



I FIACED

Fórum Internacional
**ÁFRICA, COOPERAÇÃO,
EDUCAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO**

LIVRO DE
ATAS



Livro de atas do **I Fórum Internacional África, Cooperação, Educação e Desenvolvimento** do Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro, decorrido a 16 e 17 de junho de 2016.

Proceedings book of 1st International Forum Africa, Cooperation, Education & Development of Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro, 16 and 17 June 2016

Ficha Técnica

Título: África, Cooperação, Educação e Desenvolvimento - livro de atas

Organizadores: Rita Leal & Carla Lopes

Edição: Edições Pedagogo

Design: Sofia Mendes

ISBN: 978-989-8655-76-9

1ª Edição - Dezembro 2016

Nota/Note: As comunicações e os textos conexos são da inteira responsabilidade dos autores

The communications and the related texts are responsibility of the authors

Mensagem

A Entidade Instituidora e o Presidente do ISCE Douro saúdam calorosamente todos quantos, de vários cantos de África e de algumas paragens Portuguesas e de outras da Europa, nos dão a honra de participar no I FÓRUM INTERNACIONAL ÁFRICA, COOPERAÇÃO, EDUCAÇÃO e DESENVOLVIMENTO.

Neste momento desejamos partilhar convosco, em cooperação solidária, um conjunto de experiências, com o otimismo bastante para imaginar que, debatendo, comunicando conhecimentos diferentes e formas diversas de os compreender, estaremos a impulsionar, em alguma medida, o desenvolvimento de um futuro melhor e mais justo para todos, em África e na Europa, no Mundo no qual todos somos companheiros de viagem e pelo qual todos somos responsáveis.

Para além da importância do significado da pluralidade das abordagens que se consubstanciarão no decurso das sessões do FÓRUM e do natural diálogo consequente, almejamos ainda que a vivência experienciada por cada um e por todos, neste nosso território, se abra em espaços/tempos agradáveis de convívio e se venha a constituir em memória marcante.

Sejam bem-vindos ao Douro, ao Tâmega e Sousa e a Penafiel, terras antigas de muita História contada e muito mais por contar. Neste tempo do FÓRUM, queremos, convosco, edificar Cooperação, Educação, Desenvolvimento.

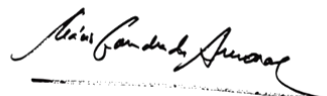
Bem-hajam!

O Representante da Entidade Instituidora



(Prof. Doutor Ricardo Martins)

O Presidente do ISCE DOURO



(Prof. Doutor Mário Gandra do Amaral)

Message

The Founding Entity and the President of ISCE Douro warmly welcome all those who, from various corners of Africa and some Portuguese and other European parts, give us the honour to participate in the I INTERNATIONAL FORUM AFRICA, COOPERATION, EDUCATION AND DEVELOPMENT.

We wish to share with you, in supportive cooperation, a set of experiences, with optimism enough to imagine that by debating and communicating different knowledge and different ways to understand it, we will be promoting, to some extent, the development of a better and fairer future to all, in Africa and in Europe, in a world in which we are all fellow travellers and for which we all share responsibility.

Besides the importance given to the meaning of the plural approaches embodied during the sessions of the FORUM and the natural consequent dialogue, we aim to extend the experience gained by each and all, in our territory, to pleasant spaces/times of conviviality that may constitute remarkable memory.

Welcome to Douro, to Tâmega and Sousa and Penafiel, ancient lands of rich history told and much more to tell. In this FORUM, we wish to build, with you all, Cooperation, Education, and Development.

Thank you so much!

Representative of the Founding Entity of ISCE DOURO



(Ricardo Martins, PhD)

President of ISCE DOURO



(Mário Gandra do Amaral, PhD)

Apresentação

O I FÓRUM INTERNACIONAL ÁFRICA, COOPERAÇÃO, EDUCAÇÃO e DESENVOLVIMENTO (I FIACED), organizado pelo ISCE Douro, é um evento internacional que procura colocar em perspetiva diferentes olhares acerca da Pedagogia e da Educação enquanto fatores de desenvolvimento e cooperação. Pretende-se criar molduras de debate sobre a pluralidade dos discursos existentes acerca das grandes temáticas do FÓRUM, abrindo um espaço de diálogo, de reflexão e de partilha, contribuindo para práticas mais refletidas e reflexivas.

Acreditando na força e no poder da educação, mais não se pretende do que uma análise holística das problemáticas em questão, contribuindo para delinear estratégias de mudança que, eventualmente, possam contribuir para, em conjunto, se perspetivar um futuro melhor assente na construção de diferentes discursos e representações, possibilitando escolhas mais informadas, diferentes visões, mais positivas, motivantes e motivadoras das diferentes práticas educativas, assumindo-se a diferença como uma oportunidade e riqueza ao invés de uma ameaça.

Website do evento: <http://fiaced.iscedouro.pt/>

Comissão Organizadora

Carla Lopes (ISCE Douro)

Maria Lopes de Azevedo (ISCE Douro)

Célia Novais (ISCE Douro)

Rita Leal (ISCE Douro)

Cristiana Madureira (ISCE Douro)

Sílvia Pinto (ISCE Douro)

Evangelina Bonifácio (IPB-ESEB)

Comissão Científica

Adérito Barbosa (Universidade Católica de Moçambique)

Evangelina Bonifácio (ESE de Bragança)

Mário Gandra (ISCE Douro)

António Caride Gómez (Universidade Santiago Compostela)

Isabel Baptista (Universidade Católica Portuguesa)

Mohamed Nazir Ibraimo (Universidade Católica de Moçambique)

Armindo Rodrigues (ISCE)

Jorge Vaz (ISCE Douro)

Paulo Dias (Universidade Católica Portuguesa)

Célia Novais (ISCE Douro)

José María Hernández Díaz (Universidade de Salamanca)

Ricardo Martins (ISCE Douro)

Cristiana Madureira (ISCE Douro)

Luís Picado (ISCE)

Rita Leal (ISCE Douro)

Eugenie Eyeang (École Normale Supérieure de Libreville)

Maria Lopes de Azevedo (ISCE Douro)

Teresa Medina (FPCE-Universidade do Porto)

Presentation

The I INTERNATIONAL FORUM AFRICA, COOPERATION, EDUCATION AND DEVELOPMENT (I FIACED), organized by ISCE Douro, is an international event that aims to put into perspective different looks on the Pedagogy and Education as means to development and cooperation. This is intended to stimulate the debate on the plurality of existing discourses on the great themes of the FORUM, providing a space for dialogue, reflection and sharing, contributing to more reflected and reflective practices.

Believing in the strength and power of education, more is not intended than a holistic analysis of the issues proposed, contributing to outline strategies for change that may eventually contribute to jointly prospect a better future, based on the construction of different speeches and representations, enabling more informed choices, different views, more positive, motivating and encouraging different educational practices, assuming difference as an opportunity and wealth rather than a threat.

Website of the event: <http://fiaced.iscedouro.pt/>

Organizing Committee

Carla Lopes (ISCE Douro)

Maria Lopes de Azevedo (ISCE Douro)

Célia Novais (ISCE Douro)

Rita Leal (ISCE Douro)

Cristiana Madureira (ISCE Douro)

Sílvia Pinto (ISCE Douro)

Evangelina Bonifácio (IPB-ESEB)

Scientific Committee

Adérito Barbosa (Universidade Católica de Moçambique)

Evangelina Bonifácio (ESE de Bragança)

Mário Gandra (ISCE Douro)

António Caride Gómez (Universidade Santiago Compostela)

Isabel Baptista (Universidade Católica Portuguesa)

Mohamed Nazir Ibraimo (Universidade Católica de Moçambique)

Armindo Rodrigues (ISCE)

Jorge Vaz (ISCE Douro)

Paulo Dias (Universidade Católica Portuguesa)

Célia Novais (ISCE Douro)

José María Hernández Díaz (Universidade de Salamanca)

Ricardo Martins (ISCE Douro)

Cristiana Madureira (ISCE Douro)

Luís Picado (ISCE)

Rita Leal (ISCE Douro)

Eugenie Eyeang (École Normale Supérieure de Libreville)

Maria Lopes de Azevedo (ISCE Douro)

Teresa Medina (FPCE- Universidade do Porto)

Índice Geral

Artigos.....	9
Los Estereotipos Como Obstáculos Al Diálogo Intercultural: Propuestas Didácticas Para Una Concienciación Del Alumnado Gabonés En Una Clase De Ele.....	11
Taller De Teatro Y Métodos Activos En Clase De Ele En La Escuela Normal Superior (Ens) De Gabón	21
Las Relaciones Comerciales Entre Mercosur Y Cemac Como Tema Didáctico En Clase De Ele En Gabón: Apuestas Y Perspectivas	29
Uma Reflexão Sobre O Processo De Ensino – Aprendizagem: Formas Didáticas E Métodos De Ensino.....	37
O Impacto Do Programa Geração Biz Nos Distritos Da Província De Nampula, No Período 2007-2010	49
Problemas De Adaptación De Perfiles De Profesores A Los Currículos De La Escuela Normal Superior (Ens): El Caso Del Francés	55
La Lengua Arcaica En El Deila: Un Reto En La Enseñanza/Aprendizaje Del Español En Gabon - Caso De Fragmentos De El Cantar De Mio Cid	61
La Enseñanza/Aprendizaje De Las Lenguas En El Centro Del Desarrollo De Los Sistemas Educativos Africanos.....	72
Cooperação Para O Desenvolvimento No Âmbito Da Educação Em Ciências: Estudo Das Atividades Protocoladas Entre Portugal E Países Africanos De Língua Oficial Portuguesa	82
Les Enseignants Évaluent-Ils La Compréhension En Approche Par Les Competences?: Cas De La 5ème Année Primaire De Libreville	92
La Presencia/Ausencia De África En Los Manuales De Ele De Concepción Occidental: Alegato Para La Reparación De Esta “Amnesia Voluntaria” A través De La Epopeya Del Mvet De La Migración Del Pueblo Fang De Guinea Ecuatorial.....	102
L’entretien Dans La Relation D’aide Et Son Application Sur Le Terrain: Cas Des Conseillers Pédagogiques Du Premier Degré Au Gabon.....	112
Insertion Des Notions De Developpement Durable Dans L’enseignement Du Français Des Lycees Du Gabon	120
Apprentissage Mobile Et Téléphones Portables : Approche Compréhensive Des Usages Des Étudiants De L’école Normale Supérieure De Libreville.....	134
Le Roman Africain Comme Un Espace Des Savoirs: Pour Une Education Optimale Des Apprenants	147
L’apprentissage Des Langues Locales Du Gabon: Pour Une Réappropriation Des Valeurs Chez Les Jeunes Scolarisés.....	157
Le Reseau Des Aires Protegees D’afrique Centrale: Une Dynamique Regionale A L’education Au Developpement Durable	165
Gouvernance Et Efficacite De L’éducation Au Sein Des Etablissements Secondaires Gabonais	173
L’éducation Au Développement Durable Et À L’écocitoyenneté Dans Tant Qu’il Y Aura Des Rêves De Pélage Ntsame Obame Et Le Voyage D’aurore De Nadia Origo	183
A Importância Da Formação Pedagógica-Didática Aos Profissionais De Saúde Que Exercem A Docência .	191
"Educar" De Gabriel Celaya: Un Soporte Didáctico Para Una Revaloración De La Misión Del Docente En La Sociedad.....	203

Eduquer Pour Mieux Prendre Soins De Notre Environnement	213
Quelles Stratégies De Lutte Contre La Sexualité Et Les Grossesses Précoces En Milieu Scolaire Au Gabon?: Application D'une Leçon D'éducation À La Citoyenneté En Classe De 6e.....	221
Bien Lire En Primaire: Quelle(S) Méthode(S) Utilisée(S) Par Les Enseignants Gabonais?.....	231
Creencias Y/O Representaciones De Los Docentes Sobre La Enseñanza-Aprendizaje De Ele En Gabón: Investigación Etno-Sistémico	239
Les Pratiques Professionnelles Enseignantes D'encadrement Des Memoires De Recherche A L'école Normale Supérieure De Libreville	249
L'état De La Situation Educative En Afrique: Cas Du Gabon.....	259
La Poética Del Cuento Popular: Una Arquitectura Discursiva Con Fines Didácticos.....	268
Le Défi De La Contextualisation De L'enseignement Au Gabon Pour Un Développement Endogène: Cas De L'enseignement Secondaire	274
La Satire Au Théâtre Comme Moyen D'éducation Et D'enseignement-Apprentissage.....	282
Les Facteurs Déterminants Le Processus D'orientation Professionnel Chez Les Élèves De Terminale Gabonais.....	288
Apprentissage Des Langues Étrangères Dans Les Établissements Scolaires Primaires Du Gabon: Enjeux Et Perspectives	296
Arte Español Y Aprendizaje De La Lengua En El Contexto De La Enseñanza Superior En Gabón.....	306
Educação Ambiental E Promoção Da Saúde Na Lixeira Da Penha.....	314
Diversificação De Estratégias De Ensino E Aprendizagem - Percepção Dos Professores Cooperantes Do 1.º E Do 2.º Ciclo Do Ensino Básico	324
Conflicto E Reconciliação Entre Povos: Do Descomprometimento Moral À Cooperação	332
As Narrativas Digitais E O Desenvolvimento Da Linguagem Escrita E Da Emergência Da Leitura: Um Estudo Na Educação Pré-Escolar.....	340
Curriculum Et Enjeux De La Professionnalisation Des Conseillers D'orientation Psychologues De L'école Normale Supérieure De Libreville	346
Matemática, Física E Química: Interdisciplinaridade	356
Oskar, O Ouriço Musical: Projeto Artístico Em Educação.....	362
Educação Ambiental, Geologia E Ensino Experimental Das Ciências – Uma Abordagem Integrada A Partir Da Realidade De São Tomé E Príncipe.....	368
O Ensino Das Ciências E O Desenvolvimento De Competências Funcionais Por Alunos Com Nee Através Da Exploração Da Carta Da Terra	374
A Importância Da Contextualização Das Atividades No Ensino Prático/Experimental Das Ciências – Evolução De Ideias De Professores De Ee (Durante A Frequência De Um Programa De Formação).....	380
Lideranças Em Contexto Escolar: O Caso Da Escola De Formação De Professores De Cambulo	388
A Participação Docente Em Direção À Educação Inclusiva.....	398

ARTIGOS

Los estereotipos como obstáculos al diálogo intercultural: propuestas didácticas para una concienciación del alumnado gabonés en una clase de ELE¹

Perrine MVOU - mperrine2001@yahoo.fr

École Normal Supérieure, CRAAL, Libreville. Gabón

Resumen

En un mundo, hoy en día, inmerso en una época compleja, constituido por sociedades multiculturales y plurilingües, el contacto del Yo con el Otro, física o culturalmente diferente, se ha vuelto problemático.

El presente trabajo, con finalidad pedagógica, demuestra cómo el estereotipo puede perjudicar el diálogo intercultural.

Palabras claves: Abelardo Estorino, Diálogo intercultural, Estereotipo.

Introducción

A ejemplo de otros países de África, Gabón es una « *société plurielle, où il existe un brassage de peuples, d'ethnies et de cultures* »². Estas comunidades culturales identitariamente diferentes, que tienen la obligación de vivir juntas, deben teóricamente aceptarse, para la preservación de la armonía entre los individuos. Sin embargo, a pesar de la intensificación de los intercambios interculturales, de la mundialización y de la revolución de la información, anotamos cierta « *poussée stéréotypale* » (Castillo Durante, 1994: 104); que, evidentemente, impide o dificulta el diálogo con el Otro, la vida en comunidad, incluso la unidad nacional.

Si pensamos que la cohesión social permite favorecer las sinergias y la calidad de vida de los miembros de una sociedad, ¿cómo mejorar las relaciones entre las comunidades, promover valores tales como el diálogo intercultural, a través de las prácticas docentes?

A partir de este estudio, pretendemos llevar, por tanto, a los alumnos, a partir de la explotación de unos extractos de *La dolorosa historia de amor secreto de Don José Jacinto Milanés* (1973) de A. Estorino, a darse cuenta de la necesidad de una decentración con relación a los marcos de referencia en presencia para permitir la creación de una cultura común y previa al "vivir juntos". A través de este estudio, queremos por consiguiente instituir, a lo largo de la clase de ELE, la puesta en marcha de unas actividades fomentadoras de una toma de conciencia.

A la luz de eso, primero aclararemos los conceptos claves: el diálogo intercultural y el estereotipo. Luego, a través del análisis de un extracto de esta obra, nos proponemos verificar la presencia de estereotipos en éste insertados así como sus implicaciones en las relaciones entre las diferentes fuerzas en presencia.

¹ Espanol Lengua Extranjera

² S. NKOGHE NYANGONE, « Enfance, éducation plurielle et intégration d'ouverture », in www.codesria.org/IMG/pdf/Stephanie_Nkoghe_Nyangone_Gabon.pdf [Consulté le 15-02-2015]

1. Aproximación teórica y metodológica

Como lo venimos diciendo, el propósito de este estudio es el de interesar al alumnado gabonés al diálogo intercultural concienciándole sobre el peligro de los estereotipos. Antes de eso, resulta importante definir los conceptos que iremos manipulando a lo largo de este trabajo.

Del griego "stéréos", que quiere decir "sólido", el estereotipo es una noción introducida en las ciencias sociales por W. Lippmann, en su obra *Opinión pública* (1922). Para él, el estereotipo es un conjunto de representaciones totalmente hechas, y esquemas culturales preexistentes que atribuimos a una categoría de personas (su comportamiento, su personalidad), y que aplicamos, de modo rígido, a todos los miembros de un grupo social sin tomar en cuenta las diferencias individuales. Es decir que reposa sobre rumores y no sobre fundamentos reflexionados y argumentados.

Pero, es importante señalar que el estereotipo no se asimila forzosamente a un prejuicio negativo y reductor que hay que evitar. En efecto, si el estereotipo a menudo posee un valor negativo, puede además participar en la caracterización positiva de un grupo y en la valoración de uno "nosotros" con relación al Otro.

Según Moliner; Rateau; Cohen-Scali (2002:13), permiten «justifier ou légitimer certaines conduites». Pues son necesarios para la comprensión y la interpretación del entorno social.

Sin embargo, con el mismo título que la categorización, el prejuicio³ o el etnocentrismo, o forma de pensamiento que implica que "lo propio es lo adecuado y lo ajeno va de lo exótico a lo inadmisibile" (Rodrigo Alsina, 1999:82), el estereotipo es uno de los mecanismos espontáneos que ponen obstáculos al diálogo intercultural.⁴

Conscientes del hecho de que el diálogo intercultural es muy necesario para poner coto a los prejuicios y los estereotipos, pues hace falta que las políticas educativas de las escuelas tengan por eje transversal los contenidos de la educación intercultural. Se trata de tomar medidas a favor de la interpenetración de las culturas asegurando que las identidades específicas de cada una de las culturas no sean borradas (M. Abdallah-Pretceille, 1999). La educación intercultural promueve pues la inclusión social. De este hecho, es imprescindible para borrar los prejuicios y los estereotipos.

Por ser la clase de lengua un lugar de confrontación del aprendiente con la cultura extranjera, pues es una ocasión idónea para un enfoque intercultural. En este diálogo de las culturas, la propia cultura del aprendiente se enriquece al contacto de la cultura del Otro y lo lleva a la competencia intercultural⁵ (a la « tercera » cultura del alumno).

A nivel de las prácticas, la educación al intercultural es « l'ensemble des actions mises en œuvre par un enseignant ou une école dans le but d'établir des relations d'interaction, de coopération et de compréhension entre élèves issus d'univers culturels différents » (Kerzil et Vinsonneau, 2004:47). Se inscribe por lo tanto en una perspectiva de desarrollo de habilidades a vivir juntos y a intervenir en un contexto multi-étnico (M. Abdallah-Pretceille, 1999).

³ Según el *Petit Robert* (2003), el prejuicio es una « opinión preconcebida, socialmente enterada, compartida por los miembros de un grupo, y susceptible de ser desfavorable a la categoría aludida ». Esta noción de prejuicio es un componente determinado por varios factores entre los que están, entre otras cosas, el medio, la época y la educación.

⁴ « El diálogo intercultural es facilitar un intercambio que lo pone todo sobre la mesa: nuestras diferencias, nuestros diferentes valores, nuestros diferentes lenguajes; convivir juntos desde el respeto y realmente entender y respetar a los demás » in C. GARCÍA « ¿Qué es el diálogo intercultural? », <https://elrincondelainclusion.wordpress.com/general/¿que-es-el-dialogo-intercultural/> [Consultado el 20-05-2016]

⁵ M. GUILHERME (2000: 297) define la competencia intercultural como la « habilidad para interactuar de manera efectiva con gente de otras culturas que reconocemos como diferentes de la propia ».

Así, valores tales como el respeto de otro, la abertura a la diversidad, a la paz, etc., son transmitidos con el fin de que el alumno pueda ejercer su papel de ciudadano.

La educación intercultural permite a cada alumno adaptarse a la sociedad en la que vive sin perder su identidad personal y cultural. Está, desde hace unos veinte años, estrechamente articulada a la educación a la ciudadanía; siendo las dos consideradas como complementarias (Conseil de l'Europe, 1993).

Para llevar a cabo nuestra reflexión, proponemos el estudio de unos extractos de la obra dramática *La dolorosa historia de amor secreto de Don José Jacinto Milanés* (1973) de A. Estorino, que serán explotados desde el punto de vista literario y espectacular.

Para la explotación literaria del texto, partiremos del itinerario propuesto por Acquaroni (2007), que resumimos de la manera siguiente: Primero, proponiendo actividades previas para activar conocimientos previos del alumno, proporcionar información pertinente para la comprensión posterior del texto y favorecer su toma de posición cultural y/o personal. Luego, pasaremos a la etapa de descubrimiento y comprensión del texto; para aplicar o reconocer durante la lectura algo ya tratado/explicado en la etapa anterior, localizar el vocabulario durante la lectura, evaluar el grado de comprensión, organizar la información inferida del texto, marcar las opciones correctas durante la lectura y, en fin, contextualizar lo que los alumnos irán leyendo.

Como puede verse, en esta fase, se pondrán en práctica todas las destrezas orales y escritas y, una vez finalizada, los alumnos estarán en condiciones óptimas para emprender el trabajo que nos lleve, en último término, a la representación. Según opina P. Pavis (1984), el texto dramático es un «*guión incompleto que está a la espera de un escenario, adquiriendo su sentido justamente ahí: en la representación*».

Esta actividad tiene muchas ventajas dentro de las cuales la desinhibición de los alumnos, la mejora de las destrezas comunicativas, la ampliación del léxico, etc. Pero, la que nos interesa en el marco de nuestro estudio es el hecho de otorgar al alumno la posibilidad de experimentar la convivencia con personas de otras culturas. En suma, el docente puede así llevar al alumno a reconstruir su marco de referencia y con ello ampliar su conocimiento.

A continuación, proponemos unas actividades didácticas que podemos llevar a cabo para lograr concienciar al alumnado sobre la peligrosidad del estereotipo.

2. Presentación del soporte y actividades

Para llevar a cabo nuestro estudio, escogimos la explotación de unos extractos de *La dolorosa historia de amor secreto de Don José Jacinto Milanés* (1973) de A. Estorino⁶; que podemos estudiar con alumnos del Segundo ciclo (Seconde, Première, Terminale).

Dos motivos nos llevaron a esta elección. Primero, la tipología de la obra: es una obra dramática. En efecto, según

⁶ Abelardo Estorino López (1925-2013) fue una de las figuras cumbres, no sólo del teatro cubano contemporáneo, sino también de la literatura dramática hispano americana de la segunda mitad del siglo XX.

Es autor de montones de obras entre las cuales *El robo del cochino* (1961), *Las impuras* (1962), *Las vacas gordas* (1962), *Tiene la palabra el camarada máuser* (1962), *El peine y el espejo* (1963), *La casa vieja* (1964), *Mientras Santiago ardía* (1974), *Que el diablo te acompañe* (1987), *Las penas saben nadar* (1989), *Vagos rumores* (1992) y *Parece blanca* (1994), etc.

subraya J.-P. Cuq (2003), hablando del proceso de enseñanza/aprendizaje (E/A) del Francés Lengua Extranjera (FLE), el teatro puede ser una herramienta para la adquisición de algunas competencias lingüísticas, "culturales e interculturales", pues nos ayuda en el desarrollo del conocimiento intercultural; una idea que comparte S.K. Hayes (1984:11), quién piensa que a través del teatro: « *Podemos explorar cuestiones sociales importantes y, quizá volver a evaluar nuestras propias posturas frente a ellas mientras empezamos a comprender a las otras personas.*»

Luego, la temática. En efecto, en esta obra, la relación Negros/Blancos expresa mejor la *dialoguicidad* entre razas, culturas y clases. Así, por abordar la problemática de la alteridad, del peligroso sujeto de las relaciones interraciales, del peso de los estereotipos, prejuicios raciales y de las consecuencias que implican, pensamos que el estudio de extractos de esta obra puede permitir la concienciación del alumnado en cuanto a la importancia de una convivencia armoniosa con el Otro y asentar así en él valores referentes al respeto, a la tolerancia y a la solidaridad, por ejemplo.

Actividad 1: Explicación y comentario de un texto

Nivel: Seconde/Première/Terninale

Ejercicios de anticipación

Estos trabajos de investigación facilitarán la explicación y el comentario del texto durante la clase. En efecto, la anticipación es una capacidad básica de comprensión. El éxito de una lectura depende en una parte de todo lo que hayamos podido prever antes de leerla. Para mejorar los ejercicios de anticipación, es preferible darles un toque personal y cercano, es decir, intentar relacionar el texto con el mundo y los intereses de los alumnos.

Ejercicio 1: Contestar estas preguntas

- ¿Quién es Abelardo Estorino?
- ¿Qué es un estereotipo?, ¿A qué sirve?
- ¿Qué es el choque de culturas?
- ¿Cómo se manifiesta?
- ¿Qué es el diálogo intercultural?
- ¿Piensas tú que es importante?, ¿Por qué?,
etc.

Ejercicio 2: Vocabulario

Encontrad en el texto el campo léxico de las palabras siguientes: *Progreso, Salvajismo, Civilización, Sublevamiento, Violación.*

Ejemplo de muestra 1

DEL MONTE. El hombre debe defender el progreso, no el salvajismo.
--

HACENDADO 1. Salvajes, sí. Son monos. Los bajaron de la mata y les cortaron el rabo. Repare en sus bembas, su nariz ñata, su frente emplastada, su haraganería, su torpeza, su abandono, su ingratitud para con nosotros que los hemos traído de su continente salvaje para cristianizarlos.

EL INGLÉS. ¿Es satisfactorio el estado de la religión en la Isla?

DEL MONTE. Pocos creen y los que creen son supersticiosos, ignorantes y corrompidos.

EL INGLÉS. ¿Y los clérigos también tienen esclavos?

DEL MONTE. Hasta los frailes de Belén tienen un número considerable.

HACENDADO 1. ¿Y pretenden que los tratemos como hombres? Apenas pueden rezar el Padrenuestro.

DEL MONTE. No se lo han enseñado porque ni ellos mismos lo saben.

HACENDADO 1. El demonio se les mete en el cuerpo. ¿No los han visto bailar? Saltan y se contorsionan como verdaderos monos. Nunca podrán pertenecer a una sociedad civilizada. Hay que mantenerlos separados, aislados, sus costumbres dañarían nuestra sociedad. Hay que conocerlos: son lúbricos y pecadores.

OVIEDO. Sólo piensan en tambores, en pañuelos de colores, en bailar los domingos en el batey.

HACENDADO 2. Un tambor los enloquece. Los he visto bailar durante horas al ritmo de un cajón.

HACENDADO 1. Y cuando son libres se visten de colorines, se ponen sombreros estrafalarios y se contonean por las calles de La Habana con una navaja en la cintura.

HACENDADO 1. El último censo arrojó cifras alarmantes. Más del cincuenta por ciento de la población es negra.

OVIEDO. Hay el peligro inminente de una rebelión. La Isla peligra, porque en una rebelión triunfará el negro en el blanco, ésa es la alternativa. Y si triunfan los negros, ¡adiós civilización! Recuerden Haití.

HACENDADO 1. Cuando se sublevaron en Haití incendiaron las haciendas, asesinaron a sus amos y violaron a las mujeres blancas.

HACENDADO 2. Viven obsesionados por nuestras mujeres. Miran la carne blanca de una mujer y enloquecen.

OVIEDO. ¡Qué extraño! Yo enloquezco cuando veo las nalgas de una negra. Cuando me casé, la noche de la boda, salí de la casa de vivienda y me fui al barracón y aspiré el olor de los vestidos de una negra. Necesitaba ese olor, ese olor que me acompaña desde niño; mamá de una negra, crecí entre negras y una negrita de doce años, costurera de mi madre [...]. (Risas) y sigo buscando ese olor, ese olor que traen de su tierra, un olor negro, un olor de oscuridad, de cuarto en penumbra, de sábanas sudadas, de piel tersa bañada en saliva.

MILANÉS. ¡Puercos! Son más salvajes que los salvajes de que hablan. Se dicen cristianos pero la concupiscencia los corrompe y los convierte en bestias. Animales amodorrados que duermen en hamacas al mediodía mientras sueñan con infiernos de lujuria.

Extracto de *La dolorosa historia de amor secreto de Don José Jacinto Milanés* (1973) de A. ESTORINO, in *Antología del teatro cubano contemporáneo*, pp. 413-414

Ejercicio 3: Lectura, explicación y comentario

Estas actividades están centradas en la interpretación del texto, la comprensión de su mensaje. Se pone un énfasis especial en que el alumno aprenda a diferenciar significados literales y significados ocultos en el texto, así como a defender sus propias apreciaciones de lo leído.

La lectura, hecha por varios alumnos mientras los otros sólo escuchan, iría encaminada a desarrollar diferentes destrezas de comprensión en los alumnos: ampliar el vocabulario en términos generales asociando palabras con el contexto apropiado y diferenciándolas entre ellas, captar el sentido general del texto, buscar algún dato específico, leer entre líneas, realizar una lectura crítica, etc.

Después de la lectura, plantear una serie de preguntas, tales como:

- *Identificad los dos grupos raciales en presencia en este texto*
- *¿A quiénes nos remiten los conceptos de "progreso" y de "salvajismo"? ¿Por qué?*
- *¿Se puede considerar el "progreso" como sinónimo de "civilización"? ¿Por qué?*
- *¿Cómo funciona el color de la piel en este texto?*
- *¿A qué sirve el estereotipo en este texto?*
- *Destacad todos los estereotipos relacionados con el personaje del negro a todos los niveles*
- *¿Cómo se puede considerar el discurso sobre el personaje del negro en este texto?*
- *¿Os parece normal tener tal tipo de discurso a cerca de alguien?, ¿Por qué?*
- *En tal contexto, ¿pueden las dos comunidades vivir en armonía?, ¿por qué?*
- *A vuestro parecer, ¿cuáles pueden ser las consecuencias de tal actitud del personaje blanco frente al negro?*
Identificad una de éstas en el texto
- *A vuestro parecer, ¿Por qué se sublevaron los de Haití?*
- *¿ Qué os sugiere la representación del blanco bajo esta imagen?, etc.*

En términos cognitivos, estas preguntas y cuestiones permiten al alumno recordar o recuperar la información que ha leído en el texto. Para ello, tendrá que poner en marcha operaciones mentales complejas tales como relacionar distintas informaciones textuales o aplicar un concepto a una situación nueva utilizando la información estudiada.

Contestar estas preguntas haría que, después de haber localizado y memorizado la información de forma aislada, los alumnos emplearan una estrategia para revisar e integrarla; conectarlas para formar una representación mental coherente del texto.

Actividad 2: Escenificación

El docente dividirá el alumnado en grupitos de siete (7) miembros, para desempeñar los roles de los personajes del texto.

Como ya lo dijimos, la representación es una actividad idónea para que los alumnos trabajen en grupo y salgan del individualismo y para que desarrollen sus habilidades cognitivas y sociales. Escenificando, los alumnos ya no se sienten aprendientes, sino miembros sociales de un grupo, con sus aspectos positivos y negativos. Pueden,

por consiguiente, compartir algo común, experimentar la vida en comunidad: ayudar a los que encuentran dificultades; escuchar y tomar en cuenta las opiniones de los demás; aprender habilidades sociales para garantizar el buen funcionamiento del grupo; esforzarse por mantener relaciones cordiales, por estimular el interés por el bien de todos, por contribuir en la creación de un clima de amistad, seguridad y confianza entre todos los miembros del grupo, etc.

3. Análisis de los datos y discusión

La explotación de este texto, que pone en contacto los personajes negros y españoles, muestra que éste acarrea estereotipos que hay que cualificar bien de racistas.

Analizando las posiciones y las actitudes en contacto en este texto, percibimos un conflicto abierto entre dos civilizaciones, dos alteridades. El personaje del español se describe como la norma; el Negro sería entonces sólo desviación, abogando así la estratificación hecha por G. Bruno en *Le Tour de France par deux enfants* (1906). Este último no es visto en su diversidad y su complejidad sino orientado a algunos esquemas estereotipados. Todo en él es caricaturizado:

- Su color, su físico que lo acercaría al animal: «*sus bombas, su nariz ñato, su frente emplastada*»; «*Son monos*»;
- Su vestimenta "grotesca": «*Y cuando son libres se visten de colorines, se ponen sombreros estrafalarios*»;
- Su personalidad: «*su torpeza, su abandono, su ingratitud* », son «*ignorantes y corrompidos*»;
- sus creencias: son «*supersticiosos*»; «*Sólo piensan en tambores, en pañuelos de colores, en bailar los domingos en el batey*»
- Siguiendo con los estereotipos culturales, el negro es considerado a menudo como un delincuente, relacionado con la violencia, la criminalidad, la lujuria, etc.
- Su olor, sobre todo el de la negra, que, paradójicamente, atrae al blanco: «*... aspiré el olor de los vestidos de una negra. Necesitaba ese olor*»; y quien a menudo asocia al Negro con el sexo: «*Miran la carne blanca de una mujer y enloquecen*». Pues se presenta a la mujer negra como una figura desinhibida saturada de sensualidad.
- Debido a la extrañeza que suscita, a su diferencia, constituiría una amenaza: «*Hay el peligro inminente de una rebelión*»

En resumidas cuentas, todos estos elementos funcionan aquí como estereotipos que permiten construir una imagen negativa. De verdad, todos los componentes clásicos de la imagen del Negro son verdaderamente alterizados y exotizados.

Anotamos aquí que para preservar y defender sus primeras convicciones, el personaje del Español queda arrinconado en lo que calificaríamos de inmovilismo regresivo: se considera evolucionado; es el icono del progreso. Lo que, desde luego, no puede arreglar las cosas, en la medida en que el contacto es finalmente sinónimo de choque y no de encuentro, de donde la exclusión: «*Nunca podrán pertenecer a una sociedad civilizada. Hay que "mantenerlos separados, aislados"* » dice el personaje del Hacendado 1. El negro padece una sensación de aislamiento y de marginalidad social.

Leyendo, notamos en este texto cierta denuncia de un *progreso* que pretende limitar el auge humano a las dimensiones del mundo visible sin apertura a lo invisible y, también, la negativa a admitir la existencia de una personalidad y de una tradición negras capaces de aportar una contribución al desarrollo de la humanidad. Allende todo, este texto parece recusar toda concepción monolítica de la identidad.

El texto reviste pues un valor altamente pedagógico. Aquí, la imagen del Español sirve como medio para la crítica sutil de los clichés culturales e, implícitamente, de la cultura occidental, principal productora de estos clichés; y permite el tratamiento de las cuestiones importantes: el colonialismo, el etnocentrismo, etc.

Es importante recordar que en el transcurso de las décadas, muchos estereotipos de naturaleza racista cuajaron la imagen del Negro. Estos estereotipos resultan, por lo esencial, de la relación de dominación que un continente, Europa, ejerció sobre otro, África, durante varios siglos. Sabemos con qué violencia se impuso esta dominación; particularmente respecto a la Trata de los Negros, de la colonialización.

Al profesor le incumbe la tarea de llevar al aprendiente a trascender esta idea según la cual el Otro constituye una amenaza para el Yo, y susceptible de volver difícil la convivencia: mostrar que el personaje negro no es un ser inferior y débil frente al blanco, demostrar que el valor moral de los seres más humildes puede ser más superior a la de los individuos socialmente "respetables".

A ser demasiado imbuido de convicciones sobre estereotipos, tales como los atribuidos al Negro en este texto, corremos el riesgo de conducir la comunidad al caos, como le vimos con Haití: « ... se sublevaron en Haití, incendiaron las haciendas, asesinaron a sus amos y violaron a las mujeres blancas ».

