Europeias.

Há agora que reenquadrar a análise da estratégia de Álvaro de Castro para o desenvolvimento de Moçambique feita por Diniz em 2014, que aprofundei em 2017, mas que ainda não estava bem dentro da perspectiva de Eurico Dias Nogueira em 1970, antevendo este já a separação da missão de qualquer instrumento colonizador. É o que irá desembocar na Independência desta colónia portuguesa. Pressagiava-se já em 1940 o esgotamento deste modelo imperial português, algo que encontramos vertido nas pastorais do Bispo da Beira, Sebastião Soares de Resende, falecido em 25 de Janeiro de 1967, que tinha iniciado o processo de mudanças em 21 de Abril de 1943 quando foi designado Bispo da Beira por Pio XII (Azevedo, 1994, p. 1302).

Foi o que mais tarde foi enunciado em Sebastião Soares de Resende (1996) como profeta de um novo tempo, onde se encontraram novas pedras e se deu com elas origem a uma nova ordem, exorcizando qualquer possível caos.

Seguindo o seu percurso de vida descrito pelo seu biógrafo Carlos Moreira Azevedo em 1994, vemos como a sua ação de emancipação dos povos de África acabou por se desenrolar dentro da Diocese da Beira, guiada pela sua liderança e em sintonia com outros prelados, embora, note-se, também com oposição de outros.

Tudo resultava nele da evolução de um pensamento sempre ativo que questiona o real, tendo começado por dialogar com Aquilino Ribeiro, passando ao diálogo com o mundo guiado por uma fé interior que quer missionar sem obedecer a um poder colonial, que nada tem a ver com a Humanidade que é a de cada homem independentemente da sua cor e raça, dando-lhe uma expressão adequada às circunstâncias em que vive na Diocese da Beira que quer evangelizar com firmeza. Também a sua intervenção no Concílio Vaticano II o leva a atualizar o que estudou a propósito do Concílio de Trento, e que mudou o comportamento da Igreja Católica. Podemos por isso concluir que foram as circunstâncias que viveu na Beira, que o levaram a superar a Educação recebida no seminário e por fim a liderar uma oposição consequente a Salazar e ao regime colonial que este queria reconstruir sistematicamente.

Note-se que o Bispo da Beira não vai reverenciar Craveiro Lopes na sua despedida da Beira, acompanhado do Ministro Raul Ventura, zangado por este ter optado por um liceu público contra a construção do Colégio dos Maristas que lhe tinha prometido. Aconteceu aquando da sua Visita a Moçambique, mostrando claramente que não acompanhava o Regime. (Azevedo, 1994, p. 403).

Tinha já havido assim uma clara divergência de trajetórias entre o Estado Colonial e a Igreja Católica, bem visível na Legislação sobre Ensino, Educação e Cultura e Missões Católicas no Ultramar (Ministério do Ultramar, 1970) pois em 1967 já não existia referências a estas últimas. Antes, em 1964, o Centro de Estudos Históricos Ultramarinos tinha publicado um documentário fotográfico sobre Missões Católicas Portuguesas, em que era visível um património alternativo em Ensino,

Educação e Cultura em que os bispos mais progressistas marcavam uma sólida presença.

Assim, enquanto Craveiro Lopes visitava Nampula em 23/24 de Agosto de 1956 afirmando a presença portuguesa, acontecia que o Bispo de Nampula, Manuel Medeiros Ferreira o foi cumprimentar sem sequer fazer notar que na sua Diocese se construía a emancipação dos povos africanos e se referia a ação das Missões Católicas (Alves, 1957, pp. 140 e 142).

Note-se que o Alto Niassa era neoislamizado há poucos anos e nesta fase muito influenciado por Zanzibar, estruturando-se esta influência através de uma cultura islâmica, que era feita em escolas associadas às mesquitas que existiam por todo o lado, propondo-se por isso como sugestão de opção estratégica da Igreja Católica:

“Fracionar o *habitat* geográfico do Islão ajaua com um número cada vez maior de escolas, quer missionárias, quer do ensino governativo, essas escolas viriam a contrabalançar positivamente a influência da medersas corânicas dos vários mualimos locais.” (Peirone, 1967, p. 198).

Era isso que já estava a ser feito pela Igreja Católica, em particular pela Consolata e também pelo clero secular de Nampula que tutelava a Diocese de Vila Cabral.

De facto, Antunes (s/data, p. 37) frisa em nota de rodapé:

“Era desejo da Santa Sé, das autoridades eclesiásticas e dos Missionários da Consolata fundar a Igreja do Niassa sobre bases sólidas. Paralelamente à formação de catequistas para o apostolado, desde o início se pensava e trabalhava no sentido de promover vocações para o sacerdócio e vida religiosa. Por vontade expressa de D. Teófilo de Andrade, Bispo de Nampula, o Seminário Menor de Unango começou a funcionar em finais de Outubro de 1942. Foi confiado à direção dos padres da Sociedade Missionária Portuguesa. O Pe Serafim Pinto Ferreira foi o seu primeiro reitor. Até à sua transferência para a Missão de S. João Baptista de Marrere (1947) reuniu 13 candidatos ao sacerdócio, na sua maioria oriundos das missões de Mepanhira e Mitúcue. Dos alunos enviados pelos padres de Mitúcue, chegou um ao sacerdócio, o Pe Miqueias Malôa, primeiro sacerdote macúá, ordenado no dia 12 de Dezembro de 1956.”

Com a institucionalização da Escola Capela, a Escola Católica competia melhor com as Medersas Corânicas. Era onde também a Escola oficial por estar apostada na submissão cultural dos indígenas, pois obedecia aos ditames da política colonial portuguesa, teria naturalmente que ser vencida nesta competição por melhor educação.

Procurava-se ainda, na sequência de Gilberto Freire, afirmar o luso-tropicalismo como forma peculiar do colonialismo (Moreira, 1958, p. 15). Também Adriano Moreira conhece em 1 de Fevereiro de 1958 que o Partido Comunista Português por intervenção de Freitas, membro do seu Comité Central, que

escreve no *Drapeau Rouge* da Bélgica, considera que exercemos um colonialismo bárbaro, baseado na escravatura, concluindo: «Nestas condições, pensamos que o nosso Partido deve proclamar o reconhecimento incondicional dos povos das colónias portuguesas de África à independência imediata e completa» (Moreira, 1958, pp. 26-27). Conta Pedro Martins em 2008, que Adriano Moreira ainda tentou mudar o rumo do colonialismo português, mas “da sua carreira política destaca-se, obviamente, o período em que tomou a pasta do Ultramar (Abril de 1961 a Dezembro de 1962)”...que foi “marcado por um conjunto de decretos inovadores, particularmente os respeitantes à abolição do regime do indigenato, à política laboral e à descentralização de alguns órgãos administrativos e económicos nas províncias ultramarinas.” Mas, até ao final do Estado Novo, Adriano Moreira não ocuparia qualquer cargo político pelo que o final desta história emancipatória seria ditado pelos Movimentos de Libertação.

No caso de Nampula vemos através da Igreja Católica uma evolução continuada no sentido da emancipação pela educação que passa pela Instituição de Escolas Capela, que não obedecem ao sistema procusteantes de carácter colonial delineado pelo poder político fascista. Talvez não tenha sido pensada ao pormenor, mas foi uma estratégia que foi prosseguida com as adaptações necessárias para ultrapassar as dificuldades que a política prosseguida pelo poder político criava em cada circunstância histórica.

Assim, devido à ação da Consolata, era determinante uma vasta rede de escolas-capela, que necessitava de uma boa assistência e em que parte dessa rede desenvolvia-se na direção oposta à de Mepanhira (Antunes, p. 70).

Tinham antes concluído que as missões centrais deviam ser apetrechadas com internatos, escolas, atividades de formação para professores-catequistas e catecúmenos e obras de assistência. Sabiam que se deviam caminhar gradualmente para uma maior descentralização das atividades e criar missões sucursais, com igreja e escola, dotadas de um bom professor-catequista e visitadas regularmente pelos missionários. Estas deviam ser localizadas em lugares povoados e organizadas para que padre e irmãs pudessem pernoitar aí e, ainda, visitar as escolas vizinhas enquanto nas aldeias se abriam escolas rudimentares e se criaria uma rede de postos de catequese (Antunes, p. 50).

Eram a face mais humanizada da “escolarização dos africanos (que sempre) revelou um “carácter fictício”, dado que a rede escolar era insuficiente e não abrangia todo o território de Moçambique. Nos centros urbanos concentravam-se as escolas oficiais, enquanto os postos escolares, tal como anteriormente o ensino rudimentar, se localizam sobretudo nos meios rurais” (Antunes, 2010, p. 60 e p. 140).

Assim:

“O sistema de educação colonial, organizado pelo regime salazarista, refletia a dicotomia social que, em 1930, tinha sido sancionada pelo *Acto Colonial*. De acordo com essa política criaram-se dois subsistemas educacionais, um para os

africanos – o ensino rudimentar, dirigido pelas missões católicas e um outro, o ensino oficial, para os europeus e assimilados, dependente diretamente das estruturas governamentais.” (Antunes, 2010, p. 53).

Também:

“Os catequistas recém-formados eram colocados nas escolas-capela para coadjuvar ou substituir a primeira geração de catequistas. Alguns destes, os que mais se distinguiam pelas suas capacidades intelectuais, eram enviados para aperfeiçoar a sua formação e obter um diploma na Escola Normal de Habilitação de Professores de Unango, fundada em 1942.

Antes de assumir a responsabilidade de uma escola-capela, o recém-formado catequista-professor era aconselhado a contrair Matrimónio, preferivelmente com uma rapariga formada no internato feminino da missão a qual, possuindo uma certa formação religiosa, poderia assim participar ativamente na missão educativa do marido catequista. No fim do curso, antes de ser enviado para uma escola-capela como catequista-professor, realizava-se a cerimónia do mandato oficial. O superior da missão, como sinal do mandato missionário, entregava ao catequista o crucifixo ou um outro símbolo religioso.” (Antunes, p. 111).

Neste processo, as escolas-capela eram um elemento fundamental de um sistema que procurava evangelizar e era também elemento fundamental de um sistema de ensino, que se articulava com os bispos de Nampula, que era a diocese líder deste processo de emancipação, que naturalmente se iria transformar em Arquidiocese, num processo iterativo e resiliente perante as dificuldades, onde a Igreja Católica se estruturava integrando ordens religiosas como a Consolata e se articulava com muçulmanos e protestantes, estruturando uma nova sociedade plena de conflitos, mas a caminho da pacificação (Antunes, s/data)

Assim, na sua concretização tivemos na hierarquia Católica como líderes os Bispos sufragâneos de Nampula: Teófilo José Pereira de Andrade, nascido em Portugal, desde 1941.05.12 até 1951.02.17), falecido em 1954.10.25; Manuel de Medeiros Guerreiro, português, desde 1951.03.02 até 1966.11.30, resignou em 1971.01.27, falecido em 1978; Manuel Vieira Pinto de 1967.04.21 a 1984.06.04, Presidente da Conferência Episcopal de Moçambique de 1975 a 1976). E ainda como Arcebispo Metropolitano de Nampula Manuel Vieira Pinto de 1984.06.04 a 2000.11.16⁴.

De facto, tendo Portugal renascido missionário com o Estado Novo, foi em cumprimento do Acordo Missionário que foram criadas em 4 de Setembro de 1940 pela Santa Sé a Arquidiocese de Lourenço Marques e as Dioceses da Beira e de Nampula como suas sufragâneas em Moçambique, onde havia além do clero secular muitas outras estruturas missionárias que lhe davam um

⁴ Conforme https://en.wikipedia.org/wiki/Roman_Catholic_Archdiocese_of_Nampula, acesso em 10 de novembro de 2020.

novo ânimo, retomando a sua missão tradicional em 13 de Outubro de 1926 o Estatuto Orgânico das Missões Católica, onde se afirma a influência de Nossa Senhora de Fátima nas missões católicas, extinguindo-se as «Missões Laicas» republicanas organizadas em 1913 por Almeida Ribeiro, restituindo o Colégio de Cernache às Missões do Clero Secular. Iniciava-se então uma nova estrutura eclesiástica do Espaço Português (Guerra, 1972, p. 142-144). Era onde outros elementos da hierarquia católica condicionavam também a evolução da Igreja Católica Moçambicana como era o caso de D. Alberto Setele (Bispo de Inhambane), D. Alexandre José Maria dos Santos (Arcebispo do Maputo), D. Custódio Alvim Pereira (Arcebispo de Lourenço Marques), D. Ernesto Gonçalves Costa (Bispo de Inhambane), D. Eurico Dias Nogueira (Bispo de Vila Cabral), D. Filipe Perlo (Superior Geral dos Missionários da Consolata), D. Francisco Ferreira da Silva (Bispo da Prelazia de Moçambique), D. Francisco Nunes Teixeira (Bispo de Quelimane), D. João Evangelista de Lima Vidal (bispo de Aveiro), D. Luís Ferreira da Silva (Bispo de Vila Cabral/Lichinga), D. Manuel de Medeiros Guerreiro (Bispo de Nampula), D. Manuel Vieira Pinto (Bispo de Nampula) (Antunes, p. 148).

Note-se que neste processo, D. Custódio Alvim Pereira, Arcebispo de Lourenço Marques assumiu-se como apoiante do espírito colonial aquando da expulsão do P. Célio Regoli. De facto:

“No início dos anos 70, existia na Igreja Católica em Moçambique uma profunda fratura interna, por se gerarem e expressarem nela percepções diversas sobre prioridades de atuação. Tudo isto era agravado pelo ambiente de guerra que atingia o pessoal missionário nas mais variadas formas, com sucessivas expulsões e prisões por parte do poder policial e político, que acabaram por atingir o próprio Bispo de Nampula, D. Manuel Vieira Pinto em Março de 1974.

Também alguns missionários da Consolata tiveram desentendimentos com a autoridade civil colonial causados pela situação de guerra, nomeadamente quando denunciaram publicamente injustiças e se colocavam ao lado dos mais sofredos.

O caso que gerou mais celeuma foi, sem dúvida, a expulsão do P. Célio Regoli, pároco de Liqueleva.” (Antunes, pp. 64-65).

Criaram-se, posteriormente paróquias, honrando santos africanos como é o caso da Paróquia dos Santos Mártires do Uganda – Matundo, que herdou o nome pelo qual são conhecidos os 22 beatos mártires do Uganda, martirizados em 1885-1886, que foram canonizados durante o Concílio Vaticano II, como relata o Cardeal Jaime da Câmara (1965), arcebispo do Rio de Janeiro. Tinha esta sido fundada em 7 de Outubro de 1970, mas em 2009 estava nas mãos dos Combonianos, das Filhas da Caridade, das Irmãs de S. José de Cluny e dos Salesianos na escola profissional S. João Bosco. Na sua superfície de 350 Km² e 92.000 habitantes 38% (35.000) eram os católicos assistidos por 280 catequistas (Pedro, 2013, p. 128).

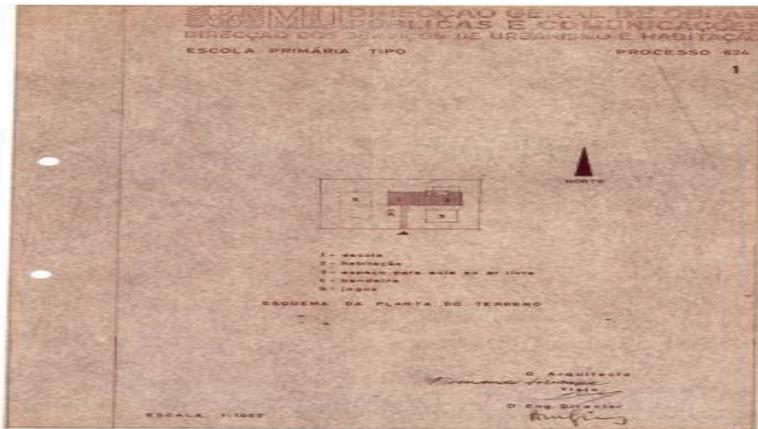
4 – RÉPLICA NOUTROS LUGARES

A inovação da Escola-Capela feita pela Igreja Moçambicana teve mais tarde réplicas na Guiné como podemos ver no trabalho de Ana Vaz Milheiro em 2008, em que analisa o trabalho do arquiteto Fernando Schiappa de Campos para a sua adaptação à realidade guineense realizado já nos anos sessenta.

Era mais um sinal de que o colonialismo português estava a afastar-se do seu modelo tradicional que no caso era adaptado à Guiné e a um novo tempo já de formação profissional acelerada como acontecia no Continente.

Era aí construída uma nova ordem, afastando os possíveis temores que acontecem quanto a um caos, cujas conseqüências se desconhecem, mas em que uma reconstrução possível da Escola, entendida como processo com que se exorciza a desordem possível, torna possível uma convivência pedagógica cheia de solidez entre todos os homens agora libertos do colonialismo.

E tudo se estruturava em torno do conceito de Escola-Capela de que se junta planta executada pelo arquiteto Fernando Schiappa de Campos.



REFERÊNCIAS:

- AAVV – “Simposium”: Discussões dos trabalhos apresentados no «Simposium» realizado em Agosto de 1956, Sociedade de Estudos de Moçambique, Separata dos Boletins n.ºs 99-100, ano XXVI, Lourenço Marques, 1956.
- Almeida Garrett, Thomaz – *Questões Coloniais (Lições feitas aos alunos da 5.ª cadeira da Escola Nacional), 1914-1915*, s/data, Escola Colonial, Lisboa.
- Alves, Frederico – *Crónica da Viagem a Moçambique de Sua Excelência o Senhor Presidente da República Portuguesa no ano de 1956*, Lisboa, 1957.
- Antunes, Diamantino Guapo – *A Semente caiu em Terra Boa: Os Missionários da Consolata em Moçambique – 75 anos de Evangelização ao Serviço da Igreja Local (1925-2000)*, Edizioni Missioni Consolata, Istituto Missioni Consolata, Pubblicazioni Del Ufficio Storico Studi e Testi, s/data.

- Antunes, Luísa Maria Pina Valente – *O Ensino Técnico Profissional Industrial e Comercial em Lourenço Marques durante o Estado Novo – Escola Comercial Dr. Azevedo e Silva*, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, 2010.
- Azevedo, Carlos A. Moreira - Perfil Biográfico de D. Sebastião Soares de Resende, *LUSITANIA S.A-CRA*, V série, 6 (1994), pp. 391-415.
- Francisco Bethencourt – *Racismos: Das Cruzadas não Século XX*, Temas e Debates, Círculo de Leitores, Lisboa, 2013, título original *Racism – From the Crusades to the Twentieth Century*, Princeton University Press.
- Câmara, Jaime da – *Ugandenses campeões da Fé*, Livraria Agir Editora, Rio de Janeiro, 1965.
- Centro de Estudos Históricos Ultramarinos - *Missões Católicas Portuguesas: Documentário Fotográfico*, Junta de Investigações do Ultramar, Lisboa, 1964.
- Costa, Mário Augusto – *Do Zambeze ao Paralelo 22*, Imprensa da Companhia de Moçambique, Beira, 1940.
- Diniz, Aires Antunes - *Álvaro de Castro – Pela República, Liberdade e Democracia*, Câmara Municipal da Guarda, Coleção “Gentes da Guarda”, nº. 5, 2005.
- Diniz, Aires Antunes - A Estratégia Educativa para o Desenvolvimento de Moçambique de Álvaro de Castro, Comunicação ao *I Foro sobre África, Educación y Desarrollo. Lengua, Literatura y Ciencias de L Educación en los Sistemas Educativos del África Subsahariana*, organização de José Maria Hernandez Diaz y Eugénie Eyeang, publicado pela Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2014, pp. 539-554.
- Diniz, Aires Antunes - Moçambique como país da África Oriental, Comunicação ao *II Foro Los Valores en la Educación de África, de Ayer a Hoy*, organização de José Maria Hernandez Diaz y Eugénie Eyeang, publicado pela Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2017, pp. 527-537.
- Eça, Filipe Gastão de Almeida de – *Subsídios para uma Bibliografia Missionária Moçambicana (Católica)*, Prefácio do Padre Moreira das Neves, Edição do Autor, Lisboa, 1969.
- Guerra, Joaquim de Jesus – Estrutura Eclesiástica do Espaço Português, in *Problemas do Espaço Português*, Junta de Investigações do Ultramar, Lisboa 1972
- Lobato, Alexandre – *Augusto Cardoso e o Lago Niassa*, Centro de Estudos Históricos Ultramarinos, 1966.
- Matavele, Hilária Joaquim – *Formação e Profissionalidade: um estudo na Formação Inicial de Professores do Ensino Básico em Moçambique*, Universidade de Aveiro, 2016.
- Martins, Pedro - Adriano Moreira entre o luso-tropicalismo e a autonomia *Relações Internacionais*, Junho, 2010, pp. 145-151, Recensão de Adriano Moreira - *A Espuma do Tempo. Memórias do Tempo de Vésperas*, Almedina, Lisboa, 2008.
- Mendes Correa, António Augusto – *Ultramar Português I – Síntese da África*, Agência Geral das Colónias, Lisboa, 1949.
- Mendes Correa, António Augusto – *L’Anthropologie de L’Afrique d’Après les Anciens Récits Portugais*, Separata do *Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa*, Outubro a Dezembro de 1953.
- Milheiro, Ana Vaz - *Escola Capela-tipo*, 2008.
- Ministério do Ultramar - *Ensino, Educação e Cultura e Missões Católicas no Ultramar: Legislação publicada na metrópole e sumário das providências legislativas de competência provincial em 1967*, Agência Geral do Ultramar, Lisboa, 1970.
- Moreira, Adriano - «Os problemas atuais do racismo». De Bandung ao Cairo, in *Curso de Deontologia Ultramarina*, Agência Geral do Ultramar, Lisboa, 1958.

MOÇAMBIQUE: IGREJA CATÓLICA E EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

- Nogueira, Eurico Dias – *Missão em Moçambique*, Vila Cabral, 1970.
- Passerini, Luisa – *Colonialismo Português e Lotta di Liberazione nel Mozambico*, Einaudi, Torino, 1970
- Pedro, Eusébio André - *A Missionaço Jesuíta em Moçambique: As Relaçõs Com a Sociedade e com o Poder Político em Tete, 1941-2011*, Dissertaço submetida para obtenço do Grau Académico de Mestre em História, Relaçõs Internacionais e Cooperaço, Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Junho de 2013.
- Peirone, Frederico José – *A Tribo Ajaua do Alto Niassa (Moçambique) e alguns aspetos da sua Problemática Neo-Islâmica*, Junta de Investigaçoõs do Ultramar, Lisboa, 1967
- Pires de Lima, Américo – *Na Costa d'África (Memórias de um Médico Expedicionário a Moçambique)*, Edições Pátria, Gaia, 1933.
- Prévost, Abbé Robert - *Pierre ou le Chaos*, La Table Ronde, Paris, 1965.
- Resende, Sebastião Soares de – *Profeta em Moçambique*, Difel, 1996.
- Santos Júnior, Joaquim Rodrigues – Carta da Pré-História de Moçambique, *XIII Congresso Luso-Espanhol para o Progresso das Ciências, 4ª Seção – Ciências Naturais*, Tomo V, 1956, pp. 647-656.

LA EDUCACIÓN CATÓLICA EN ÁFRICA. ACERCAMIENTOS A LA FORMACIÓN DE EDUCADORES¹

VITOR HUGO MENDES²

Universidad de Salamanca

Correo-e: mendesvh@terra.com.br; mendesvh90@gmail.com

Bonifácio Luis Carvalho CONDE³

Universidad Pontificia de Salamanca

Correo-e: boniluisco@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Es posible que cuando se hable de África para un latinoamericano o, de América Latina y El Caribe para un africano, lo que se destaca inicialmente es la ‘grandeza territorial’ de ambos Continentes. Solo poco a poco van emergiendo otros aspectos – pueblos, culturas, idiosincrasias, etc. –, elementos propios que van teniendo lugar, expresión y, a lo largo del tiempo, intercambiando pormenores, mayor comprensión de esa rica diversidad de uno y otro territorio. Dadas las muchas ‘correspondencias’, no faltan motivos para que la percepción de que tenemos muchas cosas en común progrese rápidamente.

Nosotros, los autores de este estudio, partimos de ese ejercicio de reconocimiento recíproco de nuestras realidades socio-culturales, todavía en una situación particularmente extraordinaria: nos encontramos literalmente lejos de nuestros continentes y de nuestros países, en este momento, frecuentando la histórica Universidad de Salamanca, España. Como se puede

1 III Fórum sobre África, Educación y Desarrollo. Libreville, Gabón, abril de 2021.

2 Santa Catarina, Brasil. Doctor en Educación, Doctor en Teología, actualmente realiza una estancia pos-doctoral vinculado al G. I. R. *Helmantica Paideia*, Facultad de Educación, Universidad de Salamanca.

3 Beira-Moçambique. Estudiante de licenciatura en Derecho Canónico, Universidad Pontificia de Salamanca.

conjeturar, tratamos de considerar este enorme campo de vivencias que, inevitablemente, se conectan en una experiencia cada vez más global.

A partir de este horizonte que se alarga inconmensurablemente, tratamos de dar comprensión crítica a los diferentes procesos socio-históricos que interactúan en la formación docente. En este sentido, es realmente interesante poder reflexionar una problemática mundial, como es la cuestión educacional, todavía contrastando problemas, desafíos y oportunidades que se dan de maneras tan diversas en los diferentes continentes/países. Teniendo en cuenta este amplio contexto, en esta oportunidad el análisis se orienta a profundizar la realidad educacional del Continente africano.

No hace mucho tiempo, las diversidades de reinos e imperios de África fueron obligadas a transformarse en un conjunto enorme de muchos países -actualmente son 55 naciones constituidas- y, como tal, presenta una realidad significativamente compleja. Más allá de eso, marcado por innumerables particularidades históricas y un largo etcétera de elementos socioculturales plasmados en diferentes tradiciones ancestrales, el Continente Africano, así como todo el ‘sur del mundo’, después de un largo período de dominación colonial, solo comienza a reunir su diversidad pluricultural y multiétnica y, de esa manera, a expresarse en su propia narrativa.

Los desafíos no son pocos y los intentos de llevar adelante esta tarea requiere sumar todos los esfuerzos. No caben dudas de que, en estos procesos, la educación sea uno de los aspectos fundamentales a ser planteado, debatido y, como se espera, transformada en una política educacional que sepa salvaguardar la peculiar historia de África.

Teniendo esto en cuenta estos retos, en este trabajo tratamos de acercarnos a un aspecto bastante específico: *la educación católica en África*. Para llevar a término esta empresa, tratamos de analizar brevemente tres aspectos que internamente se articulan: (a) los actuales retos sociales y educativos que se presentan en el ámbito africano; (b) el ideario propuesto y desarrollado por la educación católica en África; (c) los diferentes aspectos de la educación (popular, pastoral, informal, formal) en cuanto procesos que se articulan en perspectiva de una *formación de educadores*.

1. ALGUNOS ASPECTOS DE LOS ACTUALES RETOS SOCIALES Y EDUCACIONALES EN ÁFRICA

África, en distintos momentos de la historia, fue evocada como tierra de ‘misterios’, lo que despertó el interés de los más diferentes exploradores –aventureros, comerciantes, misioneros, científicos... Quizás, por cuenta de ellos, emergieron otro tanto de historias y mitos y, no faltaron los prejuicios de toda especie que, finalmente, acabaron por ocultar la historia de África.

Tales allanamientos hicieron que las sociedades africanas fuesen consideradas, por mucho tiempo, como pueblos ‘sin historia’. Eso porque un gran

LA EDUCACIÓN CATÓLICA EN ÁFRICA. ACERCAMIENTOS A LA FORMACIÓN DE EDUCADORES

número de especialistas, *no africanos*, sustentaban que esas sociedades no podrían ser objeto de un estudio científico, sobre todo por falta de fuentes y documentos escritos. Es decir, estos ‘especialistas’ negaban el valor de la tradición oral africana. En base a esto, tratando de escribir la ‘historia’ de grande parte de África, se recurrió especialmente a fuentes externas. En efecto, no se conoce propiamente lo que podría corresponder al real recorrido histórico de las sociedades africanas, sino aquello que, para tales investigadores, convenía ser conocido (MOKHTAR, 2010, p. 21).