Por cierto, la cultura occidental tiene valores que hay que admirar pero hay también unas taras que borrar. Lo mismo ocurre con la cultura negroafricana / afrohispanica.

Conclusiones

Clausurando este trabajo, recordamos que en esta obra, dos posiciones se libran de la actitud del español: la vacilación y la desestimación porque ve al Negro sólo a través de los estereotipos que le atribuye. Delante de lo diferente que representa su interlocutor, y que contrasta con su vivir, el Blanco experimenta un sentimiento de amenaza.

Presentando el choque de culturas bajo este aspecto, A. Estorino parece de allí llamar a cierta adaptación a la cultura del Otro. No es que una desaparezca, que se deje absorber por ésta. De hecho, entre ellas debe establecerse un verdadero intercambio. Pleiteando a favor de una armonía en la diferencia, esta obra puede leerse como un espacio de mediación entre dos visiones del mundo.

Aunque sea siempre difícil aceptar al Otro sin sentir una impresión dolorosa de pérdida, de descuartizamiento entre dos culturas, es importante abrirse al Otro, trascender las divergencias, para construirse, para alcanzar una síntesis benéfica para la humanidad; pues, como clama De Leusse (1971: 294), hablando del Occidente: « *Nous sommes plus que jamais à l'heure de l'échange. Tandis que l'isolement appauvrit, l'échange enrichit, à la condition, bien sûr, que ce soit dans le respect et l'estime réciproques, dans l'égalité des droits et des devoirs* ».

Referencias bibliográficas

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1999), *L'éducation interculturelle, "Que sais-je?"*, Paris: Presses Universitaires de France.
- BRUNO, G. (1906), *Le Tour de France par deux enfants*. (Édition scolaire)
- CASTILLO DURANTE, D. (1994), *Du stéréotype à la littérature*, Montréal: XYZ.
- CUQ, J.-P. (2003), *Dictionnaire de Didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris.
- DE LEUSSE, H. (1971), *Afrique Occident. Heurs et malheurs d'une rencontre*, Paris, Editions de l'Orante.
- ESTORINO, A. (1973), *La dolorosa historia de amor secreto de Don José Jacinto Milanés*, in *Antología del teatro cubano contemporáneo*, pp. 413-414.
- GARCÍA, C., « ¿Qué es el diálogo intercultural? », in <https://elrincondelainclusion.wordpress.com/general/¿que-es-el-dialogo-intercultural/> [Consultado el 20-05-2016]
- GUILHERME, M. (2000), "Intercultural competence" in M. Byram (ed.). *Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, London and New York: Routledge, 297-300.
- HAYES, S.K. (1984), *Drama as a Second Language: A practical guide for language teachers*, Cambridge: National Extension College.
- KERZIL J. et VINSONNEAU G., (2004), *L'interculturel. Principes et réalités à l'école*, Paris, SIDES.
- LIPPMANN, W. (1922), *Public opinion*, New-York: Harcourt, Brace.
- MOLINER, P., RATEAU, P., & COHEN-SCALI, V. (2002), *Les représentations sociales: Pratique des études de terrain*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- NKOGHE NYANGONE, S., «Enfance, éducation plurielle et intégration d'ouverture», in www.codesria.org/IMG/pdf/Stephanie_Nkoghe_Nyangone_Gabon.pdf? [Consultado le 15-02-2015]
- PAVIS, P. (1984), *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Barcelona: Paidós.
- RODRIGO ALSINA, M. (1999), *La comunicación intercultural*. Barcelona, Anthropos.

Taller de teatro y métodos activos en clase de ELE en la Escuela Normal Superior (ENS) de Gabón

Marcelle IBINGA - punues66@yahoo.fr

École Normale Supérieure, CRAAL, Libreville. Gabón

Resumen

“El taller de teatro” en clase de español lengua extranjera (ELE) nace de la atomización del curso de literatura que abordaba los diferentes géneros. Desde este momento, éstos se les denomina talleres de novella, poesía y teatro. Pues antes de la reforma de la ENS, la literatura no se estudiaba tomando en cuenta todos los contenidos de los diferentes géneros o sino se lo explotaban de manera superficial. Mientras la concepción de un taller favorece más trabajo práctico poniendo al estudiante en situación real. Esta realidad alude a prerequisites sobre la disciplina. De allí, sí mismo va a relevar sus debilidades que transformará en puntos positivos, es decir en fuerzas, a lo largo del taller. Con éste, recurrimos a un nivel de experiencia diferente. Ya que el taller se inscribe entre los métodos activos, con trabajo individualizado, en parejas o pequeños grupos y trabajo colectivo. Pues el Taller de teatro combina, el trabajo individual y personalizado y la tarea socializada, grupal y colectiva. De esta manera, se compara y se ve la evolución de unos y otros.

El objetivo de este trabajo es mostrar cómo el taller de teatro en clase de ELE en la ENS ha contribuido a mejorar la práctica docente, en el mismo tiempo, ha mejorado la formación de los aprendices. Trabajamos con dos grupos de alumnos profesores: los de CAPES 2 y los de Máster 2 que constituyen la muestra encuestada, una muestra que servirá de base para la metodología de investigación mixta o sea cuantitativa y cualitativa.

El interés de este artículo es llevar a que los futuros docentes de ELE en Gabón mejoren sus prácticas docentes al momento de dar clases.

La conclusión de este estudio es que los alumnos como los docentes en su mayoría reconocen que el taller de teatro como método activo, es una ventaja para el aprendizaje del español como lengua extranjera.

Palabras claves: taller de teatro, métodos activos, Escuela Normal Superior, Gabon.

Introducción

El trabajo que emprendemos nace de una primera investigación cuyo título es: « Influencia de los trabajos de Montessori en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras en Gabón » (Ibinga M., Eyeang E., 2014). A través de este estudio hemos querido mostrar « la dinámica que se cree entre los docentes y los estudiantes de lenguas extranjeras a partir de la aproximación al método Montessori » (Ibinga M. y Eyeang E., *ob.cit.*: 436). Este método que pone de relieve cuatro elementos esenciales que son: « la libertad, la autodisciplina, la acción periférica y el respeto del ritmo de trabajo » (*Idem.*). Pues el método Montessori pone al alumno en el centro de su aprendizaje. Ya que:

La centración en el alumno durante las clases produce efectos positivos. Sobre todo cuando se introduce temas especiales tales como los relativos a la moralidad o al entorno social del alumno (*Ibid.*:439).

Partiendo de esta aproximación, queremos relacionar el teatro con los métodos activos que defienden el compromiso del estudiante en su propio aprendizaje (Dewey J.). Por eso, el docente debe estar atento a los intereses del alumno procurándole actividades significativas (Westbrook, 1993).

Como docente de lengua extranjera, notamos en los métodos activos, una relación estrecha con el teatro. Por eso, nos permite presentar los métodos utilizados en nuestro entorno para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) y su percepción y valoración por parte de los estudiantes de la ENS de Gabón.

En la primera parte explicaremos en qué consisten los métodos activos y su relación con la enseñanza de ELE, antes de mostrar cómo ha evolucionado la clase tradicional de lengua hacia el taller de teatro. El teatro visto como una aproximación a estos métodos activos.

Seguidamente, en la segunda parte, presentaremos los resultados de algunas encuestas y experimentos que hicimos en el taller de teatro aplicado a la enseñanza-aprendizaje de ELE.

Nuestra hipótesis de trabajo es la siguiente: la evaluación positiva de la enseñanza-aprendizaje de ELE correlaciona en alto grado con el «valor» que le otorgan a sus actividades tanto la parte docente como la parte discente. El contraste entre estas dos partes (docente/discente) no significa en absoluto una yuxtaposición, ni mucho menos una confrontación, sino más bien una colaboración; es decir, se trata de una integración de la relación profesores-alumnos. Esta hipótesis discrepa en cierta medida con las propuestas anteriores de métodos de enseñanza-aprendizaje de ELE. El concepto de «método activo» es fundamental y esencial, y es renacionado con los aspectos como: interés, motivación, atracción, y los prácticos como: eficacia, logro, evaluación, etc.

Es de revelar que los métodos tradicionales de enseñanza de las lenguas extranjeras y los nuevos posteriormente propuestos tienen sus ventajas e inconvenientes. Los métodos activos tienen sus méritos con respecto al tradicional al solucionar algunos de sus problemas teóricos y prácticos. Esto no significa necesariamente que los antiguos estén obsoletos y superados por completo por los nuevos, ni tampoco implica que los nuevos sean siempre mejores en todos los contextos sociales y condiciones personales (Ueda H., 2009).

Claro que la larga tradición del método de Gramática y Traducción no ha desaparecido en las nuevas situaciones que presenta la actualidad, a pesar de las críticas que ha recibido por parte de los profesores. Éstos sabemos a ciencia cierta que el conocimiento de la gramática es siempre necesario para la enseñanza-aprendizaje de ELE. La cuestión es cuándo y cómo ofrecer las instrucciones gramaticales a los alumnos que no tengan todavía esquemas conceptuales de la lengua extranjera.

1. Marco Conceptual

1.1. Métodos activos y enseñanza de ELE

En un trabajo anterior, mencionamos que: “el contexto internacional favorece la posibilidad de tener mayor contacto y experiencia con las demás culturas a través de las lenguas” (Ibinga M., Eyeang E., *ob.cit.*). Es en esta perspectiva que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) quiere que todos los países de la comunidad tengan una misma política educativa en el dominio de las lenguas extranjeras. En este sentido, Gabón, inspirándose del sistema educativo francés, no tiene otro remedio que alinearse a la política francesa. Así el docente gabonés tiene que buscar estrategias para respetar las orientaciones del MCERL. Este respeto vendrá de la voluntad de utilizar los métodos activos que centran al alumno/estudiante en su aprendizaje, en la medida en que, “el Método Activo es equilibrado, significativo, eficiente, eficaz y transparente. Principios que aseguran un proceso intelectual secuenciado y dinámico” (*Redcrecemos.cl*).

Los métodos activos en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, en el caso de Gabón, se practicarán en situaciones de clase utilizando el teatro como método activo. Eso es posible rompiendo el método tradicional de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas para integrar el teatro. Ya que, durante este taller, “el discente debe contribuir a su aprendizaje y el docente debe guiar y orientarle” (John Dewey, 1998). Es una verdadera “dinámica que se cree entre los docentes y los estudiantes de lenguas extranjeras (Ibinga M. y Eyeang E., *Ibid.*:436). Entonces, el método activo, “es según Marlene Barron, un estado de espíritu, una constelación de conceptos, de valores, de preceptos y prácticas que dan una visión particular de la realidad” (*Idem.*). Desde este punto de vista, vamos a ver en seguida cómo se ha pasado del método tradicional al teatro que es para nosotros una actividad muy activa.

1.2. De la clase tradicional al taller de teatro

Que sea la clase tradicional de ELE como el taller de teatro, las dos clases se hacen siguiendo cierto método. Empezaremos primero por definir lo que es un método para comprender mejor en qué consistía el método tradicional y luego veremos lo que es un taller.

Para definir lo que entendemos por método, tradicionalmente, en este campo se ha conocido como método a un cuerpo de teoría verificada científicamente o una serie de procedimientos, medios generales o técnicas usadas de forma sistemática para lograr un objetivo. También se le refiere como un conjunto de acciones dirigido por el profesor y con la finalidad de organizar la actividad cognoscitiva y práctica de los estudiantes en la consecución de la meta. Es en la misma visión que Longman *Dictionary* (1997) citado por Francisco Luis Fernández Reinoso (1999/2000), define al método como « una forma de enseñar una lengua que se basa en principios y procedimientos sistematizados que a su vez representan la concepción de cómo la lengua es enseñada y aprendida ». También el Longman *Dictionary*, persiguiendo sus propósitos declara que:

Los métodos difieren unos de otros en su concepción sobre la naturaleza del lenguaje y su aprendizaje, en los propósitos y objetivos de enseñanza, en el tipo de programa que promueve, las técnicas y procedimientos que recomienda y el papel que le asignan al profesor, a los aprendices y a los materiales instructivos.

Reflexionando sobre el método tradicional, quisiéramos partir del desarrollo de una clase de ELE según el método tradicional, para llegar al taller como una nueva estrategia de aproximación al texto teatral. Pero antes de relacionar estas dos situaciones pedagógicas, es oportuno explicar el desarrollo de una clase de ELE tradicional.

Este es el más viejo y ortodoxo de los métodos de enseñanza de lenguas que reinó durante el siglo XVIII y parte del XIX, y debe su origen a las escuelas de latín donde fue ampliamente usado para enseñar las lenguas "clásicas" (Latín y Griego) aunque más tarde se utilizó también para enseñar algunas lenguas modernas (Francés, Alemán e Inglés). En él se le presta atención a la asimilación de reglas gramaticales, para ello se auxiliaba de la presentación de una regla, el estudio de una lista de vocabulario y la ejecución de ejercicios de traducción (Francisco Luis Hernández Reinoso, 1999/2000: 142).

La traducción en este caso servía para explicar sólo las nuevas palabras, la formación de las frases y las estructuras gramaticales. Por eso,

Creemos que el método tradicional no ha funcionado en los estudiantes pasivos, es decir, en los que esperan informaciones de los profesores pasivamente, como los niños cuando reciben alimentos de sus padres. Si ellos mismos, ya mayores de edad, hubieran preparado esos alimentos según las recetas propuestas o incluso inventando sus propias recetas con algunas modificaciones de modo, cantidad y representación, el resultado se convertiría en su propio producto, nuevo, original, atractivo, en lugar de ser un apura reproducción, trasnochada, repetitiva y poco motivadora (Ueda, *ob.cit.*).

Así, cambiar este método de enseñar las lenguas extranjeras, sería benéfico para los alumnos/estudiantes. Pues usar nuevas estrategias, no significa suprimir lo que se hacía en clases tradicionales. Los contenidos no cambiarán. Esto "pasa a la lectura; estimula la enseñanza inductiva de la gramática y el uso de los medios visuales, ejercicios orales y escritos (Francisco Luis Hernández Reinoso, *ob.cit.*: 143). Ahora bien, la Pedagogía Teatral utiliza técnicas del arte escénico, (esencialmente el juego teatral). Sería provechoso que este método sea utilizado en cualquier tipo de actividad pedagógica. Ya que:

La dramatización o las actividades dramáticas aparecen como innovación educativa en el primer tercio del siglo XX. Se trata de una innovación coherente con las nuevas corrientes pedagógicas basadas en el protagonismo de los niños y las niñas en la educación y la importancia del juego en su desarrollo personal (Manuel Pérez Gutiérrez, 2004: 6).

Esta dramatización se imagina en contexto de clase por supuesto. Porque se sabe que:

La Pedagogía Teatral tiene la capacidad de elaborar y poner en práctica una estrategia de trabajo que entiende el teatro como un gran recurso de integración y aprendizaje, motivador de la enseñanza, facilitador de la capacidad expresiva, ente de sanación afectiva y proveedor de la experiencia creativa, que orgullosamente hace su aporte desde el campo creativo al campo educacional (Lagos Araya Rosmary, 2008).

En efecto, como docente, somos conscientes de que la ciencia evoluciona y este avance necesita nuevas adaptaciones pedagógicas. El Teatro de aula utiliza técnicas del arte escénico, (esencialmente el juego teatral) para obtener logros y aprendizajes en alumnos /estudiantes. Por eso, los principales alcances del método son obtener resultados expresados en mejor lectura y comprensión, además escuchar y comprender con mejores procedimientos. Al respecto, Tamara González, coordinadora general de la *Redptuc* explica que: un profesor

pedagogo teatral utiliza el teatro como un recurso para enseñar cualquier contenido del currículo como lenguaje y comunicación, matemáticas e historia, etc. En la misma perspectiva, Verónica García-Huidobro V. Actriz, Pedagoga y Directora Teatral en Chile dice que:

La educación y el arte experimentan cada día, con mayor fuerza, la necesidad de compartir un espacio común de pensamiento y acción como desafío a las interrogantes que se plantean desde el marco institucional (citada por Lagos Araya Rosmary, *ob.cit.*).

Es en esta perspectiva que Cook desarrolla su teoría basada en la utilización del teatro como método lúdico y educativo para el estudio de diversas asignaturas. Cook justifica su teoría a partir dos tesis que son: « 1) el juego es el medio natural de aprendizaje; 2) la educación natural se realiza a través de la práctica y no por la instrucción (se trata de aprender haciendo) o método heurístico de la educación de Dewey, 1924 » (citado por Manuel Pérez Gutiérrez, *ob.cit.*: 71). Ya que: « El teatro desarrolla la capacidad estética de la persona; la dramatización o drama educativo propicia la capacidad de resolución de problemas por medio de la experiencia directa en situaciones de la vida cotidiana (*Ibid.*:70)⁷. « Hay que entender aquí que con el teatro podemos interpretar la realidad y acercarnos a ella fielmente » (Marcelle Ibinga, 2014:129). Es lo que quiere compartir García Lorca en su pieza teatral *La casa de Bernarda Alba*, cuando se refiere al comportamiento de Bernarda aludiendo a la experiencia del duelo en las familias españolas.

2. Metodología de Investigación

En el plan metodológico, hemos elegido una aproximación mixta es decir cuantitativa y cualitativa. Se tratará de analizar tanto el número de los participantes a las encuestas como sus opiniones sobre el desarrollo del taller de teatro en clase de ELE.

2.1. Presentación del problema

Partimos del hecho de que, los alumnos/estudiantes de lenguas extranjeras, en el caso del español, tienen dificultades al momento de explotar textos teatrales. Para ellos, es difícil pasar de la teoría a la práctica. Ya que se han acostumbrado al método tradicional de la enseñanza de la gramática y de la traducción. Sabiendo que las instrucciones oficiales sobre cómo usar este soporte no vienen precisadas. De allí nace la dificultad de utilizar el texto teatral en clase de ELE. No se imaginan representar los textos teatrales cuando se sabe que el tiempo previsto no les permite. Ahora bien, el teatro no se concibe sólo a partir de la puesta en escena. También en situación de clase, se puede explotar el texto de teatro integrando el juego guardando los mismos objetivos: lingüístico, cultural, comunicacional, etc. Pues el objetivo de esta reflexión es compartir la experiencia que tuvimos con algunos estudiantes de la ENS del departamento de español en particular sobre otra estrategia de abordar el texto teatral.

⁷ Es lo que Diego Santos Sánchez llama, « una clase de literatura dinámica (2010:1).

2.2. Muestra y sus características

Hemos trabajado con dos grupos de estudiantes del departamento de español. Se trata esencialmente de los CAPES 2 y Master 2. Los dos grupos son finalizantes en la la formación de ELE. Ya son listos par dar clases de español como lengua extranjera. Por eso, hay ocho (8) estudiantes de CAPES y diecinueve (19) de Master profesional.

2.3. Recopilación de datos y variables

Es de precisar que los datos de esta investigación vienen, por una parte, de las encuestas, por otra, de las discusiones semi-directivas que tuvimos con los estudiantes. Distribuimos cuestionarios después de haber impartido clases con los diferentes grupos. Al recoger estos cuestionarios, organizamos los encuentros. Para esta actividad, seleccionamos cinco (5) estudiantes para cada grupo. Así que, después de estas discusiones, retenimos una variable que será la base de la discusión de este trabajo. Entonces la variable seleccionada se titula « Metodología de enseñanza del español lengua extranjera ».

2.4. Validación de datos y análisis de los resultados

Se precisa que estudiamos el tema elegido a partir de una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa). Ciertas dimensiones exploradas han sido identificadas desde el principio del trabajo. Proviene de escritos científicos y han servido de guía para la elaboración del esquema de entrevistas. Para asegurar la cualidad científica de este trabajo, se ha procedido a la triangulación de los métodos de recopilación de datos por la entrevistas semi-dirigidas y encuestas.

2.4.1. Resultados

Para presentar los resultados de este trabajo, partimos de lo que fue la colaboración con los estudiantes. Claro que la valoración global del curso fue muy satisfactoria. Atribuimos parte importante del éxito a la novedad de los contenidos y a la metodología del curso, que se predisposa muy positivamente a los que asistieron a las sesiones. Todos los estudiantes participantes como ponentes se mostraron muy satisfechos con el planteamiento del curso, especialmente con la combinación de contenidos de comunicación oral y aprendizaje lingüístico escrito, manifestando también el enriquecimiento que había supuesto para ellos la propuesta interdisciplinar que el curso implicaba, todo esto mediante el juego. Para medir la evaluación de los participantes, se distribuyó un cuestionario anónimo al final en el que se les pedía qué aspectos del seminario les había animado y a continuación, con comentarios libres, señalamos los aspectos más positivos y los mejorables. El número de cuestionarios cumplimentados respetaba el número de cada grupo de estudiantes que estaba presente. Luego es importante precisar que hubo dos sesiones de trabajo, y los grupos cambian según la sesión. Así, se destaca la representatividad siguiente:

CAPES 2: en la primera sesión, participaron tres (3) sobre los ocho (8); en la segunda, el grupo pasó de tres a siete (7) es decir que el porcentaje aumentó de 37,5% a 87,5% de los participantes entre las dos sesiones. El único que no participó a estas dos sesiones, estaba enfermo.

Master 2: en la primera session, sobre los diecinueve (19) estudiantes vinieron nueve (9) o sea 47,26%; en la segunda sesiones, se añadió siete (7) y ahora el número subió a dieciséis (16) para un porcentaje de 84,21%.

En cuanto a las actividades que utilizamos, trabajamos los siguientes: la voz, la escritura, la gramática, la traducción⁸. Partimos de un extracto del texto *El gesticulador* (1938) de Rodolfo Usigli. La organización se hizo en talleres. Cada actividad constituía un taller. La consigna era que estas actividades sean más prácticas y dinámica, imaginándose cada uno en su aula en los institutos o colegios. Unos desempeñaban el papel de docente y otros de alumno. De allí, los docentes tenían que controlar las competencias de los alumnos a partir de ejercicios de dramatización. Se trataba de improvisar escenas cuyos temas se encontraban en el texto *El Gesticulador*. Pues sacaron temas como: “la política”, “la revolución”, “la juventud”⁹.

2.4.2. Análisis de los resultados y discusión

Las opiniones anónimas de los participantes fueron: «Muy bien estructurado; idea muy original, muy útil en la enseñanza de lenguas; soporte adaptable al nivel de las clases; contenidos y calidad en la docencia; contenidos muy interesantes; Se destaca la utilidad y la novedad de los contenidos; promueve el trabajo en equipo, la creatividad; trabajo en grupos reducidos; el entusiasmo aportado por los organizadores, cómo han conseguido motivar y hacer trabajar al grupo con ese mismo entusiasmo; buenos profesionales y mucha predisposición; profesionalidad del profesor y posibilidad de interacción». Todas son las opiniones de los estudiantes sacados de sus encuestas.

En lo que atañe a las entrevistas semi-dirigidas, se pidió casi unánimemente un curso más amplio, que permitiera profundizar en determinados aspectos: «El único fallo es el tiempo: un curso más largo, que incluya la explotación del material audiovisual creado. Más tiempo para profundizar en el guión. Más tiempo para reforzar el contenido con más ideas para configurar objetivos docentes con los contenidos audiovisuales. El curso podría ser aún más práctico».

Por consiguiente, creemos que la elaboración de material didáctico por los estudiantes y el profesor es positiva, puesto que los productores se identifican con los beneficiarios y ambas partes reconocen el valor tanto afectivo (amenidad, interés, atracción, etc.) como efectivo (utilidad, eficacia, contenido, etc.). En el proceso de producción se observa que los alumnos y el profesor enseñan y aprenden unos de otros en una relación humana no vertical sino horizontal, no autoritaria sino cooperativa (Experimento de hipocresía política). Este ambiente favorece un mejor rendimiento de las actividades desarrolladas en el aula, con confianza y comprensión de ambas partes. Sabemos a ciencia cierta que sin ellas no funciona ninguna enseñanza–aprendizaje en general, y sobre todo la de lenguas extranjeras en particular, debido a su carácter comunicativo por excelencia.

Conclusión

Los resultados de este trabajo muestran que los estudiantes prefieren las clases activas que les ponen en el centro de su aprendizaje al notar los porcentajes de los que participaron a los talleres de teatro. Al ver la evolución positiva entre las dos sesiones, se puede concluir que la metodología de usar el teatro en clase de lengua extranjera es benéfica para los futuros docentes que salen de la ENS. Ya que plantean el problema del tiempo que no coincide

⁸ La traducción se hizo según un trabajo propuesto anteriormente en que proponemos la traducción espontánea en contexto plurilingüe en cuanto a la sensibilización de las masas (Ver Marcelle Ibinga, 2015).

⁹ Con estos temas queríamos relacionar la situación del texto con el contexto social de Gabón. Por vivir el periodo preelectoral en nuestro país, es importante llamar la atención de los futuros docentes en cuanto a su papel de inculcar la paz en las conciencias.

con los contenidos de las actividades. Si se toma el ejemplo de la gramática de una lengua, se aprende mejor estudiando explícita y analíticamente esa gramática. Repitiendo estructuras lingüísticas o determinados sonidos, es posible alcanzar una más adecuada pronunciación de la lengua objeto del aprendizaje. Se traducirá mejor y con más perfección si la docencia abunda en ejercicios de traducción, etc.

En líneas generales, todos los métodos se valen de técnicas especialmente adecuadas para lograr los objetivos propuestos. Ahora bien, no todas las técnicas son igualmente útiles y eficaces para todas las metodologías. Es uno de los motivos que hace que determinados métodos nunca lleguen a concretarse y, en consecuencia, no se consoliden.

Referencias Bibliográficas

- DEWEY, J. (1998). *Experience and education*, New York, Kappa Delta Pi.
- DEWEY, J. (1924). *Democracy and education* (traducción en castellano: *Democracia y educación*, Buenos Aires, Editorial Losada, 1960).
- IBINGA, Marcelle (2014). « El teatro como texto literario en la enseñanza del español, *Lengua, literatura y ciencias de educación en los sistemas educativos del África subsahariana*, Aquilafuente n° 204, Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- IBINGA Marcelle, OKOME ENGOUANG Surprise (2015). « La traduction simultanée en contexte de représentation théâtrale, un moyen de sensibilisation et valorisation des coutumes gabonaises », in *Les valeurs de la société gabonaise. Enjeux et perspectives*, Libreville, ODEM.
- LAGOS ARAYA Rosmary (2008), "Pedagogía teatral: aprendizaje lúdico y active", in [http:// www.bligoo.com / user /show/76995](http://www.bligoo.com/user/show/76995), consultado, el 13 de abril de 2016.
- LORCA García (1994). *La casa de Bernarda Alba*, Madrid, Ediciones Cátedra.
- PÉREZ GUTIÉRREZ Manuel (2004), "La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas", in *Glosas didácticas: Revista electronica internacional*.
- SÁNCHEZ Diego Santos (2010), "Teatro y enseñanza de lenguas", in *Cuadernos de didáctica del español*, Hispánicas.
- UEDA Hiroto, « La motivación a través del "valor" en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera », *II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)* in [cvc.cervantes.es/ensenanza/ele/07_plenaria_03.p], Pp. 62-99, consultado el 24 de enero de 2016.
- USIGLI Rodolfo (1938). *El gesticulador, La mujer no hace milagros*, México, Literatura universal, Editores Mexicanos Unidos.
- WESTBROOK, R. B.: « John Dewey (1859-1952) », in *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris-UNESCO: Bureau international d'éducation, vol.XXIII, n° 1-2, 1993.

Las relaciones comerciales entre Mercosur y Cemac como tema didáctico en clase de ELE en Gabón: apuestas y perspectivas

Alexandre MOUSSAVOU - almoussavou@yahoo.com

École Normale Supérieure, CRAAL, Libreville. Gabon

Resumen

La presente investigación proyecta mostrar que el estudio del tema de las integraciones económicas a través del Mercosur y Cemac resulta provechoso en clase de ELE en Gabón ya que los intercambios comerciales facilitan el crecimiento económico hoy. Las relaciones comerciales se promueven mejor entre las zonas de libre cambio gracias a la supresión de barreras aduaneras que favorece la libre circulación de bienes y servicios. La integración regional se percibe así como una etapa de mayor importancia e imprescindible para aprovechar las ventajas de la globalización económica (Duffy y al., 2002; Douya, 2001). En esta perspectiva, se inscriben los fundamentos históricos de las creaciones del Mercosur (algunos países latinoamericanos como Paraguay en 1991) y Cemac (África Central) en N'Djaména -Tchad- en 1994.

La meta de esta reflexión es revelar no sólo la situación de las operaciones comerciales dentro y fuera del Mercosur y Cemac sino también la cooperación económica Sur-Sur. El estudio, en clase de ELE, de los efectos de la intensificación de las actividades comerciales, dentro y fuera del Mercosur y Cemac ofrece unas herramientas a los alumnos que les permitirán participar, con cierta eficacia, en el desarrollo económico de sus países respectivos.

Para alcanzar este objetivo, adoptamos una metodología cualitativa y descriptiva de tipo no experimental. Se trata de un análisis documental que consta de artículos científicos y datos estadísticos con una finalidad descriptiva y explicativa (Dei Daniel H., 2006). Los resultados muestran que esta cooperación ofrece nuevas perspectivas y potencialidades a las economías nacionales incentivando la competencia.

El interés de esta investigación radica en el hecho de que se inscribe en una perspectiva comparativa de los resultados entre dos tipos de esquemas integracionistas en dos subregiones con realidades socio-políticas y económicas distintas. Las implicaciones sugieren a las autoridades académicas, económicas y políticas otro enfoque del examen del proceso de integración económica.

Palabras claves: Gabón, Mercosur, Cemac, integración regional, desarrollo económico, cooperación.

Introduccion

El estudio del tema de las relaciones comerciales entre el Mercado del Cono Sur (Mercosur) y la Comunidad Económica y Monetaria de África Central (Cemac) en clase de ELE en Gabón conforma el objeto del presente trabajo. Resulta particularmente relevante este enfoque por el hecho de que esta unión entre dos regiones del hemisferio sur sería una de las primeras entre bloques de integración regional, en el sistema internacional que tendría consecuencias positivas en los ámbitos político, económico y social. Así, este artículo pretende analizar

temáticamente el significado global de la cooperación interregional entre el Mercosur y la Cemas dentro del contexto de intensificaciones de relaciones comerciales entre los países concernidos en ambos subcontinentes.

En efecto, desde la década ochenta, muchos países se pusieron a buscar mecanismos para luchar contra las eventuales consecuencias del retorno al proteccionismo. Así, tuvieron que crear instancias colectivas regionales con el objeto de garantizar el libre comercio, por considerarlo como un modelo que ofrece mejores oportunidades de desarrollo. Desde esta perspectiva y, sobre todo, después de la Segunda Guerra Mundial, el libre comercio se concibe como el motor del crecimiento económico. Así surgieron, en este contexto, estructuras integracionistas de las cuales hay el Mercosur en 1991 y la Cemas en 1994 que promueven la libre circulación de mercancías entre los países socios, gracias a la supresión de los obstáculos a los flujos comerciales.

Si es cierto que « uno de los triunfos más importantes de los países del Mercosur y, en general, de los países de América latina es que han sabido reconocer que las economías que progresan son aquellas que se abren al mundo» (Alejandro D. Jacob, 2010: 3), se nota en cambio, en otras regiones, que « Les faits stylisés montrent que les pays de la CEMAC sont, faiblement intégrés commercialement, extravertis et hétérogènes¹⁰» (Dieudonné Magnamissi, 2013:1). De esta última situación, surgen las siguientes preguntas: ¿Por qué los países de la Cemas experimentan hoy un débil nivel de integración? ¿Cómo paliar a esta situación? La debilidad de la apertura de las fronteras económicas tanto entre los socios como con las demás instancias colectivas exteriores justificaría el poco nivel de intercambios que observamos.

Para averiguar esta hipótesis, no estudiaremos estos acuerdos comerciales en sí mismo sino que, fundamentalmente, analizaremos el tema de las operaciones comerciales (exportaciones-importaciones) con el objeto de promover nuevos tipos de condiciones de desarrollo, de relaciones entre asociaciones birregionales, de tal modo que se alcance una integración económica profunda, fortalecida y provechosa mutuamente. Nos interesa presentar las virtudes de una posible vinculación comercial del Mercosur y de la Cemas como tema didáctico en clase de ELE para suscitar un interés particular para con los estudiantes gaboneses para que se apropien estos instrumentos de desarrollo económico. En esta investigación de tipo no experimental, nos apoyamos, sobre fuentes bibliográficas procedentes de muchas disciplinas (artículos de ciencias sociales, económicas, políticas, jurídicas, etc.), de organización de la Sociedad Civil y datos estadísticos.

Así, para llevar a cabo esta investigación cualitativa, iniciamos nuestro análisis con el enfoque conceptual. Posteriormente, presentamos el enfoque metodológico y el análisis del tema. Luego, nos centramos en una aproximación discursiva, antes de cerrar este examen con las conclusiones en las cuales retomamos y sintetizamos las principales ideas que se exponen en este trabajo.

1. Perspectiva Conceptual

Este apartado ambiciona evidenciar los conceptos que empleamos en esta reflexión. Aclara las orientaciones semánticas para dejar claro los términos claves alrededor de los cuales se fundamenta este trabajo.

¹⁰ « Los hechos estilizados muestran que los países de la CEMAC son débiles y comercialmente integrados, extravertidos y heterogéneos [...] »

1.1. Aproximaciones conceptuales

En la presente subsección, definimos los principales conceptos y paradigmas para establecer con claridad la base teórica en la cual se apoya esta argumentación. Algunos términos y/o expresiones: relaciones comerciales, temas didácticos, apuestas y perspectivas merecen aclaraciones semánticas.

Hablando primero de la expresión "relación comercial", diremos que remite a las operaciones de venta y compra de mercancías con el objeto de sacar beneficios. Aquella expresión queda estrechamente asociada al término "cooperación" en el ámbito económico. Dos tipos de cooperaciones se distinguen: la primera (conformidad entre políticas) es más profunda que la segunda (que abarca proyectos comunes de diferentes tipos, acuerdos selectivos, etc.) Franco; Robles, 1995. La que corresponde a nuestra reflexión, la define Dubson (1991:3) para quien la "cooperación" incluye todas las formas de acercamiento, colaboración, coordinación, etc. entre Estados, en el nivel económico, político, sin entrar en el esquema formal de integración¹¹. Entonces, el Mercosur y la Cemaac incrementarán, con cierta eficacia, su dinamismo coordinando los objetivos comunes, en el momento de la toma de medidas políticas o del intercambio de informaciones política y económica.

Luego, la expresión *tema didáctico* designa un asunto que constituye un objeto de estudio en clase. En fin, entendemos por apuestas y perspectivas, respectivamente los beneficios esperados o deseados procedentes de estas estructuras integracionistas y las nuevas orientaciones que recomiendan el contexto evolutivo de dichas relaciones comerciales.

1.2. Marco General Mercosur-Cemaac: una nueva forma de inserción internacional

El objetivo de este apartado es presentar la cooperación entre el Mercosur y la Cemaac como una oportunidad de dinamización del desarrollo de los países socios de la Cemaac. Es «una visión actual y objetiva que supere los estereotipos que surgen de las lecturas etnocéntricas tradicionales y poder resaltar áreas de interés comercial» (Bertesaghi Ignacio, al. 2012:2). Así, el acercamiento de ambos esquemas integracionistas permite romper con una nueva forma del proteccionismo que consiste en privilegiar el comercio intraregional en detrimento de una apertura más amplia hacia otros procesos integracionistas a través del mundo; dentro de aquel proceso, el término globalización tendrá plenamente su sentido.

¿Por qué resulta imprescindible que las estructuras integracionistas se acerquen hoy? El comparto de las experiencias, la transferencia y/o la convergencia de las tecnologías así como la apertura comercial interregional en el marco de las estructuras integracionistas (el Mercosur y la Cemaac) aparecen provechosos puesto que permite participar en la extensión del mercado de bienes y servicios. El acceso a un espacio de compra y venta de bienes, más extenso y competitivo abre, nuevas perspectivas comerciales y de desarrollo económico. El deseo de acercamiento de las instancias colectivas económicas traduce la necesidad de formar parte de mercados más amplios y, al mismo tiempo, subraya las limitaciones de las estructuras existentes. Las esquemas integracionistas regionales no deberían ser más que una fase inicial del proceso de un mercado verdaderamente globalizado que supone la supresión de todas las formas de obstáculos tanto al flujo comercial entre los países como en el dominio de la inversión directa extranjera.

¹¹ En un artículo reciente de A. Franco y F. Robles, "Integración: un marco teórico", Colombia Internacional, No. 30 (Abril-Junio1995), Universidad de los Andes, los autores someten a debate un intento de agrupar en un modelo teórico todas las formas de integración económica e interacción estatal. Nos permitimos responder a la llamada, haciendo algunos comentarios, tratando de clarificar algunos conceptos, y reestructurando el esquema conceptual y teórico.

Cabe subrayar que, ya para evitar lo que podemos considerar como una nueva forma del proteccionismo, que consiste en promover únicamente intercambios comerciales o económicos dentro de los países miembros de una asociación comercial regional, sugerimos una forma de cooperación entre las instancias colectivas regionales (Mercosur-Cemac) como lo están intentando la Unión Europea (UE) y los Estados Unidos. Es en esta perspectiva que, el protocolo de Ouro Preto¹², por ejemplo, « atribuye al Mercosur una personalidad jurídica de derecho internacional. Dicha personalidad ha sido consagrada en su artículo tregésimo cuarto, facultando al Mercosur a establecer vínculos con países y organizaciones de carácter mundial o regional » (Oviedo Eduardo Daniel, 2005: 13). El intercambio de experiencias entre dos procesos de integración constituye una de las etapas de una globalización armoniosa cuyas apuestas superan los intereses de los propios socios.

2. Enfoque Metodológico y Análisis Temático

2.1. Perspectiva metodológica

Nos parece oportuno adoptar, en esta investigación, una metodología de carácter cualitativa de tipo no experimental cuya perspectiva final es tanta descriptiva como explicativa (Daniel H. Dei, 2006). El enfoque inductivo que se desprende de aquella orientación pretende captar e interpretar el significado y la realidad socio-económica que caracteriza la posible cooperación Mercosur-Cemac para buscar una aproximación global. Eso con el propósito de explotarla, describirla y comprenderla a partir de un proceso de interpretación del contexto histórico. En efecto, nuestra reflexión busca examinar la realidad con un interés práctico, en otros términos, con el objeto de ubicar y orientar la acción humana para comprender la singularidad de la Cemac dentro de su propio marco de referencia (Jorge Martínez Rodríguez, 2011: 17).

Abordamos la cuestión alrededor de la cual se articula el análisis de la relación comercial entre el Mercosur y la Cemac desde una perspectiva multidisciplinaria examinando soportes documentales; para intentar ser más completo y enriquecer las conclusiones que iremos sacando del examen de los datos recogidos en los artículos científicos de ciencias sociales, documentos de la sociedad civil, datos estadísticos oficiales, etc. El cumplimiento de este procedimiento recomienda un conocimiento global de ambas estructuras económicas.

2.2. Mersosur-Cemac: tema didáctico en clase de ELE

La educación es el motor de todo tipo de desarrollo humano. La búsqueda del crecimiento económico y aún más del desarrollo económico viene, desde muchas décadas presentándose como uno de los objetivos fundamentales de los países en vías de desarrollo. Entonces, los temas relevantes tales como la integración económica, para no mencionar sólo éste, no deben excluirse de los programas educativos. Resulta casi imposible no apoyarse en la educación y pretender alcanzar cierto grado de desarrollo económico y social. Así, cada vez más invierten los países en los contenidos de sus programas educativos, (insistiendo en la mejora y la adecuación de éstos con los objetivos de desarrollo) más sus economías se dinamizan y se vuelven competentes. En este contexto, « La educación constituye un instrumento con que cuentan las autoridades públicas en sus intentos de conseguir un

¹² El protocolo de Ouro Preto es el Tratado constitutivo del Mercosur firmado el 17 de diciembre de 1994 por presidentes y ministros de relaciones exteriores de Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay.

crecimiento económico estable así como el bienestar de las poblaciones del país. » (Alexandre Moussavou, 2014: 189).

Considerando lo anterior, es obvio que el estudio del tema de la integración económica en general y de la vinculación Mercosur-Cemac en particular en clase de ELE en Gabón es, indispensable para proporcionar al alumnado gabonés el instrumento fundamental que representa el comercio internacional, pues, « [...] la educación se presenta, seguramente, como una de las herramientas más relevante sobre la que se apoyan las autoridades gabonesas » (Alexandre Moussavou, Op.cit. p. 190). Cabe notar que los procesos de integración abarcan casi todos los aspectos o sectores de la economía y de la vida humana en un país. La adhesión o la puesta en marcha de una estructura integracionista impone que se respete o se cumpla con algunos objetivos de desarrollo humano y económico. Las exigencias de desarrollo en diversos sectores impuestos por los demás socios favorecen el progreso económico. Éste dependerá del grado de inserción de cada miembro de la instancia económica colectiva en la economía internacional.

El enfoque didáctico del tema de la integración regional debe ser una preocupación constante en la elaboración de los programas de ELE. Desde esta perspectiva, el alumnado podrá apropiarse las virtudes y afrontar los desafíos de la globalización para participar, con cierta eficacia, en la economía cada vez más globalizada. Sería provechoso que la Cemac se inspire de la experiencia mercosureña para dinamizar sus actividades económicas y comerciales pues, el Mercosur forma parte de los procesos de integración económica latino-americana con mayor éxito. Así podrán experimentar los países de África central, miembros de la Cemac, ciertos equilibrios económico y social para que la independencia económica tan deseada por estos países africanos, por el medio de la integración económica, sea una realidad y favorezca, a su turno, la independencia política. Pues, « [...] el neocolonialismo pone de manifiesto la naturaleza limitada de las independencias políticas y la necesidad de las independencias económicas » (Baró Herrera Silvio, 2014: 4)

2.3. Cooperación Comercial Mercosur-Cemac: apuestas y perspectivas

El Mercosur es uno de los precursores del desarrollo de una zona de libre comercio en el continente americano en su conjunto. Es la tercera gran zona de libre cambio en el mundo después del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (Tlcan) y de la UE con la que tiene un acuerdo interregional de cooperación desde 1995. Es deseable que África, en general y África Central en particular, a través de la Cemac, firme Acuerdos, al menos como socios con el Mercosur, sobre todo, por tener experiencias coloniales similares. Pues, aunque « África tiene un gran número de regiones económicas con algún tipo de proceso de integración, [...] en general no va más allá de formar una unidad aduanera y, salvo excepciones, no ha habido grandes logros en cuanto a la integración » (Expósito Pilar, 2004: 106). Aparece claramente que tanto la contracción del mercado interno de la Cemac como la ausencia de una verdadera política común a cerca de las barreras aduaneras no posibilitan un flujo comercial interregional correspondiente a las finalidades de una integración económica.

En efecto, los países de África central involucrados en dicha estructura, deberían contribuir significativamente en la reducción de la pobreza, sobre todo en las zonas rurales, acelerando la convergencia económica norte-sur, reduciendo el desequilibrio en término de desarrollo norte-sur, etc. Es, entonces, innegable que « el hecho de que el comercio intra-regional sea tan bajo, y que pocos países se hayan beneficiado de la integración económica con otros países ha llevado a muchos al pensar que África debería llevar a cabo procesos de integración con otros países fuera del continente en lugar de hacerlo con países africanos » (Expósito Pilar, *Ob.cit.* p.106). Con la

cooperación Mercosur-Cemac, habrá una convergencia de las nuevas tecnologías necesarias para la competitividad y la competencia gracias a la extensión del mercado de bienes y servicios y, por lo tanto, de competidores.

Uno de los objetivos de la Cemac es establecer las condiciones necesarias para que haya un desarrollo económico armonioso dentro de un marco de apertura y de normas jurídicas apropiadas. Debe, pues, orientarse hacia el exterior de sus fronteras para buscar soluciones a los obstáculos de su progreso. La escasa industrialización de los países de la Cemac justifica que algunos productos (agrícola, petróleo, minerales, etc.) sin valor añadidura monopolicen las exportaciones de los países de la Cemac. La transformación de estos diversos productos en "industrias locales" así como el desarrollo de una red de comunicación (carreteras, ferrocarriles, Internet, etc..) pueden facilitar la circulación no sólo de los bienes, servicios, finanzas, tecnologías sino también de las personas. La movilidad del factor trabajo es otra apuesta de la cooperación sur-sur a través del Mercosur y de la Cemac.

3. Discusión

Dos variables constituyen el fundamento de este subtítulo: el comercio interregional y la libre circulación de personas en la zona Cemac. Para que tenga un verdadero éxito, este proceso se debe cumplir con algunas promesas de la integración económica. Ésta queda obstaculizada por la escasez de las vías de comunicación entre los países miembros. La adhesión al proceso de integración supone una voluntad política y social para renunciar a una parte de la soberanía para aceptar tanto las mercancías producidas fuera de su país como las personas involucradas en el proceso. Los siguientes propósitos ilustran las dificultades que experimentan los países de la Cemac:

Les entorses à l'application des codes et règlements fiscaux douaniers, les entraves tarifaires et non tarifaires au commerce intra régional, l'observation insuffisante des règles d'origine et de dispositions communautaires sur la réglementation de la concurrence, constituant des dérives dangereuses qui, si l'on y prend garde, peuvent entraîner l'effondrement de tout édifice en construction (ENGONGA EDJO'O Baltasar, 2012: 24).

Tal resultado muestra los límites de la Cemac. Excluir a los ciudadanos no es más que imposibilitar o reducir las oportunidades de éxito de las instancias económicas colectivas. Persisten las necesidades de los visados u otras formas de documentos para circular dentro de la zona Cemac, incluso cuando se trata de una estancia de dos o tres días. Eso revela que el proceso de integración se construye fuera del pueblo. Ahora bien, debe éste situarse al centro de la unión de los países afin de que sean aceptados mutuamente los bienes y servicios producidos en las fábricas nacionales; lo que favorece la construcción de un mercado común.

El objetivo de la construcción de un mercado común exige que los diferentes países que forman la Cemac acaben su propia integración territorial, económico y social. Se debería facilitar el acceso a las diferentes regiones de los países socios construyendo carreteras necesarias a la circulación no sólo de bienes y servicios sino también de personas. Los logros de la Cemac deben apoyarse en un proceso de industrialización de los países miembros. Por no poseer un tejido industrial viable, los intentos de agrupaciones en estructuras económicas no producirán sino difícilmente resultados satisfactorios capaces de asegurar el bienestar de sus poblaciones. Entonces, toda forma de adhesión de un país a una estructura económica como la Cemac debería condicionarse por la viabilidad

de las economías locales. Sin esfuerzos previos, la integración económica no puede ser provechosa tanto por las economías nacionales como por los pueblos concernidos.

Perspectivas Finales

Esta reflexión consistía en analizar en qué medida y contexto la cooperación en el dominio comercial entre el Mercosur y la Cemac constituye un tema de mayor importancia en clase de ELE en Gabón. Resulta que el grado de la educación contribuye al crecimiento y desarrollo económico. Los procesos de integración que tienen más experiencias deben colaborar con los de África; precisamente con la Cemac para impulsar cierto dinamismo e incentivar la competencia. Por ello, las políticas de cooperación deben promover, incrementar y diversificar los contenidos educativos adaptados a las necesidades socio culturales y económicas de los países de la zona Cemac.

La Cemac puede ser un buen instrumento para superar los problemas de crecimiento económico y de desarrollo de los países involucrados en este proceso de integración, consiguiendo un mayor peso y credibilidad en las negociaciones internacionales, gracias no sólo a las reformas profundas internas sino también al grado de apertura al exterior. El éxito de la Cemac dependerá, en gran medida, de la estabilidad y fortaleza de las instituciones de los países socios y de la propia Cemac, del consenso político, de buenas y consistentes infraestructuras. Se desprende de este estudio que el tema de la integración económica queda una preocupación constante de los gobiernos, aún más de los países en vía de desarrollo pues, se percibe la globalización como una oportunidad de desarrollo socio-económico.

Referencias Bibliográficas

- ALEJANDRO D. Jacob. (2010), "Una Estimación de una Ecuación Gravitacional para los flujos bilaterales de manufacturas Mercosur-Unión Europea", in *Economía Aplicada*, Vol. 14, n° 1, Universidad Católica, Argentina.
- BARO HERRERA Silvio (2014), "Los inciertos caminos de la integración africana", in *Revista Cubana de Economía Internacional, Centro de Investigación de Política Internacional (CIPI)*, n°3, <http://www.rcei.uh.c.v>. consultado el día 15 de mayo de 2016.
- BERTESAGHI Ignacio, al., (2012), "Oportunidades de inserción para Uruguay en los Mercados de África subsahariana", in *Departamento de Negocios Internacionales e Integración, Facultad de Ciencias Empresariales*, Universidad Católica de Uruguay.
- DOBSON, W. (1991), "Economic Policy Coordination: Réquiem or Prologue?" in *Revista Javeriana*, 125(618): 229-241.
- EXPOSITO Pilar, MOHAMED Isabel, (2004), "Estudios Económicos de Desarrollo Internacional", *AEEADE, Asociación Euro-Americana de Estudios de Desarrollo Económico*. vol. 4-1. <http://www.usc.es/economet.aea.htm>, consultado el día 13 de mayo de 2016.
- ENGONGA EDJO'O, Baltasar (2012), *Comprendre les Réformes Institutionnelles de la Cemac*, Editions Clairafrique, Sénégal, Dakar, 92 pages.

- FRANCO, A. y F. ROBLES. (1995), "Integración: un marco teórico", Colombia Internacional, Universidad de los Andes, (No. 30):18-23.
- JORGE MARTÍNEZ Rodríguez (2011), "Métodos de investigación cualitativa ", in *Silogismo de investigación*, n°8, Julio-Diciembre.
- MOUSSAVOU Alexandre (2014), "La incidencia socioeconómica de la enseñanza/aprendizaje del Español Lengua Extranjera en Gabón", in *Aquilafuente*, n°204, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, (España) pp. 189-202.
- MAGNAMISSI Dieudonné (2013), "Evaluation et analyse du potentiel commercial dans la Communauté Economique et Monétaire de l'Afrique Central (CEMAC)", in *l'Actualité Economique*, vol. 89, n°2, Yaoundé, Cameroun, pp.112-145.
- OVIEDO Eduardo Daniel. (2005), "Crisis del Multiculturalismo y Auge de la Diplomacia Bilateral en la Relación Mercosur-China", in *Auditorio Raúl Presbisch, INTAL*, Buenos Aires, Argentina.

Uma reflexão sobre o processo de ensino – aprendizagem: formas didáticas e métodos de Ensino

Leyani Noya de OLIVEIRA - leyaniailin@yahoo.es, Amélia Mandane ALBERTO & Elias Achimo ALY

Universidade Lúrio. Moçambique

Resumo

Atualmente, o processo de ensino-aprendizagem apresenta-se com vários dilemas. Por um lado, pauta-se pela abordagem tradicional predominantemente expositiva, em que o professor é detentor do conhecimento e o aluno procura assimilar tudo o que o professor transmite. Por outro lado, a vertente “moderna” em que o centro das atenções é o aluno e o professor é visto como mediador, orientador. O professor orienta o aluno no acesso ao conhecimento, pois com o desenvolvimento dos meios de comunicação favoreceu-se a existência de várias formas de aquisição de conhecimento.

A análise das várias teorias de aprendizagem, das formas didáticas usadas no processo de ensino-aprendizagem nos cursos de ciências de saúde, que garantem a formação de profissionais de saúde, permitiu-nos perceber que, apesar do desenvolvimento dos meios de comunicação, prevalece a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem.

As várias teorias referidas - cognitiva, comportamental, humanistas, entre outras - evidenciam a necessidade de se compreender cada indivíduo como único, com as suas potencialidades e fraquezas, que necessita, por vezes, de orientação do professor para compreender os diversos conteúdos encontrados nos meios de comunicação. O professor, com as suas habilidades e competências e usando estratégias didáticas, deve ajudar o aluno a compreender, a analisar e a criticar os conteúdos, evitando uma atitude de passividade face aos mesmos.

Durante o processo de ensino-aprendizagem, através da motivação e profissionalismo do professor, são transmitidos, não só conteúdos científicos e habilidades, como também princípios éticos. São, assim, moldados princípios e condutas no processo de ensino-aprendizagem que garantem a formação do indivíduo na componente do saber, do saber fazer, do saber ser e do saber viver com os outros.

Palavras chave: processo ensino-aprendizagem, professor, aluno.

Introdução

As escolas “as universidades”, são diferentes tipos de organizações sociais, visto que estão entre as organizações que trabalham mais sobre as correntes teóricas educacionais, com normativas educativas das instituições nacionais e internacionais, ligadas a educação (o Ministério da Educação, por ex.). Todavia, o mercado de trabalho contribui significativamente na definição do tipo de perfil que o futuro trabalhador/funcionário deve ter, após o término da sua formação académica - profissional.

As correntes teóricas educacionais ajudam a compreender aquilo que deve ser a o processo de ensino-aprendizagem, que é realizada a partir da observação e imitação em situações concretas, a partir de representações das estruturas cognitivas existentes, da experimentação, da interacção durante o processo de E-A.

As normas, os regulamentos das institucionais e as leis, procuram esclarecer como o processo de ensino - aprendizagem deve ser conduzido/realizado num determinado país. São normas traduzidas a partir de políticas, princípios regidos no sistema nacional de educação, do país.

Em princípio, entre os dois factores (correntes teóricas educacionais e normas institucionais - educativas) deve haver uma relação dialéctica, uma vez que, ambas trabalham sobre “o mesmo objectivo”, que é determinar o perfil do graduado para responder as necessidades da sociedade.

O conhecimento de teorias educacionais (teorias de aprendizagem) e das normas institucionais (do sistema nacional da educação) devem ser do domínio das pessoas que conduzem o processo de ensino-aprendizagem, o quer permitirá que o docente oriente o processo tomando em consideração os objectivos almejados pelo país.

De princípio os dois factores (correntes teóricas educacionais e normas institucionais – educativas) devem dar em paralelamente, visto que, traçam um perfil do educando/formando. Este conhecimento de teorias educacionais (teorias de aprendizagem) e das normativas institucionais, do sistema nacional da educação, devem estar alcance e do domínio do “futuro/recente” docente universitário, para aplicar no PEA (processo de ensino – aprendizagem). Dentro e fora da instituição do ensino.

No caso concreto do docente inicial do ensino superior em Moçambique, deve-se pautar pelas políticas educacionais e do mercado trabalho; pelo Sistema Nacional de Educação (SNE), lei 6/92 de 6 de Maio; da Legislação do Ensino Superior, n°63/2007 que atribui autonomia científica e pedagógica às instituições do ensino superior, em termos de definição das áreas de estudo, planos, programa, projectos de investigação científica, cultural, desportiva e artística; leccionação, pesquisa e investigação de acordo com as convicções do corpo docente; elaboração de currículos dos cursos e desenvolvimento dos programas auscultando para tal o mercado de trabalho; definição de métodos de ensino, escola dos processos de avaliação e introdução de novas experiências pedagógicas.

Outro factor que influi no PEA, é o conhecimento da realidade. Antes do professor entrar em acção, no protagonismo, é necessário conhecer as aspirações, as necessidades, as possibilidades do aluno, da comunidade. Isso se faz através de dois procedimentos de sondagem e diagnóstico.

Sondagem pode iniciar de uma especulação de informações, estudo empírico - lógico sobre a realidade. Consiste em fazer levantamento e análise de dados obtidos através das informações ou situações vivenciadas, experienciadas ou reportadas por grupo alvo (aluno, comunidade) ou outros intervenientes do PEA. Estes momentos associam-se com o diagnóstico, baseado na recolha, análise e interpretação de dados recolhidos, numa tentativa de chegar a uma conclusão relativamente às hipóteses que antes levantou.

Conceito do Processo de Ensino Aprendizagem

O processo de ensino-aprendizagem apresenta dois subsistemas, autónomos, interdependentes e formam uma unidade. O primeiro subsistema, é ensino, gerador da informação e processador do acontecimento. De onde inicia/parte e de onde chega sucessivamente a informação transformada em conhecimento e isto acontece, dependendo do segundo subsistema que é processador: a aprendizagem (Altet, 2000).

Para Lebrun (2008) a aprendizagem é um campo de afluxo de informações/conhecimentos no qual o aprendente através de métodos e recursos internos-orgânicos e externos - ambientais disponíveis, manipula as informações de modo a criar novos conhecimentos, na sua estrutura mental.

O ensino, representado pelo professor, como processador e disseminador da informação, na sua interacção pedagógica com o aluno. Este é visto como actor, individualidade das mudanças e transformações na comunidade, como mediador e facilitador do saber.

De principio, cabe o professor o papel de ensinar. Ensinar é mediar o conhecimento, fazer passar a mensagem do saber de forma pedagógica, obedecendo duas fases (práticas): gestão da informação; estruturação do saber pelo professor; a seguir, a mediação para apropriação do aluno e a segunda fase, tem a ver com o tratamento e transformação da informação em conjunto: professor – aluno, como protagonistas.

A aprendizagem, representado pelo aluno, como processador e multiplicador da informação, na sua interacção pedagógica com o professor. O aluno considerado o actor da existência e do funcionamento do processo, como um todo. Como o ponto de partida do processo sistémico, dinâmico de comunicação, interacção, retroacção e de ajustamento sucessivo de todo o processo.

A relação pedagógica, constitui alicerce do desencadeamento da interacção, retroacção e de ajustamento dos saberes do professor e das operações, das aprendizagens do aluno.

Dos saberes, constituem: saber disciplinar, saber cultural, saber pedagógico – didáctico, como resultantes de atitude, formação, investigação que o professor desenvolve na carreira profissional.

Das operações e estilos de aprendizagem, constituem: operações mentais: cognitivas, afectivas, psicomotores que alavancam a aprendizagem condicionados pela situação e contexto da vida, associada a própria atitude que o aluno toma, os procedimentos e o desempenho do próprio aluno.

Nesta ordem de ideias, o ensino pressupõe-se a existência de aprendizagem, implica a existência de dois elementos protagonistas do processo: professor e aluno. Cada uma das partes tem suas particularidades, funções, tarefas, mas, ambas formam uma unidade. Nenhuma existe sem a outra. Por isso, se considera o ensino, de processo de ensino – aprendizagem.

É nesta abordagem que Altet (2000); Piletti (2004) define o processo de ensino-aprendizagem como um conjunto de actividades escolares com vista a transmissão, a assimilação de experiências, conhecimentos, que traduzem em acções e actos educativos. Um processo que engloba factores dinâmicos (motivação, informação, actividade, interacção, produção) intencionalmente orientados a auxiliar o aluno no desenvolvimento da personalidade.

A unificação entre o ensino e aprendizagem deve ser vista no quadro de outras categorias da Pedagogia, como a educação e instrução. O ensino, considerado meio e factor desencadeante da educação tem a missão de criar situações para que o indivíduo, o educando aprenda. A aprendizagem é a modificação do comportamento do indivíduo/aluno, como consequência da experiência anterior, resultante do seu envolvimento. Instrução, refere-se as habilidades, a forma de fazer as coisas, resultante das capacidades cognitivas, do ensino. Educação, como processo de formação da personalidade, resultante do ensino e da instrução.

O funcionamento do processo de ensino-aprendizagem depende de alguns intervenientes intervenientes/participantes educacionais, sociais e institucionais, como: a direcção e as organizações da escola, organizações sociais como: os líderes comunitários, os pais/encarregados da educação, os parceiros, as instituições do mercado de trabalho, entre outras.

Estes intervenientes são cruciais, pois actuam no quadro das normas e princípios educativos, do mercado de trabalho e nas necessidades da sociedade, comunidade. Por outro lado, o PEA, como unidade, o professor faz funcionar dentro de um processo elementos do PEA e categorias didácticas, como: objectivos de ensino, conteúdos, as instituições de educação, família, comunidade, os ambientes naturais e sociais, métodos de ensino, meios e recursos de ensino, a avaliação, as condições temporais e espaciais escolares e educativas, as situações históricas – antropológicas e sociológicas ligadas a educação de grupo social, atitudes comportamentais e individuais da pessoa como actor passivo/activo do processo educativo, os currículos oficiais e ocultos, os estilos de aprendizagem, os tipos de ambientes de aprendizagem emergidos das TIC.

Tendências Pedagógicas do PEA

Actualmente, com o desenvolvimento tecnológico que impulsionaram o uso das tecnologias de comunicação e informação o professor não é considerado o único transmissor de conhecimento. Pois, através vários recursos tecnológicos como por exemplo a internet o aluno pode obter informações ou adquirir conhecimentos sem que o processo esteja como intermediários.

No ensino superior, com a massificação da divulgação da informação o professor é visto como o guia para orientar a aquisição dos conhecimentos. Ele procura orientar/mediar o aluno onde buscar os conhecimentos fiáveis e confiáveis, esclarecendo as dúvidas e corrigindo os equívocos.

Apesar deste desenvolvimento que revolucionou o processo educativo reconhecemos o papel crucial no processo de ensino-aprendizagem, tomando em consideração que os alunos são diferentes, não têm a mesma capacidades de procura de conhecimento, de assimilação, de filtração dos conteúdos e de reflexão. Assim, o processo de ensino-aprendizagem em que o professor desempenha o papel crucial tem a sua importância.

A “ tendências pedagógicas” e as teorias da psicologia educacional que contribuem na aprendizagem e na educação em geral defendem que todas as acções do professor, de princípio são orientadas pela forma como ele contextualiza o ensino, a educação. Portanto, o que mostra claramente a necessidade de explicitar as teorias da aprendizagem, embora reconhecer que não tem sido fácil.

Por outro lado, reconhecer que é importante que o docente conheça estas tendências, para melhor se situar e a partir daí procurar buscar maior embasamento para sua prática docente.

Das tendências pedagógicas, proponho e convido para fazermos uma discussão reflexiva em volta da abordagem tradicional da educação e das abordagens contemporânea da educação, emergidas das teorias cognitivistas, comportamentalistas, humanistas e sociocultural.

Abordagem Tradicional do Ensino

A abordagem tradicional é aquela que o centro de atenção é o professor, que ensina e interpreta, conduzindo o aluno ao contacto do que o professor diz, e não que o próprio aluno pensa, analisa e interpreta ou inova (Martins, 1999; Neríci, 1991). O ensino tradicional é tipicamente magistral, léxico, que o professor quer que o aluno memorize e não critique e nem pode inovar.

Esta abordagem caracteriza-se por ensino expositivo, dogmático, onde o professor é detentor do saber e a sua forma de avaliação é a reprodução de conteúdos por parte do aluno. O ensino está voltado para o externo do aluno, partindo do princípio que o aluno é mero espectador que realiza somente o que o professor lhe manda, por vezes sujeito as repreensões, caso não consiga decorar, repetir ou reproduzir. Ele está limitado ou vedado a procura de outras fontes de informação, fora das que o seu docente recomenda.

Portanto, na abordagem tradicional a educação é considerada como um produto acabado, visto que o programa curricular e outros condicionamentos do ensino, já estão pré estabelecidos, fazendo que o ensino, torne um processo, uma unidade entre o ensino e aprendizagem. O objectivo deste tipo de ensino expositivo com tendencias pedagógicas tradicionais é de formar um aluno assimile os conteúdos transmitidos pelo professor, sendo este predominantemente dedutivo, que não leva em consideração os interesses, as necessidades e motivações do aluno.

Abordagem Contemporânea do Ensino

No ensino actual, dá-se maior ênfase ao educando/aluno. O aluno torna o foco da atenção dos programas curriculares e da necessidade da profissionalização dos professores. A profissionalização implica uma mudança por parte do professor, na forma como transmite, interagem e motiva os seus alunos. É na formação, capacitação que se aprende a saber, a fazer e saber viver e conviver com os novos modelos de ensino e da aprendizagem. Portanto, a profissionalização corresponde a uma racionalização, reflexão dos saberes, dos problemas da aprendizagem, que o professor vivencia no seu dia-a-dia, na prática docente. Nesta perspectiva de saberes educativos e problemas de aprendizagem, busca-se respostas nas teorias da psicologia educacional, geradoras de tendências pedagógicas.

Tendências Cognitivas

As tendências cognitivas estão ligadas a processos organizacionais e estruturais do conhecimento do individuo, suas formas, processamentos, elaboração e tomada de decisão sobre o conteúdo a aprender. Uma das características, é o professor oferecer ao aluno a possibilidade de aprender por si próprio, através da motivação intrínseca. Pois, na perspectiva cognitiva, a aprendizagem é concebida em termos de aquisição de novas informações e a sua integração no conjunto de conhecimentos existentes. Uma aprendizagem que tem por objectivo de corrigir, aprofundar, alargar e reorganizar o conhecimento existente. Estes momentos são feitos com

uma larga experiência do docente, como mediador, motivador, na relação horizontal professor – aluno, colocando o aluno no centro aprendizagem.

Nesta ordem de ideias sobre os processos do conhecimento, Piaget, citado por Mizukami (1986), afirma que o aluno deve ser ensinado e exigido a aprender, tendo em conta a sua fase evolutiva do desenvolvimento mental. Cabe ao aluno observar, experimentar, comparar, analisar e levantar hipóteses, sempre com o professor orientando para que ele explore as aprendizagens a partir de problemas, questionamentos.

Portanto, a interação, o questionamento são uma das situações que provocam aprendizagem significativa. Acredita-se que o aluno aprende a partir de constatações; da repetição; da compreensão das relações e das combinações dos conteúdos; e em diante, cria, inova, através do pensamento reflexivo em relação ao conhecimento.

Tendências Comportamentalistas

As tendências comportamentalistas, a decisão do meio é fundamental. Do ponto de vista educacional, deve-se transmitir conhecimentos, através da experimentação. Os modelos de aprendizagem são previamente estruturados, o que deve ser feito é seguir como eles foram programados, ao professor cabe-lhe controlar, estimular e reforçar o meio e as situações pelos quais o modelo foi criado.

O processo ensino-aprendizagem não pressupõe a participação do aluno na decisão do que aprender. O controlo do meio/ambiente é total por parte de quem decide. Os conteúdos não planificados que ao longo do processo aparecer não são desejados. A aprendizagem é por condicionamento de estímulo, reforço, como gerador da aprendizagem, do conhecimento, das mudanças.

Na abordagem comportamentalista, as interações do indivíduo com o meio, decorrentes de suas percepções, impulsos e outras situações não mensuráveis e observáveis não são considerados. No entanto, o ensino nesta abordagem é individualizado, na medida em que o indivíduo quando atinge a habilidade esperada é reforçado.

No que concerne área da saúde, esta abordagem produzem tendências valiosas que fazem com que o ensino seja de condicionamentos operativos, como treino, exercitação, ensaios laboratoriais e em outros ambientes típicos, e previamente preparados. A título de exemplo, é a explicação do docente e a exercitação do aluno em ambientes concretos, da técnica de preparo de medicação injectável.

Tendências Humanistas

As tendências humanistas o seu enfoque centra-se nas relações humanas que o professor desenvolve sobre os seus alunos. Relações interpessoais professor-aluno (s), aluno- aluno (s). Neste processo de relações humanas, o professor não transmite conteúdo, dá assistência, é um facilitador. O conteúdo advém das experiências dos alunos. O professor apenas cria condições para que os alunos aprendam, através dos recursos, meios disponíveis.

A relação pedagógica é o contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos. Num sentido lato, a relação pedagógica abrange todos os intervenientes directos

e indirectos do processo pedagógico. No sentido restrito, abrange a relação professor-aluno, aluno – aluno, dentro de situações pedagógicas, que determinam os seguintes condicionantes:

1. **O saber:** não existe relação pedagógica que não seja mediatizada pelo saber e pelas condições institucionais criadas para essa transmissão. Saber, portanto, é o primeiro condicionante da relação pedagógica.
2. Pela mediação e pelos papéis dos protagonistas do saber, estabelece-se o contacto entre aquele que detecte e aquele que necessita este mesmo saber.
3. **O espaço e tempo:** o espaço pedagógico é o lugar físico em se processa o saber. A relação pedagógica é uma relação circunscrita pelo tempo, limitada por horizontes temporais institucionalmente definidos e que deve ser devidamente rentabilizado, aproveitado.
4. **As actividades:** as actividades e os recursos que as tornam possíveis, são outros condicionantes da relação pedagógica, pois delas depende a dinâmica relacional, dentro da turma.

As relações de aprendizagem pressupõem a existência de uma organização que cria tarefas, distribui aos alunos e ao professor, estipula regras e instruções, abre ou fecha canais e redes de comunicação, institui formas de controlo. As relações de aprendizagem requerem à colectividade dos alunos, a pequenos grupos ou a cada aluno individualmente.

Entretanto, para o professor oferecer condições que possibilitam autonomia do aluno, deve ser detentor de algumas qualidades profissionais. Um bom relacionamento entre professor – aluno é um dos factores do desenvolvimento da aprendizagem, que se processa de seguinte:

- a) Respeitar a maneira de ser de cada aluno e valorizar as suas qualidades;
- b) Aceitar as dificuldades de cada aluno e assegurar a realização de actividades que ajudem a progredir;
- c) Aproveitar cada pequeno sucesso do aluno para desenvolver nele o gosto pelo trabalho;
- d) Criar na aula um ambiente de confiança e de alegria que leve os alunos a participarem com interesse nas actividades propostas;
- e) Propor tarefas de grupo e estimular os alunos a ajudarem-se uns aos outros;
- f) Estimular a expressão de ideias pessoais e a autonomia progressiva do aluno.

Para entender melhor o grau de relações, é necessário perceber o sentido profundo das características que integram, as suas qualidades e atributos e, designadamente: a relação de ajuda, a reciprocidade, a assimetria, a dialecticidade, triacidade, a verdade, a autenticidade, a sociabilidade, a unicidade e a liberdade.

A relação de ajuda: O que é ajudar? Pôr-se no lugar do outro, experienciar uma realidade e procurar ajudar, no sentido de criar ou possibilitar-lhe a margem de liberdade e de espaço para evitar ou superar os obstáculos e se sentir mais seguro para resolver por si próprios problemas.

Reciprocidade: pressupõe respeito, aceitação do outro como ele é, uma pessoa em desenvolvimento para tornar-se mais pessoa; pressupõe atenção, justiça, cuidado pelo outro, autenticidade, verdade, liberdade, amizade, amor. Trata-se de uma relação de segunda pessoa entre dois sujeitos, pelo menos, que se comunica de maneira franca, aberta, espontânea e nos dois sentidos.

Assimetria: é uma noção diferente mas igualmente conhecida. Trata-se de duas coisas muito semelhantes que se podem sobrepor inteiramente. Assim, as relações interpessoais não podem sobrepor, por mais elevado que seja o seu grau de reciprocidade relacional e de semelhança, permanecem como acção, como iniciativa de pessoas únicas distintas.

Dialectividade: uma relação para ser dialéctica exige que os dois pólos da mesma se mantenham firmes diante do outro, confirmando-se um ao outro uma verdadeira relação dialogal, recíproca e assimétrica, mas sem se diminuírem, reduzirem, anularem. Ao nível das relações interpessoais esta dialectividade tem de verificar-se ao mesmo nível, sem outros argumentos ou atributos que não sejam aqueles em que os dois sujeitos da relação se apresentam e confirmam mutuamente como pessoas, um diante do outro e abertos um ao outro, de uma maneira autónoma, responsável, livre.

Verdade: compreende-se como a realidade de uma aproximação permanente de algo que, no momento de contacto, se espaça “por entre olhos”, dos conceitos, dos juízos, dos princípios, do discurso, de linguagem. A verdade do ter de estar em pesquisa, em investigação permanente.

Autenticidade: para Carl Rogers, a autenticidade é um dos atributos essenciais das relações interpessoais e, em particular, das relações de ajuda. A autenticidade transparece nos gestos e, sobretudo, no rosto das pessoas. Nós possuímos como que um sexto sentido que nos permite ver e intuir as pessoas que as pessoas não estão a ser sinceras, autênticas e verdadeiras conosco. Nós sabemos quando uma pessoa nos está a dizer uma coisa e a comunicar outra, através da própria expressão que é impossível esconder completamente.

Portanto, com esta abordagem percebe-se que o PEA também depende do carácter individual do professor, como ele se inter-relaciona com o carácter individual do aluno.

Tendências Sócio - culturais do Ensino

Segundo Freire (1975), na sociedade contemporânea, o educador e educando são sujeitos de um processo em que crescem juntos, porque ninguém educa ninguém, ninguém se educa; os homens se educam entre si. No PEA, o professor procura desmitificar e questionar os fenómenos junto com seus alunos, valorizando a linguagem e a cultura, cria condições para que os alunos análise o contexto da aprendizagem. Portanto, as tendências sócio – culturais, o centro da aprendizagem é o dialogo entre professor-aluno, valorizando os contextos culturais: familiar, escolar, comunitário, do ambiente das relações de amizade, do meio físico, entre outros.