Parece evidente que aún hace falta superar estas incongruencias históricas que a su vez generaron ‘desconocimiento’ y ‘preconceptos’ de toda orden. En realidad, no se trata de abolir artificialmente las conexiones históricas de África con otros continentes, antes bien, se trata de hacer con que tales conexiones sean analizadas en términos críticos de intercambios e influencias multilaterales, en donde las contribuciones de África para el desarrollo de la humanidad no sean ignoradas (KI-ZERBO, 2010, p. 52).

No se puede ignorar, por ejemplo, la histórica y destacada contribución de Egipto. Además de la búsqueda de técnicas para administrar las inundaciones del río Nilo y para estocar alimentos para amenizar la escasez en tiempos de sequía. También allí se desarrolló la escrita y, posteriormente, la física, la química, la zoología, la geología, la medicina, la farmacología, la geometría y la matemática (MOKHTAR, 2010, p. 113).

Los relatos respecto a los países de África subsahariana son mucho más tardíos, y remontan a los comienzos de la era de la colonización europea, es decir, el siglo XV⁴. Desde aquel entonces, fueron casi cinco siglos de exploración desenfrenada de los recursos de los países africanos; del comercio de esclavos para servir de mano de obra en otros continentes, lo que contribuyó para el despoblamiento de África (cf. SCHEBESTA, 2011, p. 210); de la abolición de las costumbres locales y la imposición de las costumbres occidentales. El ápice de la colonización fue en 1884, cuando en la Conferencia de Berlín se decidió fraccionar y distribuir el Continente africano entre las potencias europeas⁵.

4 La historia de los primeros quince siglos del cristianismo en África es limitada a los países situados al norte de Sahara y en el cuerno de África: África del Norte, Egipto, Nubia y Etiopía. Durante los primeros seis siglos, Egipto y África del Norte formaban una grande comunidad de naciones ligadas entre si por el Imperio Romano y aún más profundamente por la fe cristiana. (cf. BAUR, 2014, p. 14).

5 La Conferencia de Berlín fue celebrada el 15 de noviembre de 1884 y el 26 de febrero de 1885 con objetivo de poner orden a las disputas entre las potencias europeas, garantizar la libertad de comercio y navegación, aclarar las adquisiciones ya realizadas y establecer mecanismos para anexiones futuras. En el origen de la Conferencia de Berlín encontramos varios factores, entre ellos: la búsqueda de materias primas con las que alimentar una industria en crecimiento y de mercados donde colocar los excedentes manufacturados; la conveniencia de sustituir los desaparecidos imperios coloniales americanos por otros en Asia y África, con la consiguiente adquisición de territorios tanto de explotación como de poblamiento. La consecuencia inmediata de la Conferencia fue el reparto de África por las potencias europeas (cf. VILAR, 2020, p. 82).

Esta dramática situación comenzó a cambiar, sobre todo, con el surgimiento de algunos movimientos anticolonialistas, como es el caso de Negritud⁶, que se forjó alrededor de los años 1930 y prosperó tras la Segunda Guerra mundial. En octubre de 1945, tuvo lugar el 5º congreso Pan-africano, en Manchester, con el objetivo de definir y fortalecer las ideas que conllevarían al término de la era colonial. Así, en las tres décadas siguientes, influenciados por las ideas pan-africanistas, movimientos contrarios al dominio europeo lucharon y conquistaron la independencia en más de 50 países (cf. BRUM, 2019).

La independencia, sin embargo, que debería significar un nuevo comienzo, una nueva esperanza para los pueblos africanos y urgir de expectativas respecto al desarrollo integral de cada país, en realidad, no pudo realizarse tal como se esperaba. En muchos países no se consolidó el principal objetivo por el cual se buscó la independencia: *crear naciones libres y prósperas, donde los derechos y deberes de todos fuesen respetados*.

En el pos-colonialismo, una gran mayoría de naciones recién emancipadas, tuvieron que enfrentar grandes desafíos, con particular destaque, las guerras civiles-nacionales. Estos continuos conflictos, además de causar innumerables pérdidas de vidas humanas, también fueron responsables por destruir las precarias infraestructuras, desestabilizar las economías, desencadenar desplazamientos involuntarios (el actual problema de los refugiados), bajar la productividad agrícola, aumentar el hambre, la desnutrición, las endemias y pandemias (CABUTA, 2017, p. 107).

Por causa de esos continuos desafíos, muchos países africanos se vieron obligados a apelar para la ayuda humanitaria internacional. Sin embargo, gran parte de los países extranjeros que prontamente ofrecieron su ayuda, en contrapartida, hicieron que estos aportes añadiese gravemente en el aumento de la deuda externa de los países africanos⁷. Más allá de eso, siguieron imponiendo medidas políticas que casi siempre resultaron ineficaces a la hora de subsidiar las necesidades reales de los africanos.

6 El movimiento de la Negritud fue idealizado fuera de África; probablemente surgió en los Estados Unidos y adquirió cuerpo y fue sistematizado en Francia. En la concepción de Aimé Césaire, probable creador del término, la negritud es simplemente el acto de asumir ser negro y ser consciente de una identidad, historia y cultura específica. Césaire definió la negritud en tres aspectos: identidad, fidelidad y solidaridad. La identidad consiste en tener orgullo de la condición racial, expresándose, por ejemplo, en la actitud de decir sin miedo: ¡soy negro! La fidelidad es la relación del vínculo indeleble con la tierra-madre, con la herencia ancestral africana. La solidaridad es el sentimiento que une, involuntariamente, todos los hermanos de color, es el sentimiento de solidad y de preservación de la identidad común. La negritud tenía por objetivo exaltar la raza negra y denunciar la dominación cultural y la opresión del capitalismo colonialista (cf. DOMINGUES, 2005).

7 Juan Pablo II, en la Exortación Postsinodal *Ecclesia in Africa*, afirma que “África es un continente en el que innumerables seres humanos -hombres y mujeres, niños y jóvenes- están tendidos, de algún modo, al borde del camino, enfermos, heridos, indefensos, marginados y abandonados” (1995, n. 41).

LA EDUCACIÓN CATÓLICA EN ÁFRICA. ACERCAMIENTOS A LA FORMACIÓN DE EDUCADORES

Recientemente la Unión Africana -organismo formado por 55 países- adoptó, en el 31 de enero de 2015, la Agenda 2063 intitulada *El África que queremos*. Se trata de un anteproyecto y plan maestro desarrollado por el referido organismo para transformar África en una potencia mundial en el futuro.

El documento marco de la Agenda 2063 está estructurado en tres partes: la visión del África que se desea para el 2063, el escenario de partida y la estrategia para alcanzar esa visión. Precedido por una introducción, el documento se organiza en seis capítulos que desarrollan las siete aspiraciones⁸ africanas para el 2063 y las respectivas metas, así como las áreas prioritarias y las estrategias para alcanzar cada uno de los propósitos (cf. XIKUES, 2020, p. 25).

Considerando que África es un continente marcado por una diversidad de problemas sociales, la Agenda 2063 busca centrarse prioritariamente en una mejora de las condiciones de vida. De esa manera, asegurase de impulsar los demás indicadores de progreso social y económico inclusivo. De ello se ocupa, por ejemplo, las metas para *una África próspera basada en el crecimiento inclusivo y el desarrollo sostenible* (primera aspiración). De acuerdo con la meta n. 1, se hace indispensable:

garantizar un alto nivel de vida, calidad de vida y bienestar para todos; poner fin a la pobreza, las desigualdades de ingresos y oportunidades; creación de empleo, en especial abordar el desempleo juvenil; hacer frente a los desafíos del rápido crecimiento demográfico y la urbanización, la mejora de los hábitats y el acceso a las necesidades básicas para la vida: agua, saneamiento, electricidad; proporcionar seguridad y protección social; apostar en ciudadanos bien educados y revoluciones de habilidades respaldadas por la ciencia, la tecnología y la innovación; desarrollar el capital humano y social de África (AFRICAN UNION, 2020).

Para tener éxito, queda evidente que la educación desempeña un papel muy importante en el desarrollo de África, entretanto, apostar en ciudadanos bien educados todavía implica ir mucho más allá de la ‘escolarización’. Es decir, será necesario buscar una educación integral que despierte para la realidad africana, que esté abierta al futuro, que capacite para participar activamente de la vida en sociedad y contribuya para su desarrollo.

Con vistas a puntualizar esta empresa, diferentes procesos están siendo planeados como Estrategia de Educación Continental (CESA) por la African Union. La CESA tiene como objetivo reorientar los sistemas de educación y capacitación para, además de garantizar competencia y habilidades, nutrir los

8 1) Uma África próspera baseada no crescimento inclusivo e desenvolvimento sustentável; 2) Um continente integrado, politicamente unido e baseado nos ideais do Pan-africanismo e na visão do Renascimento de África; 3) Uma África de boa governação, democracia, respeito pelos direitos humanos, justiça e estado de direito; 4) Uma África pacífica e segura; 5) Uma África com uma forte identidade cultural, herança comum, valores e ética compartilhados; 6) Uma África, cujo desenvolvimento é impulsionado pelas pessoas, contando com o potencial do povo africano, especialmente suas mulheres e jovens, e cuidando das crianças; 7) África como um parceiro e ator global forte, unido, resiliente e influente (African União, 2020).

valores fundamentales africanos y promover el desarrollo sostenible a todos los niveles.

Con esta perspectiva, se establecen una lista bastante amplia de quince objetivos para la educación que, entre otros, subraya la importancia de “revitalizar la profesión docente para garantizar la calidad y pertinencia en todos los niveles”; “ampliar el acceso a una educación de calidad mediante la construcción, rehabilitación y conservación de la infraestructura educativa y el desarrollo de políticas que garanticen un entorno de aprendizaje permanente, saludable y propicio en todos los subsectores”; y, “revitalizar y expandir la educación superior, la investigación y la innovación para enfrentar los desafíos continentales y promover la competitividad global” (AFRICAN UNION, 2020).

Con ese breve recorrido es posible considerar distintos momentos de la historia africana, los actuales desafíos sociales y educativos que se presentan y el programa de la Unión Africana que, interactuando con esa realidad, busca dar paso a un desarrollo sostenible. A continuación, tratamos de profundizar algunos aspectos del área educativa, específicamente lo que corresponde a la educación católica en África.

2. LA IGLESIA CATÓLICA Y LA EDUCACIÓN EN ÁFRICA

Es cada vez más frecuente encontrar informaciones que, tratando del Cristianismo Católico, resaltan su progresivo crecimiento en el Continente Africano. Frente a esos datos recientes, es interesante percatarse de cuanto, particularmente en el desarrollo del cristianismo, la historia de África ha estado presente. Además de las referencias bíblicas⁹, sobresalen también muchos otros corifeos¹⁰ que, en distintos momentos, destacaron sus aportaciones cristianas en la tradición patristica, filosófica y teológica.

No obstante esa presencia tan antigua que se fue estableciendo con el cristianismo, la difusión de la Iglesia católica en África ha sido un proceso muy irregular a lo largo de los siglos y, en cierto sentido, se puede considerar un acontecimiento bastante reciente. Un evento histórico de gran importancia y

9 A título de memoria, brevemente, se puede situar, por ejemplo, la actividad de Moisés, en el libro del Éxodo, abriendo el camino hacia a la Tierra Prometida desde el Egipto. No menos significativa es la mención escriturística que se hace, en el segundo Testamento, respecto a la fuga de Sagrada Familia que se refugia en territorio africano huyendo de Herodes. Aún en el contexto bíblico, es conocido el pasaje de los Hechos de los Apóstoles (cap. 8), que narra la conversión del eunuco etíope. Además, se destaca la figura de Marcos, evangelista, que está a la raíz del nacimiento de la Iglesia de Alejandría, siendo considerado el fundador del cristianismo en África.

10 Entre otros importantes luminare africanos que se destacaran en la trayectoria del cristianismo naciente se destacan: los influyentes cartagineses Tertuliano (160-220) y Cipriano (-258); los alejandrinos Orígenes (185-253), Atanasio (296-373) y, aún debemos evocar Clemente (150-217) que, aunque siendo griego, fue una figura imponente en la Iglesia de Alejandría; Agustín (354-430), el obispo de Hipona. Las santas mártires Perpetua y Felicidad (+203); Mónica, la mamá de San Agustín. En el ámbito del gobierno de la Iglesia universal, en los primeros siglos, se encuentran tres papas africanos: Vitor I (189-199), Melquíades (310-311) y Gelasio (492-496).

LA EDUCACIÓN CATÓLICA EN ÁFRICA. ACERCAMIENTOS A LA FORMACIÓN DE EDUCADORES

que restringió significativamente el desarrollo del cristianismo en el continente, fue el floreciente crecimiento del Islam, a partir del siglo VII.

En cuanto la Europa medieval asistía el impactante dominio de la Cristianidad Occidental que, imperando en la Península Ibérica, en el 1492, sujetó la penetración árabe, a su vez, en el continente africano, el cristianismo católico se encontraba constreñido, sobre todo, por el dominio de los musulmanes. Teniendo en cuenta este largo período, además de una y otra iniciativa de misión que alcanzaron algún éxito de carácter regional, la evangelización cristiana católica, en África, solo se dio tardíamente, a partir de los siglos XIX y XX.

En este período, entre otros acontecimientos importantes, el Concilio Vaticano II (1962-1965), que causó un gran giro en la eclesialidad católica mundial, fue también un marco fundamental para la renovación de la Iglesia en África. Motivados por este gran acontecimiento, en 1969, con la presencia del Papa Pablo VI, los obispos africanos dieron inicio al *Simposio de las Conferencias Episcopales de África y Madagascar* (SCEAM)¹¹. Este organismo eclesial que, recientemente, celebró 50 años de actividades (1969-2019), “es un servicio de articulación, de estudio y de consulta para una mayor y fructuosa colaboración” de la Iglesia regional.

Más recientemente, dos importantes acontecimientos eclesiales refrendaron la presencia de la Iglesia y la evangelización católica en África. Se trata de la realización de los dos Sínodos de la Iglesia africana que resultaron respectivamente en las Exhortaciones Postsinodales *Ecclesia in Africa* (1995), de Juan Pablo II y, *Africae Munus* (2011), de Benedicto XVI. Ambos textos trataron de ofrecer un análisis detallado de la realidad africana y, a su vez, delimitar la tarea de la Iglesia Católica en perspectiva de una *evangelización inculturada*, lo que implica, una especial atención a la problemática educativa.

Dada su importancia y considerando que ambos eventos destacaron una palabra sobre como plantear la educación católica en África, conviene todavía ubicarnos en esto. Antes, sin embargo, de manera panorámica, parece oportuno que tengamos en cuenta datos que muestran el cuadro actual del cristianismo católico en el Continente, bien como, algunas informaciones respecto a las instituciones educativas.

11 Sobre eso cfr.: Simposio de las Conferencias Episcopales de África y Madagascar. [en línea]. <<https://secam.org/pt-pt/sobre-o-sceam/>>. Consulta: 28 ago. 2020.

IGLESIA CATÓLICA EN ÁFRICA*			
ASPECTOS GENERALES		INSTITUCIONES EDUCATIVAS	
Población total	1.220.670.000	Ed. Infantil	18.813 (alumnos: 2.251.425)
Católicos	234.040.000	Ed. primaria	45.088 (alumnos: 19.179.537)
Hab./sacerdotes	26.296	Ed. secundaria	15.238 (alumnos: 6.367.769)
Circuns. Eclesiast.	541	Nivel superior	alumnos: 114.086
Obispos	722	Nivel universitario	alumnos: 127.009
Sacerdotes	46.421	Jardines de infancia	1.765 instituciones
Diáconos	465	Centros de educación o	245 instituciones
Religiosos/as	72.778	reeducación	
Misioneros laicos	7.726		
Catequistas	427.278	Orfanatos	1.663 instituciones
OTRAS INSTITUCIONES			
	Hospitales		1.367
	Dispensarios		5.907
	Leprosías		229
	Casa para ancianos		683
	Otras obras sociales		1.137
*AGENZIA FIDES/2019			

Como se puede percibir, con vistas a implementar la tarea evangelizadora, además de la catequesis y la vida litúrgico-sacramental (parroquias), la acción pastoral de la Iglesia católica se hace visible mediante diferentes obras sociales (educación, salud, centros asistenciales...). Si bien a la raíz de todos estos servicios se encuentra una razón específicamente teológica, cuidar de los necesitados (obras de misericordia) y evangelizar, a su vez, inevitablemente, sobresale un marco de interacción ‘pedagógica’ que se basa en una *atención integral a la persona*.

Teniendo en cuenta que volveremos a eso, a continuación, tratamos de profundizar lo que se ha ponderado sobre la educación en los antedichos Sínodos de la Iglesia Africana.

Refiriéndose específicamente a la educación católica, la exhortación postsinodal de 1995 -sobre *la Iglesia en África y su misión evangelizadora hacia el año 2000 (Ecclesia in Africa)*- recordaba que:

‘Las escuelas católicas son contemporáneamente lugares de evangelización, educación integral, inculturación y aprendizaje del diálogo entre jóvenes de religiones y ambientes sociales diferentes’. La Iglesia en África y en Madagascar debe ofrecer, por lo tanto, la propia contribución para la promoción de la ‘escuela para todos’ en el marco de la escuela católica, sin descuidar ‘la educación cristiana de los alumnos de las escuelas no católicas. Se procurará facilitar a los universitarios un programa de

LA EDUCACIÓN CATÓLICA EN ÁFRICA. ACERCAMIENTOS A LA FORMACIÓN DE EDUCADORES

formación religiosa correspondiente a su nivel de estudios'. Todo esto supone obviamente la preparación humana, cultural y religiosa de los educadores mismos (n. 102, el subrayado es nuestro).

La segunda exhortación (2011) -sobre *la Iglesia en África al servicio de la reconciliación, la justicia y la paz* (*Africae munus*)- plantea la problemática educacional teniendo en consideración la complejidad social del contexto africano. Además de las muchas referencias que se hace a la tarea educativa y de subrayar la importancia de la educación para la *protección de la vida*¹², al tratar de los *principales campos del apostolado* de la Iglesia (capítulo segundo), el documento pontificio sobresale un apartado intitulado *El mundo de la educación* (nn. 134-138) que pretende puntualizar los desafíos a tenerse en cuenta en la obra educacional.

Dirigiéndose a los obispos y a los institutos religiosos, Benedicto XVI pide “trabajar para que los niños en edad escolar puedan asistir a la escuela: es una cuestión de justicia hacia todo niño y, además, el futuro de África depende de

12 Sigue los números correspondientes: “74. La defensa de la vida comporta también la erradicación de la ignorancia mediante la alfabetización de la población y una educación de calidad que abarque a toda la persona. A lo largo de su historia, la Iglesia Católica ha prestado una atención especial a la educación. Ha sensibilizado, animado y ayudado continuamente a los padres a vivir su responsabilidad de primeros educadores de la vida y la fe de sus hijos. En África, sus estructuras –como escuelas, colegios, institutos, centros de formación profesional o universidades– ponen a disposición de la población los medios para acceder al conocimiento, sin distinción de origen, medios económicos o religión. La Iglesia aporta su contribución para que se pueda valorar y crecer los talentos que Dios ha puesto en todo corazón humano. Muchos Institutos religiosos han nacido para este fin. Innumerables santos y santas han comprendido que santificar al hombre significa ante todo promover su dignidad mediante la educación; 75. Los miembros del Sínodo han constatado que África, como en el resto del mundo, está pasando por una crisis de la educación. Han subrayado la necesidad de un programa educativo que conjugue la fe y la razón para preparar a los niños y jóvenes a la vida adulta. Los fundamentos y sanos criterios, puestos así, les permitirán afrontar las opciones cotidianas, caracterizando la vida adulta en el plano afectivo, social, profesional y político; 76. El analfabetismo representa uno de los principales obstáculos para el desarrollo. Es un flagelo igual que las pandemias. Aunque no mata directamente, contribuye sin embargo activamente a la marginación de la persona –que es una forma de muerte social– y la imposibilita acceder al conocimiento. Alfabetizar a la persona es hacer de ella un miembro de pleno derecho de la *res publica*, a cuya construcción podrá contribuir, y es también dar la posibilidad a los cristianos de tener acceso al tesoro inestimable de las Escrituras que alimentan su vida de fe; 77. Invito a las comunidades e instituciones católicas a responder generosamente a este gran desafío, que es un verdadero laboratorio de humanización, y a intensificar sus esfuerzos, dentro de sus posibilidades, a desarrollar, solos o en colaboración con otras organizaciones, programas eficaces y adecuadas a la población. Las comunidades e instituciones católicas sólo superarán este desafío conservando su identidad eclesial y manteniéndose celosamente fieles al mensaje evangélico y al carisma de su fundador. La identidad cristiana es un bien precioso que hay que saber preservar y custodiar por temor de que la sal no se desvirtúe y termine siendo pisada por la gente (cf. *Mt* 5,13); 78. Conviene ciertamente sensibilizar a los gobiernos a incrementar su ayuda en favor de la escolarización. La Iglesia reconoce y respeta el papel del Estado en la educación. Pero afirma también su legítimo derecho a participar en ella, y a aportar su contribución específica. Y sería oportuno recordar al Estado que la Iglesia tiene derecho a educar según sus propias normas y en sus instalaciones. Es un derecho que se enmarca en la libertad de acción, ‘como requiere el cuidado de la salvación de los hombres’. Muchos Estados africanos reconocen el importante papel que la Iglesia desempeña desinteresadamente en la construcción de su nación a través de sus centros educativos. Por tanto, aliento encarecidamente a los gobernantes en sus esfuerzos por apoyar esta labor educativa”.

ello” (n. 134). A su vez, a las instituciones de nivel universitario se encarece la responsabilidad de, “por una parte, educar la inteligencia y el espíritu de las jóvenes generaciones a la luz del Evangelio y, por otra, ayudar a las sociedades africanas a comprender mejor los desafíos que hoy afronta África” mediante una dedicada investigación y examen de la realidad (n. 135). Además, hace notar que “corresponde a los obispos también apoyar una pastoral de la inteligencia y la razón que cree el hábito de un diálogo racional y de un análisis crítico en la sociedad y en la Iglesia” (n. 137).

Con estas indicaciones, a largos pasos tenemos una mirada amplia sobre la presencia de la Iglesia católica en África, así como, algunos elementos sobre cómo viene afrontando la problemática educativa. En lo que sigue, tratamos de señalar algunos aspectos que dicen respecto a la *formación de educadores*.

3. FORMACIÓN DE EDUCADORES EN ÁFRICA. EL APORTE DE LA EDUCACIÓN CATÓLICA

La *educación* constituye una de las áreas de particular importancia en la tradición cristiano-católica¹³. Tal como fue señalado, las orientaciones educativas más recientes de la Iglesia emanan de las conclusiones del Concilio Vaticano II (1962-1965). De manera particular se destaca la renovación de la tarea educativa que trajo la Declaración *Gravissimum Educationis* (1965), de Pablo VI, sobre la *Educación cristiana*.

A partir de ello, son diversos los documentos, eventos, estudios... en perspectiva de discutir, profundizar y actualizar la misión evangelizadora de la Iglesia frente a los desafíos y oportunidades que se presentan a la educación hoy. Los análisis se sitúan tanto en reflexionar, fundamentar y orientar la educación católica¹⁴ -en sus ámbitos familiar, catequístico, escolar, universitario...-, cuanto en desarrollar aportes que sean propositivos frente a los actuales retos que, en este *cambio de época*, cobran de la educación urgir en un nuevo *pacto educativo*¹⁵.

13 Desde muy antiguamente, a partir de las verdades de la fe cristiana, se fue estableciendo los principios fundamentales que rigen las diferentes modalidades de la *educación cristiana*: catequesis, pastoral, misiones populares, obras sociales, educación formal (centros culturales, escuelas, universidades). A lo largo de los siglos, en torno a las muchas iniciativas educativas católicas emergieron auténticas *escuelas pedagógicas* que tuvieron un gran impacto en la formación humana, religiosa y cultural de diferentes pueblos. Prueba de eso son, por ejemplo, las intuiciones e instituciones catequéticas y educativas que se originaron, por ejemplo, en torno a la famosa *Escuela de Alejandría*.

14 Es importante recordar que, la organización de la Iglesia católica, en cuanto una institución internacional, se basa orientaciones generales (universales) que tratan de adecuarse a distintas situaciones. De esa manera, cada vez más, de manera dinámica, colaborativa (*sinodal*) e intercultural, se derivan aquellas disposiciones a ser aplicadas en sus diferentes contextos continentales, regionales (nacionales, diocesanas, parroquiales).

15 En esta perspectiva, es importante señalar que Francisco, el actual obispo de Roma, en línea de promover una *ecología integral* (Francisco, 2015), subrayando que la educación precisa desarrollar una *ciudadanía ecológica*, ha convocado representantes de todo el mundo para discutir y comprometerse con un *Pacto Educativo Global* (cf. CEC, 2020). El evento, previsto para el mes de

LA EDUCACIÓN CATÓLICA EN ÁFRICA. ACERCAMIENTOS A LA FORMACIÓN DE EDUCADORES

En el Continente africano, además de lo que han dicho los eventos sinodales, será necesario aún comprometer la tarea educativa haciendo frente a desafíos sociales que tienen una larga historia. Y, como ha señalado el Papa Francisco (2015, n. 215), “la educación será ineficaz y sus esfuerzos serán estériles si no procura también difundir un nuevo paradigma acerca del ser humano, la vida, la sociedad y la relación con la naturaleza”. Tal como advierte él, “de otro modo, seguirá avanzando el paradigma consumista que se transmite por los medios de comunicación y a través de los eficaces engranajes del mercado”.

Quizás, en esta perspectiva, teniendo en cuenta la realidad de Africa, la *educación católica* pueda contribuir en términos de plantear, a la luz de sus fundamentos *teológicos y pedagógicos*, una *educación* que sea realmente *integral*⁶. Es decir, una educación que logre “ofrecer una propuesta de desarrollo en todas las dimensiones constitutivas de la persona, logrando paulatinamente, no solo la adquisición sistemática de la cultura, sino la madurez de la persona y el desenvolvimiento armónico de todos los elementos constitutivos del ser humano” (CELAM, 2011, p. 43).

A partir de esa orientación fundamental, se ha de perfilar y desarrollar, en las diferentes modalidades de procesos educativos y/o educacionales, la *formación de educadores*. Es decir, se trata de formar para un liderazgo social comprometido con los principios de *fraternidad*⁷.

En base a eso, refiriéndose propiamente a la formación docente de escuelas y universidades, la Congregación para la Educación Católica, además de advertir que ella es “determinante y solicita rigor y profundización, sin los cuales la enseñanza sería considerada poco creíble, poco confiable y por lo tanto innecesaria” (CEC, 1994), también hace percibir el alcance de la tarea a ser realizada.

mayo/2020, debido el impacto de la pandemia Covid-19, se realizó en el mes de octubre de modo online.

16 Tal como plantea la Congregación para la Educación Católica, “la educación no es sólo conocimiento, es también experiencia. Ella enlaza saber y actuar, establece la unidad de los saberes y busca la coherencia del saber. Ella comprende el campo afectivo y emocional, también tiene una dimensión ética: saber hacer y saber lo que queremos hacer, osar transformar la sociedad y el mundo, y servir la comunidad” (CEC, 1994).

17 Respecto de eso, Francisco (2020, nn. 103-104) señala que “La fraternidad no es sólo resultado de condiciones de respeto a las libertades individuales, ni siquiera de cierta equidad administrada. Si bien son condiciones de posibilidad no bastan para que ella surja como resultado necesario. La fraternidad tiene algo positivo que ofrecer a la libertad y a la igualdad. ¿Qué ocurre sin la fraternidad cultivada conscientemente, sin una voluntad política de fraternidad, traducida en una educación para la fraternidad, para el diálogo, para el descubrimiento de la reciprocidad y el enriquecimiento mutuo como valores? Lo que sucede es que la libertad enflaquece, resultando así más una condición de soledad, de pura autonomía para pertenecer a alguien o a algo, o sólo para poseer y disfrutar [...]. Tampoco la igualdad se logra definiendo en abstracto que “todos los seres humanos son iguales”, sino que es el resultado del cultivo consciente y pedagógico de la fraternidad”

Quién enseña tiene que saber perseguir al mismo tiempo muchos objetivos diferentes, saber afrontar situaciones problemáticas que solicitan una elevada profesionalidad y preparación. Para poder responder a tales expectativas es necesario que dichas tareas no se dejen a la responsabilidad individual, sino que se ofrezca un adecuado apoyo a nivel institucional y que a la guía no haya burócratas sino líderes competentes (CEC, 1994).