O contexto cultural como conjunto de características do meio no qual é utilizado o conhecimento. Por exemplo, fazer os conhecimentos saírem do contexto escolar, colocá-los no contexto da realidade quotidiana, comunitária. O professor de ciências de saúde pode estar utilizando esta prática, para desenvolver o ensino de matérias que permite o aluno compreender o problema, o fenómeno.

Categorias Didácticas: Formas Didácticas

No processo de ensino-aprendizagem há dois elementos indispensável, sem os quais não este processo não existiria, que é o professor e o aluno. O permite nos dizer que o professor e o aluno são elementos/sujeitos decisores dentro da sala de aula e com estes juntam-se os outros elementos determinantes, designados por

categorias didácticas, nomeadamente, objectivos de ensino, conteúdos de aprendizagem, métodos, meios de ensino, avaliação, o tempo. Todos estes elementos básicos considerados de categorias, estabelecem relações dialécticas, fazendo com que a questão de centro de atenção do PEA, não seja exclusivamente do professor e nem do aluno. Estas, compõem uma aula, estruturada em três fases Didácticas: planificação da aula, execução e avaliação. Sem elas, dificilmente e/ou com dificuldades poderá ocorrer a aula – como processo.

Objectivos de ensino: qualquer sistema educativo tem propósitos, metas por atingir. A formulação e o conhecimento de objectivos de ensino, constitui elemento fundamental do desenvolvimento do ensino - aprendizagem. As vezes ensina-se, mas não se sabe claramente o porque ensinar? Ignora-se que toda a acção didáctica deve ser delineada em função dos objectivos da educação, da cultura de um país, sociedade, comunidade.

A outra categoria é **conteúdo de aprendizagem**, constituído de saberes, conhecimentos, experiências que devem ser ensinadas e/ou aprendidas. O que ensinar? É a grande questão de reflexão que os professores têm enfrentado, no momento em que pretendem ensinar alguém que quer aprender, mas não tem visão clara do que é necessário aprender. O professor não deve se basear na ideia de que deve simplesmente ensinar o que lhe ensinaram. Na base do que foi ensinado, deve produzir, desenvolver os conteúdos. Deve também, aceitar aprender continuamente.

A terceira categoria constitui, **métodos de ensino:** entendidos de caminhos, formas, procedimentos que visam conduzir o PEA. A descoberta da necessidade desta categoria passa necessariamente por levantar a seguinte questão: como ensinar? Para fazer chegar o saber ao destinatário sem problemas ou dificuldades de percepção, compreensão e fazer com que as metas sejam atingidas. Ensina-se e aprende-se empregando métodos, técnicas, estratégias adequadas. O professor deve ser capaz de seleccionar métodos, técnicas, procedimentos que proporcionam, a melhor aprendizagem aos alunos.

Paralelo a questão acima, levanta-se a quarta questão: com que ensinar? Diz respeito **os meios/ recursos:** necessários para estruturação efectiva e racional dos conteúdos em conhecimentos factuais. São estimulantes e motivadores dos órgãos sensitivos e perceptivos da aprendizagem.

A quinta categoria é **avaliação:** A avaliação é uma categoria indispensável em qualquer sistema escolar. Ela pretende acompanhar o desempenho do professor, revelar o progresso do aluno, ao longo do percurso do ensino, identificando o grau de transmissão e assimilação, as respectivas dificuldades que os actores enfrentam, cabendo o professor procurar as melhores soluções. Nestes termos, a questão que é colocada é, como constatar que as decisões tomadas são devidamente correctas? A capacidade de tomar a decisão, é perceber se as alternativas escolhidas (porque ensinar, o que ensinar, como ensinar, com o que ensinar...) são acertadas á realidade e às contingências educacionais. Observar e apreciar o que está sendo realizado, acompanhar, controlar, medir e classificar, para de seguida delinear o futuro das metodologias e do ensino.

O tempo: é outra categoria, a ter em conta no PEA. Saber quando ensinar, é uma questão de querer gerir racionalmente o tempo estabelecido pelo sistema educativo. Inclui-se, a operacionalização dialéctica dos objectivos, conteúdos, métodos e meios/recursos, a efectivação do controle e medição da actividade docente.

Assim ao falarmos das seis categorias, não pretendemos de alguma maneira, excluir os outros elementos/categorias do processo educativa. Apenas foi uma sugestão encontrada, para mostrar a pertinência das formas didáticas: como estas categorias metodologicamente são organizadas, executadas e avaliadas.

Métodos de Ensino: Formas Didáticas

Atkinson, autor da teoria de tendências de acção aproximada para obtenção de sucesso. Sugere a necessidade de dar valor a motivação humana, visto que é fundamental, na aprendizagem (Rosário, 2005, p. 20). No nosso entender essa motivação pode ser desencadeada com recurso aos métodos do ensino.

Nesta perspectiva, e por aquilo que o ensino superior é lhe exigido, em volta dos métodos, é a utilização de estratégia “ensino centrado no aluno”.

Sant’Anna & Menegolla (1997) definem por estratégias de aprendizagem como sendo “conjunto de tipos de actividades pelas quais o aluno deve realizar certas operações mentais. Conjunto de atitudes que visam atingir objectivos definidos, mediante o recurso a instrumentos e processos adequados para o sucesso”.

Para Pocinho & Canavarro (2009, p.14), existe dois tipos de estratégias de aprendizagem: “estratégias centradas no aluno e estratégias centradas no professor”. E nós gostaríamos de acrescentar, que para o sucesso da estratégia centrada no aluno, depende da relação pedagógica.

Qualquer que seja destas classificações acima, remete-nos para uma reflexão motivadora sobre os métodos necessários para utilizar no ensino superior, dentre os vários que falam, nós propomos abordar alguns métodos que fazem parte da aprendizagem colaborativa.

Associando a escolha do tipo de métodos, March (2006) recomenda que a selecção dos métodos é preciso ter em conta os seguintes critérios: níveis dos objectivos cognitivos previstos; capacidades de um método para proporcionar uma aprendizagem autónoma e contínuo; o grau de controlo exercido pelos alunos sobre a sua aprendizagem; número de alunos que um método pode abarcar; o número de horas de preparação de encontro com os estudantes e de correcção que um método exige.

A aprendizagem colaborativa/cooperativo (AC), a qual sugerimos como sendo também uma estratégia que deve ser implementada para combater o insucesso académico, deve ser vista no âmbito da abordagem de técnicas e procedimentos metodológicos da aprendizagem, centradas em actividades significativas, profundas e construtivas.

Nos métodos **do ensino superior**, o docente envolve-se como orientador, mediador, facilitador e o estudante é encorajado e motivado a saber como contribuir, analisar criticamente as suas ideias e ás dos outros colegas do grupo, da turma. A aprendizagem resulta na procura por parte dos participantes do benefício mútuo, no reconhecimento de que partilham o mesmo objectivo.

A execução eficiente dos métodos depende a forma como as técnicas operacionalizam e as actividades são realizadas. As técnicas de estudo em grupo de trabalho, por exemplo, têm por objectivo proporcionar a oportunidade de estabelecer troca de ideias e opiniões entre os participantes, desenvolvendo as habilidades necessárias ás práticas da convivência académica – social (Piletti, 1991).

Nestes termos considera-se, **aprendizagem por/pelo projecto**, como um dos métodos colaborativos. Caminho, recurso para solução de um problema em situação real. Uma técnica inspirada nas ideias de J. Dewey e W. H. Klipatrick, com propósito de desenvolver o pensamento reflexivo e é composta de três fases: “ fase de intenção consiste na curiosidade e desejo de resolver uma situação; fase de preparação, diz respeito a busca de meios necessários para a solução; fase de execução – é aplicação dos meios de trabalho; e a fase de apreciação – tem a ver com avaliação do trabalho produzido” (Bordinave, 2001, p. 233).

A propósito do método acima, o docente é considerado de tutor, recurso e avaliador e, o estudante é protagonista, desenhador do projecto e auto – avaliador.

O segundo método, é **estudo de caso**, como recurso da busca do conhecimento, na qual os alunos analisam situações profissionais apresentadas pelo professor, com o fim de chegar a uma conceptualização de experiências e a busca de soluções eficazes. “O papel do professor é expor um caso - problema real com várias alternativas para solução e os alunos investigam, discutem e propõem soluções” (March, 2006, p.49).

O outro método, é de **resolução de problemas**. Ela, “possui duas modalidades, uma se refere ao estudo de uma questão, e outra, propõe situações problemáticas que deve ser resolvidas” (Nérici, 1991, p.294).

No cômputo geral, o método de resolução de problemas tem os mesmos princípios do método de projecto. Por isso, os dois métodos se assemelham. A diferença entre ambos consiste, o método de solução de problemas, principalmente, tem um carácter intelectual, enquanto o método de projecto é mais amplo e vital (Nerici, 1991; Pato, 1994)

A eficácia do método de resolução de problemas, segundo Lembus, cit. por Lebrun (2008) passa necessariamente por observância de sete etapas (passos) que se seguem: (1) salientar os termos e os conceitos; (2) definir o problema; (3) analisar o problema; (4) estabelecer a lista de explicação; (5) formular os objectivos da investigação e da aprendizagem; (6) recolher as informações; (7) avaliar as informações recolhidas.

Resumindo, as etapas 1 a 5, fazem parte da fase, de trabalho em grupo (como técnica de ensino); a etapa 6 é a fase 2, de trabalho individual (como técnica de ensino): o estudante individualmente busca o material a fim de partilhar com os seus colegas do grupo; a etapa 7, fase de trabalho em grupo grande “o colectivo da turma” (fase 3): no colectivo confronta-se e partilha-se as ideias; destas fases acrescentam-se outras duas, nomeadamente: a fase 4, faz-se balanço das actividades desenvolvidas ao nível do colectivo, quanto o domínio dos conteúdos e dos procedimentos em si; a fase 4, diz respeito ao trabalho individual, quanto a assimilação, domínio, aplicação e desenvolvimento dos conhecimentos adquiridos.

As fases descritas acima, pode-se considerar de procedimentos, do método de resolução de problemas, sendo as técnicas são basicamente duas: trabalho em grupo e individual.

O termo técnica considerado como “maneira de operar o método, e o procedimento como maneira de efectuar alguma coisa” (Piletti, 2002, p.103), sendo assim, consideramos de procedimentos os seguintes: discussão/debate/diálogo em grupo.

Os métodos: discussão de um trabalho de projecto, de estudo de caso ou de resolução de problemas, podem ser aplicados nas áreas da saúde, na formação de técnicos da saúde. Na sala de aula, ou em outros locais de

formação, de trabalho do pessoal de saúde, pode-se colocar como um estudo de caso de um paciente “ com problemas patológicos” após o tratamento não pretende regressar a casa, preferindo viver dentro do centro da saúde, onde foi tratado.

A propósito, de tudo o que foi dito, depende e influência na relação pedagógica. O docente deve motivar os estudantes para que eles mesmos descubram relações entre os conceitos e construa proposições tendo um diálogo onde o professor e os estudantes devem envolver-se no processo, mediante um formato adequado da informação, para que ela interaja correctamente com a estrutura cognitiva do estudante.

Ao terminar reafirmar, mais uma vez, são inúmeros métodos que aqui podíamos enunciar, mas, sugeri alguns que também se enquadram na actividade docente, no ensino superior, do pessoal da saúde.

Considerações finais

Sabe-se que não existe um professor que se mantenha sob orientação de uma única tendência, forma e método de ensino. O que acontece é a combinação, mutação e realimentação de caminhos, recursos pedagógicos, porém, é pertinente que o professor siga e harmonize com coerência e lógica a sua filosofia de planificação, execução e avaliação, entre o discurso do que sabe como ciência, do saber pedagógico e do saber social. São três pressupostos paralelos que andam e coabitam no “professor profissional, e não no docente que transmite o seu conhecimento”.

Acredita-se que o pessoal que inicia a profissão de professor, têm algum tempo de reflexão crítica sobre o trabalho de docência. Significa repensar o acto de ensinar, enquanto acto pedagógico – científico, ético e político – social.

Espera-se que no final, desta reflexão, seja possível ao docente – “ iniciante” ampliem seus conhecimentos (investir no envolvimento) na área do ensino e facilite a escolha apropriada para a utilização dos conteúdos aqui propostos.

Bibliografia

ALIET, Marguerite. Análise das Práticas dos Professores das Situações Pedagógicas. Porto, 2000.

DELORS, Jacques. Educação: um Tesouro a Descobrir. Edições Asa, Portugal, 1996

DEMO, Pedro. Desafios Modernos da Educação. 7ed. Editora vozes: Brasil, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessarios á Prática Educativa. Paz e Terra: São Paulo, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Didáctica. São Paulo: cortez editora, 2008.

ROCHA, Filipe. Correntes Pedagógicas Contemporâneas. 2ed. Aveiro: editora estante, 1988.

SANTANNA, Ilza Martins & MENEGOLLA, Maximilliano. Didáctica: Aprender a Ensinar. São Paulo: loyola, 1989.

O impacto do Programa Geração BIZ nos distritos da província de Nampula, no período 2007-2010

Leyani Chávez Noya de OLIVEIRA - leyaniailin@yahoo.es, Alarquia SAIDE, Júlio ANDRÉ, Absalão SELEMANE, Enia ZUNGUZA & Lurdes BONIFÁCIO

Universidade Lúrio. Moçambique

Resumo

O estudo sobre “O Impacto do Programa Geração BIZ nos distritos da Província de Nampula, no período 2007-2010” reveste-se de uma grande importância, pois a sua problemática é central para Moçambique, e mais especificamente para a Província de Nampula. O “Programa Geração BIZ – Programa de Saúde Sexual e Reprodutiva para Adolescentes e Jovens” foi criado para responder à necessidade de esclarecer os direitos da população adolescente e jovem de Moçambique quanto à sua Saúde Sexual e Reprodutiva. O ano de 2011 marca o término de uma das fases de implementação do programa.

Com o objetivo de analisar os resultados das atividades do Programa Geração BIZ no seio dos adolescentes e jovens da província de Nampula, foi realizado um estudo baseado numa abordagem qualitativa. O grupo etário a que se destina o programa constitui a maioria da população total moçambicana, sendo, nestas idades, que geralmente se regista o início da atividade sexual. Esta, por norma, implica (i) o surgimento prematuro de maternidade e paternidade entre adolescentes, (ii) um elevado índice de abortos, alguns com bastantes complicações posteriores e (iii) elevados índices de contaminação por ITS/HIV/SIDA. Segundo o Plano Estratégico Nacional de Resposta ao HIV/SIDA (PEN III, 2010-2014), Moçambique vive um ambiente de epidemia do HIV/SIDA que afeta todos os estratos da sociedade e tem um carácter heterogéneo em termos geográficos, sócio demográficos e socioeconómicos. A sua manifestação é transversal, pois afeta todos (mulheres, homens, jovens, crianças, adultos e idosos) e integra várias dimensões (género, nutrição, mitigação, direitos humanos, direitos sexuais e reprodutivos, elementos psicossociais e práticas socioculturais).

Palavras chave: adolescentes, saúde sexual e reprodutiva, Geração BIZ.

Introdução

“Geração BIZ” é um Programa de Saúde Sexual e Reprodutiva para Adolescentes e Jovens que foi criado em resposta ao objectivo do Plano Estratégico de Educação e Cultura (2006-2011). Este consiste na luta contra a propagação do VIH e SIDA e mitigação do seu impacto, tomando como grupo-alvo os adolescentes e jovens, que por sinal constitui o grupo etário maioritário da população total moçambicana. Com efeito, é nesta fase da vida que geralmente ocorre o início da actividade sexual, com consequências nefastas tais como maternidade e paternidade precoces, alto índice de abortos e suas complicações como resultado do desinteresse pelo contraceptivo, a restrita utilização do preservativo, que culmina no alto índice de infecções pelas ITS incluindo VIH- SIDA.

O termo “Geração BIZ” aparece como designação filosófica através da qual os jovens se poderiam identificar e envolver-se positivamente no processo de luta contra várias endemias e a propagação da informação à população menos informada. É assim que, actualmente, rapazes e raparigas estão a tomar consciência, sobre os procedimentos comportamentais a nível da sexualidade, preocupando-se com a sua saúde e das pessoas a sua volta

O objectivo do programa é a promoção da saúde reprodutiva de adolescentes e jovens, pautando no respeito pelos comportamentos sexuais, nos valores morais, culturais e da família e no da igualdade de género. Importa referir que as actividades do Geração BIZ são feitas com envolvimento forte de adolescentes e jovens.

O Programa Geração BIZ foi também criado para operacionalizar as recomendações da Conferência Internacional sobre a População e Desenvolvimento (CIPD), que tem como enfoque, a tomada de consciência sobre a importância e a necessidade de se encarar com a devida responsabilidade a problemática da saúde reprodutiva dos adolescentes e jovens, e na adopção urgente pelos países, de uma política e estratégia sobre esse assunto envolvendo, de forma participativa, os próprios jovens. Os trabalhos do Geração BIZ podem ser realizados em qualquer lugar, cabendo ao activista identificá-lo, podendo ser nas escolas, na comunidade, nos Serviços Amigos de Adolescentes e Jovens (SAAJ), nos Gabinetes de Aconselhamento e Testagem Voluntária (actuais ATS).

Importa referir que este programa abrangeu, na primeira fase, nove distritos da província de Nampula previamente seleccionados nomeadamente Nampula-Cidade, Nampula-Rapale, Angoche, Erati, Malema, Moma, Nacala-Porto, Ilha de Moçambique e Monapo, os quais, no seu conjunto, comportavam, há dez ou quinze anos atrás, mais de 50% da população infectada.

A presente pesquisa visou fazer uma análise sobre o impacto e os desafios do programa “Geração BIZ” desde a sua implementação até a actualidade. Nesta análise, a pesquisa teve como grupo-alvo os Postos Administrativos e Sedes Distritais, facto que obrigou a deslocação e permanência dos pesquisadores nesses locais no período de uma semana em grupos separados pelos distritos contemplados. Fazem parte do grupo de pesquisa, Estudantes da Universidade Pedagógica, Delegação de Nampula e da Universidade Lúrio - Pólo de Nampula, incluindo docentes de ambas Universidades.

Problematização

O aparecimento do VIH-SIDA coloca na sociedade moçambicana uma pressão adicional nas famílias, muitas vezes com um impacto negativo nas raparigas e na camada desfavorecida. Esta situação, além de inquietar a própria sociedade, constitui um potencial para anular todos os ganhos que de outra forma poderiam ser feitos. Assim a abordagem que se propõe realizar, reflecte-se na filosofia com vista a minimizar os impactos negativos no seio da juventude em diferentes sectores.

É assim que o Ministério da Educação, em coordenação com os Ministérios de Juventude e Desportos e da Saúde, como forma de minimizar a situação e operacionalizar os objectivos da política educativa e do Plano Estratégico vigente, criou um organismo (Programa Geração BIZ) responsável pela promoção de informação, a prevenção, testagem e tratamento do VIH e SIDA.

Este organismo foi implementado activamente nas escolas, envolvendo professores, alunos e pais encarregados de educação, considerando que é neste local onde se encontra o grosso número da camada juventude e em período de desenvolvimento. Desta forma, considerando os propósitos do Governo, sobre a implementação deste programa, as actividades são difundidas ao grupo alvo, através de palestras, teatros, aconselhamentos e testagem, nas comunidades e SAAJ's nas escolas.

Com esta situação, preocupados com as acções do Governo "lutar contra a propagação do VIH-SIDA e mitigar o seu impacto", que constitui um impasse ao desenvolvimento do país, colocou-se a seguinte questão de reflexão: *Qual é o impacto da implementação do Programa Geração BIZ nos distritos da Província de Nampula?*

Metodologia

Tendo em conta o objetivo deste trabalho, realizou-se um estudo descritivo- exploratório e recorreu-se a uma abordagem mista respaldada nos paradigmas interpretativo, numa acostagem quantitativa e qualitativa com o objetivo de analisar os resultados das actividades do Programa Geração BIZ no seio dos adolescentes e jovens da província de Nampula.

Para a presente pesquisa foi usada a entrevista semi-estruturada e questionário. O uso da entrevista permitiu a recolha de opiniões junto aos directores dos Serviços Distritais de Saúde, Mulher e Acção Social, e dos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia, Activistas, Chefes dos Serviços de Saúde Materno Infantil, Professores e Lideres Comunitários.

A pesquisa decorreu nos distritos de Moma, Ilha de Moçambique, Monapo, Malema e cidade de Nampula, na província de Nampula. Assim, a amostra propriamente dita para esta pesquisa foi de 270 pessoas, sendo 10 activistas, 3 chefes de SMI, 8 gestores das áreas afins, 5 líderes comunitários, 10 professores e 234 jovens e adolescentes, por cada local de pesquisa, perfazendo deste modo um universo de 1353.

Apresentação e discussão dos resultados

A pesquisa contemplou adolescentes e jovens de ambos os sexos a frequentarem a educação formal, desde a 8ª, 9ª, 10ª, 11ª e 12ª classe. Quanto a faixa etária, são alunos dos 14 aos 24 anos. O maior número de inquiridos foi de rapazes facto que se justifica pelo facto de ser este o maior género estudantil, principalmente nas regiões localizadas fora das capitais provinciais.

Em relação ao Programa Geração Biz (PGB), nos quatro distritos, a maioria dos alunos mostrou ter conhecimento da existência do programa e que a mesma informação obtiveram no Cantinho da Escola, local onde o mesmo funciona. O outro número elevado que mostrou conhecimento disse ter sido a partir dos Activistas do Programa. O número de alunos que alegou ter tido informação a partir dos meios de comunicação social é muito reduzido, o que explica o reduzido acesso de informação a partir destes meios que pode ser por causa de hábito e/ou porque a família não possui. O número de alunos que alegou ter tido informação a partir dos meios de comunicação social é muito reduzido, o que explica o reduzido acesso de informação a partir destes meios que pode ser por causa de hábito e/ou porque a família não possui.

Em relação ao Serviço Amigo do Adolescente e Jovens (SAAJ), a maioria dos inquiridos referiu não ter conhecimento sobre este serviço porém o número dos que não responderam é extremamente insignificante. Em função do conhecimento sobre o serviço, os que alegaram ter conhecimento sobre o mesmo, alegaram que foi pelo facto de terem usado, ou recorrido aos serviços de saúde sexual e reprodutiva e foram encaminhados para este sector que funciona nas instalações dos serviços sanitários (Hospital, Centro de saúde) local.

Há uma visão quase que colectiva dos inquiridos do impacto positivo do programa sobre a saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes e jovens. Mas quando perguntados sobre o porque achavam ser de impacto positivo não souberam explicar de forma objectiva, facto que sustenta o posicionamento de conhecimento sobre existência do programa mas que ao mesmo tempo não sabem qual é o papel do mesmo.

Em relação aos conteúdos do PGB, a maioria dos alunos defendeu que em primeiro é o VIH e SIDA, de seguida Saúde sexual e reprodutiva. Porém, no que se refere a segunda resposta, estes não puderam fazer referencia que o PGB tem como centro de atenção a Saúde sexual e reprodutiva dos jovens que é operacionalizado nos Serviços sanitários através do SAAJ.

Os nossos inquiridos, demonstraram na sua maioria, ter conhecimento sobre Infecções de Transmissão Sexual (ITS's), no entanto, o número dos que disseram não saber é de certa forma considerável, que vai acima dos 20 %. Este elemento se explica pelo facto de que ao longo da sua vida, em anos anteriores, ter sido usado o termo DTS (Doenças de Transmissão Sexual), porque em situação comparativo, quase que todos assumiram conhecerem as ITS's mas isso se verifica quando se usa o segundo termo. Este facto mostra que eles conhecem da problemática do fenómeno, a única confusão está nos termos em uso, mas estão de alerta sobre os riscos que correm, principalmente porque já estão em idade sexualmente activa. Sobre a questão relacionada ao número de parceiros, a maioria dos adolescentes e jovens respondeu que não possuem. Os que o tem, disseram que possuem apenas um parceiro sexual mas o segundo maior grupo não respondeu a questão. Tendo em vista a sensibilidade que interfere no se sentir a vontade para falar deste assunto, provavelmente os inquiridos não se sentiram preparados para debater este assunto com os inquiridores, pessoas desconhecidas e de meio social diferente do seu.

Perguntados se conversavam com os parceiros sobre ITS's, a maioria referiu que não. Os que o fazem conversam sobre uso do preservativo, a seguir sobre fidelidade e abstinência. Neste grupo, parte de um número considerável não argumentou em que aspecto debatia sobre ITS's com o parceiro.

Os nossos inquiridos afirmaram que conversam com as pessoas mais velhas e amigos sobre a sexualidade deles, um número considerável sobre o tema. Há um receio de repreensão ou de deixar a impressão de estar a praticar relações sexuais sem que a família tenha conhecimento, logo com um desconhecido e conseqüentemente não legais e imorais.

Sobre o que os mais velhos e amigos dizem sobre saúde sexual e reprodutiva, quase 50 % não sabiam argumentar, outros disseram que falavam sobre protecção recorrendo ao uso do preservativo nas relações sexuais, mas também que poderiam ser fiéis aos seus parceiros e ou se absterem caso não tenham parceiro sexual. Os outros que argumentaram que não mantinham conversa com os mais velhos e amigos, argumentaram que não o fazem por medo, vergonha e falta de abertura das pessoas mais velhas.

Em quanto ao aconselhamento e testagem para saúde os nossos inquiridos disseram que não fizeram testagem voluntaria por auto-confiança, falta de tempo e difícil acesso ao serviço de aconselhamento e testagem voluntaria. Isto mostra de certo modo o receio que os adolescentes e jovens têm de um possível resultado HIV positivo, as pessoas fazem, ate nos dias de hoje, a ligação entre HIV/SIDA e morte imediata, isso apesar de tanta informação que vem sendo difundida. O preservativo aparece como o material de eleição como o melhor método para se prevenir de HIV e de outras ITS's, mas também para evitar gravidez indesejada. Os inquiridos são de opinião de que o PGB deve intensificar as suas actividades de forma a abranger mais numero de adolescentes e jovens que se encontram em outros locais sociais além das escolas, porque este programa ajuda no combate as ITS's e HIV/SIDA, fornece muita informação sobre saúde sexual e reprodutiva e dá conselhos úteis para a saúde dos adolescentes e jovens. Os Activistas do PGB são jovens de ambos sexos residentes nas comunidades locais, acham que o programa tem uma boa receptividade dentro dos grupos-alvo e da comunidade local em geral. Avaliam que o programa trouxe mudanças positivas em termos de conhecimento, atitudes e praticas de saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes e jovens locais. No entanto, apesar dos aspectos positivos, mostraram uma certa preocupação por falta de material de trabalho, falta de subsídios, de transporte e de uma liderança que os dinamize. Este conjunto de elementos poderia contribuir para uma maior eficácia da intervenção. No entanto, apesar dos aspectos positivos, mostraram uma certa preocupação por falta de material de trabalho, falta de subsídios, de transporte e de uma liderança que os dinamize. Este conjunto de elementos poderia contribuir para uma maior eficácia da intervenção.

Os professores mostraram conhecimento sobre o PGB mas mostraram um indicador fraco de participação nas actividades deste programa com argumento de falta de convite ou porque a informação não está a sua disposição sobre onde e quando as sessões de sensibilização acontecem.

De certo modo, ao alegarem falta de convite se mostraram como não sendo parte integrante e talvez fundamental do processo de mudança de comportamento em relação a saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes e jovens, seus alunos, que segundo os dados a nível nacional, e em particular da província, tem ocorrido diversas vezes gravidez nas alunas protagonizadas pelos próprios professores que assediam as alunas com notas e outros bens materiais.

Os líderes comunitários, na sua maioria, tem conhecimento da existência do programa mas, parte deles só foram envolvidos na sua implantação, hoje em dia a interacção com estes tem sido, sendo assim não conseguem avaliar com exactidão o impacto do mesmo, apesar de que com base no processo do programa as suas instancias assumirem que ser de grande contributo para a saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes e jovens.

Conclusões

O PGB é conhecido pelos adolescentes e jovens mas também por outros actores sociais que são parte integrante do processo de implementação do programa, o papel do programa está fragilizado porque o grupo alvo não está muito claro dos seus objectivos e do seu papel para se atingirem os resultados esperados pela falta de articulação flexível de informações e estratégias entre os diferentes actores chaves na implementação do programa tem como consequência a fragilização do processo de divisão de tarefas e trabalhos em equipa.

Os líderes comunitários e os professores se assumem como não tendo papel fundamental para o impacto positivo do programa. A interação das questões culturais que de certo modo interferem na relação entre as pessoas no contexto da sexualidade não é tomada como uma via para o sucesso do programa.

Os alunos têm uma visão de que a sua maior importância para os sucessos do programa estão directamente ligados pela possibilidade de eles serem membros do Cantinho da escola ou Activistas do PGB.

Bibliografia

- Appolinario, Fabio. (2004). Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção de conhecimento científico. SP: Atlas
- Baleeiro, Maria Clarice et al. (1999). Sexualidade do Adolescente. Salvador da Bahia: Fundação ODEBRECHT.
- Chaquisse, Eusébio E. (2007). Porquê alto risco de infecção pelo HIV entre jovens estudantes dos 15 aos 19 anos de idade na cidade de Nampula e no distrito de Lalaua, Província de Nampula, Moçambique? Maputo: DANIDA
- INE .(2010). Inquerito Nacional sobre HIV/SIDA (INSIDA). Maputo: INE.
- Jackson, Helen. (2004). Sida em África: Continente em crise. Harare: SAFAIDS.
- Lakatos, Eva m. e Marconi, Marina de A. (1992). Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Atlas
- Magno, attila e Barbosa, Silva (2004). Directrizes Básicas para elaboração de projecto de pesquisa e trabalho de conclusão de curso. Belém-Pará: CESUP.
- ONU (2001). Declaração de UNGASS. Genebra
- Republica de Moçambique (2003). Agenda 2025: Visao estratégica da Nação. Maputo: Comite de Conselheiros/African Futures.
- Republica de Moçambique (2006). Plano de Acção para Redução da Pobreza absoluta 2006 – 2009 (PARPA II). Maputo: Imprensa Nacional.
- Republica de Moçambique (2010). Plano Estratégico Nacional de Resposta ao HIV e SIDA 2010 – 2014 (PEN III 2010-2014). Maputo: Imprensa Nacional.
- Republica de Moçambique (2009). Estratégia de Combate ao HIV e SIDA na Função Pública 2009 – 2013. Maputo: Ministério da Função Pública.
- Republica de Moçambique (2004). Constituição da Republica. Maputo: Imprensa Nacional.
- Silva, a. E pinto, j. (1987). Metodologia da Ciências Sociais, 2ª edição. Porto: Afrontamento.

Problemas de adaptación de perfiles de profesores a los currículos de la Escuela Normal Superior (ENS): el caso del Francés

Mexcent Zue ELIBIYO - zemlyon@yahoo.fr

École Normale Supérieure, Lascidyl-CRAAL, Libreville. Gabon

Resumen

La especificidad del profesor que ejerce en el seno de una Escuela Normal Superior es ser práctico, es decir ser capaz de proponer a los estudiantes contenidos susceptibles de adaptarse a las situaciones de clase. Las escuelas de este tipo, aunque forman parte del nivel superior, se distinguen, sin embargo de la universidad porque los estudiantes matriculados deben sufrir periodos de prácticas de observación y/o prácticas en institutos de secundaria que los acogerán, también, a la salida de su formación. En ambos casos, se trata siempre de periodos de prácticas encuadrados por sus profesores, cualquiera que sea el perfil, es decir su especialidad.

Esta dinámica no se da sin que se den problemas, particularmente en el departamento de estudios franceses donde los perfiles en el seno del cuerpo docente son diversos y variados. Entonces, se da la situación que los estudiantes en prácticas en el mismo sitio intervengan sólo en currículos particulares que, en este caso, pueden no corresponder a la especialidad del tutor. Entonces, ¿basta con ser docente en la ENS para poder acoger a estudiantes en periodos de prácticas?

Este estudio que se interesa por la manera como funciona la cooperación entre el tutor y el estudiante en prácticas se apoya en cuestionarios que sirvieron para recoger las opiniones de una cincuentena de profesores de la ENS que habían dirigido a estudiantes en prácticas durante estos últimos cuatro años. Esto, con el fin de medir la capacidad efectiva de adaptación del currículum de la enseñanza superior a una situación de terreno o de clase.

La contribución presente podría constituir una ayuda a la decisión de las autoridades para efectuar un mejor despliegue de profesores encargados de encuadrar y de evaluar a los estudiantes en prácticas de la Escuela Normal Superior.

Palabras clave: profesor, Escuela Normal Superior, currículos, periodo de prácticas.

Introduction

Contrairement au parcours d'un étudiant inscrit en faculté au sein d'une université, qui lui, ne fait face qu'à des cours magistraux et autres travaux pratiques ou travaux dirigés avant de se soumettre à l'exercice de soutenance du mémoire de fin de cycle, celui d'un étudiant à l'École normale Supérieure est plus complexe.

En effet, à l'École Normale Supérieure, certes à la fin de leur formation, les étudiants présentent et soutiennent leurs mémoires, mais en dehors de cela, non seulement ils subissent des enseignements qui sont sanctionnés par des contrôles continus et des examens partiels, ils passent en plus des stages d'observation et/ou pratiques dans des établissements secondaires pendant une durée moyenne de deux mois. Des stages suivis par trois catégories

d'encadreurs: les didacticiens (il s'agit d'enseignants du département d'origine de l'impétrant), les psychopédagogues, c'est-à-dire les enseignants du département des sciences de l'éducation et enfin les représentants de l'Institut Pédagogique National (IPN) qui peuvent être soit des conseillers pédagogiques ou des inspecteurs de l'éducation.

Dans cet article, nous nous intéressons à la première catégorie d'encadreurs. C'est-à-dire les didacticiens qui interviennent dans toutes les disciplines censées être directement liées à l'enseignement du français en tant que matière scolaire: littérature, grammaire, stylistique, linguistique, phonétique, sémiologie, etc. Chacun des enseignants étant spécialisé dans un domaine précis, il serait intéressant de savoir comment il s'adapte à une leçon donnée par des stagiaires dans des domaines qui n'est pas directement le sien. Les résultats auxquels nous parviendrons pourront dans une certaine mesure, répondre au souci de l'amélioration du système éducatif gabonais et notamment aider à sortir du tableau sombre de l'enseignement au Gabon souvent dressé par des chercheurs comme Nguema Endamne (2011).

Cadre théorique

« Capacité à articuler un ensemble de ressources: savoirs, savoir faire, savoir être, savoir communiquer, savoir inventer, mobilisés par un individu ou par une équipe pour résoudre une situation complexe, originale ou routinière, de manière autonome ».

Aujourd'hui, des chercheurs comme Rey (2014) font une distinction nette entre le sens de la notion de compétence dans le domaine économique, par exemple en entreprise, et sa conception dans le domaine de la formation où la compétence ne s'entend plus forcément en termes de capacité à atteindre un résultat juste. Mais beaucoup plus sur la façon dont un apprenant construit lui-même des stratégies pour non seulement comprendre, mais aussi résoudre un problème.

Cette approche nous situe au centre du lien entre la compétence, l'apprentissage et la psychologie de l'éducation. Car il est davantage question, comme on peut s'en rendre compte avec Galand (2006) de voir comment aider les apprenants à gérer leur engagement dans les activités d'apprentissage ou encore comment établir en classe un climat favorable à l'apprentissage. Ceci n'est pas sans rappeler la préoccupation de Saint-onge (2014) dont la contribution se pose en termes de questionnement « moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils? ».

De manière plus simple alors, l'approche learning to learn consiste pour l'apprenant, à construire ses propres stratégies en vue de comprendre et résoudre des problèmes ou alors, parvenir à assimiler une notion enseignée. On ne s'éloigne donc pas tant que cela du constructivisme qui se préoccupe de l'apprenant en tant que sujet psychologique, en insistant sur le rôle du formateur, en relation avec les théories de la médiation (Moal 1992).

Intérêt scientifique et problématique

La motivation de la présente contribution est née du fait qu'intervenant comme enseignant permanent au département d'études françaises de l'Ecole Normale Supérieure, nous prenons conscience des effectifs à former pour cette seule année 2016 et pour les seuls étudiants en fin de cycle. Lesdits effectifs se répartissent comme suit:

- Licence 3: 25 apprenants
- Master 2: 50 apprenants
- Capes 2: 35 apprenants

L'ensemble des étudiants à encadrer dans les stages est donc porté à un total de 110. Or l'ensemble des enseignants disciplinaires encadreurs, c'est-à-dire les enseignants permanents du département d'études françaises ne sont que 20. Ce qui devrait faire en toute logique un ratio de 5,5 stagiaires à encadrer par enseignant. Mais étant donné que durant la période des stages, tous les enseignants ne sont pas toujours disponibles, ce ratio peut facilement augmenter d'un point, voire deux. C'est exactement autant de leçons devant jury auxquelles l'enseignant pourrait participer, étant entendu que d'une part, la répartition est faite normalement de manière équitable, et d'autre part le déploiement d'effectifs, les affectations dans le suivi des stages et autres leçons devant jury ne tiennent pas compte des spécialités des uns et des autres. L'enseignant considéré ici n'a qu'une seule spécialité qu'il enseigne à l'étudiant normalien. Cependant, le français enseigné dans les lycées et collèges en tant que matière disciplinaire est plus englobant.