Como se puede notar, la *formación docente*, en concreto, ha de ser integral¹⁸. Por tanto, se ha de salvaguardar una vital interacción de los diferentes ámbitos de la vida social sin olvidarse, evidentemente, que eso comporta tener en consideración “las dimensiones morales, espirituales y sociales de la persona” (FRANCISCO, 2020, n. 114). Para alcanzar esta meta formativa, se recomienda que se busque apropiar las instituciones eclesiales (diócesis, congregaciones religiosas, universidades), así como, lo que se ofrece en el ámbito de las instancias educativas gubernamentales (CEC, 1994).

Teniendo en cuenta estos aspectos y otros que conlleva la *formación de educadores* quizás, en este momento -en África o en cualquiera otro continente-, se tiene por delante el desafío de resistir a un continuo ‘desmonte’ de las políticas públicas destinadas a la educación y, por consiguiente, a la formación de profesores. Condiciones que, además de la precarización de la enseñanza escolar y universitaria, ponen en riesgo la entereza de la tarea educativa.

En estas circunstancias, la educación católica está llamada a contribuir, más allá de lo que constituye la propuesta educativa de sus instituciones educativas, para que el acceso a la educación y la calidad de la oferta educativa en África pueda tener un mayor éxito social. Particularmente en eso, las iniciativas del Papa Francisco no solo han dado paso a un nuevo compromiso en la comprensión de la tarea educativa de la Iglesia católica, sino que también ha puesto de relieve esta problemática en la agenda política internacional.

CONCLUSIÓN

Para tratar de la educación, más de una vez el Papa Francisco se ha referido a un proverbio africano que dice: “se necesita toda una aldea para educar a un niño”. Con base en esa pedagógica enseñanza, él ha buscado llamar la atención para la necesidad de renovar el *pacto educativo* que debe existir entre la familia, las instituciones educativas y la sociedad, en favor de una educación integral al servicio del bien común.

Según plantea Francisco, el cuidado de la casa común exige considerar una *conversión ecológica* que sea capaz de poner en la pauta educativa una *ciudadanía ecológica* (cf. FRANCISCO, 2015, n. 211). De ello, la *formación de educadores* para un liderazgo social comprometido con transformar la realidad constituye una tarea que responsabiliza a todos.

18 De acuerdo con Cornejo Espejo (2015, p. 187), “toda educación está llamada a transformarse en el lugar privilegiado de formación y promoción integral de la persona humana, mediante la asimilación sistemática y crítica de la cultura”.

LA EDUCACIÓN CATÓLICA EN ÁFRICA. ACERCAMIENTOS A LA FORMACIÓN DE EDUCADORES

Debemos subrayar que, con el Papa Francisco, estos aspectos en particular están recibiendo una mayor atención, sobre todo por requerir una mayor solicitud con las *periferias de la casa común*. No obstante, la *formación de educadores* no deja de exigir, además de la planificación de políticas educativas y la necesaria inversión de recursos, una buena cantidad de osadía en promover reformas institucionales y una continua reinvencción pedagógica. Una labor que requiere una considerable aportación de todas las instituciones, por tanto, también de la Iglesia católica.

REFERENCIAS

- AFRICA UNION. *Agenda 2063. A África que queremos*. [en línea]. <<https://au.int/en/education-science-technology>>. Consulta: 10 sept. 2020.
- Educação, ciência e tecnologia. [en línea]. <<https://au.int/en/education-science-technology>>. Consulta: 10 sept. 2020.
- AGENZIA FIDES (2019). *Las estadísticas de la Iglesia Católica 2019*, [en línea]. <http://www.fides.org/es/news/66809-VATICANO_Las_estadisticas_de_la_Iglesia_catolica_2019>. Consulta: 10 oct. 2020.
- BAUR, John (2014). *2000 anos de cristianismo em África: uma história da Igreja Africana*. Lisboa: Paulinas, 2014.
- BENEDICTO XVI (2011). *Africae munus*, sobre la Iglesia en África al servicio de la reconciliación, la justicia y la paz (2011). [en línea]. <http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/apost_exhortations/documents/hf_ben-xvi_exh_20111119_africae-munus.html>. Consulta: 27 ago. 2020.
- BRUM, Maurício (2019). “O que foi o movimento pan-africano?”. *Super Abril*. 10 jul. 2019. [en línea]. <<https://super.abril.com.br/historia/africa-para-os-africanos/>>. Consulta: 29 ago. 2019.
- CAMBUTA, José (2017). *Ecclesia in Africa: 20 anos depois*. Tese Doctoral, Universidade Católica Portuguesa. Lisboa: UCP.
- CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA – CEC (1994). *Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva*. [en línea]. <http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20140407_educare-oggi-e-domani-sp.html>. Consulta: 10 ago. 2020.
- (2020) *Pacto Educativo Global. Instrumentum laboris*. [en línea]. <<https://www.educationglobalcompact.org/resources/Risorse/instrumentum-laboris-sp.pdf>>. Consulta: 10 jun. 2020.
- CONSEJO EPISCOPAL LATINOAMERICANO – CELAM (2011). *Vayan y enseñen. Identidad y misión de la escuela católica*. Colombia: SM.
- CORNEJO ESPEJO, Juan (2015). Educación católica: nuevos desafíos. *REXE*, vol. 14, n. 27, diciembre, 2015, pp. 183-201
- DE LOS REYES, Marcelo Javier (1994). África, el Vaticano y El contexto Internacional. *Relaciones Internacionales*, vol. 3, n. 7 (1994). [en línea]. <<https://revistas.unlp.edu.ar/RRII-IRI/article/view/1960/1900>>. Consulta: 27 ago. 2020.

- DOMINGUES, Pretônio (2005). Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica. *Mediações*, Londrina, v. 10, n.1, p. 25-40, jan.-jun.
- FRANCISCO (2015). *Laudato si'* sobre el cuidado de la casa común. [en línea]. <http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html>. Consulta: 11 ago. 2020.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Fidel (1996). Historia contemporánea de la Iglesia en África. *Anuario de historia de la Iglesia*, n. 5, 197-220.
- KI-ZERBO, Joseph (2010). *História Geral da África: Metodologia e pré-história da África*. v. 1, 2ª ed. Brasília: UNESCO.
- JUAN PABLO II (1990). *Ex corde ecclesiae* sobre las universidades católicas. [en línea]. <https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html>. Consulta: 12 de sept. 2020].
- ___ (1995). *Ecclesia in Africa*, sobre la Iglesia en África y su misión evangelizadora hacia el año 2000. [en línea]. https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_14091995_ecclesia-in-africa.html>. Consulta: 27 ago. 2020.
- MINISTERIO DA EDUCAÇÃO – MINED (2010). Programa de Ensino. Maputo, Moçambique: MINED.
- MOKHTAR, Gamal (2010). *História Geral da África: África Antiga*. v. 2, 2ª ed., Brasília: UNESCO.
- PABLO VI (1965). *Gravissimum educationis*, sobre la educación cristiana (1965). [en línea]. <http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_po.html>. Consulta: 29 ago. 2020.
- SCHEBESTA, Paul (2011). Portugal: a Missão da Conquista no Sudeste de África. Lisboa: SDV.
- SIMPOSIO DE LAS CONFERENCIAS EPISCOPALES DE ÁFRICA Y MADAGASCAR – SCEAM. [en línea]. <<https://secam.org/pt-pt/sobre-o-sceam/>>. Consulta: 28 ago. 2020.
- VARELA, Bartolomeu L. (2015). O Ensino Superior em África: potencialidades, desafios e perspectivas. [en línea]. <<http://193.136.21.50/handle/10961/4723>>. Consulta: 07 sept. 2020.
- VILAR, Juan (s/f). *Berlín 1884: El reparto*. [en línea]. <<https://www.personales.ulpgc.es/gdelgado.dgeo/Africa/docs/Dossier-El-despojo-Africa.pdf>>. Consulta: 8 sept. 2020.
- XIQUÉS, Tania Pérez (2020). ¿Por qué una Agenda 2063 en África? [en línea]. <http://rpi.isri.cu/sites/default/files/2020-04/RPIDNo.5_A03_emun.pdf>. Consulta: 15 sept. 2020.

LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD GHANESA: UN PROYECTO DE EDUCACIÓN CÍVICA

JOSÉ LUIS PAREJO

Correo-e:joseluis.parejo@uva.es

ESTHER MAGAÑA-SALAMANCA

MARÍA DE LA O CORTÓN DE LAS HERAS

Universidad de Valladolid

INTRODUCCIÓN

En este capítulo presentamos los resultados de una investigación cualitativa realizada a partir de un proyecto de formación de la identidad ghanesa, desarrollado en Kindergarten 2, con 27 alumnos de edades comprendidas entre los 5 y los 8 años, de cultura y lengua *ewe*. La finalidad de este proyecto era acercar la historia, cultura, tradiciones y costumbres de Ghana al aula para que los alumnos conocieran y valoraran su contexto y, a partir de éste, el mundo. El proyecto fue desarrollado en «Atsiame-Heluvi Basic School», una pequeña escuela situada en el distrito municipal de Keta, en la región del Volta. Con el proyecto se buscaba presentar un tema cercano y atractivo, poner en valor la idiosincrasia del país africano, reconocer el sentimiento de pertenencia a una comunidad, a una familia, a una etnia y a una cultura. Se trataba de promover el sentimiento de identidad, para reconocer, valorar y aceptar los rasgos que caracterizan la comunidad. El proyecto, a pesar de ser globalizado, pretendía favorecer la competencia de *Cultural identity and Global Citizenship* y la materia *Our World and our People*, ambas incluidas en la última reforma del currículo en Ghana (2019).

MARCO TEÓRICO

Ghana: historia, economía, cultura y educación

Ghana es un país democrático africano, situado al noroeste del África occidental. En el siglo XV fue colonia de los portugueses que aprovecharon los recursos minerales del lugar (Campbell, 2009). Más tarde, hicieron lo propio los británicos, los franceses y los holandeses. En 1957 el país se independizó de Reino Unido, siendo su primer presidente Kwame Nkrumah. Dentro de los símbolos más importantes y característicos que representan este país, se encuentran la bandera y el escudo, donde se plasma el lema de «libertad y justicia». Asimismo, este simboliza y representa el alma, las ideas y las creencias de los ghaneses (Darby, 2013). Según la OCDE (2019), en Ghana conviven unos 100 grupos lingüísticos y étnicos aproximadamente, lo que da cuenta de la diversidad cultural e ideológica (Bemile, 2000). Su sociedad se encuentra organizada en linajes, clanes y grupos tribales (Ranger, 1993; Schildkrout, 1979; Southall, 1970). La economía y los empleos se basan mayormente en la agricultura de tala y quema de árboles, en los cultivos, en la ganadería y cría de animales (Darby, 2013).

El informe de Social Watch (2012) revela que los recursos económicos vitales de Ghana —la zona costera, la agricultura y el agua— han sido afectados por el cambio climático, con graves consecuencias para los derechos de la mujer, la pobreza, la salud y el sustento. Ghana es uno de los países africanos que mayor desarrollo ha experimentado dentro del continente africano. Gran parte del mérito se debe al papel de la mujer; su trabajo formal e informal la convierte en productora y mantenedora de la familia y las comunidades (Kyei, 2014). Sin embargo, esto pasa desapercibido y la desigualdad y el sistema patriarcal siguen presentes de tal modo que invisibilizan su labor (Cole, Manuh y Miescher, 2007). En el ámbito cultural, en Ghana las actividades tradicionales giran en torno al arte, especialmente a la música, apoyada por instrumentos de percusión como los jembés. Si bien, un rasgo cultural característico del país es la elaboración y decoración de los ataúdes y las tumbas. En la cultura ghanesa, la muerte representa una forma alternativa de seguir vivo (Roberts, Jindra, & Noret, 2011).

Según Antwi (1992), el sistema escolar colonial había resultado ser ineficaz frente a los cambios económicos, sociales y políticos de la sociedad ghanesa. La formación heredada de la metrópoli era demasiado tradicional. Se centraba fundamentalmente en la disciplina y control autoritario de aula y en un aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo de tipo memorístico basado en la repetición (Tamakloe, 2008). Con todo, la sociedad de Ghana formó a los jóvenes en valores cívicos. A través de narraciones y dilemas morales, los padres y ancianos se responsabilizaron de transmitir a las nuevas generaciones el respeto por la vejez, además de enseñarles la importancia del patrimonio cultural y de su participación activa en la vida comunitaria. Cuando los jóvenes

LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD GHANESA: UN PROYECTO DE EDUCACIÓN CÍVICA

pasaban a la etapa de la adultez, eran admitidos en la comunidad (Mc William & Kwamena-Poh, 1978).

A nivel escolar, la evolución de la escolarización (tasa neta) en Ghana ha sido importante en las últimas dos décadas: pasando del 61,3% en 1990, al 87,4% en 2016 (World Bank, 2020). La educación en este país tiene dos aspectos clave: el primero es resultado de su importancia para la inserción en el ámbito laboral y el segundo proviene de su valor simbólico y social. No solo se trata del prestigio, estatus y la amplitud de relaciones que concede un determinado nivel de estudios, sino que la experiencia escolar es imprescindible para adaptarse a los cambios sociales, a las nuevas pautas y a saber cómo actuar ante diferentes situaciones (Gérard, 1999; Nyarkoh & Intsiful, 2018; Reynés, 2012). La población ghanesa cada vez es más consciente de la importancia de la educación para el desarrollo de la comunidad. La organización escolar no universitaria se organiza en dos cursos de *KinderGarten* (Educación Infantil), seis de *Primary School* (Educación Primaria) y tres de *Junior High School* (Educación Secundaria).