Beaucoup plus grave encore, le cas d'une leçon devant jury où on doit observer, juger et noter comment un stagiaire conseiller pédagogique de français s'entretient avec un enseignant dont il vient de suivre la leçon. Le principe ici est d'assister (membres du jury et stagiaire compris) à une leçon dispensée par un enseignant titulaire d'une classe. Et à l'issue de la leçon, le stagiaire doit ressortir lors de l'entretien avec l'enseignant qui vient de faire la leçon les points faibles et les points forts de cette dernière. Cela en présence des membres du jury. De prime abord, ce pourrait paraître simple. Mais il y a quand même de lourdes implications dans cette procédure si on tient compte du fait que le conseiller pédagogique est censé avoir fait ses preuves en tant qu'enseignant. Ce qui peut supposer une certaine expérience qui va forcément avec la durée de la carrière. C'est comme on dit un enseignant « chevronné ». Or, du simple fait de son statut d'enseignant à l'Ecole normale Supérieure, quand bien même il pourrait avoir moins d'expérience ou être moins outillé, il est quand même celui qui va évaluer le plus expérimenté.

Que ce soit dans le cadre d'une leçon d'un enseignant stagiaire ou celui de l'évaluation d'un conseiller pédagogique, lui même en situation d'évaluation¹³ d'un enseignant titulaire, la probabilité est donc assez élevée qu'un enseignant encadreur ou membre d'un jury tombe sur une leçon n'entrant pas dans son champ ou dans sa spécialité.

Cette étude s'avère donc intéressante en ce qu'elle nous permet de comprendre, au cas où une telle situation arriverait ou se produirait, quels sont les outils dont vont alors se saisir les encadreurs et/ou membres du jury pour assumer pleinement leur fonction et ne pas passer simplement pour des figurants.

Méthodologie

Notre méthode dans cette étude a consisté à recueillir des données à travers un questionnaire qui s'adresse directement aux personnes concernées. C'est-à-dire aux enseignants-chercheurs de l'Ecole Normale Supérieure intervenant au département d'études françaises et ayant déjà participé aux stages que ce soit en tant qu'encadreurs ou en tant que membres du jury. Notre échantillon porte sur 20 enquêtés, sans aucune distinction de sexe ni de grade.

¹³ Par des enseignants de l'Ecole Normale Supérieure

Ledit questionnaire a été conçu pour savoir si ces enseignants s'étaient déjà trouvés dans des situations où ils avaient le sentiment de ne pas maîtriser le contenu d'une leçon, lequel cas, nous voulions voir quels sont les comportements ou les réactions qu'une telle situation va générer, notamment si l'enseignant va capituler, s'estimant totalement incompetent ou bien va quand même chercher à trouver les moyens de s'adapter à la leçon.

Le questionnaire que nous avons passé sur le campus de l'Ecole Normale Supérieure de Libreville a été dicté par une idée. En effet, nous partons de l'hypothèse suivante: lorsqu'un enseignant se retrouve dans une situation où il a le sentiment de ne pas maîtriser le contenu d'une leçon, il se base sur des éléments pédagogiques pour pouvoir quand même évaluer le stagiaire.

Présentation des résultats

Tableau n°1: Taux d'enseignants ayant rencontré des difficultés de maîtrise notionnelle au cours d'une leçon

Ont déjà rencontré des difficultés	18
N'ont jamais rencontré de difficultés	2
Total	20

Les données recueillies montrent que le phénomène touche la majorité des enseignants, soit 18 sur les 20 interrogés.

Tableau n°2: Fréquence du phénomène

Jamais	2
Une fois	2
Plus de deux fois	3
Cinq fois	4
Dix fois	4
Plus de dix fois	5
Total	20

Le tableau montre que le phénomène est assez récurrent, puisqu'on a à chaque fois plus de réponses quand la fréquence est plus importante.

Tableau n°3: Taux d'enseignants ayant eu un sentiment d'incompétence au point de ne pas s'estimer utiles dans l'évaluation du stagiaire

Ont eu le sentiment d'incompétence	2
N'ont jamais eu ce sentiment	16
Total	20

Ce tableau montre quand bien même des enseignants examinateurs ou encadreurs peuvent tomber sur une leçon comportant des notions qu'ils ne maîtrisent pas, très peu sont toutefois ceux qui capitulent et la plupart essaient de s'en sortir d'une manière ou d'une autre.

Tableau n° 4: Les différentes stratégies pour gérer les manquements

S'adaptent	6
Jugent les aspects pédagogiques	6
Jugent le vocabulaire	3
Autre	3
Total	18

Pour récapituler, les données recueillies fournissent plusieurs informations. Elles montrent que:

- ❖ Le phénomène touche la majorité des enseignants, soit 18 sur les 20 interrogés.
- ❖ Il s'agit d'un phénomène assez récurrent, puisqu'on a à chaque fois plus de réponses à mesure que la fréquence est importante.
- ❖ Même si les enseignants examinateurs ou encadreurs peuvent tomber sur une leçon comportant des notions qu'ils ne maîtrisent pas, très peu sont toutefois ceux qui capitulent et la plupart essaient de s'en sortir d'une manière ou d'une autre.
- ❖ Enfin, on a plus d'enseignants qui s'adaptent de manière générale, et de manière plus précise une bonne partie d'enseignants choisissent comme critère de jugement les aspects pédagogiques.

Discussion

On est là face à des éléments qui valident notre hypothèse de départ qui était que lorsqu'un enseignant se retrouve dans une situation où il a le sentiment de ne pas maîtriser le contenu d'une leçon, il se base sur des éléments pédagogiques pour pouvoir quand même évaluer le stagiaire. Il va donc plus regarder des éléments tels que la gestion de l'espace-salle de classe, le respect du temps imparti pour les différentes séquences de la leçon, la nature de l'interaction avec les apprenants, l'utilisation du tableau, la qualité du questionnement, etc. Le risque ici étant qu'on ait la réplique exacte du travail que font déjà les psychopédagogues qui sont membres du même jury.

Bien sûr, ce n'est pas cela qui va taire la vieille querelle au sein de l'Ecole Normale Supérieure de Libreville entre les didacticiens qui estiment que les leçons sont trop théoriques et les disciplinaires qui n'ont pas du premier coup les bons réflexes en matière didactique. Alors, on s'adapte en permanence. Une adaptation qui ne va pas sans s'inscrire, pour certains, dans une sorte de brainstorming, technique de recherche des idées dans une entreprise, une réunion où chacun fournit des idées pour résoudre un problème (Petit Robert 2002). En d'autres termes, des discussions entre collègues permettent d'atteindre une certaine complémentarité.

Conclusion

Au terme de notre étude, qui a consisté, d'une certaine manière à voir s'il suffit d'être enseignant à l'Ecole Normale Supérieure pour pouvoir encadrer et /ou évaluer un stagiaire en leçon au collège ou au lycée, nous avons vu que, certes, il faut du temps, mais c'est en discutant les uns avec les autres que l'on parvient à trouver ses marques et participer activement à un jury. Le maître mot reste donc ici l'adaptation. En cela, notre hypothèse de recherche se trouve confirmée.

Références bibliographiques

- Galand, B. (2006) La motivation en situation d'apprentissage: les apports de la psychologie de l'éducation, in Revue française de pédagogie, n°155, coll. Recherches en éducation.
- Le Boterf G. (2004) Construire les compétences individuelles et collectives, E.O. 3° éd.
- Le Petit Robert (2002) Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Paris, Editions du Petit Robert.
- Moal, A., (1992) Le développement de l'éducabilité cognitive en psychologie de la formation: vers une médiation des apprentissages. Language vol. 21, n° 1, pp. 107-123
- Nguema Endamne, G., (2011) L'école pour échouer. Une école en danger. Crise du système d'enseignement gabonais. Publibook
- Rey, B. (2014) La notion de compétence en éducation et formation, Bruxelles, De Boeck, coll. enjeux et problèmes
- Rieunier, A. (2004) Psychologie et pédagogie: à la recherche des fils de la trame (suivi d'un glossaire des principes notions), in Actualité de la formation permanente n°191 « Formation des salariés: quels choix pédagogiques?»
- Saint-Onge, M., (2014) Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils? Editions Broché.
- Sharples, M. et alii (2014) Innovating pedagogy, Open University innovation Report 3.

La lengua arcaica en el DEILA: un reto en la enseñanza/aprendizaje del Español en Gabon - caso de fragmentos de El cantar de Mio Cid

Lucie Eliane DISSOUVA - Luciedissouva@gmail.com

Université Omar BONGO ONDIMBA, CERILA, Libreville. Gabon

Resumen

La lengua arcaica se estudia en el marco de la lingüística española en el Departamento de los Estudios Ibéricos y latino-americanos (DEILA) de la universidad Omar BONGO ONDIMBA en Gabón, ya desde 1997. Sin embargo se nota un rechazo de los discentes en el momento de abordar una lengua que ya no es vigente.

¿Cuáles son las razones que dificultan la comprensión de la lengua de la Edad Media y cuáles son el reto y las perspectivas de la enseñanza de aquella en el DEILA? Nuestra hipótesis es que la carencia de objetivación de la concepción del mundo de la sociedad medieval que se desprende de las representaciones de los discentes es el principal factor que frena la enseñanza/aprendizaje del español en este contexto. Demostramos a través de la experiencia de la explicación lingüística de fragmentos de El Cantar de Mio Cid que la lengua de este período mejora las competencias lingüística y cultural de los estudiantes. Además, los conceptos y los valores por ella vinculados refuerzan su conciencia de que la lengua española actual resulta de un proceso evolutivo complejo; que es un instrumento de solidaridad y de apertura a los cambios.

Palabras claves: Español, lengua arcaica, Edad Media, lingüística, enseñanza, Aprendizaje.

Introducción

La lengua arcaica es objeto de estudio en el Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos (DEILA) de la universidad Omar Bongo en Gabón¹⁴, en relación con la enseñanza/aprendizaje de la lengua española como lengua extranjera. Sin embargo, este estado de la lengua española resulta difícil en el momento de enfrentarse con el estudio lingüístico de la Edad Media; un período desconocido tanto por la mayor parte de los docentes como de los discentes.

En realidad, se nota un rechazo de los aprendientes debido a la carencia de objetivación de la concepción del mundo de la sociedad medieval. Aquél se desprende de sus representaciones negativas para con un período que consideran tan alejado de las preocupaciones actuales. Así pues, el informe presentado por Lewobi, J. W.¹⁵ sobre la lengua de la Edad Media en 2010 permanece, en el DEILA, la única muestra de trabajo iniciado por un aprendiente. Por lo tanto, este ambiente no favorece la enseñanza/aprendizaje del español arcaico en Gabón. Los discentes piensan que la Edad Media es un momento desprovisto de interés. Así, invocan la ausencia de una

¹⁴ Esta universidad es la primera que fue implantada en el país. Existe ya desde 1971 y se encuentra en la capital, Libreville.

¹⁵ LEWOBI ANDOUO, José Wildine. (2010). "Análisis del castellano medieval". Memoria de Máster, Universidad Omar Bongo, DEILA, Libreville.

dimensión propiamente interactiva de la lengua arcaica. En esta perspectiva, una profesora gabonesa¹⁶ de lengua española opina:

"Estudiar una lengua extranjera significa hacer lo todo para que los aprendientes se interesen a esta lengua."(IBINGA Marcelle, 2015:749)

¿Pues, cómo se puede, en el marco de la enseñanza superior, suscitar el interés de los discentes para la lengua arcaica?

El objetivo que justifica el interés del presente trabajo, frente a esta situación, es presentar los factores que obstaculizan la enseñanza/aprendizaje de la lingüística en cuanto a la comprensión de la lengua arcaica. Nuestro propósito es, mostrar cómo reaccionan los discentes gaboneses y demostrar que la explicación lingüística de los textos fomenta y facilita el estudio y la comprensión de la Edad Media mejorando la representación y las competencias lingüística e intercultural. Por ello, este trabajo abarca tres partes: primero, el marco conceptual, en seguida las consideraciones metodológicas y al final el comentario.

1. MARCO CONCEPTUAL

En este apartado presentamos las definiciones previas de los conceptos básicos que permiten situar los contornos de la problemática de la lengua arcaica.

1.1. De la Edad Media

Según el diccionario de Ramón García-Pelayo y Gross (1964), se entiende por Edad Media:

*"el tiempo transcurrido desde el siglo V hasta el siglo XV de nuestra era."*¹⁷

Basándose en esta definición, el historiador Guenée Bernard (1980:10)) suscitó un debate sobre un tiempo que según dice, "nunca ha existido" para los intelectuales y aficionados de esta época. Esta incertidumbre sobre los límites cronológicos también la comparte Léopold Génicot (1983:18) ¹⁸ quien subraya que si la determinación del término *ad quem* no plantea problema, el término *ad quo* es contestado debido a las divergencias de periodización que existen entre los autores.

1.2. La lengua arcaica

La palabra arcaica es un adjetivo¹⁹. Se refiere a cosas, personas, problemas muy antiguos o resultante de cualquiera forma ultrapasada. En términos lingüísticos, se habla de arcaísmo refiriéndose a un elemento gramatical o vocabulario, una palabra muy usada en el pasado. Es todo lo que es "considerado obsoleto". Según el filólogo Menéndez Pidal, este adjetivo se aplica a la lengua española, es decir: "*al*

¹⁶ IBINGA, Marcelle. (2016). "Teatro y prensa en clase de ELE en Gabón", In HERNANDEZ DIAS José María, y EYEANG Eugénie, *La prensa de los escolares y estudiantes. Su contribución al patrimonio histórico*, Salamanca, Aquilafuente, n°210. Ediciones Universidad de Salamanca.

¹⁷ *Pequeño Larousse ilustrado* (1964), última edición corregida, Paris, Ed. Larousse.

¹⁸ GENICOT Léopold (1983). *Les lignes de faite du Moyen Age*, Cabay, Louvain-La-Neuve.

¹⁹ Diccionario en línea, in oquee.com/arcaico/ consultado el 24 de abril de 2016.

español o castellano medieval también llamado romance castellano. También se refiere a "las variantes del castellano habladas en la Península ibérica entre el siglo IX y el siglo XV."²⁰

A estas definiciones conviene recordar también lo que es "poesía épica". La palabra *epos* significa en griego "narración". Poesía épica es la que narra las hazañas de héroes históricos o legendarios; por eso se llama también poesía *heroica*²¹. En el contexto de este trabajo, se trata de la lengua del Cantar del Cid, concretamente, del castellano de los siglos XII que se encuentra en el primer texto que se ha conservado de la poesía épica. De este cantar existe una edición llamada la de Per Abat refundida hacia 1140.²²

2. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

En esta parte, se trata de presentar las obras que nos sirvieron de base para el estudio, el corpus, los encuestados, los resultados y la interpretación de la encuesta.

2.1. La recensión de obras

Abundan las obras y varían las perspectivas que permiten estar en contacto con la Edad Media. Entre la extensa producción medieval citaremos: *L'histoire et l'épopée castillane du moyen-âge. Le cycle du Cid, le cycle des comtes de Castille* de Louis Chalon (1976). Otra fuente importante es, el análisis semiótico-histórico de Georges Martin (1992). En su libro cuyo título es *Les juges de Castille. Mentalités et discours historique dans l'Espagne médiévale* aborda la genealogía del Cid. También notaremos, Léopold Génicot (1983) quien presenta una síntesis de aspectos histórico, social, económico y cultural relevantes de la formación del Occidente medieval. De las obras estrechamente relacionadas con el Cid, hay una profusión. Sin embargo, para llevar a cabo el objetivo conforme con la problemática de la lengua arcaica, nos apoyamos en las investigaciones de unas autoridades de los estudios sobre la lengua española. Así, Rafael Lapesa (1981), Bernard Pottier (1988), Ramón Menéndez Pidal (1980) cuyas observaciones sobre los cambios tanto fonético como fonológico y morfológico permitieron dar expansión a la evolución y a la riqueza de la lengua española.

2.2. Presentación del corpus

El corpus es *El Cantar de Mio Cid*. Nos servimos de la edición de las Selecciones Austral de cuyo texto hemos sacado dos extractos. Éstos constituyen la muestra que permite apoyar e ilustrar la explicación lingüística. ¿Por qué haber escogido el *Cantar de Mio Cid*?

Escogimos *El Cantar de Mio Cid* por ser el primero de los textos más antiguos que encontramos en la literatura española²³. Es un cantar épico anónimo, obra maestra de la poesía épica castellana. Las hazañas del héroe,

²⁰ MENÉNDEZ PIDAL, Ramón. Diccionario histórico en línea, in https://es.m.wikipeia.org/wiki/español_medieval, consultado el día 2 de mayo de 2016.

²¹ Id.págs. 125-126.

²² LAPESA Rafael menciona que " fue refundido en tierras de Medinaceli, probablemente a fines del siglo XII o comienzos del XIII "en su *Historia de la lengua española*, pág. 196.

²³ A propósito de la genealogía cidiana se puede consultar a Georges MARTIN (ya citado: L I, 23-194).

Rodrigo Díaz de Vivar y otros protagonistas de la nobleza castellana, que en él se cuentan, constituyen la trama. A propósito del ámbito cultural de esta poesía R. Lapesa (1981:24) explica diciendo:

"En aquella sociedad brutal y guerrera, la poesía heroica halla público entusiasta y amplio repertorio de asuntos."

Este encanto del público se justificaba por la naturaleza misma del cantar que no era concebido, como lo indica Martín de Riquer:

*"para ser leído en la callada soledad" sino "para ser cantado por profesionales, juglares quienes cantaban o recitaban frente a un público de condiciones heterogéneas."*²⁴

En el Cantar del Cid, encontramos pues ciertos rasgos de la lengua española arcaica fuertemente imbuida de la tradición juglaresca. Además del objetivo lingüístico perseguido en el hecho de estudiar una lengua hoy desusada, los dos fragmentos seleccionados no intervienen como un pretexto sino como unas herramientas para adentrarnos en la lengua y la mentalidad de la Edad Media.

Para cumplir con la problemática de este análisis, la metodología para facilitar la comprensión y el estudio de la lengua arcaica es la explicación lingüística. Se trata de caracterizar el estado de la lengua española en un momento de su historia, destacando el contenido del texto y su expresión. Es de precisar que la lengua que queríamos poner de realce con los aprendientes, en el marco de la encuesta cualitativa que precedió el presente trabajo, es una lengua desusada, arcaica pues ya no existe más que en los textos. Aquí tenemos los dos (2) fragmentos de *El Cantar de Mio Cid*.

Texto 1: *Llegada del Cid para anunciar a Doña Jimena su mujer el matrimonio de sus hijas.*

Besáronle las manos la mugier e las fijas
e todas las dueñas de quien son servidas:
Grados al criador e a vo,
Grado al Criador e a vos, Çid barba vellida!
Todos que vos feches. Es de buena guisa. (Cantar del Cid, versos 2190-2193).

Texto 2: *El anuncio de Rodrigo a Doña Jimena su mujer del matrimonio de sus hijas.*

Mugier doña Ximena, grado al criador.
A vos digo, mis fijas, don Elvira e doña Sol:
deste vuestro casamiento creçremos en honor;
mas bien sabet verdad que non lo levanté yo:
pedidas vos ha e rogadas el mio señor Alfons,
atan firme mientre e de todo coraçon
que yo nulla cosa nol sope decir de no.
Metivos en sus manos, fijas, amas ados;
Bien me lo creades, que él vos casa, ca non yo. (Cantar del Cid, versos 2196 -2204).

²⁴ Estos datos son extraídos del prólogo del Cantar del Cid, redactado por Martín De RIQUER en la edición de Selecciones Austral (1979).

Partiendo de cada uno de los fragmentos del *Cantar*, el ejercicio consistía en agrupar las informaciones que se juzgaba útiles en torno a las diferentes rúbricas de fonología, fonética histórica, morfología y sintaxis para facilitar la comprensión. El principio era que se pudiera saltar una u otra rúbrica si el texto no presentase observación particular que lo concierne. Se trataba, en suma, de destacar el contenido de cada uno de los fragmentos del texto tomando en cuenta su expresión. A continuación, los aprendientes tenían que contestar a la pregunta ¿cuáles son las razones que dificultan la comprensión de estos dos textos?

2.3. Los encuestados

Esta experiencia se desarrolló en la facultad de las letras y de las ciencias humanas, en el departamento de los estudios ibéricos y latinoamericanos (D.E.I.L.A), en la universidad Omar BONGO de Libreville en Gabón, al final del mes de febrero de 2016. La población de la encuesta constaba de cuarenta y dos (42) aprendientes matriculados en este departamento: sean diez y nueve (19) en la sección lengua literatura y culturas españolas (LLCE) y veintitrés (23) en la sección sociedades y culturas en África negra y en América latina (SCANAL). La edad de los encuestados variaba entre veintiuno 21 y 30 años.²⁵ Conviene precisar que allí se estudia la explicación lingüística del español arcaico después de tres años de aprendizaje del español actual, en Máster.

2.4. Los resultados y su interpretación.

Cuando nos enteramos de las respuestas de los encuestados, nos damos cuenta de que la explicación de texto aplicada al español arcaico es un método práctico de proceder para motivar al aprendiente ya que permite mejorar las competencias lingüísticas e interculturales. En el caso de estos fragmentos del *Cantar*, después de una lectura atenta los aprendientes identificaron y expresaron las razones que dificultan la comprensión del español arcaico.

La encuesta confirma que existe un estereotipo negativo de los aprendientes sobre la utilidad de la lengua arcaica. Dicen que nunca antes habían intentado leer ni explicar un texto arcaico. Luego, las razones de estas dificultades las encontramos en los aspectos fonológico, fonético, morfológico y sintáctico.

Al nivel fonético y fonológico contrastan el sistema del español arcaico de *El Cantar de Mio Cid* y el sistema de la lengua actual. Observan que el sistema fonológico de entonces es más complejo y rico que el del castellano moderno. Subrayan la presencia, en ambos fragmentos, de la cedilla [Ç] en "Çid" (v.2192); "creçremos"(v. 2198); "coraçon";(v. 2201). En cambio, lo pronuncian como ç francesa de "façon" mientras este fonema, en el español arcaico, se pronunciaba [t^s] ha desaparecido. También, notan la alteración fonética como en el caso de la apócope de la vocal: "no]" (v. 2202). En general, opinan que el castellano de la época medieval tiene unas incongruencias por tener fonemas que no tienen el mismo valor en el español actual.

Al nivel morfológico, las grafías de las palabras: "mugier"(v.2190); "Ximena"(2196); onor (v.2198) y "fijas"(2203); "dezir" suscitaron su curiosidad en comparación con el español actual, *mujer, Jimena, honor, hijas, decir*.

²⁵ Entre los diez y nueve (19) aprendientes de la sección LLCE, (4) de ellos no cursan en tiempo completo porque trabajan en unos institutos, en Libreville.

Al nivel estilístico notaron, las estructuras de las oraciones y la organización de los fragmentos en versos. Otra característica notable es el uso de fórmulas características de la tradición juglaresca²⁶ como: " grado al Criador"(v.2192) y (v.2196). Esta fórmula corresponde a una práctica atestiguada por Rafael Lapesa (1989:129): "En la poesía épica tradicional el lenguaje estaba salpicado de fórmulas rituales...Había una fraseología que justifica la presencia de las fórmulas " el que en buen hora nació ", "ciño espada" o "barba vellida" para designar al Cid. También, "*la invocación a seres divinos*" era frecuente, servía para "*pedir ayuda para celebrar dignamente hechos tan merecedores de gloria*" según Lapesa (ibid.:126). De manera general, los aprendientes notaron lo que les pareció "extrañezas." La discusión que sigue permite justificar la necesidad de conservar y desarrollar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua arcaica en el DEILA.

3. DISCUSIÓN

Basamos la discusión en los variables siguientes: la representación negativa del español arcaico, los beneficios y el reto.

A propósito de la representación negativa de la lengua arcaica, generalmente, los aprendientes emiten la objeción "se aprende la lengua española para comunicar "para dar énfasis al desniogo de la utilidad práctica de estudiar una lengua de los tiempos pretéritos. No obstante, el poco interés manifestado al iniciar la explicación lingüística que se justifica por la dificultad de apropiarse de los textos de la Edad Media, notamos una evolución cualitativa de la representación de la lengua arcaica. Al recordar, con respecto a este período, esta visión de la Edad Media fue evolucionando en Europa del "menosprecio" como "tiempo de barbarie, de ignorancia y oscuridad " entre "el tiempo del esplendor romano y el Renacimiento". Prueba de ello fue la rehabilitación y el reconocimiento de dicho periodo como "una institución."(Bernard Guenée, *ob.cit.*:10). Así pues, el aprendizaje del español arcaico por la explicación lingüística genera ventajas.

En este marco, observamos que el estudio de la lengua arcaica precisa y facilita la observación y la comprensión de las dos sincronías sucesivas: el español medieval y el español moderno. Además, ayuda a los aprendientes comprobar, por la observación de las modificaciones ocurridas, que la lengua española resulta ser la suma de un largo proceso histórico y lingüístico. Se dan cuenta de que la fórmula « ¡Claro que ya no estamos en la Edad Media! » para expresar el sentimiento muy generalizado de vergüenza que tienen en comparación con la civilización occidental es erróneo. Muchos no pensaban que fuera posible sacar provecho de estados lingüísticos anteriores. Reconocen que la explicación lingüística de ambos fragmentos de *El Cantar de Mio Cid* posibilita no solo la impregnación de la lengua arcaica sino también la comprensión del mundo medieval. En este sentido, Genicot Léopold argumenta:

"...le moyen âge ne meurt pas tout entier. Il lègue aux temps modernes et contemporains un héritage dont nous pouvons aujourd'hui encore apprécier en nous et autour de nous toute l'importance et tout le prix "(*ob.cit.*:5)

Esta valoración lleva a reconocer el papel de la Edad Media como enlace entre la Antigüedad y los tiempos modernos²⁷.

²⁶ Sobre este aspecto, referimos a DE CHASCA, Edmund. (1967).*El arte juglaresco en el Cantar de Mio Cid*, Madrid y (1968); *Registro de fórmulas verbales en el Cantar de Mio Cid*, Iowa City.

²⁷ Véase Joseph R. STRAYER (1979:56), *Les origines médiévales de l'état moderne*, Paris, Ed. Payot.

Además, este trabajo es, en realidad la expresión de la necesidad de llamar la atención de las autoridades educativas para que tomasen conciencia de la importancia de conocer la Edad Media para mejorar el aprendizaje del español en Gabón. El conocimiento del pensamiento medieval por los referentes socioculturales que proporciona puede resultar una vía de salida de "nuestra propia Edad Media" con respecto a la educación de manera general y a la enseñanza /aprendizaje del español en los países de la zona subsahariana.

Haciendo el trabajo de comparación y equiparación con los sonidos que existen en las lenguas bantúes, conviene poner de realce que hay elementos, al nivel fonético, que más fácilmente reconocen. En efecto, consideran que existe una similitud entre algunos fonemas de la lengua arcaica y unos fonemas de las lenguas africanas. A guisa de ejemplo: el fonema "Z" del castellano antiguo que se transcribía[ž]y se articulaba /Dž/ como en: fažer, [fadžer] ="fazer". Refiriéndose a éstas, diremos que los discentes manifiestan mucho interés a la hora de aprender como pronunciar las consonantes interdental /ç/ y/x /cuando se pone de relieve estas similitudes fonéticas con lenguas de África y sobretodo con las de Gabón. Ejemplo pertinente es cuando les toca realizar el fonema dental africado sonoro /z/, [Dž] igual como en /medzim/que quiere decir "agua" en la lengua *fang*. Este fonema se encuentra claramente identificado en lenguas gabonesas. Hay que señalar también que se halla frecuentemente tanto en las etnias de menor o gran difusión; bien sea en los nombres patronímicos u otras unidades lexicales precedida del fonema nasal /ndz/muy característico de sistema fonológico de las lenguas bantúes. Así es como los discentes ilustran estos aspectos fonéticos con ejemplos sacados de unas lenguas de Gabón:"Ndzègo" es un nombre patronímico que quiere decir "pantera" en la lengua de menor difusión, apindji²⁸, en el sur de Gabón. En otro grupos de mayor difusión se encuentra "Ndzigou" en yipunu²⁹, lengua del sur y Nzé en fang en el norte el centro y del oeste con el mismo sentido. Estos últimos ejemplos permiten observar que en el caso de las lenguas bantúes se nasaliza porque va a menudo precedido de /n/. Con los fonemas /ç/ y/ts/ también se puede encontrar muchos ejemplos.

En lo que concierne el reto. La promoción de la lengua arcaica dentro de los programas, por la asignatura de lengua y cultura de la Edad Media en el DEILA es necesaria en el marco de la contextualización e integración del diálogo intercultural en los programas de ELE en Gabón.

Hacemos el voto que se resuelva, progresivamente, unos factores tales como el volumen de las horas reservadas a la enseñanza de la lingüística española mencionado en L.E Dissouva (2014:92), la penuria de docentes especializados en la Edad Media y la inexistencia de un fondo documental sobre la cultura y las instituciones medievales.

²⁸ El fang es una lengua de gran difusión, forma parte del grupo A 70 en la clasificación de las lenguas gabonesas elaborada por J.T Kwenzi Mickala, un lingüista gabonés.

²⁹ Esta lengua pertenece al grupo B304 en la clasificación ya citada.

Conclusión y Perspectivas

Al fin y al cabo, de especial interés es la explicación lingüística de un texto arcaico. Sirve de procedimiento didáctico para mejorar las competencias lingüísticas y culturales. En este contexto, *El Cantar de Mio Cid* nos ha servido para ilustrar las dificultades de los aprendientes en relación con la lengua arcaica.

Además, potencia la apropiación de la cultura y de las instituciones que constituyen los fundamentos esenciales tanto en la formación de la lengua española como en la del pensamiento³⁰ de las instituciones actuales. Por lo que, en la óptica de la reorganización actual de la enseñanza superior en Gabón es necesario dar mayor impulso a la lengua arcaica ya que puede constituir una fuente de inspiración para los países subsaharianos en lo que un estado moderno se va construyendo a lo largo de los siglos. Así, además de mejorar las competencias lingüísticas y culturales de los aprendientes fomenta los valores universales. Frente a la interrogante planteada en la enseñanza superior y en el sistema educativo en Gabón ¿Cómo conciliar la enseñanza de la lingüística con la exigencia de programas con temas africanos? El reto consiste en acoger las innovaciones en un entorno rodeado de tradiciones y creencias que no parecen tan alejadas de la Edad Media. Por eso, expresamos el voto, por la asignatura de las lenguas y culturas medievales, que los aprendientes no deberían transponer las realidades aprendidas de la sociedad medieval sino sacar de éstas lo que puede ser benéfico para el desarrollo de la educación en la África subsahariana.

Referencias Bibliográficas

- CHALON, Louis. (1976). *L'histoire et l'épopée castillane du moyen -âge. Le cycle du Cid, le cycle des comtes de Castille*, Paris, Honoré Champion.
- COROMINAS, J. y PASCUAL, J. A. (1987). *Diccionario histórico del español medieval*, Ed. B. Miiller.
- DARBORD, Bernard, POTTIER, Bernard. (1988). *La langue espagnole. Eléments de grammaire historique*, Paris, Ed. Nathan.
- DE CHASCA, Edmund. (1955). Estructura y forma en el Poema de Mio Cid, México.
- DE CHASCA, Edmund. (1967). *El arte juglaresco en el Cantar de Mio Cid*, Madrid.
- DE CHASCA, Edmund. (1968). *Registro de fórmulas verbales en el Cantar de Mio Cid*, Iowa City.
- DISSOUVA, Lucie Eliane. (2014). "La contribución de la enseñanza de la lingüística en el aprendizaje del español lengua extranjera en la enseñanza superior", in José María HERNANDEZ DIAZ y Eugénie EYEANG. *Lengua, literatura y ciencias de la educación en los sistemas educativos del África subsahariana*, Salamanca, Ediciones de la Universidad, pp. 87-99.
- GARCÍA -PELAYO y GROOS, Ramón. (1964). *El Pequeño Larousse Ilustrado*, Paris, Larousse.
- GENICOT, Léopold. (1983). *Les lignes de faite du Moyen-Age*, Louvain -LA-NEUVE, EJEZIERSKI éd.
- GEORGES, Martin. (1992). "Les juges de Castille. Mentalités et discours historique dans l'Espagne médiévale", en C.L.H.M, Paris, Klincksiek.

³⁰ Véanse por ello, el estudio sintético de GILSON, Etienne (1984). *Etudes sur le rôle de la pensée médiévale dans la formation du système cartésien*, Paris, Librairie philosophique J.Vrin.

- GILSON, Etienne. (1984). *Etudes sur le rôle de la pensée médiévale dans la formation du système cartésien*, Paris, Librairie philosophique J.Vrin.
- GUENEE, Bernard. (1980). *Histoire et culture historique dans l'Occident médiéval*, Paris, Éditions Aubier Montaigne
- IBINGA, Marcelle. (2016). "Teatro y prensa en clase de ELE en Gabón", In HERNANDEZ DIAS José María, La prensa de los escolares y estudiantes. Su contribución al patrimonio histórico. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca
- LAPESA, Rafael. (1981). *Historia de la lengua española*, Madrid, Editorial Gredos.
- LAPESA, Rafael. (1992). *Introducción a los estudios literarios*, Madrid, Editorial Cátedra.
- LEWOBI ANDOUO, José Wildine. (2010). "Análisis del castellano medieval" .Memoria de Máster, Universidad Omar Bongo Ondimba, DEILA, Libreville.
- MENÉNDEZ PIDAL, Ramón (1980), *Manual de gramática histórica española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- STRAYER, Joseph R. (1979). *Les origines médiévales de l'état moderne*, Paris, Ed. Payot.

Referencias Electrónicas

- Diccionario en línea, in oquee.com/ arcaico/ consultado el 24 de abril de 2016.
- MENÉNDEZ PIDAL, Ramón. Diccionario en línea, in https://es.m.wikipeia.org/wiki/español_medieval, consultado el 2 de mayo de 2016.

La enseñanza/aprendizaje de las lenguas en el centro del desarrollo de los sistemas educativos africanos

Eugénie EYEANG

École Normale Supérieure, CRAAL, Libreville. Gabon

Resumen

Las lenguas facilitan el aprendizaje de todas las asignaturas impartidas en los sistemas educativos africanos. Tanto las lenguas exógenas como las endógenas participan a la construcción de los saberes. Hoy en día, muchas organizaciones laborales privilegian a los que dominan más de una lengua. En situación de formación inicial o continua, se pide tareas que exigen competencias comunicativas para todas las series. Pero, las creencias vigentes no valoran las lenguas dentro y fuera del currículo.

El objetivo de este estudio es doble: mostrar la omnipresencia de las lenguas en todas las asignaturas y ver la necesidad de ser competente en lengua para adquirir los saberes. Como marco de referencia, nos apoyamos en la teoría de los conjuntos (Georg Cantor, Siglo XIX), inspirándose del diagrama de Venn; y la teoría de los sistemas (L. Von Bertalanffy, trabajos realizados entre 1950 y 1968). A nivel metodológico, se trata de una investigación cualitativa y fenomenológica (Tellier, 2003). Hemos realizado entrevistas semi-directivas con una centena de estudiantes de formación inicial y continua de la Escuela Normal Superior procedentes de ciencias y letras. También, hemos examinado unos textos oficiales relativos a la enseñanza de las lenguas. El tratamiento de los datos se hará por un análisis de contenido (Bardin, 1977) para ver las ocurrencias.

Los resultados muestran un descuido de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas en los currículos y unas carencias discursivas de los alumnos frente a cierta categoría de actividades en lengua. Los beneficios de esta investigación permitirán a la comunidad educativa de realizar la importancia de todas las lenguas en los sistemas educativos africanos y de cuidar su enseñanza en todos los niveles del currículo.

Palabras claves: lengua, enseñanza/aprendizaje, sistema educativo, desarrollo, África.

Introducción

La lengua permite comunicar ideas, pensamientos, sentimientos u opiniones. Este proceso de comunicación se realiza del interior hacia el exterior. Da a conocer el valor intrínseco de una persona. Al oírla hablar se puede vislumbrar a qué clase grupo sociolingüístico pertenece o cuál es su nivel intelectual. La lengua es entonces un determinismo social. Es un instrumento de mayor índole que vincula cultura y da acceso a saberes. El descuido de las lenguas, de su práctica y de su enseñanza/aprendizaje es prescindirse de fuentes enriquecedoras inestimables.

En el contexto escolar, la enseñanza de la lengua que facilita los demás aprendizajes es objeto de un trato particular. Muchos padres hacen lo todo para ayudar a su prole en fase de aprendizaje de la lectura porque estiman

que es un momento sensible. Un gran porcentaje de niños que no traspasan esta fase acaban teniendo dificultades en su trayectoria escolar. Y eso mucho más frecuente cuando la lengua de enseñanza no corresponde con la de primera socialización de los aprendientes. Las lenguas merecen un trato particular porque están en el centro de todas las tareas orales y escritas.

Existe primero una lengua vehicular, medio de comunicación y medio de enseñanza, que tanto los docentes como los discentes deben dominar. Tal lengua suele ser también objeto de enseñanza (caso del francés en África subsahariana). Luego, en la práctica pedagógica, los alumnos deben presentar sus diferentes tareas en esta lengua. Por ejemplo, para resolver un problema matemático o redactar una disertación económica, importa dominar las reglas del discurso, el léxico apropiado y la lógica argumentativa. Todos los actos de enseñanza y de aprendizaje que son mediación de saberes se realizan por vía de una lengua. Los alumnos deben adquirir un pensamiento lógico, saber estructurar sus ideas, analizar situaciones y expresar sus puntos de vista usando en una lengua. Las lenguas están en la medula de la actividad escolar y científica. El dominio de este útil permite salir de una zona de inseguridad (analfabetos) a una confianza en su identidad lingüística (alfabetizados).

En algunos países africanos, como Gabón, hay cierta ingenuidad frente a la enseñanza/aprendizaje de las lenguas. No se parece discernir todos los retos ligados al dominio de las lenguas locales por los propios paisanos y las de otros horizontes. Sabiendo que cada lengua es un mundo. Vincula cultura, civilización, hábitos y costumbres, forma de ver el mundo y de estructurar el pensamiento colectivo. En el plano ontológico, cada lengua dispone de un conjunto de recursos léxicos y sintácticos determinados y este conjunto parece organizarse en un sistema cerrado, que impone obligaciones sobre las modalidades efectivas de realización de la actividad verbal y, consecuentemente, en la construcción textual³¹ (Bronckart, 2007:2). La lengua es considerada como un elemento esencial en la construcción de la identidad cultural de los individuos y las comunidades. Según J. Poth, «es la lengua materna que asegura el desarrollo intelectual del niño al comienzo de la escolaridad. Ella le trae este equilibrio fundamental sin el cual se atrofia el elemento que ofrece la oportunidad de verbalizar sus pensamientos y estar en armonía con el mundo que le rodea» (1988: 11). Se podría preguntarse si la ausencia de las lenguas africanas en las instituciones escolares no justificaría la tasa elevada de fracaso escolar en los sistemas educativos africanos. Buena parte de niños escolarizados en África no pasan el quinto año de primaria por no dominar la lengua de enseñanza. Deben aprender a forjar una identidad cultural en una lengua exógena³² cuando se sabe que sus esquemas mentales están estructurados en fang, ndzebi, punu, teke, ... y obviamente no en francés³³. Lo que dificulta los aprendizajes. Un alumno en situación de fracaso escolar en clase de francés va a sudar en ciencias económicas, en matemáticas o filosofía. La cuestión del aprendizaje de las lenguas en África merece una atención particular.

Conviene recordar que uno de los principios universales de desarrollo del lenguaje es que una lengua se desarrolla cuando se utiliza. Por lo tanto, cualquier idioma puede ser utilizado para cualquier propósito. Una lengua es tan flexible como sus hablantes. Por lo tanto, las lenguas africanas pueden utilizarse como lenguas de enseñanza al

³¹ Les premières traces de littérature écrite en Afrique remontent au XVIII^e s., avec un manuscrit en swahili *Ubendi wa Tambuka* (« le poème épique de Tambuka »), daté de 1728. Au XIX^e s., on compte la poésie de Joaquim Dias Cordeiro da Matta (Angola) et de Caetano da Costa Alegre (São Tomé), ainsi que diverses œuvres en xhosa d'Africains du Sud: poèmes et récits autobiographiques et de fiction de Samuel E. K. Mqhayi; poèmes et hymnes de Kobe Ntsikana; poésie didactique de William W. Gqoba; écrits contestataires de Hadi Waseluhlangani qu'on appelait « la Harpe du peuple ».

http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/litt%C3%A9rature_dAfrique_noire/180421#2907691. Consultado el 11 de noviembre de 2014.

³² Es un verdadero placer escuchar a niños hablar en lenguas gabonesas con giros idiomáticos. Lo que no consiguen hacer en francés.

³³ Cuando se expresan los alumnos (y también los profesores), muchas construcciones discursivas aparecen como desviaciones por la presencia de esos códigos-madres en su mente.

final de la educación superior. Se debe descartar de una vez, la idea de minorar las lenguas locales en las escuelas africanas. Si los africanos no hablan y promocionan sus lenguas³⁴, van a desaparecer.

En Malí, por ejemplo, un profesor comprometido enseña la física y la química en Banama. Técnicamente, todas las lenguas africanas pueden utilizar este nivel de discurso académico³⁵. Los 10% de alumnos malienses de primaria que están en esas clases donde la instrucción se hace en lengua primera tienen cinco veces menos probabilidad de redoblar su año, y es tres veces menos probable que abandonen la escuela. Estos resultados son aún más importantes ya que los estudiantes que reciben la educación en su lengua materna a menudo son en mayoría personas vulnerables (Banco Mundial, 2005). Por lo tanto, se plantea, en primer lugar, la cuestión del papel de las lenguas africanas en los sistemas educativos africanos en los que la educación en el legado colonial francés todavía es predominante³⁶. Se puede afirmar que las carencias de un alumno en la lengua medio y objeto de enseñanza van a tener consecuencias con efectos colaterales en su recorrido escolar. Ya que la lengua expresa la identidad y del patrimonio sociocultural del hombre. De tal manera que la lengua elegida para enseñar las matemáticas en un país influye en el rendimiento escolar de los alumnos. Atañe a la vez a lo que le distingue y/o le acerca al vecino (Bastide, 2000).

El principal objetivo de este estudio consiste en mostrar el protagonismo de las lenguas en el desarrollo individual de los alumnos. El segundo es de mostrar la omnipresencia de las lenguas en las demás asignaturas de los sistemas educativos africanos. Como marco de referencia, nos apoyamos en la teoría de los conjuntos (Georg Cantor, Siglo XIX), inspirándose del diagrama de Venn; y en la taxonomía de Bloom (1956, 2000). A nivel metodológico, es una investigación cualitativa basada en un análisis de contenido. Hemos encuestado a los estudiantes de la Escuela Normal Superior: entrevistas (CAPES), pruebas escritas (Consejeros Pedagógicos, Master).

1. Marco de referencia

Analizamos el rol de las lenguas en los sistemas educativos bajo el prisma de la **teoría de los conjuntos** y el nivel de dominio de las lenguas a partir de la **taxonomía de Bloom** (1956, 2001).

³⁴ En Gabón, el francés con más de cuarenta idiomas locales, constituye el repertorio y el universo léxico de los gaboneses. Estas lenguas esencialmente desempeñan el papel de comunicación intra-étnica, dentro o fuera de las fronteras. Están, por lo tanto, asociadas a situaciones informales y familiar, practicadas diariamente por sus respectivos grupos lingüísticos. Cada gabonés es entonces tributario de un patrimonio plurilingüe (lengua francesa y lenguas gabonesas) (Eyang, 2011).

³⁵ Dans le domaine de l'enseignement des langues, on s'accorde à penser que la description et l'analyse des conditions d'institutionnalisation, d'usage et de représentation orientent en partie la conception et la mise en œuvre de son apprentissage à l'école (Mohamed Miled, 2007: 79).

³⁶ Esta política no se limita a la escuela ya que los colonizadores prohibieron la utilización de las lenguas nacionales en los programas misioneros de la escuela de alfabetización de adultos. En Benín, la lucha contra el analfabetismo de los adultos se inició en la segunda mitad del siglo XIX con las experiencias de las misiones católicas (la Sociedad de las Misiones Africanas - SMA) y protestante que utilizaron el aprendizaje de la lectura y la escritura en idiomas de Benín como la base para el acceso al mensaje bíblico (Baba-Moussa, 2013:11)

1.1. Las lenguas en el centro de la acción educativa según el diagrama de Venn

Las lenguas están en el centro de toda actividad humana, y por lo tanto de la acción educativa. Se nota claramente que en situación de enseñanza /aprendizaje, el dominio de las lenguas es importante para todas las asignaturas, incluso para las disciplinas como el deporte, el dibujo, etc. El esquema (1) que viene a continuación, inspirado del diagrama del matemático John Venn, posiciona las lenguas en la médula de la acción pedagógica. Para comprenderlo, hemos asociado la presencia de las lenguas en cada asignatura y el funcionamiento de la teoría matemática de los conjuntos. Tal teoría estudia las propiedades de los conjuntos: colecciones abstractas de objetos, consideradas como objetos en sí mismas. Los conjuntos y sus operaciones más elementales son una herramienta básica en la formulación de cualquier teoría matemática³⁷. El desarrollo histórico de la teoría de conjuntos se atribuye a Georg Cantor, que comenzó a investigar cuestiones conjuntistas «puras» del infinito en la segunda mitad del siglo XIX. Las asignaturas o disciplinas son objetos de enseñanza. Su distribución curricular dentro del sistema educativo nos permite ver la dinámica que existe y el lugar de cada uno³⁸. Más que todo, es el diagrama de Venn que nos interesa en este estudio.

Esquema nº1: Las lenguas en el centro de la acción educativa, inspirado del diagrama de Venn



Fuente: Eyeang, 2014

La posición focal de las lenguas sugiere lo imprescindible que es de dominarlas. Tener dificultades en lengua da a entender tener preocupaciones también en otras asignaturas. Ya que el dominio de la lengua va a facilitar la comprensión de otros conceptos³⁹.

³⁷ http://es.wikipedia.org/wiki/Teor%C3%ADa_de_conjuntos. Consultado el 12 de noviembre de 2014.

³⁸ http://wmatem.eis.uva.es/~matpag/CONTENIDOS/Conjuntos/marco_conjuntos.htm. Consultado el 11 de noviembre de 2014.

³⁹ Les matières non scientifiques, par exemple les disciplines linguistiques, permettent de comprendre une donnée transversale et commune à toutes les matières, occultée, dans les matières scientifiques par les objets de connaissance qui ne semblent pas linguistiques. En français, en anglais, mais en histoire aussi, c'est le langage lui-même, constitué en objet de connaissance, qui apparaît clairement comme un obstacle propre (Valérie Spaëth, 2008: 86).

1.2. Las lenguas acicate del desarrollo de los sistemas educativos

Muchas lenguas con estatutos variados están presentes en los sistemas educativos africanos.

Esquema nº2: Las lenguas en presencia en los sistemas educativos africanos



Fuente: Eyeang, 2014

El alumno africano debe dominar varios códigos lingüísticos (lenguas locales, lenguas oficiales y lenguas extranjera) para poder acceder al conocimiento. Para procesar la información correctamente, necesita dominar una lengua desde los niveles bajos a los niveles superiores (registros de lengua, reglas del discurso, etc.). En situación pedagógica, la lengua está presente en todas las asignaturas. Es entonces un elemento determinante para el logro de los aprendizajes.

El uso de la taxonomía de Bloom enseña la visión global del proceso educativo. Es jerárquica: de lo simple a lo complejo. El aprendizaje en niveles superiores depende de la adquisición del conocimiento y habilidades de los niveles inferiores. Vamos a ver cómo los estudiantes procesan conocimiento para efectuar sus aprendizajes y hasta qué nivel taxonómico consiguen sus trabajos de clase.

Tabla nº 1: La taxonomía de Bloom: modelo de procesamiento de saberes lingüísticos

CONOCER Recoger información	COMPRENDER Confirmación Aplicación	APLICAR Hacer uso del Conocimiento	ANALIZAR Dividir Desglosar	EVALUAR Juzgar el resultado	CREAR Reunir Incorporar
recuerda y reconoce información e ideas además de principios aproximadamente en misma forma que los aprendió	esclarece, comprende, o interpreta información en base o conocimiento previo	selecciona, transfiere, utiliza datos y principios para completar una tarea o solucionar un problema	diferencia, clasifica y relaciona las conjeturas, hipótesis, evidencias o estructuras de una pregunta o aseveración	valora, evalúa o critica en base estándares y criterios específicos	genera, integra y combina ideas en un producto, plan o propuesta nuevos para él o ella

Fuente: Internet 2016

A continuación, presentamos el desarrollo de la investigación.

2. Metodología de la investigación

La metodología de esta investigación es de base cualitativa y fenomenológica. Queremos entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importantes (Taylor y Bogdan, 1988). La meta es de saber cómo se comportan los estudiantes de la Escuela Normal Superior en el dominio de las lenguas.

La población está compuesta de estudiantes de la Escuela Normal Superior de varias categorías. CAPES (8), Master I (23) Master II (19), Consejeros pedagógicos de la secundaria (62). Su edad oscila entre 26 a 56 años.

Las entrevistas semi-directivas realizadas se desarrollaron en grupo, durante las clases, bajo la forma de una observación participante. La duración de las entrevistas fue de una hora. El primer grupo está compuesto de 08 estudiantes de CAPES (= Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire) II español. Son profesores auxiliares que completan su formación para officiar en los institutos. La consigna es: *¿Qué relación hacen entre los métodos estudiados y sus prácticas docentes?*

Con los demás grupos, hemos analizado sus tareas escritas:

- Master I, vamos a analizar las respuestas de las consignas de un trabajo realizado en español: *Citar unas ciencias y su objeto de estudio que nos permiten comprender la enseñanza de ELE en Gabón* (2).
- Master II: vamos a examinar el contenido de un dossier realizado en francés sobre: *Le contenu d'un curriculum / Profil des concepteurs du curriculum*.
- CPS II (Consejeros pedagógicos de la secundaria): Examinamos las respuestas dadas para hacer la ficha de tres artículos de investigación científica, a leer para el curso de *Análisis crítico de los programas gaboneses*⁴⁰.

Tres variables son seleccionados: Importancia de las lenguas para todas las asignaturas (1); Nivel taxonómico conseguido para las actividades de aprendizaje (2); Las dificultades de construcción de los aprendizajes por el no dominio de las lenguas (3).

⁴⁰ Muchos de ellos no quisieron hacer esta tarea pretextando su estatuto de científico. Han olvidado que las clases de matemáticas, SVT (ciencia de la vida y de la tierra), ciencias físicas, etc. se imparten en una lengua. Entonces, el profesor debe tener un razonamiento lógico y estructurar su discurso.

3. Resultados

Presentamos los resultados obtenidos a partir de los variables retenidos. Empezamos con el grupo de consejeros pedagógicos por la variedad de las disciplinas representadas, con el **variable 1**:

Tabla n°2: Análisis formal de las copias de los consejeros pedagógicos (CPS)

CPS (francés, inglés, español, matemáticas, EPS, historia/geografía, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultad de aceptación de la actividad por los docentes científicos - En las copias, ausencia de identificación disciplinaria en 50/62 copias - Ausencia de introducción y conclusión - Ausencia de presentación de la actividad respecto con el curso y de posicionamiento
<p style="text-align: center;">Actividad:</p> <p style="text-align: center;">Realizar una ficha de lectura de 3 artículos sobre la elaboración de los currículos</p>	
Dificultad de organizar el discurso escrito sin la ayuda del docente-formador	

Fuente: Elaboración propia

Este cuadro permite ver las carencias comunicativas de muchos docentes y discentes. Esas nociones elementales de las reglas del discurso están en los programas escolares. Pero, no consiguen forjar los esquemas mentales de los africanos. Hay conflictos de sistemas lingüísticos. Se aprende el francés para las notas y tener un diploma. Pero, en realidad, se piensa en la lengua de primera socialización (fang, bambara, francés de África⁴¹, punu, etc.).

Tabla n°3: Análisis taxonómico conseguido en las tareas escritas

Master I <i>Español</i>	Master II <i>Español</i>	CPS <i>Multidisciplinar</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Las respuestas son de restitución: ideas son aproximadamente en misma forma que los aprendió (CONOCER) - Reconocimiento de información (definiciones sin comentarios ni interpretación) (CONOCER) - Mezcla de francés y español. Tareas sin conexiones con los conocimientos previos
<p style="text-align: center;">Actividad:</p> <p style="text-align: center;">Ciencias afines y enseñanza de ELE en Gabón</p>	<p style="text-align: center;">Actividad:</p> <p style="text-align: center;">Le contenu d'un curriculum</p>	<p style="text-align: center;">Actividad:</p> <p style="text-align: center;">Ficha de lectura de un artículo</p>	
Nivel taxonómico conseguido: Nivel inferior			

Fuente: Elaboración propia

En los tres grupos, hay pocas acciones de escritura donde los estudiantes utilizan datos y principios para completar la tarea o solucionar el problema planteado.

⁴¹ El francés de África es una lengua contextualizada, con formas no usadas en Francia (cf. Achille Mavoungou y al., *Le dico des Makaya et des Mamadou*, 2014).

Tabla nº4: Nexos de unión entre los métodos y las practicas docentes

CAPEs Español	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultad de aceptación de la actividad porque no saben hacer conexiones - Se sirven del esquema proporcionado
Actividad: Relación entre los métodos estudiados y sus prácticas docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Confusión entre los métodos y las instrucciones oficiales Aclaraciones del formador - Principios de clasificación y de relación de las conjeturas
Proceso de construcción de los aprendizajes	

Sólo con este grupo, se ha podido ver actividades de análisis e inferencias. Se trata de un inicio de las tareas cognitivas de nivel superior. Lo que es insuficiente.

4. Discusión

El análisis de las actividades realizadas a partir del marco de referencia concuerda. Las lenguas están presentes en toda la acción educativa, pero hay cierta dificultad en su manejo. Por eso, muchos sistemas educativos africanos necesitan mayor mediación entre las diferentes lenguas en presencia (cf. Esquema nº2). Las experiencias llevadas en varios países muestran una mejora de los resultados escolares en los países promotores de sus lenguas nacionales.

La identidad, norma y cultura se destacan en este estudio. Las lenguas expresan la identidad (lingüística y sociocultural) de los locutores. Con su lengua, uno traduce lo que tiene adentro y debe compartir la norma lingüística con una o varias comunidades. Aprende a conocer también la cultura del otro. Por lo tanto, es importante dominar bien la suya y defenderla.

Em termos mais concretos, uma abordagem deste tipo deve, em diferentes espaços intra, inter e transdisciplares, apoiar-se nas relações iniciais dos sujeitos com as línguas (saberes, imagens, estereótipos, atitudes, capacidades...), para que estas possam ser consciencializadas, enriquecidas e expandidas no sentido do desenvolvimento do plurilingüismo como competência e como valor. (Ana Isabel Andrade, Maria Helena Araújo E Sá y al., 2014: 263).

Conclusión

Esta investigación es la segunda producción sobre el aporte de las lenguas en el desarrollo de los sistemas educativos africanos (cf. Eyeang, 2014). Hemos avanzado mostrando la situación didáctica relativa a las producciones de los discentes. Se evidencia cada vez la dificultad para muchos países de África subsahariana de existir sin una *reconquista* de sus lenguas. Las autoridades institucionales y todos los investigadores que trabajan en el campo lingüístico deberían intentar desarrollar programas para un trabajo reflexivo respecto con las lenguas en presencia.

Referencias Bibliográficas

- ANDRADE, Ana Isabel y al. (2014). Olhares sobre sensibilização à diversidade linguística em Portugal: desafios e possibilidades da educação para o plurilinguismo, en TRONCY, Christel (dir.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures autour de Michel Candelier*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 255-265.
- BABA-MOUSSA, Abdel Rahamane (2013). Alphabétisation et éducation en langues nationales dans les politiques globales de l'éducation au Bénin: valeurs, principes d'actions et stratégies d'acteurs. En *Cahiers de la Recherche sur l'éducation et les savoirs* (12), 111-131.
- BRONCKART, Jean-Paul (2007). La actividad verbal, las lenguas y LA LENGUA: reflexiones teóricas y didácticas. Conferencia inaugural. *I jornadas de Investigación sobre La educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*. Barcelona: Xarxa de Recerca LLERA. 18 y 19 de enero 2007.
- BLOOM, B. S. (1956) (Ed.) *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*; pp. 201-207; David McKay Company, Inc.
- ANDERSON, L. W.; KRATHWHOL, D. R. (2001) (Eds). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Allyn and Bacon.
- FORQUIN, J.C. (1989). *Ecole et culture, le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles: de Boeck, Pédagogies en développement.
- EYEANG, Eugénie (2014). Lenguas y literaturas para el desarrollo de los sistemas educativos africanos. *Lengua, literatura y ciencias de la educación en los sistemas educativos del África subsahariana* (coords. José María Hernández Díaz y Eugénie Eyeang). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 17-40.
- (2011). Analyse sociolinguistique de l'espagnol enseigné dans le système éducatif gabonais. 2011, *Education et sociétés plurilingues* (30), Val d'Aoste, juin 2011, 81-94.
- MILED, Mohamed (2007). Le français langue seconde en Tunisie: une évolution sociolinguistique et didactique spécifique. En *Enseignement de la langue. Crise, tension? Le français aujourd'hui* (156). Paris: Armand Colin. 79-86.
- TAYLOR, S. J. & BOGDAN, R. (1988). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. <http://201.147.150.20/xmlui/bitstream/handle/123456789/1216/bogdan1988.pdf?sequence=152:808>. Consultado el 12 de noviembre de 2014.
- SPAËTH, Valérie (2008). Le français « langue de scolarisation » et les disciplines, en J.-L. CHISS (dir.), *Immigration, École et didactique du français*. Paris: Éditions Didier. 62-100.

Cooperação para o desenvolvimento no âmbito da Educação em Ciências: estudo das atividades protocoladas entre Portugal e Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

Betina LOPES ¹·blopes@ua.pt, Patrícia ALBERGARIA-ALMEIDA¹, Nilza COSTA¹ & Pedro CALLAPEZ ²

¹ Universidade de Aveiro, CIDTFF |

² Universidade de Coimbra, CITEUC

Resumo

Na última cimeira das Nações Unidas, decorrida em Setembro 2015, foram definidos os dezassete objetivos de Desenvolvimento Sustentável, que integram, entre outras metas, a promoção de uma educação de maior qualidade para todos. O alcance desta meta implica proporcionar formação de qualidade ao corpo docente em todo o mundo, incluindo nos PALOP.

Portugal tem uma longa tradição de cooperação com África, reflexo da partilha de um passado comum. Nos últimos anos tem-se verificado um aumento de ações de formação, incluindo programas de formação de (futuros) professores africanos, resultantes de protocolos de cooperação entre Instituições de ensino superior portuguesas (IESp) e instituições públicas e privadas africanas. Ainda que estes protocolos de cooperação bilateral estejam em franca expansão, o conhecimento de campo que deles resulta continua a ser disperso e isolado, não havendo uma política de integração e disseminação da experiência adquirida.

Considerando que a Educação em Ciência(s) desempenha um papel decisivo na formação de cidadãos críticos e ativos, o presente estudo propõe-se traçar o cenário global da formação de professores de ciência(s) de Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe quando envolvidos protocolos de colaboração com IESp públicas. Perspetiva-se que a caracterização destas formações relativamente a variáveis como: (i) tipo de IESp pública envolvida (universidade ou escola politécnica); (ii) área científica; (iii) nível de ensino da educação em Ciência (básico, pré-secundário, secundário ou superior a nível dos três ciclos de ensino); iv) contexto de desenvolvimento profissional (formação inicial, de pós graduação ou contínua); e v) tipo de instituição cooperante envolvida (pública ou privada), permita identificar tendências e lacunas desta área específica de cooperação bilateral para o desenvolvimento.

A informação encontra-se a ser recolhida através da análise dos conteúdos disponíveis nas páginas de internet das instituições e através do contacto com informantes-chave. A partir da análise estatística da base de dados obtida será feita uma seleção de casos a serem integrados num estudo de follow up com uma abordagem predominantemente qualitativa, no sentido de identificar as principais dificuldades associadas à cooperação internacional no âmbito da Educação em Ciências e de conceber propostas de superação dos mesmos.

Palavras chave: cooperação, Portugal, PALOP, Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, Educação em Ciência(s), Universidades.

A crescente cooperação internacional para o desenvolvimento (CID) é, simultaneamente, consequência e promotora da globalização (Baker, 2000; Ferreira, Faria, & Cardoso, 2016). Entre as diversas modalidades de cooperação destaca-se a ministração de programas formativos no sentido do desenvolvimento de capacidades a nível individual, organizacional e institucional (IPAD, 2010; OCED, 2006) em áreas-chave tais como a saúde, a administração pública, a educação e, também a investigação. É neste contexto que as Instituições de Ensino Superior (IES), nomeadamente as universidades, se têm constituído como atores de cooperação cada vez mais assíduos (Ferreira et al., 2016; Sangreman & Santos, 2012; Sangreman, 2009; Vincent-Lacrine, 2007).

Ainda que as iniciativas de formação ministradas por IES no âmbito da CID estejam em franca expansão, o conhecimento delas resultante ainda é muito disperso e isolado, não havendo uma política disseminadora e integradora da experiência adquirida ao nível global da cooperação internacional (Dunn & Wallace, 2006; Smith, 2014) e, menos ainda, ao nível do contributo das IES portuguesas no âmbito da CID (Albergaria-Almeida, Martinho, & Silva Lopes, 2013; Faria, 2014; Lopes, B., Almeida, P., Martinho, M & Capelo, 2014) ainda que a partilha sistemática de experiências seja considerada um exemplo de boas práticas por entidades internacionais (OCED, 2006, 2015) e nacionais (IPAD, 2010).

Os poucos estudos de natureza académica publicados até à data presente enfatizam que a formação realizada em contexto de CID corresponde a experiências enriquecedoras, não só para os formandos, mas também para os próprios formadores (Hamza, 2010). De facto, o desenvolvimento de ações de formação em países com contextos culturalmente distintos pode ser uma experiência muito enriquecedora ao promover a flexibilidade e as competências metacognitivas do professor/formador, o que se repercute positivamente nas suas práticas pedagógicas (Waterval, Frambach, and Driessen, 2014).

Neste sentido, o levantamento do conhecimento de campo adquirido pelas IES portuguesas, pode constituir uma ferramenta útil na potenciação da qualidade e do impacte de formações futuras, na medida em que permitirá que os atores da cooperação associados às IES reflectam sobre a sua ação, cruzando-a com resultados científicos válidos e fiáveis e, se necessário, aperfeiçoem ou reformulem as suas estratégias de intervenção.

Os resultados esperados no âmbito deste estudo tornam-se particularmente relevantes à luz do quarto objetivo “Educação de Qualidade” dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, recentemente definidos em setembro de 2015 na última cimeira das Nações Unidas, na medida em que se considera que o alcance de uma educação inclusiva, e de qualidade, implica apostar em iniciativas de formação de professores em contexto de CID:

“By 2030, substantially increase the supply of qualified teachers, including through international cooperation for teacher training in developing countries, especially least developed countries and small island developing state.”⁴²

⁴² <http://www.un.org/sustainabledevelopment/education/> (19/04/2016)

Enquadramento teórico: O modelo de cooperação portuguesa - mais-valia e fragilidades

A cooperação portuguesa caracteriza-se por ter vindo a seguir um modelo de gestão do tipo descentralizado (Hyun-sik Chang, 1999; Salvador, 2005), estando envolvido vários ministérios da tutela na conceção da(s) estratégia(s) de CID de âmbito nacional, e uma panóplia, cada vez maior, de atores de 'execução' dos respetivos programas/projetos de cooperação, entre os quais IES (OCED, 2015; Sangreman, 2010). Presentemente a instituição responsável pela coordenação dos projetos de cooperação internacional é o Instituto da Cooperação e da Língua ("Camões"), criado em 2012. O modelo de gestão descentralizada de Portugal é resultado de largos anos de experiência de cooperação 'no terreno' e é identificado na comunidade internacional como um modelo distinto dos outros, pelo facto de seguir uma lógica horizontal, na medida em que muitos protocolos são estabelecidos a partir de contactos diretos entre instituições congéneres, e não no âmbito de programas de cooperação multilateral envolvendo, por exemplo, as agências de nível mais alto, como por exemplo, a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Vários são os autores que reconhecem que o modelo constitui uma mais-valia, na medida em que permite uma maior diversificação, e logo maior abrangência, das ações (Ferreira et al., 2016; Salvador, 2005.), permitindo (potencialmente) também uma maior flexibilidade e melhor resposta às necessidades de cada país beneficiário (IPAD, 2010).

Por outro lado, são também apontadas algumas fragilidades ao modelo de cooperação portuguesa em termos de operacionalização do mesmo, destacando-se a natureza fragmentada e isolada das iniciativas de cooperação, assim como a ausência de uma estratégia de comunicação coesa e clara (Quadro 1).

Fragilidade 1: Concertação entre intenção e ação deficitária

Ainda que seja visível a tentativa de concertação da intenção e da acção da cooperação portuguesa na redacção de documentos de orientação global para a CID (ver RCM 43/99; RCM 196/2005 e RCM 17/2014) continua a verificar-se a ausência de planos de implementação concretos (Ferreira, Faria & Cardoso, 2016). Não se identificam prioridades, nem metas específicas. Não há alocação de tarefas a atores específicos (quem faz o quê?) comprometendo a eficiência da cooperação, pela ausência de referenciais. Esta lacuna dificulta exercícios de avaliação do impacto da CID nos países parceiros (Sangreman, 2009; Sangreman & Santos, 2012). A gestão por resultados e prestação de contas ainda é incipiente em Portugal (Ferreira, Faria & Cardoso, 2016)

Fragilidade 2: Estratégia comunicacional sobre a cooperação portuguesa pouco eficiente

A natureza 'fragmentada' da cooperação traz consigo a consequência de que os agentes da cooperação muitas vezes desconhecem o trabalho dos outros, o que por um lado leva a uma duplicação (desnecessária) de esforços e por outro lado perda de oportunidades (Sangreman, 2009). O facto de não haver uma acção mais coesa, também faz com que o trabalho que se tem vindo a realizar se torne 'invisível', podendo passar despercebido à opinião pública. Quando a opinião pública desconhece não pode valorizar, o que por sua vez tem retornos negativos em termos de financiamento para a cooperação (Ferreira, Faria & Cardoso, 2016).

Quadro 1 – O modelo de cooperação portuguesa: duas fragilidades associadas à sua operacionalização.

Metodologia: objetivos globais e abordagem investigativa

O trabalho que aqui se apresenta e discute está a ser desenvolvido no âmbito de um projeto de pós doutoramento focado no estudo da cooperação portuguesa com os PALOP e Timor-Leste, parceiros internacionais privilegiados de Portugal (Faria, 2014; Ferreira et al., 2016), na área da Educação em Ciências (EC), uma vez que esta

desempenha um papel decisivo na constituição de sociedades sustentáveis, através da formação de cidadãos críticos e ativos (Hodson, 2003; Martins, 2013).

Como reflexo do modelo de cooperação descentralizada de Portugal verifica-se a inexistência de um levantamento sistemático e global dos esforços de cooperação que têm sido levados a cabo pelas IES portuguesas⁴³ no âmbito das Ciências (Biologia, Geologia, Geografia, Física, Química e Matemática) e, também, da Ciência (metodologias de investigação), em linha com as fragilidades identificadas anteriormente no Quadro 1. Neste sentido, o primeiro objetivo do presente estudo consiste na caracterização e delimitação da cooperação portuguesa na área da formação/educação em Ciência(s) no contexto global da cooperação portuguesa com os PALOP e Timor -Leste. Presentemente está a ser construída uma base de dados de âmbito nacional na qual se identificam e caracterizam os protocolos relevantes de cada uma das universidades públicas portuguesas que integram a rede do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.⁴⁴ A informação tem vindo a ser recolhida através da análise da informação disponibilizadas nas páginas oficiais das instituições e, sempre que necessário, através de contactos pessoais (entrevistas estruturadas presenciais), telefónicos e escritos (e-mail) com informantes-chave (por exemplo, responsáveis pela coordenação de protocolos e diretores de departamento). Os métodos de recolha de dados, assim como os critérios de inclusão e exclusão dos protocolos na referida base de dados, encontram-se detalhadamente descritos em Lopes, Albergaria-Almeida, Callapez & Costa (2016)⁴⁵.

Até ao momento foram categorizados **107 protocolos, dos quais 91** envolvem instituições de ensino/formação públicas e privadas localizadas em cinco dos seis países que integram os PALOP, nomeadamente Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Os dados apresentados resultam da categorização da informação associada a sete universidades públicas portuguesas.⁴⁶

Os resultados expostos seguidamente são de natureza preliminar na medida em que o processo de recolha de dados ainda está a decorrer. Ainda assim já foi possível identificar alguns aspetos importantes para a caracterização global da cooperação portuguesa no domínio da educação/formação em Ciência(s) e que se encontram sistematizados nos comentários finais da presente comunicação.

⁴³ Na página do Camões, separador da cooperação bilateral, encontra-se apenas a listagem de alguns dos projectos que foram/estão a ser levados a cabo com apoio financeiro/logístico de Camões (ver: <http://www.instituto-camoes.pt/angola/root/cooperacao/cooperacao-bilateral>). Até à data presente, não existe nenhum registo/nenhuma base global que identifique, a nível nacional, os protocolos que têm vindo a ser estabelecidos por Instituições de Ensino Superior (Universidades e Escolas Politécnicas) sem intervenção do Camões, ou com intervenção menor.

⁴⁴ <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Rede/Ensino+Superior/Estabelecimentos/Rede+Publica/>

⁴⁵ A destacar a janela temporal definida: estudo dos protocolos que presentemente estejam a decorrer e/ou que se iniciarem depois de 2000. Esta janela temporal foi definida com base nos objetivos de desenvolvimento do milénio, que constituem o actual modelo/paradigma de cooperação portuguesa (Faria, 2014). Para além disso, salienta-se que é também a partir de 2003 que houve uma maior estruturação e profissionalização da cooperação portuguesa, visível através da criação do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (2003) e da publicação do documento *Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa em 2005 pelo Governo de Portugal* (Resolução do Conselho de Ministros n.º 196/2005, Lisboa).

⁴⁶ Por ordem alfabética: Universidade Aberta; Universidade de Aveiro, Universidade da Beira Interior, Universidade de Coimbra, Universidade de Évora, Universidade da Madeira e ainda do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa. Faltam ainda analisar mais oito instituições.

Resultados: A cooperação entre universidades portuguesas públicas e instituições africanas através da Ciência – descrição de um cenário global preliminar

Dos 91 protocolos identificados nas páginas oficiais de cada universidade portuguesa pública, 48,4% (n= 44) correspondem a protocolos que envolvem/envolveram trabalho colaborativo relacionado com a(s) Ciência(s), em termos de desenvolvimento de projectos de investigação e ou formação/educação em áreas científicas específicas. Os restantes protocolos identificados dizem respeito a outras áreas setoriais tais como capacitação na área da administração pública, ou, por exemplo, atividades de índole artísticas e cultural, sobretudo no domínio da língua e da literatura portuguesa.

Considerando o país parceiro, verifica-se que a cooperação no âmbito das Ciência(s) está mais presente em Angola (n=17), Moçambique (n=16) e Cabo Verde (n=15) – Gráfico 2.

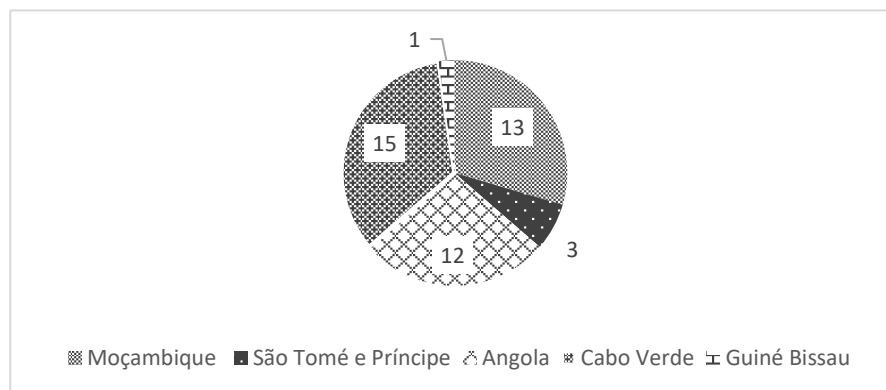


Gráfico 2 – Distribuição dos protocolos de cooperação no domínio da(s) Ciência(s) entre Portugal e PALOP por país.