Educación para la ciudadanía e identidad democrática en Ghana

La escuela presenta como una de sus misiones fundamentales la educación para la ciudadanía democrática. Una misión que se asocia al desarrollo de una cultura como actitud positiva hacia la identidad nacional (Kerr et al., 2010). En este sentido, las escuelas deben buscar una identidad nacional constructiva y democrática, más allá del nacionalismo o el multiculturalismo (Ljunggren, 2014), que trascienda la etnicidad/origen étnico de la ciudadanía, pero que también lo reconozca al desarrollar el concepto de «patriotismo democrático» (Callan, 2002, 2010); un concepto construido sobre el respeto por la diferencia y la alteridad. La formación de la identidad sociocultural y cívica viene determinada por dos factores: el primero, con la «identificación simbólica» (orgullo de sentirse miembro de un determinado grupo humano); y el segundo, con la «acción-transformación» o las acciones cotidianas, orientadas a la comunidad o relacionadas con proyectos futuros del grupo humano, a través de las cuales la persona se vincula con el grupo de pertenencia (Vidal, Pol y Perú, 2004). Así, la educación para la ciudadanía debe basarse en la práctica de reciprocidad comunicativa institucionalizada mediante la aceptación de la diferencia y en el reconocimiento de la pluralidad de experiencias e identidades que conforman una nación. En realidad, el principio didáctico comunicativo que asegura la creación de esta identidad nacional constructiva y democrática es la «educación en la ambivalencia». Se trata de una manera de comunicarse desde una situación enraizada en diferentes etnias y demostraciones, mientras que se pone de relieve la tensión entre estos dos polos. No obstante, conviene advertir que cuando hablamos de convivencia no solo nos estamos refiriendo a la tolerancia, sino también al reconocimiento de la alteridad, al reconocimiento de los

valores asociados con el aprendizaje de la diversidad cultural y social, lo cual requiere de una actitud reflexiva y de compromiso social: «all teachers have a role in promoting the cosmopolitan ideals of human rights and understandings of national constitutional guarantees of equality» (Starkey, 2017, p. 56). Pero ¿qué tipo de ciudadanos necesitamos para construir una sociedad democrática realmente efectiva? Westheimer (2020) propone la siguiente clasificación: a) The personally Responsible Citizen, b) the Participatory Citizen, y c) the Social Justice – Oriented Citizen.

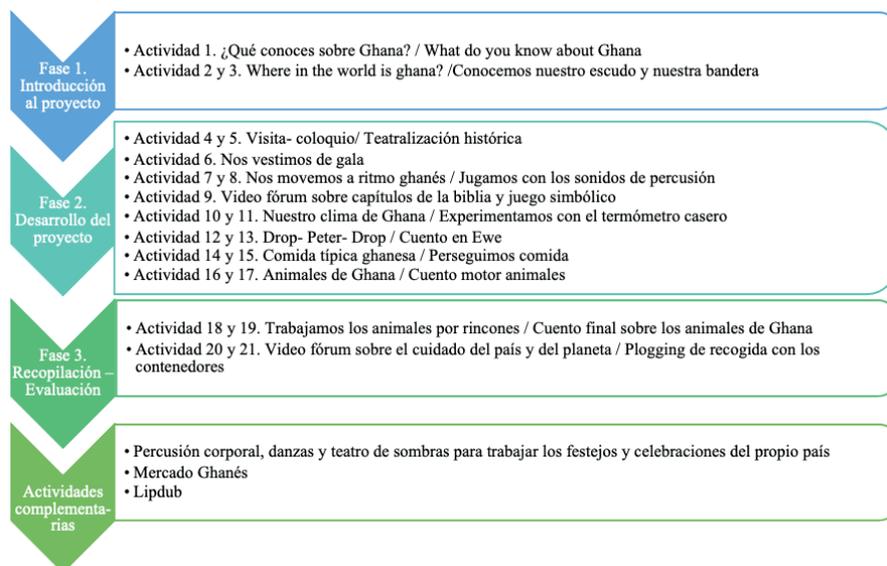
En Ghana, una vez lograda la independencia, de mano de su libertador y primer presidente, Kwame Nkrumah, se creó en 1961 el Instituto Ideológico Nkrumah con el objetivo de contribuir a la formación de la conciencia política de la población y promover el ejercicio de la libertad como forma de educación cívica. Si bien, este organismo tenía un marcado sesgo político de ideología socialista procedente del People's Convention Party. Por su parte, the Progress Party también presentó su programa de educación para la ciudadanía, inspirado en algunos preceptos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Un programa que abordaba temas como el derecho a la vida, a la propiedad privada y a la seguridad, a la libertad de pensamiento, de expresión, de creencia y de asociación. La Ley 452, aprobada en 1993 por el Parlamento de la 4ª República de Ghana, aprobó la creación de la Comisión Nacional de Educación Cívica con el propósito de promover los principios democráticos y constitucionales en la sociedad ghanesa (Groth, 2006).

Las materias sociales como la historia, la economía, la geografía, la religión, entre otras, fueron introducidas en el currículo de las escuelas ghanesas para enseñar a los alumnos a ser buenos ciudadanos, dado que hasta el momento prevalecían las materias básicas de lengua y matemáticas (Kankam, 2015). Se introdujeron, también, con el propósito de abordar el problema de origen colonial sobre la preferencia por el empleo «de los blancos» y el rechazo hacia la agricultura y el trabajo manual. Aunque también fue una medida para inculcar el patriotismo entre los jóvenes. En este sentido, la reforma educativa de 1987 tuvo en estas materias sociales la preparación de los alumnos de la Junior Secondary Schools y de la Senior Secondary Schools en temas como liderazgo, derechos y deberes de los niños, derechos humanos, actitudes y responsabilidades para la construcción de la nación. La reforma educativa del año 2007 introdujo una nueva asignatura denominada «Educación ciudadana» de 4º a 6º del nivel de Primary School. La última reforma curricular del año 2019 contempla la competencia de *Cultural identity and Global Citizenship* y la materia *Our World and our People* para Kindergarten con el objetivo de «developing individuals who are literate, good problem solvers, have the ability to think creatively and have both the confidence and competence to participate fully in Ghanaian society as responsible local and global citizens» (Ministry of Education – Republic of Ghana, 2019, p.vi).

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación tiene por objeto analizar los ámbitos que componen la formación de una ciudadanía global a través del fortalecimiento de la identidad nacional ghanesa. Una identidad nacional ghanesa no excluyente, basada en valores como la libertad, la cooperación, la solidaridad, la tolerancia y la diversidad. Son, pues, valores que definen la idiosincrasia y el legado de la joven democracia de este país. Se ha hecho uso del paradigma cualitativo con el objetivo de analizar y comprender la realidad educativa de un proyecto de formación cívica, compuesto por 24 de actividades (véase Figura 1), diseñado, implementado en un grupo de 27 niños, de entre 5 y 8 años de Kindergarten 2, de cultura y lengua *ewe*, con incipiente o escaso dominio del inglés, idioma oficial del país. El proyecto se llevó a cabo en el mes de febrero de 2020 en la «Atsiame-Heluvi Basic School», situada en Abor, un municipio de la región del Volta. Para la recogida de datos de esta investigación se emplearon varios instrumentos de evaluación derivados del proyecto: el diario de clase de la maestra, fotografías, vídeos, entrevistas a maestra y a estudiante en prácticas, así como las producciones de aprendizaje del alumnado.

Figura 1. Fases y actividades del proyecto



RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado, damos a conocer el análisis de los datos obtenidos derivados de la aplicación de los diferentes instrumentos de recogida de datos empleados en el desarrollo del proyecto formativo. Para mostrar toda

la información recogida, hemos establecido tres grandes categorías, derivadas del marco teórico y de la organización de datos: a) Historia, cultura y tradiciones de Ghana; b) Valores propios de las personas ghanesas; y c) La expresión corporal, musical y plástica del alumnado ghanés.

Las primeras actividades del proyecto se emplearon como toma de contacto y evaluación inicial, con función diagnóstica, a fin de conocer los conocimientos previos sobre la temática seleccionada (Dixson & Worrell, 2016). A través de las respectivas asambleas y dinámicas, pudimos observar cómo la gran mayoría de los alumnos, aun siendo tan pequeños y diversos, tenían un alto conocimiento sobre su país. No obstante, conviene aclarar que la elección de este tema partió de los propios alumnos, al ser muy atractivo para ellos, además de sentirse cómodos y muy identificados. Al mismo tiempo, cabe apuntar que dicha temática forma parte de la competencia *Cultural identity and Global Citizenship* y la materia *Our World and our People*, (Ministry of Education – Republic of Ghana, 2019, p.vi). Además, la Constitución de Ghana de 1996 prevé acciones encaminadas a trabajar esta línea a través de su Comisión Nacional de Educación Cívica y del propio currículo (Ministry of Education – Republic of Ghana, 2019).

En cuanto a la primera categoría, *Historia, cultura y tradiciones de Ghana*, según las anotaciones realizadas por la maestra durante la asamblea inicial (véase Figura 2), los alumnos, a través de diferentes cuestiones formuladas por la docente, mostraron su conocimiento sobre datos históricos relevantes de su país, tales como el periodo de colonización y el proceso de independencia. Pudimos comprobar, también, su alto conocimiento sobre los orígenes de su patria, siendo tan pequeños. Expusieron reseñas como la siguiente: «los hombres blancos llegaron a Ghana con barcos a través del mar y con armas, para llevarse la comida, como el arroz o el cacao». También comentaron cómo apresaron a sus antepasados y se los llevaron como esclavos a las metrópolis. Por esta razón, sus abuelos lucharon por la libertad contra los «blancos», los europeos, logrando finalmente la independencia del país. A raíz de esto se creó su escudo «Shield of Ghana» y su querida bandera tricolor. Los alumnos aprecian los conceptos y valores básicos que subyacen a una comunidad política democrática como la ciudadanía y el sentimiento de orgullo nacional (Anamuah-Mensah, Mereku, & Ampiah-Ghartey, 2008).

Figura 2. Docente llevando a cabo la asamblea inicial



LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD GHANESA: UN PROYECTO DE EDUCACIÓN CÍVICA

En cuanto a la cultura y tradiciones, abordadas en la actividad 2 «Where in the world is Ghana», se pudo evidenciar que, durante el debate participativo en asamblea, los alumnos dieron especial importancia a su lengua, destacando que ellos se comunican en *ewe*, pero que existen muchas otras lenguas en Ghana, además del inglés que es el idioma común y oficial del país. De igual modo, hicieron referencia a las religiones. La maestra fue lanzando preguntas y aportando nuevos datos, hasta que los propios niños dedujeron y concluyeron que en Ghana son mayormente cristianos, al igual que ellos, pero que también hay otras personas, en otras zonas de su país, que profesan otras religiones como la musulmana o la católica. La cultura del lugar sigue las directrices del cristianismo, religión mayoritaria en Ghana con un 71.2% de la población cristiana (Ghana Statistical Service, 2012). Pudimos valorar, también, el alto grado de conciencia y conocimientos que tienen los niños en cuanto a la gran riqueza cultural que posee su país, además de reconocer y valorar el respeto existente a esa diversidad, así como la convivencia en paz y respeto en un mismo territorio (Banks, 2004). Ghana conserva una notable diversidad étnica, sobre todo en zonas con situaciones económicas más difíciles. Tal diferenciación cultural se observa también en la diversidad lingüística y religiosa (Bemile, 2000). En las asambleas y a través de evidencias gráficas como imágenes y vídeos, se trabajaron los ritos y festivales propios de Ghana y de su comunidad de Atsiame. En el transcurso de las actividades, a través de la experimentación, observación directa y representaciones simbólicas, propias del juego infantil entre los 2 a los 7 años (Venegas, García y Venegas, 2018), los alumnos demostraron un gran interés, especialmente por los funerales, una celebración muy importante para ellos. En su cultura, la muerte representa otra forma de seguir vivos (Roberts, Jindra y Noret, 2011). En Ghana, los funerales tienen gran relevancia y se llevan a cabo en dos fases: el *Kumian* (entierro) y el *Kukoan* (fiesta celebrada al año siguiente del fallecimiento). Durante este último, todas las personas invitadas comparten una fiesta en honor al fallecido hasta altas horas de la madrugada, con música, comida, bebida y bailes (Acedo y Gomila, 2014).

Otro de los contenidos importantes, incluido en esta categoría, es el referido a las comidas típicas de la zona (véase Figura 3). A través de ejemplos reales e imágenes de estas comidas, se trabajaron algunos de sus platos típicos como el *akple*, *okrosoup*, fufu, banku o rice. En la actividad 14, «Comida típica de Ghana», tras haber visionado vídeos e imágenes de gente de la propia aldea haciendo estas comidas, y mediante las explicaciones dadas por las señoras que venden comida en el patio y la observación directa de estos platos, los alumnos aprendieron que dichas comidas se hacen con los recursos que encuentran en sus comunidades, en los cultivos de maíz que cuidan y recolectan sus propias familias. Además, durante la actividad, los niños, mediante la formulación de preguntas y escuchando a sus compañeros, expusieron qué pensaban sobre los componentes de cada una de estas comidas, los utensilios empleados para

prepararlas, como el *tati/* palo y el *to/* cuenco, cómo se emplean dichos utensilios (dando golpes a la masa) y de qué manera se ingieren estas comidas (con la mano y absorbiendo). Algunas de estas comidas comunes de Ghana son el arroz frito y el *fufu*. El *fufu* generalmente se prepara a partir de yuca cocida y plátano machacado hasta obtener una consistencia de masa espesa que se sirve con sopas diferentes, pero a menudo a base de tomate, con carne o pescado (Ankar-Brewoo, Darko, Abaidoo, Dalsgaard, Johnson, Ellis & Brimer, 2020).

Figura 3. Proceso de elaboración de comida ghanesa y su venta en la escuela



La introducción en el aula de objetos propios de su contexto, de estímulos visuales y juegos con elemento sorpresa, provocaron un aumento de la participación y una mejora de la atención y curiosidad del alumnado hacia las actividades y la temática del proyecto. Así lo consideró la maestra nativa, Rose Mary:

The identity of Ghana, history and the traditions about Ghana, were classes really wonderful because you brought a lot of recording tv, cameras, videos, and materials. And I think That´s help the students to get the really meaning of the history of Ghana.

La importancia de esta estrategia metodológica y el juego didáctico radica en que no se debe enfatizar en el aprendizaje memorístico de hechos o conceptos, sino en la creación de un entorno que estimule a alumnos y alumnas a construir su propio conocimiento y elaborar su propio sentido (Bruner y Haste, 1990), dentro del cual el profesorado es capaz de conducir a estos progresivamente hacia niveles superiores de independencia, autonomía y capacidad para aprender (véase Figura 4). Asimismo, las estrategias empleadas deben contribuir a motivar a los niños y niñas para que sientan curiosidad, interés y una necesidad de aprender (Chacón, 2008).

LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD GHANESA: UN PROYECTO DE EDUCACIÓN CÍVICA

Figura 4. Recursos didácticos empleados en las actividades



En el mismo sentido que la maestra nativa se manifestó, Juan J., estudiante en prácticas del siguiente curso que observó la mayor parte sesiones de este proyecto, en una entrevista realizada a modo de coevaluación docente y evaluación del diseño e implementación del proyecto, expuso lo siguiente:

En el proyecto se han utilizado siempre materiales manipulativos (como telas) propios del contexto ghanés, lo que favorecía la atención al ser algo conocido por ellos. También ha sabido dinamizar las clases utilizando música, cuñas motrices, contactando con personas del pueblo, saliendo del aula... al fin y al cabo la enseñanza tiene muchos caminos diferentes y Esther recorrió junto a los niños un gran abanico, convirtiendo sus clases en sesiones dinámicas y atractivas a la vez que educativas.

En relación con la segunda categoría, *Valores característicos de las personas ghanesas*, conviene destacar su alto componente humano, ético y espiritual. Podemos señalar una larga lista de valores que posee el pueblo ghanés como la amabilidad, la generosidad, su amplio respeto hacia los demás, la honestidad, la lealtad, la hospitalidad o la humildad. Durante el proyecto se pudo observar y reconocer públicamente todos estos valores. Por ejemplo, en las actividades 12 y 13, «Cuento en Ewe y juego popular ghanés», a través de las dudas y preguntas efectuadas por los alumnos durante su realización, las docentes hicieron comentarios aclaratorios, dando lugar a que los alumnos aprendieran y reconocieran la importancia del sentido de pertenencia a su comunidad (Vidal, Pol y Perú, 2004). También se profundizó en la composición de esta, donde destaca la presencia de un *Chief* o jefe de la comunidad, y un *Assembly Man* o jefe provincial. El *Chief* es «a person who, hailing from the appropriate family and lineage, has been validly nominated, elected or selected and enstooled, enskinned or installed as a chief or queenmother in accordance with the relevant customary law and usage» (Iweneboah, 2012, p.14).

Al mismo tiempo, se consideró oportuno incidir en la importancia de la familia, dado que es una fuente de conservación y transmisión de valores (Reynés, 2015). Se incluyeron y observaron los diferentes trabajos tradicionales de Ghana, como la agricultura, la ganadería o la quema de árboles, mostrados a través de vídeos. A través de la actividad de «El mercado» se pretendía que los niños se introdujeran en la vida laboral, aprendieran los diferentes empleos y valoraran

el esfuerzo de sus trabajadores. Sin olvidar el importante papel de la mujer en el funcionamiento del país, de las comunidades y de la propia familia (véase Figura 5). En las asambleas, los alumnos mostraron sus impresiones acerca de esto y transmitieron al resto de sus compañeros sus opiniones, poniendo ejemplos propios vividos, exponiendo las labores de sus madres o contando lo que ven dentro de su comunidad. Además, se pone en valor el trabajo de las mujeres ya que gracias a ellas pueden comer cada día e ir a la escuela.

Las mujeres africanas constituyen el engranaje esencial del bienestar de sus familias y la pieza central del futuro de sus hijos. Su opinión pesa mucho en la gestión de sus comunidades y naciones. Sin embargo, todavía se enfrentan a una serie de obstáculos que les impiden desempeñar plenamente su labor potencial... La adopción de medidas para reducir las disparidades basadas sobre el género podría generar un impacto profundo y sostenible (Banco Africano de Desarrollo, 2015, p.11).

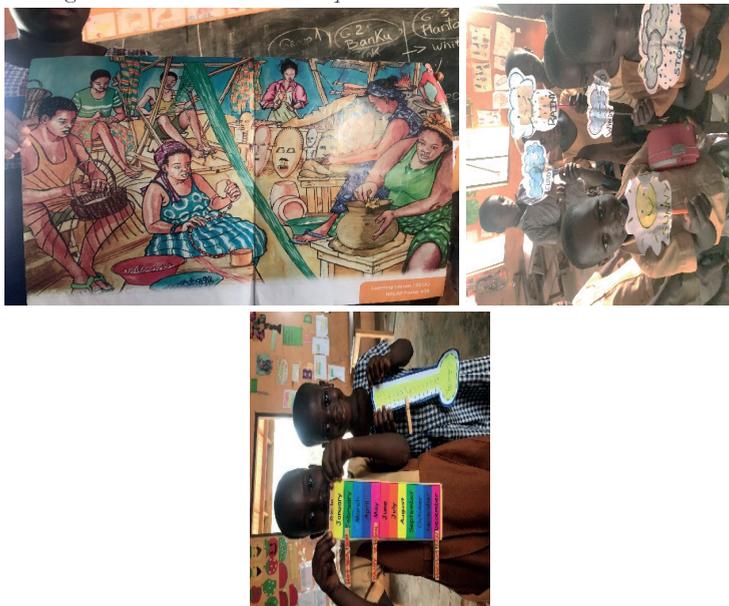
Figura 5 *Mujeres trabajando en el mercado*



Por otro lado, en las actividades 10, 16 y 17 se trabajaron contenidos relacionados con la amplia y heterogénea flora y fauna, y el clima de Ghana, con sus dos estaciones: seca (octubre-marzo) y lluviosa (abril-septiembre), así como la importancia del cuidado medioambiental. En la realización de dichas actividades, aprovechando vídeos reales e impactantes sobre la situación climática en el mundo y en Ghana, en particular, se sensibilizó al alumnado y se promovió en ellos un sentimiento de respeto y de conservación de la naturaleza, mostrándoles que deben cuidar todo lo que les rodea y respetarlo para que generación tras generación puedan disfrutarlo del mismo modo. Para ello, se emplearon diferentes recursos didácticos como *flashcards* de diferentes tamaños, marionetas, cuentos, una manta de animales o un *memory card*, con los cuales los niños pudieron experimentar y adquirir un aprendizaje por descubrimiento a través de la manipulación y el juego libre (véase Figura 6). A través de una estimulación de la curiosidad, el alumnado siente el deseo y las ganas de descubrir nuevos aspectos de su alrededor (Villa y Cardo, 2005). Sobre todo, en un contexto de degradación y emergencia climática en el que nos encontramos, tanto en Ghana como en el mundo (Social Watch, 2012).

LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD GHANESA: UN PROYECTO DE EDUCACIÓN CÍVICA

Figura 6 Algunos de los recursos didácticos empleados



Las dinámicas resultaron bastante enriquecedoras ya que los alumnos pudieron sentirse orgullosos e identificados con los diferentes temas trabajados, reconociendo y valorando positivamente sus tradiciones y costumbres expuestas. Curiosamente en el transcurso de las actividades, su comportamiento y el trabajo en grupo mejoró notablemente, además del respeto al material del aula y a sus compañeros. Consideramos que esto puede deberse a su motivación y a la expectación causada por la novedad de las dinámicas y materiales empleados, además de a la utilización de refuerzos positivos y *feedback*, como pegatinas, sellos, aplausos, pequeños cánticos, choques de mano o felicitaciones (véase Figura 7). Cuando los alumnos los recibían, se sentían valorados y sentían reconocido su esfuerzo, por lo que aumentaba su participación y motivación. Según Pérez (2010), el carácter motivador del refuerzo puede ayudar a la concentración durante las actividades por la necesidad de querer obtener su recompensa. A través de los refuerzos positivos, el docente pretende guiar la conducta del alumnado hacia la deseada, con el fin de que si esta es adecuada vuelva a repetirse y adquieran una sensación de satisfacción por su trabajo y esfuerzo.

Figura 7. *Alumnos con sus recompensas conseguidas*



Por norma general, los ghaneses no dan valor al materialismo, carecen de prejuicios o envidias. Tampoco ocupan sus pensamientos con preocupaciones banales o superficiales. Tienen una visión positiva y amor por la vida, y un gran respeto y admiración por las personas mayores de su comunidad. Mientras que en las sociedades occidentales no se valora, reconoce o atiende a este colectivo, en la sociedad ghanesa no sucede lo mismo, en esta se tiene especial consideración a las personas mayores (elders), admiran notablemente su sabiduría y les otorgan un alto grado de autoridad por ello. Conjuntamente, estos tienen un gran sentimiento de trascendencia, de ahí sus prácticas religiosas con oraciones y encomiendas a Dios, siempre presentes, dado que es quien les da sentido a sus vidas. Los niños han aprendido que la importancia de la comunidad en la que residen está en que la búsqueda del bien común está por encima del particular. También la importancia de la familia, la importancia de su unidad y del cuidado mutuo. Según Reynés (2010), en Ghana la particularidad de las familias extensas es más bien la existencia de un vínculo o de una cooperación estrecha entre sus miembros. O de los amigos: el valor del tiempo y del juego compartido. Una evidencia de lo expuesto se puede observar en las siguientes imágenes, donde los niños expresaron el valor de la familia y de la amistad (véase Figura 8).

Figura 8 *Familiares y amigos juntos*



En cuanto al trabajo en el aula, en las actividades 7 y 8, «Nos movemos a ritmo ghanés», la maestra y los propios alumnos realizaron aportaciones muy significativas durante las asambleas y las dinámicas realizadas. Se visualizaron diversos vídeos y se representaron algunas danzas típicas africanas como el

LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD GHANESA: UN PROYECTO DE EDUCACIÓN CÍVICA

Boboobo dance, Agbadza, Blekete o Kpalongo (véase Figura 8). Las danzas tradicionales son transmitidas a través de muchas generaciones, manteniendo su pureza inicial (Castañer, 2000; Green, 2019). A su vez, se emplearon instrumentos en estos bailes como el uso de su propio cuerpo o el uso de instrumentos de percusión, como los jembés, atimevu, xatse o ezevu. También observaron imágenes o dibujos de estos instrumentos musicales, aprendieron a discriminar sus sonidos y manipularon algunos presencialmente. En estas actividades pudimos observar la alta predisposición de los niños ante cualquier dinámica que introduzca, canciones, música o baile. Asimismo, mostraron una sobresaliente destreza a la hora de moverse, siguiendo el ritmo marcado por los instrumentos de percusión. Sus movimientos y bailes se caracterizan por su amplia improvisación y dinamismo (Lení Nista-Piccolo y Wey Moreira, 2015). Además, poder moverse dentro del aula, permitió el baile a los niños y poder liberarse, mostrar su felicidad, disfrutar con sus compañeros, desprender una gran energía, favorecer su desarrollo psicomotriz y adquirir nuevos aprendizajes.

Figura 9 Alumnos bailando, cantando y tocando instrumentos de percusión



Igualmente, dentro del proyecto destacamos la producción de múltiples creaciones artísticas como la realización de dibujos (en las actividades 3, 8, 13 y 18) que servían como repaso de contenidos, o como la construcción de sus propias telas ghanesas (en la actividad 6), las cuales destacan por sus múltiples formas y colores. En estas elaboraciones, pudimos observar el grado de comprensión de lo trabajado en el aula, además de darnos cuenta de que su motricidad fina está mucho menos desarrollada que su motricidad gruesa, ya que, por ejemplo, les costaba mucho menos trepar a un árbol que hacer un dibujo con precisión. Dentro de la mecánica de algunas actividades, como en el *plogging*, la utilización de las marionetas, la teatralización, las danzas, las canciones motrices

o cuentos motores, se potenciaba el movimiento físico y disfrute en el aula, favoreciendo su aprendizaje y la interacción con sus compañeros de manera dinámica y animada (Green, 2019). En cuanto a las últimas actividades del proyecto, se pretendía trabajar especialmente la expresión corporal del alumnado a través de dinámicas novedosas y atrayentes como la percusión corporal, las danzas o el *lipdub*, las cuales pudieran incluir todos los contenidos trabajados en las anteriores actividades a modo de recopilatorio final.

Por todo lo anteriormente expuesto, y según los datos recogidos en la rúbrica autoevaluación de la actuación del profesorado y en la escala de observación grupo-clase general del proyecto, podemos señalar que el tema del proyecto se ajustó a los intereses de los alumnos, a sus necesidades y ritmos de trabajo, incitándoles a la aventura, promoviendo su creatividad y propiciando el descubrimiento de sus propios aprendizajes, además de compartirlos con sus compañeros. Como bien dice Bruner (1988), la condición indispensable para aprender una información de manera significativa es tener la experiencia personal de descubrirla: «el descubrimiento fomenta el aprendizaje significativo».

En alusión a lo comentado durante el análisis, consideramos interesante resaltar que la introducción de metodologías activas, el empleo de las TIC y la utilización de materiales visuales, atractivos y adaptados a su contexto, favorecieron en gran medida la participación del alumnado en el proyecto (véase Figura 10). Todo esto dio lugar a una alta implicación y disfrute por su parte, a una mejora de su comportamiento disruptivo e indisciplinado, a un mayor respeto hacia los materiales y hacia sus compañeros con los que han tenido que colaborar y trabajar en grupo en la realización de diversas actividades. En general, la incorporación de herramientas educativas y las TIC en el proceso educativo (Onrubia, 2005), facilita una comunicación eficiente alumno – profesor y aumenta la motivación y la participación activa del estudiante en su proceso educativo (Palomares y otros, 2007).

Figura 10. Actividades psicomotrices y de empleo de las TIC



LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD GHANESA: UN PROYECTO DE EDUCACIÓN CÍVICA



CONCLUSIONES

A partir del proyecto didáctico, hemos podido observar y analizar el aprendizaje del alumnado ghanés participante sobre la diversidad y amplitud del continente africano, sus características y peculiaridades, basado en el conocimiento y comprensión crítica de la realidad local, nacional y mundial. Un proyecto de educación cívica vinculado con la noción de desarrollo de actitudes positivas hacia la identidad nacional ghanesa. Una identidad nacional basada en la ciudadanía enraizada en el sistema de valores de la sociedad democrática (Ljunggren, 2014). Para trabajar todo esto, se hizo uso de diferentes dinámicas, actividades y recursos novedosos, con el fin de favorecer la motivación y participación del alumnado en el transcurso del proyecto. Como sostiene Bourn (2015), los proyectos de educación cívica han de pasar de la teoría a la práctica. Los resultados del proyecto desvelan la importancia del fortalecimiento de la identidad nacional ghanesa, basada en valores y principios como el logro de libertad como país y el reconocimiento de su diversidad e idiosincrasia, además del abordaje de retos y problemas de orden global, como la igualdad de género, la sostenibilidad o el cambio climático.