Em termos de instituições parceiras, verifica-se que a maioria corresponde a instituições de ensino superior públicas (n=29, 65,9%). Por outro lado, em 34,1% (n= 15) dos protocolos as universidades portuguesas são parceiras de instituições de ensino superior privadas (universidades e instituições de ensino politécnico).^{47,48}

Focando-nos no número de protocolos por cada universidade portuguesa, verifica-se que a média corresponde a seis protocolos de cooperação⁴⁹ por instituição, sendo que o número de países parceiros de cada Universidade oscila entre três e quatro. Nenhuma universidade portuguesa apresentava protocolos no domínio da educação/formação em Ciência(s) nos cinco países em consideração (Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe).

Do total de protocolos identificados no âmbito da(s) Ciência(s), (N=44), a maioria (n=38) corresponde a protocolos que envolvem a deslocação de uma equipa multidisciplinar de professores para as referidas instituições, afim de ministrar aulas/idades curriculares específicas, frequentemente a mais do que um nível disciplinar. Os restantes protocolos correspondem ao desenvolvimento de investigações específicas.

No que respeita ao nível de ensino da educação em Ciências (ver Gráfico 3), a maioria dos protocolos ocorre ao nível das licenciaturas (n=25), seguindo-se o apoio a mestrados (n=7). Em terceiro lugar surge a formação contínua sem atribuição de um grau académico. Por fim, são poucos os protocolos que são estabelecidos ao nível de doutoramento (n=2), o que por um lado pode estar associado ao carácter emergente e de massificação dos

⁴⁷ De referir que a legislação de ensino superior nos PALOP é distinta da portuguesa. O critério de universidade ou escola politécnica não se prende com a tipologia do ensino, mas sim com o número de cursos oferecidos.

⁴⁸ Em seis casos a natureza da instituição parceira africana continua por confirmar.

⁴⁹ Esta média sobre para 88 se atendermos ao facto que em duas universidades os protocolos de cooperação estabelecidos com os PALOP corresponde à abertura de vagas para estudantes internacionais. Estes protocolos considerando os objetivos globais do projeto foram excluídos da análise, tal como se encontra descrito em Lopes, Albergaria-Almeida, Callapez e Costa, 2016.

sistemas de ensino superior nestes países, mas também pelo facto do apoio ao desenvolvimento de capacidades neste nível de ensino passar sobretudo pela atribuição de bolsas individuais que permitam aos estudantes africanos fazerem a sua formação em contexto português.

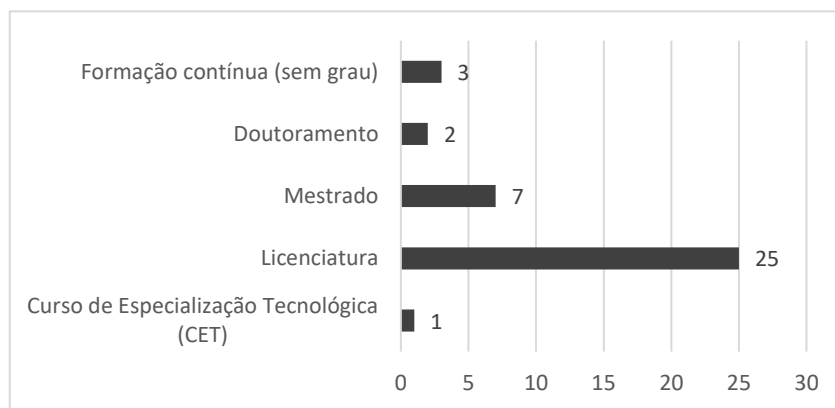


Gráfico 3 – Distribuição dos protocolos de colaboração no âmbito da educação em Ciências por nível de ensino⁵⁰

Por fim, dos 38 protocolos na área da formação de Ciências (e não no âmbito do desenvolvimento de investigação), apenas **sete** dizem respeito a protocolos estabelecidos especificamente no âmbito da formação de (futuros) professores. O Quadro 4 apresenta uma síntese descritiva dos mesmos. Da análise deste verifica-se que a formação de profissionais na área do ensino no domínio da cooperação internacional tem sido assegurada por três universidades portuguesas (das sete categorizadas até ao momento), destacando-se uma delas pelo maior número de protocolos estabelecidos (n=5), o que é sinalizador de um certo nível de ‘especialização’ institucional. Verifica-se também que nem sempre os protocolos são estabelecidos de forma direta havendo entidades intermediárias portuguesas e/ou africanas, o que reflecte a complexidade associada às relações de cooperação.

Universidade portuguesa pública	PALOP	Nível de formação/Educação	Área(s) Científica(s)	Entidades intermediárias	Instituição/Entidade PALOP ‘beneficiária’/parceira
A	Angola	Formação contínua de professores do ensino secundário	Matemática Física Química Biologia		Ministério da Educação e escolas secundárias tuteladas
	Cabo Verde	Formação contínua de profissionais especializados, incluindo docentes de ensino superior	Matemática, Física e áreas afins à Engenharia	Ministério do Emprego, Qualidade e Qualificação	Instituto de Ensino Superior público
	Cabo Verde	Formação Contínua de professores do ensino técnico	Matemática Física Química Biologia	Ministério da Educação e do Ensino Superior Agência de Cooperação Internacional	Universidade pública
	Cabo Verde	Formação pós graduada (Mestrado) de professores (incluindo de ciências)	Ciências Metodologias de Investigação	Não se aplica	Universidade Pública

⁵⁰ Nota: a soma dos níveis/contextos de ensino é superior a 44 (N), na medida em que há protocolos que preveem o apoio a mais do que um nível de ensino (regra geral mestrado e doutoramento ou licenciatura e mestrado).

	Moçambique	Formação graduada (Licenciatura) e pós graduada (Mestrados e Doutoramento) de professores (incluindo de ciências)	Biologia e áreas afins à Agronomia Metodologias de Investigação	Fundação	Universidade pública
B	Angola	Formação de docentes do ensino superior (com atribuição de grau? Informação por confirmar)	Ciências Base Metodologias de Investigação	Não se aplica	Instituto Superior politécnico privado
C	Moçambique	Formação pós graduada (mestrado)	Química e áreas científicas afins à Engenharia	Não se aplica	Universidade Pública

Quadro 3 – Síntese descritiva dos protocolos de colaboração estabelecidos por universidade portuguesas envolvendo a formação de profissionais ligados ao ensino nos PALOP (protocolos iniciados depois de 2000 ou que foram desenvolvidos na integra/parcialmente entre 2000 e 2015).

Considerações finais

Considerando a importância da(s) Ciência(s) no desenvolvimento das sociedades, e de que os principais parceiros da cooperação portuguesa são os PALOP (para além de Timor –Leste), o presente estudo apresenta um primeiro cenário global da cooperação no domínio do desenvolvimento de capacidades envolvendo a educação da(s) Ciência(s) a nível do ensino superior (desde a licenciatura ao doutoramento) e em particular no domínio da formação de (futuros) docentes.

Apesar da base de dados ainda estar em construção, é já possível extrair algumas inferências meritórias de sistematização:

- i. A capacitação do domínio da(s) Ciência(s) parece ter similar peso institucional, quando comparado com com atividades de cooperação a nível de divulgação da literatura e cultura portuguesa., constituindo-se o presente estudo uma evidência que contraria a visão do Comité de Apoio ao Desenvolvimento (CAD) da OCDE, que no seu último relatório refere que Portugal tem vindo a ‘instrumentalizar’ a cooperação internacional para a divulgação da língua (e da cultura) portuguesa, ao invés de utilizar a língua como instrumento para a cooperação⁵¹.
- ii. O processo de recolha de informação tem permitido a constatação da grande disparidade de estratégias comunicacionais e de grandes lacunas na informação disponibilizada pelas instituições de ensino superior portuguesas, assim como informação muito vaga⁵². Esta fragilidade tem sido igualmente apontada num domínio mais global por autores nacionais (Ferreira, Faria e Cardoso, 2016) e também a nível internacional, nomeadamente pela CAD – OCDE, que no seu último relatório (OCDE, 2015) recomenda que Portugal deve “investir na análise e acompanhamento das suas políticas setoriais em áreas-chave” (p. 23).

⁵¹ Nomeadamente nos relatórios do CAD – OCDE de exame à cooperação portuguesa (1993; 1995).

⁵² Objetivos vagos, a não identificação de informação mínima como país cooperante, área científica de cooperação e data de início (e fim) da parceria.

- iii. Diversidade e complexidade dos protocolos estabelecidos na medida em que não existem apenas só parcerias entre universidades públicas, mas também instituições de ensino politécnico, privadas e públicas, por vezes com intermediários a nível dos ministérios, fundações ou organizações não-governamentais (ONG).

A continuação deste trabalho, no sentido de aprofundar o estudo dos protocolos estabelecidos no âmbito da Educação em Ciências, e em particular formação de professores de Ciências, é de relevância fulcral para superar a visão parcelar que existe da cooperação portuguesa no âmbito da educação em Ciência(s).

Só quando se tiver uma visão mais concreta do contributo das IES portuguesas no domínio da educação em Ciências, através da constituição de estudos de caso que se debrucem sobre expectativas e resultados alcançados no âmbito das parcerias estabelecidas, é que será possível delinear estratégias de ação, de comunicação e avaliação mais eficientes e coesas.

Referências

- Albergaria-Almeida, P., Martinho, M., & Silva Lopes, B. (2013). Teacher Professional Development in the Context of International Cooperation: opportunities and challenges. In Y. Bashevis, Y.; Weidenseld (Ed.), *Professional Development: Perspectives, Strategies and Practices* (pp. 147–167). New York: Nova Publishers.
- Baker, J. (2000). *Evaluating the impact of development projects on poverty – A Handbook for practioners*. The World Bank.
- Dunn, L., & Wallace, M. (2006). Australian academics and transnational teaching: an exploratory study of their preparedness. *Higher Education and Research Development*, 25(4), 357–369.
- Faria, R. (2014). *A Cooperação Portuguesa no contexto da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (1998-2012): um ensaio de modelização*. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Ferreira, P. M., Faria, F., & Cardoso, F. J. (2016). *O papel de Portugal na arquitectura global do desenvolvimento: opções para o futuro da Cooperação Portuguesa*. Lisboa:; ECPDM.
- Hamza, A. (2010). International experiences: an opportunity for professional development in Higher Education. *Journal of Studies in Higher Education*, 14(1), 50–69.
- Hodson, D. (2003). Time for action: science education for an alternative future. *Time for Action: Science Education for an Alternative Future*, 36(6), 645–670.
- Hyun-sik Chang, A. M., F. and M. L. (1999). A COMPARISON OF MANAGEMENT SYSTEMS FOR DEVELOPMENT CO-OPERATION IN OECD / DAC MEMBERS. *Development*, (99).
- IPAD. (2010). *Desenvolvimento de Capacidades: Linhas de Orientação para a Cooperação Portuguesa*. Lisboa.
- Lopes, B.; Albergaria-Almeida, P., Callapez, P. & Costa, N. (2016). Investigating Science Education in the context of International Cooperation for development: the case of the Portuguese public higher education institutions. Conference Proceedings of the International Conference New Perspectives in Science Education (5th Edition), 17-18 March 2016, Florence, Italy.
- Lopes, B., Almeida, P., Martinho, M & Capelo, A. (2014). What do we learn when we teach abroad? Reflections

about International Cooperation with developing countries. *Procedia - Social and Behavioural Sciences*.
<http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.869>

Martins, I. (2013). Educação em Ciências no ensino secundário geral em Timor-Leste: da investigação à cooperação. *Journal of Science Education*, 14, 20–13.

OCED. (2006). *The challenge of capacity development: working towards good practice*. Paris: OCED Publisher.
<http://doi.org/10.2217/fvl.10.63.Towards>

OCED. (2015). *OECD Development Co-operation Peer Reviews: Portugal 2016*. PARIS.

Salvador, T. (n.d.). A cooperação para o desenvolvimento - análise dos modelos português e irlandês.pdf. Lisboa: IPAD.

Sangreman, C. (2009). A teoria da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento e o estado da arte da cooperação portuguesa. Retrieved from <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/2181>

Sangreman, C. (2010). A cooperação descentralizada e as dinâmicas de mudança em países africanos: -os casos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau. Retrieved from <https://scholar.google.pt/scholar?hl=pt-PT&q=sangreman&btnG=&lr=#2>

Sangreman, C., & Santos, S. (2012). *Os clusters como instrumento da Cooperação Internacional Portuguesa para o Desenvolvimento, o caso da ilha de Moçambique* (No. 80). Lisboa.

Smith, K. (2014). Studies in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 39(1), 117–134.

Vincent-Lacrine, B. (2007). Developing Capacity through cross border tertiary education. In *Cross Border Tertiary Education: a way towards capacity development* (pp. 4–37). Paris: OECD/The world Bank.

Waterval, D.J.G., Frambach, J.M., Driessen, E.W., Albert, J. J. A. (2014). Copy but not paste: a literature review on crossborder curriculum. *Journal of Studies in Higher Education*, 1–21.

Agradecimentos

Os autores agradecem o suporte financeiro da FCT através da atribuição de uma bolsa de investigação individual (FCT/MEC/SFRH/BPD/100330/2014), assim como o suporte logístico do CIDTFF, e do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Les enseignants évaluent-ils la compréhension en approche par les compétences?: cas de la 5ème année primaire de Libreville

Florence GHELOUBE - f_gheloube@yahoo.fr & Épouse NDONG OBIANG

École Normale Supérieure, Lascidyl - LARED, Libreville. Gabon

Résumé

Dans une précédente étude nous avons mis en évidence le fait que les enseignants du primaire éprouvaient des difficultés pour appliquer l'APC (Gheloube, 2015). Dans la présente étude nous vérifions si depuis la mise en place de l'APC en 2003, les enseignants des écoles primaires évaluent réellement la compréhension, qui permet à l'apprenant de ne retenir que les informations pertinentes. Pour cela, nous avons administré un questionnaire à 49 enseignants de la 5ème année. Les données sont traitées à l'aide du logiciel Sphinx. Les résultats révèlent que les enseignants disent que c'est le critère C2 qui fait intervenir la compréhension. 95.9% disent que la compréhension est importante. Cependant, ils indiquent que l'indicateur de la compréhension n'apparaît pas clairement.

Mots clés: compréhension, évaluation, approche par les compétences, enseignants de la 5ème année.

L'introduction

1.1. La compréhension

La compréhension d'un texte consiste à construire une représentation mentale de la situation décrite dans le texte à partir des informations qu'il contient, mais aussi à partir des connaissances de l'individu qui lit ou écoute. Pour Gaonac'h et Fayol (2003) la compréhension est une activité et non simplement le résultat de cette activité. Elle est un processus dynamique qui vise à intégrer les informations au fur et à mesure qu'elles sont perçues. Pour cela, il lui faut à la fois:

- mémoriser ce qui a été préalablement traité en élaborant une représentation la plus cohérente et exhaustive possible de toutes les informations déjà disponibles, cela en s'appuyant sur les données déjà traitées, ainsi que sur les connaissances antérieures dont on dispose;
- traiter les informations nouvelles en les interprétant localement tout en cherchant le plus vite et le mieux possible à les relier de manière significative à la représentation antérieure. De la réussite de cette double opération dépend la possibilité de construire une représentation unique intégrée prenant en considération la totalité des informations.

Il est devenu classique, depuis le modèle proposé par Van Dijk et Kintsch (1983), de considérer que la compréhension passe par 3 étapes principales (structure de surface, base de texte et modèle de situation) qui concourent à l'intégration de l'ensemble des informations dans un « modèle de la situation ». Ces trois étapes et les trois formes de représentation qui en découlent se construisent en parallèle pendant la compréhension et peuvent être plus ou moins élaborées au terme du processus. Par ailleurs, on considère que la compréhension « fine » ou « achevée » suppose un haut degré d'expertise, qui nécessite d'aller au-delà de ce qui est dit. Le

lecteur/auditeur doit pouvoir effectuer les opérations cognitives nécessaires à la compréhension des relations (de référence, de causalité, de situation spatio-temporelles ...). Cependant, comme le souligne Tardif (1992) l'école ne se préoccupe pas d'enseigner les stratégies qui permettent d'éliminer de façon sécuritaire les informations non essentielles. Au contraire, elle a tendance à lui montrer que tout ce qui se passe en classe est de première importance. Et cette façon d'enseigner amène les élèves à vouloir tout retenir en pratiquant le « par cœur », ceci ne permet pas toujours à ces derniers d'obtenir de bons résultats au cours des évaluations. C'est pour pallier les difficultés que rencontrent les enseignants et les élèves que le Gabon a adopté,⁵³ une nouvelle méthode d'enseignement et d'apprentissage: l'approche par les compétences (APC).

1.2. L'approche par les Compétences (APC) et l'évaluation

L'approche par les compétences de base⁵⁴ repose essentiellement sur les travaux de De Ketele à la fin des années 80, basés sur la notion d'objectif terminal d'intégration, développée sous le terme « pédagogie de l'intégration ». Elle a été généralisée une première fois en Tunisie dès la fin des années 1990 (De Ketele, 1996). L'approche a été opérationnalisée par le BIEF⁵⁵ progressivement dans plusieurs pays d'Europe et d'Afrique depuis les années 90, essentiellement au niveau de l'enseignement primaire et moyen (l'école de base), ainsi que dans l'enseignement technique et professionnel. Basée sur le principe de l'intégration des acquis, notamment à travers l'exploitation régulière de situations d'intégration et l'apprentissage à résoudre des tâches complexes, la pédagogie de l'intégration tente de combattre le manque d'efficacité des systèmes éducatifs (Roegiers, 2000)⁵⁶.

Le Ministère de l'Education Nationale du Gabon a entrepris un certain nombre de réformes pour améliorer son système éducatif. Depuis 2003, ces programmes ont été innovés et remplacés par des curricula basés sur des compétences de base. C'est l'Approche par les Compétences (APC). Pour les apprentissages scolaires, les enseignants se réfèrent à ce qui est indiqué dans les programmes officiels. Ces indications définissent des compétences, qui regroupent les principales exigences des programmes, année par année, discipline par discipline. C'est ce que l'on appelle les compétences de bases. Pour parvenir à développer ces compétences de base, on les découpe en objectifs. Ces objectifs sont associés aux contenus des programmes. Dans la pédagogie de l'intégration, il est important que tous les élèves acquièrent ces compétences de base. Elle vise à donner à l'élève non pas une somme de connaissances juxtaposées, mais un comportement apte à résoudre des situations problèmes. (Curriculum Eveil, 2008-2009). Cette nouvelle approche dispose d'outils, pour l'apprentissage et l'évaluation. Pour évaluer les élèves en français, mathématiques et en éveil, les enseignants disposent de critères de corrections.

En général, l'enseignant peut retenir 2 ou 3 critères minimaux. Ce sont les critères essentiels pour déterminer si l'élève est compétent ou pas. Il peut ajouter un critère de perfectionnement. Ces critères sont les suivants:

C1: Pertinence de la production par rapport à la situation. Ce critère sert à vérifier si l'élève respecte les contraintes de l'activité (s'il se sert des documents supports, s'il répond à toutes les questions...)

⁵³ En 1979 le Gabon s'était doté d'une esquisse de programmes, l'Approche par Contenu. Plus tard, en 1988, il y a eu une autre vision de programmes, c'était la pédagogie par objectifs.

⁵⁴ Compétences de base: c'est une compétence définie en termes de profil minimum à acquérir par l'élève pour qu'il puisse suivre avec succès les apprentissages de l'année suivante. Pour constituer un repère efficace, le nombre de compétences de base doit se situer autour de 2 à 3 par discipline et par année. (Revue Tchadienne des Sciences de l'Éducation, 1^{er} trimestre 2009, p 21)

⁵⁵ BIEF: bureau de conseil en éducation, formation et gestion de projets

⁵⁶ Au Gabon l'APC est appliquée uniquement au Primaire.

C2: cohérence du récit. Ce critère permet d'évaluer si l'élève a produit un récit qui a du sens: est-ce que le texte produit est construit de façon à donner du sens aux phrases?

C3: Correction de la langue. Ce critère permet d'évaluer la grammaire et la syntaxe (la formation des phrases), l'orthographe et la maîtrise des formes grammaticales utilisées.

C4: Originalité de la production. Il s'agit d'un critère de « perfectionnement ». Ce critère est facultatif.

En mathématiques, on a souvent trois critères minimaux:

C1: Interprétation correcte de l'énoncé (l'élève va-t-il poser les bonnes opérations?).

C2: Utilisation correcte des outils mathématiques (les techniques de calcul sont-elles au point?).

C3: Cohérence de la réponse (le bon ordre de grandeur, la bonne unité de mesure).

Il existe des indicateurs. L'indicateur permet d'opérationnaliser ou de contextualiser un critère par exemple: le critère « *Interprétation correcte de l'énoncé* » peut être observé par les indices: « compréhension de l'énoncé » et « choix de l'opération ou outil mathématique pertinent ». Un indicateur peut être qualitatif ou quantitatif. Aussi, Roegiers (2004) indique que les indicateurs sont des informations particulières à relever en vue de formaliser, d'objectiver, et de systématiser la correction. Ils sont subordonnés aux critères de correction.

1.3. L'objectif et hypothèse

Dans le processus enseignement/apprentissage, les enseignants évaluent leurs élèves. Cependant, le corps enseignant du primaire est confronté à un certain nombre de difficultés depuis l'application de l'APC. L'objectif de ce travail est de voir si, en appliquant cette nouvelle approche, les enseignants évaluent « réellement » la compréhension. De ce fait, on pose l'hypothèse que les enseignants des écoles primaires qui éprouvent déjà des difficultés à appliquer l'APC auront encore plus de difficultés à évaluer cette compétence particulière qui est la compréhension.

2. Le cadre méthodologique

- Le matériel et population

Pour réaliser notre étude nous avons d'abord mené des entretiens auprès des Élèves Conseillers Pédagogiques⁵⁷ 1^{ère} année en stage à l'École Normale Supérieure de Libreville. Puis avec l'aide de ces derniers nous avons élaboré un questionnaire réparti en deux (2) rubriques: l'évaluation en APC et l'évaluation de la compréhension en APC. Enfin, ce questionnaire a été remis à 49 enseignants, de 5^{ème} année (ancien CM2), des écoles primaires de Libreville. Chaque enseignant a rempli le questionnaire devant l'enquêteur, pour éviter que certains d'entre eux ne soient tentés de chercher les éléments de réponses dans les documents.

3. La présentation et analyse des résultats

⁵⁷ Les Élèves Conseillers Pédagogiques 1^{ère} année sont des instituteurs des écoles primaires, qui après avoir réussi le concours d'entrée à l'École Normale Supérieure de Libreville, sont inscrits en première année de formation, qui dure trois ans.

Les principaux résultats sont présentés sous forme de tableaux ou graphiques et sont regroupés en deux parties, la première rassemble les données sur l'évaluation. La deuxième concerne les questions sur les éléments relatifs à l'évaluation de la compréhension en APC. Les données recueillies sont traitées à l'aide du logiciel Sphinx, pour l'analyse des données nous avons $P < 0,05$.

3.1. Les résultats aux questions relatives à l'évaluation

- À la question N°1 « Dans le tableau de notation, que représente un critère? »

Parmi les réponses proposées la plus fréquente est « une qualité que l'on attend de la production de l'élève » qui a une fréquence de 53,1%. Puis il y a « un cadre de référence comprenant une pondération » pour une fréquence de 30,6%, suivi de 10,2% de citation pour « un indice observable en situation ». Le $\chi^2 = 34,52$, largement supérieur à celui de la table (7,815), pour un ddl=3. La différence entre les propositions est significative, donc un critère représente « une qualité que l'on attend de la production de l'élève » comme l'indique l'APC.

- À la question N°2 « Précisez le (s) critère (s) qui fait (font) intervenir la compréhension de l'élève dans la grille de correction. »

NB: Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (4 au maximum), c'est-à-dire qu'un enquêté pouvait citer à la fois les quatre (4) critères.

Aux matières proposées français, éveil et mathématiques nous avons obtenu les réponses suivantes:

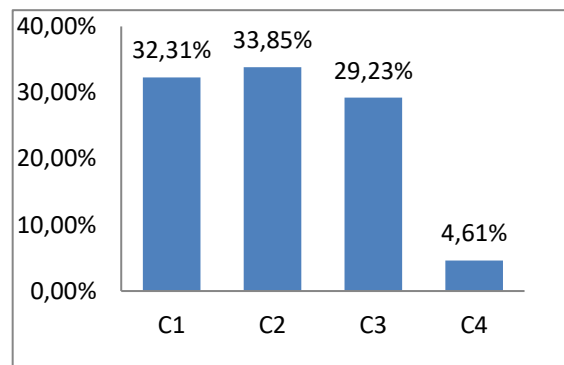
a. En Français

Les réponses obtenues indiquent que les critères qui font intervenir la compréhension de l'élève dans la grille de correction sont ceux désignés par « C1 »; « C2 »; « C3 ». Ils ont respectivement obtenus les fréquences de citation suivantes: 32,31%, 33,85% et 29,23%

La différence est significative entre ces trois critères.

$\chi^2 = 34,62$ largement supérieur au χ^2 sur la table (7,815), pour un ddl=3.

Le critère le plus cité est C2.

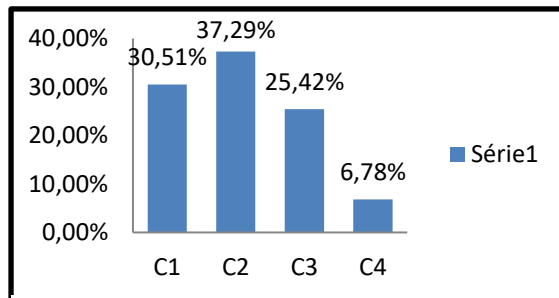


Graphique N° 1: Les critères qui font intervenir la compréhension en français

b. En Étude du milieu

A ce niveau également, les réponses obtenues nous révèlent que les critères qui font intervenir la compréhension de l'élève dans la grille de correction sont ceux désignés par « C1 »; « C2 »; « C3 ». Car, ils ont respectivement obtenu les fréquences de citation suivantes: 30,51%, 37,29% et 25,42%.

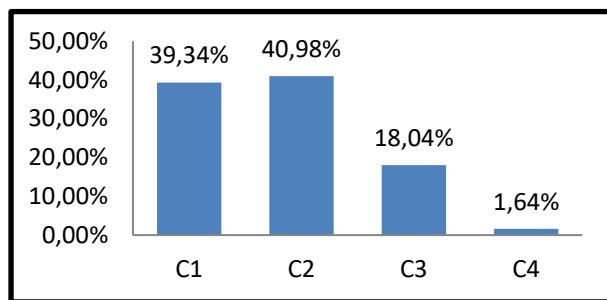
La différence est significative entre ces critères. $X^2=20,51$ largement supérieur au X^2 sur table (7,815), pour un ddl=3. Le critère le plus cité est C2.



Graphique N° 2: Les critères qui font intervenir la compréhension en étude du milieu

c. En Mathématiques

Pour les mathématiques aussi, les réponses obtenues, nous indiquent que les critères qui font intervenir la compréhension de l'élève dans la grille de correction sont ceux désignés par « C1 »; « C2 »; « C3 » du fait qu'ils ont respectivement obtenus les fréquences de citation suivantes: 39,34%, 40,98% et 18,04%. La différence est également significative entre les critères cités par les enquêtés.



Graphique N° 3: Les critères qui font intervenir la compréhension en Mathématiques

$X^2= 47,44$; supérieur au X^2

sur table (7,815), ddl=3.

Le critère le plus cité est C2.

Nous pouvons déduire que le critère qui fait intervenir la compréhension en Français, Étude du milieu et en Mathématiques est le critère « C2 » (*cohérence du récit ou utilisation correcte de l'outil mathématique*), mais il n'est pas cité tout seul, il est accompagné d'autres critères.

- À la question N°3 « *Quand vous évaluez, vous accordez les points en respectant ou pas la grille?* » 69,4% des enseignants disent respecter scrupuleusement la grille de correction, contre 26,5% qui ne la respectent pas. Non réponse 4,1%.

La différence entre les répartitions de référence est significative, $X^2 = 9,38$ donc supérieur au X^2 de table (3,841), pour un ddl = 1. La différence entre les deux groupes de réponses (oui/non) étant significative nous pouvons considérer que les enseignants respectent la grille d'évaluation.

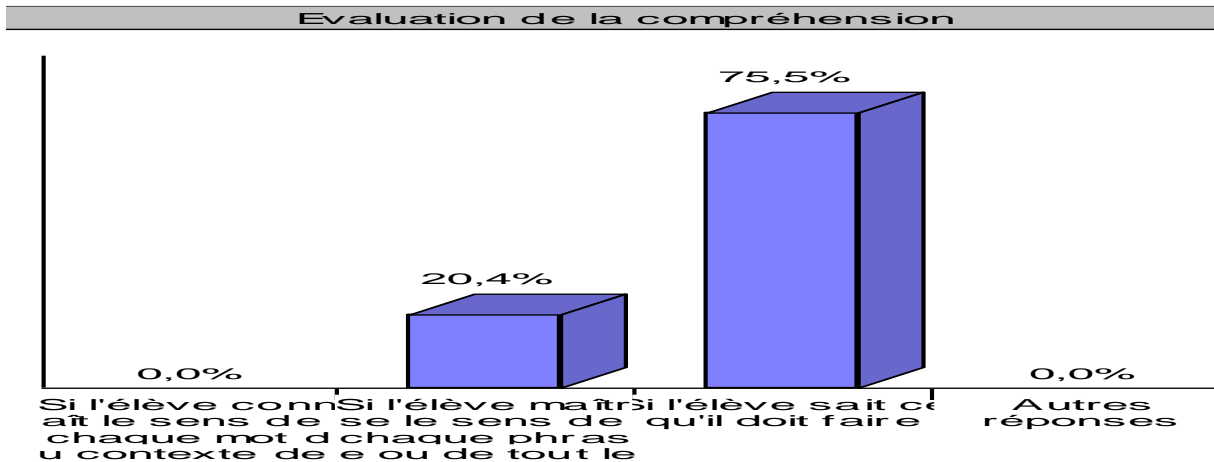
- En demandant de justifier leurs réponses, il ressort que les enseignants qui disent respecter la grille de correction lors de l'évaluation donnent les raisons suivantes: « *elle a les critères de correction et de pondération* » 18,6%; et « *pour plus d'objectivité* » 16,3%.

Les enseignants qui ne respectent pas la grille de correction donnent les raisons suivantes: 14,0% « *elle ne tient pas compte de toutes les informations vraies* »; 4,7% « *elle favorise les élèves non méritants.* »

Nous présentons maintenant l'analyse des données concernant la compréhension en APC

3.1.1. Les résultats aux questions relatives à la compréhension en APC

- À la question N°4 « Il y a compréhension »

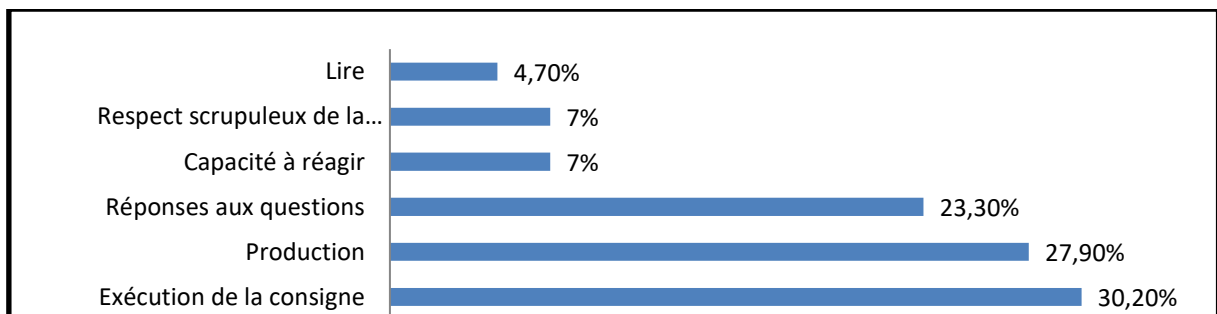


Graphique N° 4: Ce qui permet aux enseignants d'inférer qu'il y a compréhension

A cette question, juste deux propositions sur quatre ont été cochées. Ainsi, 20,4% des enseignants ont coché « Si l'élève maîtrise le sens de chaque phrase ou de tout le texte de la situation », et 75,5% ont coché « Si l'élève sait ce qu'il doit faire ».

La différence est significative entre les deux réponses cochées, $X^2 = 78,02$ donc largement supérieur à celui de la table (3,815); pour un ddl = 1. Les enseignants estiment majoritairement qu'il y a compréhension « si l'élève sait ce qu'il doit faire » comme l'indique l'APC.

- À la question N°5 « Sur quelle (s) action (s) se traduit la compréhension chez un élève? »



Graphiques N° 5: L'action qui permet d'inférer qu'il y a compréhension

Parmi les six propositions de réponses émises les plus citées sont les suivantes: « Exécution de la consigne » 30,2%; suivi de la « production » avec 27,9%; et enfin « réponses aux questions » qui représentent 23,3%.

- À la question N°6 « A quelle étape pouvez-vous situer la compréhension dans la démarche de passation d'une situation cible? »

Aux quatre réponses proposées (*Exploration, Appropriation de la consigne, production de l'élève, Exploration des résultats, non réponses*), près de la moitié 49% des réponses cochées concernent l'étape de l'« appropriation de la consigne » que les enseignants situent la compréhension dans la démarche de passation d'une situation cible. Et, 30,6% c'est le niveau de la « production de l'élève ». Procédant à l'analyse comparative des données statistiques obtenues, il ressort que, la différence est significative, $X^2 = 22,17$ qui est largement supérieur au X^2 de

la table (9,488) pour un ddl=4. C'est donc au niveau de « *l'appropriation de la consigne* » que les enseignants situent la compréhension, comme l'indique l'APC.

- À la question N°7 «*Que pouvez-vous proposer pour une bonne évaluation de la compréhension en APC?* »

Les enseignants proposent d'améliorer l'évaluation en APC. 18,4% proposent qu'il soit mis en place des structures et des équipements pour l'enseignement en APC.

4. L'interprétation des résultats

Pour évaluer en APC les enseignants se réfèrent aux critères. Mais ils ne donnent pas tous la même définition de ce que représente un critère; 53,1% donnent la bonne définition selon l'APC « *une qualité que l'on attend de la production de l'élève* ». Les enseignants disent c'est le critère C2 « *cohérence du récit* » qui fait intervenir le plus la compréhension dans la grille d'évaluation. Ainsi, avons-nous un X^2 supérieur pour les trois disciplines avec respectivement pour le Français $X^2= 34,62$ ddl= 3; Mathématiques $X^2= 47,44$ ddl= 3 et l'Éveil $X^2= 20,51$ ddl= 3; tous les trois largement supérieur à celui de la table ($X^2 = 7,815$). Ce critère permet d'évaluer si l'élève a produit un récit qui a du sens (Français) et si l'élève utilise correctement les outils mathématiques Roegiers (2006, p 27).

Les enseignants indiquent aussi que la compréhension se traduit par l'exécution de la consigne (30,2%) et par « *la qualité des productions des élèves* ». Ils disent (49%) que la compréhension dans la démarche de passation d'une situation cible se traduit par l'« *appropriation de la consigne* ». En effet, dans la fiche de passation de l'APC, la compréhension se situe respectivement au niveau de l'appropriation des consignes et au niveau de la production de l'élève (30,6%) ce que tous les enseignants ne semblent pas savoir, parce qu'il n'y a à peine que la moitié qui le mentionnent. Et tous ne respectent pas la grille de correction. Pour 75,5% il y a compréhension suivant l'APC: « *si l'élève sait ce qu'il doit faire* ».

En somme, ces données nous indiquent que les enseignants rencontrent certaines difficultés, et comme nous l'avons révélé dans notre étude (Gheloube, 2015) il y a des enseignants qui n'ont pas suivi la formation en APC.