Los alumnos lograron aprender las principales peculiaridades de Ghana (historia, cultura y tradiciones) de manera lúdica y divertida, favoreciendo la formación de una identidad cívica y democrática, permitiendo que se sintieran identificados y orgullosos de todo lo que les envuelve y supieran apreciar los valores que conforman su comunidad como su gran cohesión, amabilidad, generosidad, grandeza, amplio respeto hacia los demás, honestidad, lealtad, hospitalidad o humildad, entre otros. Igualmente, aprendieron que la importancia de la comunidad en la que residen reside en la búsqueda del bien común. También la importancia de la familia y su unidad, así como el cuidado mutuo. O de los amigos: el valor del tiempo y del juego compartido.

Haciendo referencia a las dinámicas utilizadas, estas resultaron bastante enriquecedoras, dado que el alumnado pudo sentirse orgulloso e identificado con los diferentes temas trabajados, reconociendo y valorando positivamente sus tradiciones y costumbres expuestas. También destaca el empleo

de la expresión corporal, musical y artística en las diferentes actividades para favorecer su motivación y predisposición ante cualquier dinámica que introdujera componentes artísticos, además de que esta beneficiara la comunicación entre la profesora y los alumnos. Según los datos recogidos en los diferentes instrumentos de evaluación aplicados, podemos señalar que el tema del proyecto ha motivado los intereses de los alumnos, adaptándose a sus necesidades y ritmos de trabajo, incitándoles a la aventura, creatividad y descubrimiento de sus propios aprendizajes, además de compartir estos con sus compañeros. Asimismo, consideramos interesante resaltar que la introducción de metodologías activas, el empleo incipiente de las tecnologías digitales, así como la utilización de materiales visuales, atractivos y adaptados a su contexto favorecieron en gran medida la participación del alumnado en el proyecto.

A lo largo de este capítulo hemos expuesto los resultados de investigación derivados de un proyecto de educación cívica con un grupo de 27 niños de Kindergarten 2 en Ghana. Un proyecto que ha tenido Ghana, su historia, cultura y tradiciones, como tema central dentro de la materia *Our World and Our People* y que, partiendo de esta, se ha logrado trabajar la interesante competencia básica del currículo *Cultural Identity and Global Citizenship*. Este proyecto ha reflejado los valores necesarios para que la educación cumpla su misión de formar ciudadanos libres, participativos, que busquen y promuevan la justicia social y el bien común de la sociedad ghanesa y del mundo en el que viven.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anamuah-Mensah, J., Mereku, D. K., & Ampiah-Ghartey (2008). *Ghana Junior Secondary School students' achievement in mathematics and science: Results from Ghana's participation in 2007 Trends in International Mathematics and Science Study*. Accra: MOEYS.
- Ankar-Brewoo, G., Darko, G., Abaidoo, R., Dalsgaard, A., Johnson, P. N., Ellis, W., & Brimer, L. (2020). Health risks of toxic metals (Al, Fe and Pb) in two common street vended foods, fufu and fried-rice, in Kumasi, Ghana. *Scientific African*, e00289.
- Antwi, M. (1992). *Education, society and development in Ghana*. Accra: Unimax Publishers Limited.
- Bautista, J. & López, N. (2002). El juego didáctico como estrategia de atención a la diversidad. *Agora Digital. Revista Científica Electrónica, Miscelánea*, 4,3.
- Bemile, S. K. (2000). Promotion of Ghanaian languages and its impact on national unity: the Dagara language case. In *Ethnicity in Ghana* (pp. 204-225). Palgrave Macmillan, London.
- Bourn, D. (2015). *The Theory and Practice of Development Education. A pedagogy for global social justice* (1st Edition). London: Routledge.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata
- Bruner, J.S. y Haste, H. (1990). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós.

LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD GHANESA: UN PROYECTO DE EDUCACIÓN CÍVICA

- Callan, E. (2002) Democratic Patriotism and Multicultural Education. *Studies in Philosophy and Education*, 21, 465-477. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1020861611479>
- Callan, E. (2010) The Better Angels of Our Nature: patriotism and dirty hands, *Journal of Political Philosophy*, 18(3), 249-270.
- Campbell, M. (2009). Factors for the presence of avian scavengers in Accra and Kumasi, Ghana. *Area*, 41(3), 341-349.
- Cardo, C., Vila, B. (2005). *Material sensorial (0-3 años) Manipulación y experimentación*. Barcelona: Graó.
- Chacón, P. (2008). El Juego Didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula? *Nueva aula abierta*, 16(5), 1-8.
- Darby, P. (2013). 'Let us rally around the flag': Football, nation-building, and pan-Africanism in Kwame Nkrumah's Ghana. *The Journal of African History*, 54(2), 221-246.
- Dixson, D. D., & Worrell, F. C. (2016). Formative and summative assessment in the classroom. *Theory into practice*, 55(2), 153-159.
- Gérard, E. (1999). Être instruit, en tout cas. Représentations du fait scolaire en milieu urbain (Burkina Faso). *Autrepart Bondy Paris*, 11, 101-114.
- Ghana Statistical Service. (2012). *2010 population and housing census, summary of final results*. Accra: GSS
- Green, D. (2019). The Creation of Traditional African Dance/Music Integrated Scores. *Journal of Movement Arts Literacy*, 4(1), 1-14.
- Groth, J. L. (2006). *Adolescents' perceptions of citizenship and democracy in Ghana*. PhD dissertation University of Kentucky, USA.
- Kankam, B. (2015). Citizenship Education in the Colleges of Education in Ghana: what Tutors of Social Studies Say. *International Journal of Political Science*, 1(1),13-23.
- Kerr, David, Sturman, Linda, Shulz, Wolfram & Burge, Bethan (2010). *ICCS 2009 European Report. Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement among Lower Secondary Students in 24 European Countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Kyei, S. (2014). *In her own words: Women's Underrepresentation in Higher Education in Ghana*. Madrid: Fundación Sur.
- Lení Nista- Piccolo, V., y Wey Moreira, W. (2015). *Movimiento y expresión corporal en Educación Infantil*. Madrid: Narcea.
- Ljunggren, C. (2014). Citizenship Education and National Identity: teaching ambivalence. *Policy Futures in Education*, 12(1), 34-47.
- López, N. y Bautista, J. (2002). *El juego didáctico como estrategia de atención a la diversidad*. Recuperado de http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/04/04- articulos/miscelanea/pdf_4/03.PDF
- McWilliams, H.O.A., & Kwamena-Poh, M.A. (1978). *The development of education in Ghana*. London: Longman Group Ltd.
- Ministry of Education – Republic of Ghana (September 2019). *Kindergarten Curriculum for Primary Schools*. Accra: The Executive Secretary. Retrieved from <https://nacca.gov.gh/wp-content/uploads/2019/06/KG-Curriculum.pdf>
- Nyarkoh, E., & Intsiful, E. (2018). An Assessment of the Impact of International Aid on Basic Education in Ghana. *American Journal of Educational Research*, 6(1), 43-49.

- Oficina Económica y Comercial de España en Accra. (Febrero, 2019). *Informe Económico y Comercial. Ghana 2019*. Recuperado de <https://www.icex.es/icex/es/navegacionprincipal/todosnuestrosservicios/informaciondemercados/paises/navegacionprincipal/elmercado/estudiosinformes/DOC2019813815.html?idPais=GH>
- Onrubia, J. (2005). La potencialidad de las tecnologías de la información y de la comunicación para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas universitarias. *Colección "Documentos": Documento 04*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Palomares, T. y otros. (2007). Las tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza universitaria: influencia sobre la motivación, el autoaprendizaje y la participación activa del alumno. *Revista de Psicodidáctica*, 12(1), 51-78
- Perez, M. P. (2010). La importancia del refuerzo en el aula para alumnos con dificultades de atención. *Innovación y Exp. Educ.*, (36), 1-9.
- Ranger, T. (1993) The invention of tradition revisited: the case of colonial Africa. En T. Ranger & O., Vaughan (Coords.), *Legitimacy and the State in Twentieth-Century Africa* (pp. 62-111). London: Macmillan.
- Reynés Ramón, M. (2010). *Pautas de escolarización de las familias Ewe de Togo y Asante de Ghana* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid).
- Reynés Ramón, M. (2012). Familias y sistemas educativos en África negra. *Foro de educación*, 10(14), 115-130.
- Reynés, M. (2015). Escuelas, maestros y familias en África Negra. Aproximación general y experiencias de Ghana y Togo. En J.L. Parejo y J.M. Pinto (Coords.), *La orientación y la tutoría escolar con familias: teoría y práctica* (pp. 283-299). Universitat Oberta de Catalunya.
- Roberts, J., Jindra, M., & Noret, J. (2011). Funerals and Fetish Interment in Accra, Ghana. *Funerals in Africa: Explorations of a Social Phenomenon*, 207-226.
- Schildkrout, E. (1979). The ideology of regionalism in Ghana. In W., Shack & E., Skinner, E. (Eds.), *Strangers in African Societies* (pp. 183-207). Berkeley: University of California Press.
- Social Watch (2012). *Políticas de Cambio Climático y Derechos de los Ciudadanos*. Recuperado de http://www.socialwatch.org/sites/default/files/ghana2012_esp.pdf
- Southall, A. W. (1970). The illusion of tribe. *Journal of Asian and African Studies*, 5(1-2), 28-50.
- Tamakloe, E.K. (1991). The nature of social studies and its curriculum implications. *Journal of Institute of Education*, 2(1), 4-7.
- Tweneboah, S. (2012). The Sacred Nature of the Akan Chief and its Implications for Tradition, Modernity and Religious Human Rights in Ghana. *FIU Electronic Theses and Dissertations*, 590. Retrieved from <https://digitalcommons.fiu.edu/etd/590>
- Venegas, F. M., García, M^a.P. y Venegas, A. M^a (2018). *El juego infantil y su metodología*. Málaga: IC Editorial
- Vidal, T., Pol, E., Guàrdia, J. y Però, M. (2004). Un modelo de apropiación del espacio mediante ecuaciones estructurales. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 5(1 y 2), 27-52.
- Westheimer, J. (2006). Politics and Patriotism in Education, *Phi Delta Kappan*, 87(8), 608-620. <http://www.democraticdialogue.com/DDpdfs/PDKWestheimer.pdf>
- World Bank (2020). *Education Statistics*. Retrieved from <https://datacatalog.worldbank.org/dataset/education-statistics>



JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ. Catedrático de Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca. Director de *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, y de *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*. Ha escrito numerosos artículos y dirigido libros y proyectos de investigación, tesis doctorales y congresos internacionales sobre historia y política de la educación, algunos de ellos relacionados con la educación en África. Entre sus libros más recientes: *Ensayos mínimos sobre la universidad deseada* (2021), *Influencias belgas en la educación española e iberoamericana*. (2019). Y sobre África, en colaboración: *Los valores en la educación de África. De ayer a hoy* (2017), *Lengua, literatura y ciencias de la educación en los sistemas educativos del África Subsahariana* (2014).



Eugénie EYEANG est Gabonaise et Docteur de l'Université Stendhal-Grenoble 3 (1997), Maître de Conférences (CAMES) en Didactique des Langues. Formatrice de formateurs à l'ENS de Libreville depuis 1998, elle participe aux cours d'ELE en Espagne depuis 1988. Ses domaines de recherche : socio-didactique, formation des professeurs de langues, plurilinguisme, curriculas et manuels, ainsi que les valeurs dans l'éducation.

Auteur de plusieurs articles sur l'enseignement/apprentissage de l'espagnol au Gabon, ses publications multisectorielles vont de 1994 à 2021. Elles sont présentes dans plusieurs revues scientifiques à comités de pairs. Elle est également coordinatrice d'ouvrages collectifs, parmi lesquels : *Langue, littérature et sciences de l'éducation dans les systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne* (2014), *Les valeurs dans la société gabonaise* (2015) et *Les valeurs d'Afrique en éducation. D'hier à aujourd'hui* (2017). Directrice du CRAAL (Centre de Recherche Appliquée aux Arts et Langues) et déléguée de la Fondation FUNIBER. Comme langues parlées : fang, espagnol et français. Anglais et portugais : connaissances scolaires.

La clave del éxito de un sistema educativo se encuentra en la calidad de sus docentes, maestros de preescolar y primaria, profesores de secundaria y educación superior. Un buen profesional de la docencia debe tener condiciones naturales para el ejercicio de la actividad educativa, principios éticos, capacidad de trabajo en equipo, disponibilidad y empatía hacia sus alumnos y compañeros. Los supuestos anteriores son condición para el éxito en la docencia, pero si no van acompañados de una buena formación cultural y científica en su respectivo campo de especialidad, y de una excelente formación pedagógica de base y actualizada de forma permanente, el profesor no se verá recompensado con un buen reconocimiento profesional.

Los sistemas educativos de África en el siglo XXI, para avanzar y mejorar, necesitan muy buenos profesores, que deben poseer una formación científica y pedagógica de primer nivel. Este "III Foro de África, educación y desarrollo" busca precisamente contribuir a mejorar la formación de los docentes africanos con un cupo muy representativo de textos originales, escritos sobre el tema y que son resultado de investigaciones precedentes.

La clé du succès d'un système éducatif réside dans la qualité de ses enseignants, du préscolaire et primaire, du secondaire et supérieur. Un bon enseignant doit avoir des conditions naturelles pour l'exercice de l'activité éducative, des principes éthiques, une capacité de travail d'équipe, une disponibilité et une empathie envers ses apprenants et collègues. Les hypothèses sus-mentionnées sont une condition de réussite dans l'enseignement, mais si elles ne sont pas accompagnées d'une bonne formation culturelle et scientifique dans leur domaine de spécialité respectif, et d'une excellente formation pédagogique de base mise à jour en permanence, l'enseignant n'obtiendra aucune récompense valable sur le plan de la gratification professionnelle.

Les systèmes éducatifs africains du XXIe siècle, pour progresser et s'améliorer, ont besoin de très bons enseignants, qui doivent avoir une formation scientifique et pédagogique de premier ordre. Ce «III Foro Afrique, éducation et développement» vise précisément à contribuer à améliorer la formation des enseignants africains avec un quota très représentatif de productions originales, écrites sur le sujet et qui sont le résultat de recherches antérieures.