Il ne suffit donc pas seulement de mettre à leur disposition toutes les pratiques existantes, il faut surtout effectuer un recadrage, examiner les pratiques avec un cadre de lecture. La réforme implique un changement important dans la culture de l'évaluation. Pour cela, il faut que les enseignants puissent bénéficier non seulement des outils, mais aussi d'un cadre de formation de l'apprentissage et de l'évaluation de ces apprentissages, qui prenne également en compte la compréhension puis que l'élève a besoin non seulement de mémoriser ce qu'on lui enseigne mais aussi de comprendre ces apprentissages. Car, comme nous l'avons indiqué (Gheloube 2007, la mémoire est tout aussi indispensable que la compréhension au cours des apprentissages. Allant dans le même sens, Lieury (2010) souligne qu'il ne faut surtout pas opposer l'apprentissage par cœur à la compréhension, l'un et l'autre sont indispensables et complémentaires: l'apprentissage par cœur est le moteur de la mémoire, tandis que les expressions (qui permettent d'apprendre le sens) sont le moteur de la mémoire sémantique. Il serait donc nécessaire pour l'évaluation que les enseignants, partant les élèves, prennent conscience à quel moment ces deux processus sont sollicités, pour que lors de l'évaluation ils sachent ce qui relève de la compréhension et ce qui relève de la mémorisation. De cette façon les élèves apprendraient à ne retenir que les informations importantes au lieu de vouloir tout retenir comme le souligne Tardif (1992), ainsi ils se situeraient à un niveau de traitement plus élaboré comme l'indique Kintsch (1983).

Cependant vu la petite taille de notre population, il serait nécessaire de passer à une investigation à une plus large échelle permettant de recueillir des données sur un échantillon plus important. Toutefois, ces résultats permettent de voir quelles sont les difficultés que rencontrent les enseignants depuis la mise en place de l'APC.

Conclusion

Les résultats obtenus montrent que les enseignants éprouvent des difficultés quant à l'évaluation en APC. Il est donc 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.

Références bibliographiques

- DE KETEL (J. M.). L'évaluation des acquis scolaires: quoi? pourquoi? pour qui? 23, pp 17-36. *Revue Tunisienne des Sciences de l'Education*. 1996.
- GAONAC'H (D.) & FAYOL (M.). La compréhension: une approche de psychologie cognitive: *Aider les élèves à comprendre*, pp 256. Hachette éducation. 2003.
- GHELOUBE (F.). Les enseignants rencontrent-ils des difficultés pour appliquer l'approche par les compétences (APC)? Cas de la 5^{ème} année primaire de Libreville. Iboogha, Laboratoire des Sciences et l'Homme et de la Dynamique du Langage N°18 2015
- GHELOUBE (F.). *La problématique de la compréhension dans la situation d'enseignement*, N°4-Mars/Avril, Le Miroir, le Magazine Gabonais de la Femme. 2007.
- LIEURY (A.). *Apprendre par cœur ou comprendre?* N°41, pp 42-46. Cerveau et psychologie. 2010.
- ROEGIERS (X.). L'APC qu'est-ce que c'est, *l'Approche par les compétences et pédagogie de l'intégration expliquées aux enseignants*, pp 31. EDICEF, 58, rue Jean-Bleuzen F92178 Vanves cedex. 2006.
- ROEGIERS, X (2004). L'école et l'évaluation. Bruxelles: De Boeck Université
- TARDIF (J.) *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*, pp 474 Montréal, Les Editions Logiques. 1992.
- VAN DIJK (T. A.) & KINTSCH (W.). *Strategies of discours comprehension*, pp. 389. New York: Academic Press. 1983.

Documents officiels

Les états généraux de l'éducation:

Ministère de l'Education Nationale et de l'instruction civique, Curriculum Éveil EDM et EAS 5^{ème} Année primaire. Institut Pédagogique National du Gabon. 2008-2009.

Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur de la Recherche Scientifique et de l'innovation, pp 97. Programme Education de base et Parité de Genre, Modules de Formation sur l'Approche par les compétences, « Guide du Maître ».UNICEF. 2009.

Note: Nous remercions les Elèves Conseillers Pédagogiques de l'École Normale Supérieure de Libreville pour leur participation aux enquêtes réalisées.

La presencia/ausencia de África en los manuales de ELE de concepción occidental: alegato para la reparación de esta “amnesia voluntaria” a través de la Epopeya del Mvet de la Migración del Pueblo Fang de Guinea Ecuatorial

Hilaire Ndzang NYANGONE - hilairenyangone@gmail.com

École Normal Supérieure, Libreville. Gabon

Resumen

Aprender español como una lengua extranjera presupone aprender la cultura y las tradiciones españolas, latinoamericanas y ecuatoguineanas. Sin embargo, al tomar el caso de los distintos manuales de español lengua extranjera (ELE), nos percatamos de lo que consideramos como una “presencia/ausencia” de lo africano (guineano más concretamente) mientras que lo español y lo latinoamericano abundan.

De ahí nuestro anhelo de promover una reparación progresiva de esta “amnesia voluntaria”, fruto de la dolorosa experiencia del colonialismo, partiendo del caso impactante de la casi ausencia de Guinea Ecuatorial en los manuales de ELE, incluso en los más usuales en África. Preconizamos una integración progresiva de lo africano en los programas de ELE usando de referencias culturales africanas como soportes didácticos.

El interés de este estudio es de formar a discentes capaces de dominar los diferentes variantes del “hispanismo universal” merced a clases de ELE. Por eso, nos apoyaremos en un muestrario sacado de Aloum Ndong Minko acte 1 l’affront de Privat Ngomo, que es un cómic africano que promueve una tradición oral africana común a muchos países africanos, entre los cuales: Guinea ecuatorial, a través de la epopeya del Mvet de la migración del pueblo fang de esta antigua colonia española. Intentaremos demostrar que el uso de tales ilustraciones en clases de lenguas extranjeras puede solucionar esta presencia/ausencia de África en algunos manuales de ELE.

Palabras claves: presencia/ausencia, África, manuales, lenguas, Mvet, enseñanza.

Introducción

La configuración actual del mundo hispánico parece limitarse solo a España e Hispanoamérica. Eso puede justificarse si consideramos España como la cuna de la lengua y la cultura española, e Hispano-América como su “orgullo transatlántico”. Cabe recordar que son los colonizadores españoles quienes llevaron la lengua y la cultura española a esta región del mundo donde se habla español, como en España, desde su colonización a partir del descubrimiento del Nuevo Mundo en 1492. Sin embargo, hay una gran ausencia en esta configuración, pues no aparece el continente africano y, más concretamente, Guinea Ecuatorial que es una antigua colonia española de África. Señalamos que Guinea Ecuatorial es la única nación africana que tiene la lengua española como lengua oficial.

Debido a las relaciones conflictuales entre la Madre Patria (España) y esta antigua colonia africana, se puede pensar que esta ausencia es un “olvido voluntario” de la metrópoli, de ahí la terminología “presencia/ausencia” que reivindicamos en el marco de esta reflexión. Esta ausencia que notamos en muchos manuales de ELE de concepción europea occidental que se emplean en los sistemas educativos africanos, entre ellos el de Gabón, es lo que nos hizo elegir este tema. Más allá del olvido, cuando Guinea Ecuatorial aparece en manuales de ELE occidentales, se la sitúa en sitios y lugares correspondientes a otros países africanos, lo que consideramos como una prueba de “desinterés total”.

Además de denunciar la presencia/ausencia de Guinea Ecuatorial en estos manuales, esta investigación se presenta como un alegato para la reparación de este “olvido voluntario”. Por ello, además de la elaboración de manuales de ELE de concepción africana para el alumno africano, proponemos una introducción progresiva de temas relativos a Guinea Ecuatorial en los manuales de ELE de creación occidental más usados en África. La introducción progresiva de la historia de los pobladores de Guinea Ecuatorial en dichos manuales, significaría un paso importante. Dado que los fang son el pueblo mayoritario de esta antigua colonia española, la única de África, introducir su historia y su cultura en los manuales de ELE equivaldría, no solo a devolverle a este país su sitio en el mundo hispánico, sino también a dar a conocer la trayectoria migratoria de sus principales pobladores.

A partir de la polisemia y del universalismo de la imagen (en este caso la caricatura), nos apoyaremos en *Aloum Ndong Minko acte 1 l'affront* de Privat Ngomo, que es un cómic gabonés que promueve una tradición oral africana común a muchos países africanos, entre ellos, Guinea Ecuatorial, a través de la epopeya del Mvet sobre la migración del pueblo fang de esta antigua colonia española.

Para llevar a cabo esta reflexión, expondremos primero el marco teórico en el que presentaremos el material y definiremos los conceptos. En el marco práctico que viene a continuación, analizaremos unas muestras extraídas de *Aloum Ndong Minko acte 1 l'affront* de Privat Ngomo, y haremos algunas sugerencias.

1. Marco teórico

En esta parte, presentaremos nuestras hipótesis de investigación y definiremos los conceptos claves del tema. A continuación, presentaremos el material subrayando su originalidad.

1.1 Marco definicional e hipótesis

Dentro de las nociones que se deben definir para una mejor comprensión de este tema figuran las de “presencia/ausencia”, el “olvido voluntario” y “los manuales de ELE de concepción occidental”.

Si partimos del caso de los “Manuales de ELE de concepción occidental”, nos damos cuenta de que normalmente son generalmente manuales creados y publicados en España y en Francia por profesionales de la enseñanza y aprendizaje del español lengua extranjera y son generalmente adoptados por muchos sistemas educativos mundiales, entre ellos, los de de África Central, en general, y Gabón, en particular, procedentes de las antiguas metrópolis a las que nos quedamos muy ligados (Hilaire Ndzang Nyangone, 2014: 219).

La dificultad relativa a la adopción sistemática de dichos manuales reside en el hecho de que vulgarizan una imagen mucho más convencional de las metrópolis. El problema a la hora de adoptar sistemáticamente dichos

manuales, es el hecho de que fomentan una imagen más idealizada de las metrópolis. Por idealizada, entendemos la defensa de una imagen positiva de Occidente que presupone la ausencia voluntaria de algunos hechos de su historia o de su cultura (Véronique Solange Okome Beka, 2007: 130). Esta puntualización puede justificar la ausencia repetida de algunos datos del mundo hispánico en varios manuales de ELE de concepción occidental. Estas omisiones voluntarias pueden ser endógenas o exógenas. Se puede citar, por ejemplo, la ausencia de rivalidades autonómicas internas o de las dolorosas páginas colonizadoras.

Algunos ejemplos de los manuales a los que nos referimos son: *Aula*, ed. Difusión; *Bitácora*, Ed. Difusión; *ECO Curso Modular de Español Lengua Extranjera*, Ed. Edelsa; *Planeta ELE*, Ed. Edelsa; *Chicos y Chicas*, Ed. Edelsa. El único manual de ELE empleado en África y que trata de algunas realidades africanas es *Horizonte*. Sin embargo, en este también solo algunas páginas son dedicadas a Guinea Ecuatorial.

Si nos fijamos en lo dicho, la ausencia de Guinea Ecuatorial en los manuales de ELE de concepción occidental se inscribiría en esta lógica, de ahí la noción “*presencia/ausencia*” que reivindicamos. En efecto, por ser una antigua colonia española, igual que Argentina y tantas otras naciones latinoamericanas, Guinea Ecuatorial forma parte, naturalmente del mundo hispánico y como tal debería aparecer en los manuales de ELE. Desafortunadamente, son muy pocos los manuales que hablan de esta antigua colonia española que consideramos como la “*gran olvidada del mundo hispánico*”. ¿Qué es lo que puede justificar esta ausencia? Y, ¿por qué olvidar Guinea Ecuatorial y no otra antigua colonia de España?

Estos interrogantes nos llevan a pensar que la omisión de Guinea Ecuatorial en los manuales de ELE publicados en Europa tiene que ver con las relaciones conflictuales entre España y esta antigua colonia. En efecto, después de la pérdida de su Imperio Americano, Guinea Ecuatorial quedó como la única colonia ultramarina de España. Además, es la única porción de tierra que España heredó del reparto de África durante la conferencia de Berlín de 1884-85 (Sylvain Vanayere, 2014). Una colonia que reivindicó su independencia a comienzos de los años sesenta y que se separó de la metrópoli con graves tensiones diplomáticas. Tras perder sus colonias americanas, España pierde Guinea Ecuatorial a regañadientes en 1968.

Esta separación coincide con la llegada al poder del nacionalista Macías Nguema como primer presidente de la República de Guinea Ecuatorial. Los conflictos permanentes entre su presidencia y una madre patria (España) que no lo quiere como presidente parecen haber relegado a Guinea Ecuatorial a “las páginas oscuras” de la historia de España. La solicitud de Francia para la integración de Guinea Ecuatorial (y su posterior ingreso) en la zona CEMAC, que tiene el franco cfa⁵⁸ como moneda y la declaración hecha por el actual presidente Teodoro Obiang Nguema Mbazogo de hacer del francés la segunda lengua oficial de Guinea Ecuatorial⁵⁹, son otras de las pruebas que pueden demostrar que la ausencia de Guinea Ecuatorial en manuales de ELE de concepción occidental resulta de un acto voluntario por parte de España.

Defendemos (conscientes de que podemos equivocarnos) que se debe restablecer el lugar que Guinea Ecuatorial ocupa dentro de lo denominado “Mundo Hispánico” y eso debe empezar por una introducción progresiva de su historia, la de sus pobladores y su cultura en los manuales de ELE, tanto de concepción occidental como africana. En este sentido, el cómic *Aloum Ndong Minko acte 1 l'affront* de Privat Ngomo se presenta como una buena muestra.

58 Adhesión en 1994 de Guinea Ecuatorial a la CEMAC (Comunidad Económica y Monetaria de África Central, en su correspondencia en español)

59 El francés es 2da lengua oficial de Guinea Ecuatorial desde 1998.

1.2 Presentación del material

Aloum Ndong Minko acte es una serie de cómics de los dibujantes gaboneses Privat Ngomo, Obiang M. y Ondo D., jóvenes gaboneses de la etnia fang que promueven la cultura de dicho pueblo. Con esta serie de cómics, inspirados por la tradición oral africana, escenifican la epopeya del Mvet del pueblo fang de Guinea Ecuatorial, Gabón y Camerún. En una armonía y complementariedad total entre los dibujos y los textos, los autores presentan la trayectoria migratoria de este pueblo desde Egipto hasta su ubicación actual.

Se trata de un pueblo muy arraigado a sus normas culturales que, según los autores, guerreó a lo largo de su migración hasta instalarse en Guinea Ecuatorial, Gabón y Camerún donde fueron bloqueados por los elementos naturales. Dichos elementos naturales son los ríos Ntem y Woleu que delimitan, precisamente, los tres países concernidos cuya población mayoritaria es fang. La misma epopeya cuenta que la repartición de los fang entre los tres países fue motivada por una búsqueda continua de vías para sortear estos obstáculos. Finalmente, se separaron en distintos grupos y unos se instalaron en Guinea Ecuatorial, otros en Gabón y otros en Camerún.

El cómic *Aloum Ndong Minko* cuenta la historia de este pueblo en distintos volúmenes. Por ser una leyenda tan larga, los autores, que ambicionan contarla íntegramente, ya sacaron dos volúmenes, uno de los cuales es *Aloum Ndong Minko acte 1 L'affront* del que extraemos nuestra muestra. Este volumen ilustra el carácter guerrero y autoritario de este pueblo tanto a nivel interno, como a nivel externo. Los autores ilustran cómo los fang fueron conquistando nuestros territorios y muestran las relaciones de convivencia, a veces difíciles entre los diversos grupos fang.

Por ser los fang la etnia mayoritaria de Guinea Ecuatorial, y por ser Guinea Ecuatorial una antigua colonia española, igual que los estados latinoamericanos cuyos pobladores son muy estudiados en los manuales de ELE de concepción occidental, pensamos que este cómic puede constituir una muestra interesante para una introducción progresiva de Guinea Ecuatorial en dichos manuales. ¿Cómo utilizar *Aloum Ndong Minko acte 1 L'affront* para enseñar la historia de Guinea Ecuatorial y sus pobladores en clases de ELE? Para contestar a esta pregunta, proponemos, en el marco práctico que sigue, el análisis de dos muestras de este cómic seguido de unas sugerencias.

2. Marco práctico

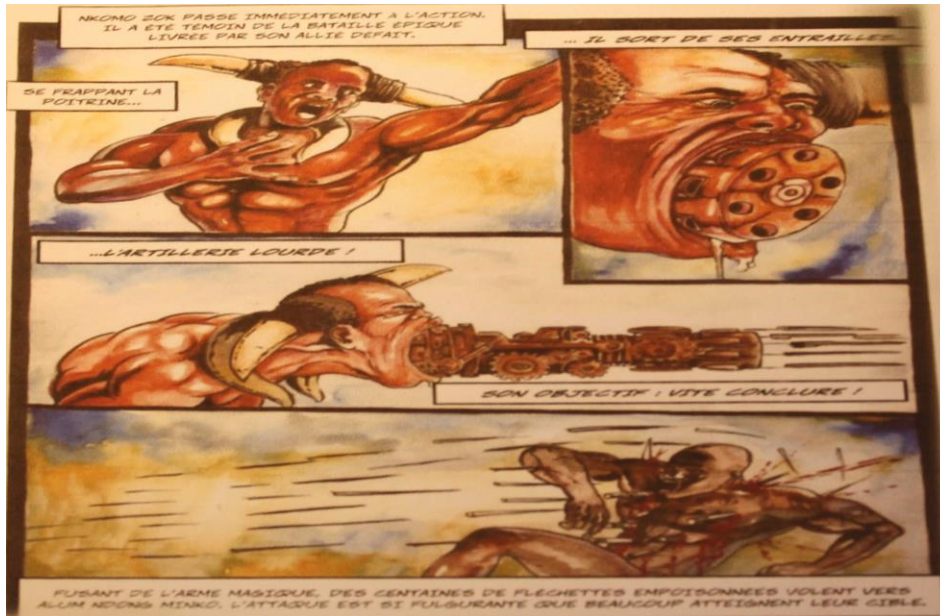
En esta parte, analizaremos primero unas viñetas extraídas del mencionado cómic *Aloum Ndong Minko acte 1 l'affront* de Privat Ngomo, para demostrar que ilustran bien la trayectoria migratoria del pueblo fang de Guinea Ecuatorial. Luego, formularemos unas sugerencias a Occidente y a África para una mejor valoración de lo africano, en general, y de lo ecuatoguineano, en particular, en los manuales de ELE.

2.1 Análisis de unas ilustraciones de *Aloum Ndong Minko acte 1 l'affront*.

Para ilustrar esta sección, seleccionamos dos muestras sacadas del cómic *Aloum Ndong Minko acte 1 l'affront* que abordan algunas prácticas relacionadas con la historia y la cultura del pueblo fang de Guinea Ecuatorial.

2.1.1 Aloum Ndong Minko acte 1 l'affront: escenificación del carácter guerrero fang.

Ilustraremos el carácter guerrero del pueblo Fang de Guinea Ecuatorial a partir de una lámina extraída del mencionado cmic.



En esta lámina compuesta de cuatro viñetas, vemos a dos personajes masculinos. El primero presenta un aspecto mitad humano y mitad animal y tiene una especie de arma de guerra saliendo de su boca. El segundo es completamente humano y presenta muchas heridas. Con esta representación, los autores subrayan la violencia y la determinación con la que los fang combatían a sus enemigos a lo largo de su trayecto migratorio. La mezcla entre el hombre y el animal evoca el carácter espiritual de dichos conflictos. Así, la imagen mitad animal y mitad hombre con armas remite al guerrero fang que la epopeya presenta como temible y determinado, unas características que le permitieron sobrevivir a muchas batallas y que, según el imaginario colectivo africano, es el orgullo de este pueblo. Un pueblo que lo arreglaba todo con la fuerza de los brazos o de las armas. ¿Cómo se celebraban las bodas de este pueblo?

2.1.2 Aloum Ndong Minko acte 1 l'affront: ilustración de la boda tradicional fang.

Como acabamos de hacerlo con el carácter guerrero del pueblo fang, ahora vamos a comentar otra lámina sacada del mismo soporte y que trata la celebración del matrimonio tradicional en aquel entonces.



En esta lámina en cinco viñetas, vemos a doce personajes masculinos. En la primera viñeta, hay seis personajes de los cuales cuatro están de pie delante de una casa y dos que se dirigen, aparentemente hacia ellos. Estos son muy robustos y parecen ser guerreros. En el bocadillo de esta viñeta, se puede leer: “*sepan que estamos aquí*

para honrarles. Desde ahora, les informamos que somos pueblos aliados”. Según las orientaciones del artista, estas palabras son de los dos extranjeros. La segunda viñeta se inscribe en el mismo hilo conductor con los mismos protagonistas: “pues, desde ahora, sus hijas ya son nuestras esposas”, “en dos semanas exactamente, vendremos a buscarlas”.

Después del regreso de los extranjeros, los sabios intercambian comentarios entre sí: “Han entendido bien su petición de mano, evidentemente a su manera, los inmortales”, “sí, Engong Ela. Debemos convocar un consejo de sabios esta tarde”. En este intercambio, lo que llamó más nuestra atención es la manera de pedir la mano. En efecto, sin ver las chicas ni hablar con ellas, estos hombres llegan e imponen casi su petición de mano. Eso hace pensar que, en aquel entonces, la chica y sus padres no tenían nada que decir cuando un hombre más fuerte venía de otro pueblo y la quería. Además de esto, los padres parecen reconocer la supremacía de los habitantes de este pueblo vecino sobre el suyo, lo que permite pensar que había una forma de jerarquización en el seno del pueblo fang. Una jerarquización basada en la fuerza y que no dejaba ningún sitio a la mujer pues se la representa como un objeto o una mercancía.

3. Discusión y sugerencias

Pensamos que la ausencia de Guinea Ecuatorial en los manuales de ELE de concepción occidental participa de una voluntad manifiesta de la metrópoli de ocultar voluntariamente esta página de su historia. Es como si esta antigua colonia fuese una vergüenza para España. Sino es así, ¿qué es lo que puede justificar tal actitud? Y, ¿por qué no mencionar Guinea Ecuatorial y sí otras antiguas colonias? ¿Se quieren borrar por completo las relaciones entre España y esta antigua colonia? O peor, ¿las generaciones occidentales actuales no deben saber nada de esta página de la historia?

Estas preguntas nos llevan a revisitar, de modo breve, las relaciones entre las dos naciones. Pero, para no apartarnos de nuestro objetivo, empezamos directamente con la presencia de España en Guinea Ecuatorial. Notamos que el inicio de la presencia de España en Guinea Ecuatorial se remonta al reparto de África en Berlín en 1884-1885 (Sylvain Vaneyere, 2014). Después de años de cooperación, las relaciones se complicaron entre los dos países por las veleidades independentistas de los guineanos, tras conceder la independencia a esta antigua colonia bajo la presión internacional (Christian Tango, 2006).

Tras la caída del Imperio español en América, España intenta, en vano, conservar esta posesión africana. La independencia concedida sería finalmente de fachada pues, en las primeras elecciones presidenciales de la Guinea independiente, España apoyó casi oficialmente a Ondo Edu que, años antes, ya había sido presidente de la Guinea Española en detrimento del nacionalista Macías Nguema que obtuvo el apoyo del pueblo. Tras su victoria, Macías formó un gobierno de unión nacional implicando a todos los partidos políticos representados en la Asamblea Nacional. Menos de un año más tarde, su ministro de asuntos exteriores fomentó un golpe de estado que acabó fracasando y se refugió en la embajada de España en Guinea Ecuatorial (Liniger Goumaz, 2000). En consecuencia, Macías se radicalizó y echó a los españoles de su país. La llamada “crisis de las banderas”⁶⁰ es

⁶⁰ Crisis de las banderas. Se refiere al conflicto político y diplomático desatado entre ambos países poco después de la independencia del segundo, y que provocó la salida de la mayor parte de la población de origen español del mismo, coincidiendo en el tiempo con la denuncia de un supuesto intento de golpe de Estado del Gobierno ecuatoguineano y el inicio de un período de represión política en el país africano.

una muestra de ello. Macías, decretó la concentración de todos los poderes en su persona, reprimió a sus opositores y se declaró presidente vitalicio. España reaccionó privándole de divisas, lo que bloqueó la economía nacional. Finalmente, fue asesinado en 1972 durante un golpe de Estado protagonizado por su primo Teodoro Obiang Nguema Mbazogo (Liniger Goumaz, 2000).

Pensamos que la ausencia de Guinea Ecuatorial en los manuales de ELE de concepción occidental así como “su exclusión aparente” del mundo hispánico que notamos en los actuales manuales puede explicarse. En efecto, Guinea Ecuatorial aparece como una vergüenza, una mancha en la historia de España, ¿será porque es un país africano? Pensamos que sí, ya que en América, otras colonias se rebelaron contra España y lograron su independencia por la fuerza de las armas y, a pesar de esto, su historia y la de sus pueblos figura en los manuales.

Pensamos también que las difíciles relaciones entre ambos países pueden explicarse por las personalidades que los dirigían en el momento de la independencia. En España, tenemos al general Franco, un dictador nacionalista que tiene una alta idea de su país. Su régimen “el franquismo” se identifica con la acción de los Reyes Católicos y vive con los vestigios de una España católica, emperadora y muy poderosa. La palabra “emperador” empleada aquí puede justificar, por una parte, el interés de España por esta posesión africana, y por otra parte, la desilusión del país tras perderla. Si nos fiamos de esta visión irrealista de los franquistas, tenemos un imperio sin ninguna posesión.

Del lado de Guinea Ecuatorial, tenemos a Macías Nguema que tenía también una alta idea de su país. Después del intento golpista de 1968, decidió romper completamente las relaciones con España. Quería una independencia total de su pueblo, lo que, según él, pasaba naturalmente por una ruptura con la metrópoli. De estas dos visiones, tenemos lo que consideramos como una “confrontación ideológica directa” en la que España quiere conservar su dominio y Guinea Ecuatorial ya no quiere este ser dominada. Dicho esto, la reacción de España aparece a la vez como una lección y un castigo hacia la antigua colonia. Pensamos que es para mostrar a los guineanos que aun necesitan el apoyo de España para desarrollarse y mientras no lo hagan, seguirán siendo invisibilizados.

Por nuestra parte, pensamos que, por ser una antigua colonia española, no se debe ocultar la pertenencia de Guinea Ecuatorial al mundo Hispánico. Al contrario, al introducir su historia, la de su pueblo y su cultura, el mundo hispánico lo tiene todo que ganar pues se trata, ante todo, de la valoración de la lengua española. Si al consultar diccionarios hoy, se puede notar en la definición de una misma palabra las menciones “español de los Estados Unidos”, “español de Argentina, Bolivia y otros”, sería mucho más interesante que estos locutores supieran que existe también un país africano donde se habla español. Así se podría aprender la historia de este pueblo. El cómic *Aloum Ndong Minko acte 1 L'affront* se presenta como una buena muestra para ello.

Conclusión

Tras constatar la ausencia de Guinea Ecuatorial en los manuales de ELE de concepción occidental, proponemos una integración progresiva de esta antigua colonia en dichos manuales. Para nosotros, aunque sea una nación africana, Guinea Ecuatorial forma parte del “Mundo Hispánico”, eso, a pesar del descuido de la antigua madre patria que parece más orgullosa de unas antiguas colonias (Latinoamérica), que otras (Guinea). Al emplear más manuales de concepción occidental que ofrecen una visión “eurocentrista” de la historia, los intelectuales africanos participan activamente en esta “amnesia voluntaria”. La solución debería venir, no solo de Occidente, sino también de los propios africanos. *Aloum Ndong Minko acte 1 L'affront* aparece como una herramienta para reparar este

“olvido voluntario” para contar la epopeya de la historia de una de las etnias mayoritarias de esta antigua colonia española de África.

Bibliografía

Artículos consultados.

- Ndzang Nyangone Hilaire, (2014), “La imagen como soporte didáctico necesario a la enseñanza de ELE: el caso de El cóctel del engaño de Didier Ebang Allogho y Notas sexualmente traficadas de Lybek”, En Lengua, literatura y ciencia de la educación en los sistemas educaivos del Africa subsahariana, Salamanca, pp.217-230.
- Okome Beka Veronique Solange, (2015), “8L’Unión, Jeune Afrique y Mundo negro como herramientas pedagógicas para la integración de contenidos afroculturales en los programas gaboneses”, En La prensa de los escolares y estudiantes: su contribución al patrimonio histórico-educativo, Salamanca, Edición Universidad.
- Okome Beka Veronique Solange, (2014), “contextualización e integración del afrohispanismo en los programas gaboneses y africanos de ELE”, En Lengua, literatura y ciencia de la educación en los sistemas educativos del África subsahariana, Salamanca, pp.299-328.
- Okome Beka Véronique Solange, (2007), « Plaidoyer pour un nouvel enseignement de l’espagnol au Gabon », En Annales de l’Université Omar Bongo n° 13, pp.129-156.

Libros consultados

- Liniger Goumaz Max,(2000), Guinée Equatoriale: 30 ans d’Etat delinquant nguemiste, Paris Harmattan.
- Ngomo Junior, Obiang M. y Ondo D., (2012), Aloum Ndong Minko Acte 1! L’affront, Paris, Edition Dagan.
- Serrano Áviles Javier, (2014), La enseñanza del español en África Subsahariana, Madrid, Ed Cataratas.
- Tango Christian, (2006), L’Espagne: Franquisme, transition Démocratique et Intégration européenne, Université de Génève.
- Tusell Javier, (2010), Dictadura franquista y democracia 1939-2004, Barcelona, Huertas Industrias Graficas.

L'entretien dans la relation d'aide et son application sur le terrain: cas des conseillers pédagogiques du premier degré au Gabon

Alix Nina MBOUMBA - nicoblase@yahoo.fr

École Normale Supérieure, LARED, Libreville. Gabon

Résumé

A l'École Normale Supérieure de Libreville, un enseignement sur « les techniques d'entretien dans la relation d'aide » est dispensé aux élèves conseillers pédagogiques. Ce cours se propose d'amener à établir une relation d'aide avec les chargés de cours de l'école primaire (élémentaire) dans le but d'améliorer leurs pratiques pédagogiques.

Cependant, une fois sur le terrain, les conseillers pédagogiques ne pratiqueraient pas réellement l'entretien dans la relation d'aide auprès des chargés de cours. Au lieu d'apporter de l'aide, le conseiller se réfère à des recommandations plutôt qu'à des prises de conscience de l'erreur chez le chargé de cours. De même, loin d'apporter un regard extérieur objectif, confiant et constructif d'un maître expérimenté, le conseiller pédagogique se transforme en un gendarme qui se donne pour mission de faire régner l'ordre et de frustrer les enseignants chargés de cours, par des attitudes méprisantes et dénigrantes. Dès lors, à partir d'entretiens adressés aux instituteurs et aux conseillers pédagogiques, il s'agit de répondre à un double questionnement. D'une part comment sont perçus les entretiens par les instituteurs? D'autre part, comment les conseillers pédagogiques appliquent-ils les techniques d'entretien sur le terrain?

Aussi l'intérêt de cette recherche est de montrer que l'entretien dans la relation d'aide est très important, car il participerait à la consolidation des savoirs et savoir-faire chez les instituteurs et institutrices du Gabon.

Mots clés: conseillers pédagogiques, supervision pédagogique, technique d'entretien, formation.

Introduction

Les conseillers pédagogiques du premier degré participent à la formation continue des chargés de cours. Ils ont un rôle d'encadreur, de superviseur et de formateur. Ils effectuent des visites de classes, organisent et coordonnent des activités telles que les animations pédagogiques, les séminaires sur des sujets liés aux difficultés rencontrées par les chargés de cours lors des enseignements/apprentissages.

La mission essentielle du conseiller pédagogique est d'aider, d'accompagner, d'assister l'instituteur dans son métier d'enseignant. Son rôle est aussi de motiver l'instituteur à améliorer des prestations par le biais des conseils, et par la suite, le chargé de cours pourra lui-même observer l'amélioration non seulement de sa prestation mais aussi celle des élèves dont il a la charge.

Pour que cette mission soit envisagée par le conseiller pédagogique, à l'école normale supérieure de Libreville il est dispensé aux élèves CP un enseignement sur les techniques d'entretien. Ce cours se propose d'amener à

établir une relation d'aide avec les chargés de cours de l'école primaire (élémentaire); à maîtriser les techniques de communication, d'échange et de coopération en vue d'expliquer les contenus et les méthodes utilisés dans l'enseignement primaire (élémentaire) et à réfléchir sur les conditions inhérentes à l'instauration d'une relation d'aide, ceci conformément aux valeurs et méthodes de la pratique.

L'entretien dans la relation d'aide est une forme d'intercommunication où se crée un pont entre deux partenaires, un aidant et un aidé, qui fait de leurs deux personnalités un «nous». (Portelance. 1990). La relation d'aide est une relation professionnelle dans laquelle une personne doit être assistée pour opérer son ajustement personnel à une situation à laquelle elle ne s'adaptait pas normalement. Ici sont mis en exergue les aidants (conseillers pédagogiques) et les aidés (chargés de cours).

Cependant, un constat est fait sur le terrain. En interrogeant les chargés de cours, il ressort que les séances d'entretien dans la relation d'aide entre l'aidant (le conseiller pédagogique) et l'aidé (le chargé de cours) se transforment en des cours bis de l'ENS, où le conseiller se réfère à des recommandations plutôt qu'à des prises de conscience de l'erreur chez le chargé de cours. Jusqu'à ce jour il n'y a pas eu de retour positif à travers des discussions informelles avec les chargés de cours sur la pratique de l'entretien dans la relation d'aide chez les conseillers pédagogiques. En effet, il ressort que les conseillers pédagogiques se limitaient à des entretiens de routine, dit entretiens pédagogiques, et ne s'avançaient pas à faire des entretiens dans la relation d'aide. De plus lorsque ces entretiens étaient, ils terminaient en conflit. Aussi dans le présent article il s'agit de comprendre pourquoi les chargés de cours ont une appréhension des techniques d'entretien. Et a une autre niveau, il est question de réfléchir sur les modalités de l'amélioration des techniques d'entretien.

1. Cadre théorique

Le conseiller pédagogique est un fonctionnaire, agent de l'Education nationale. Celui-ci bénéficie d'une expérience avérée d'instituteur et suivi une formation à l'Ecole normale supérieure. Le conseiller pédagogique est appelé à accueillir les enseignants, les conseiller et les guider dans leurs stratégies pédagogiques, les évaluer, les aider à évoluer et à progresser dans leur carrière professionnelle à partir de l'observation et de l'analyse de leurs pratiques de classe. Il reste à l'écoute des enseignants chargés de cours pour d'éventuelles interventions. Lesquelles interventions s'articulent essentiellement autour des entretiens dans la relation d'aide auprès des instituteurs, de l'animation des actions et des groupes de travail, de la formation professionnelle continue. Il doit détenir certaines connaissances et de bonnes compétences techniques. (Essonso Mintsá, 2014)

Tous les chargés de cours en fonction ont déjà eu au moins une visite d'un conseiller pédagogique. Mais ces visites sont souvent ponctuées par des réprimandes et des contrôles intempestifs des documents obligatoires (planification mensuelle, cahier journal, registre d'appel, tableaux des effectifs, de fréquentation, de mobilité, cahier de préparation, cahier conseil...).ce qui en définitive, renvoie davantage à des entretiens pédagogiques.

Des entretiens dans la relation d'aide ne se font pas réellement. D'une manière générale, confrontés à des difficultés dans le cadre de leur pratique pédagogique, (enseignement/apprentissage), les chargés de cours ne vont pas vers les conseillers pédagogiques pour d'éventuelles solutions, car selon les enseignants, les conseillers pédagogiques sont méprisants. Au lieu d'apporter un regard extérieur objectif, confiant et constructif d'un maître expérimenté qui permettra aux instituteurs, quelles que soient les situations, de porter un regard positif sur l'enfant, de développer une attitude réflexive sur sa pratique et de donner une dimension sociale au métier d'enseignant, le

conseiller pédagogique se transforme en un gendarme qui désormais fait régner l'ordre et se contente de frustrer les enseignants chargés de cours, par des attitudes dénigrantes.

Or, selon Pineault (2010). (...) les conseillers pédagogiques sont en contact quotidien avec les enseignants, tant à la formation régulière qu'à la formation continue. Leurs actes professionnels se font autant que possible sous le sceau de la confidentialité et, le plus souvent, leur intervention prend la forme d'un accompagnement qui se réalise en quelques étapes⁶¹. L'intervention du CP doit faire en sorte que les enseignants approfondissent leur compréhension de la situation réelle et déterminent les moyens pour la modifier dans le sens qu'ils souhaitent. (...). Aussi, le CP guide-t-il les chargés de cours dans l'analyse de la situation-problème et les aide à déterminer des pistes de solutions pour surmonter la difficulté: c'est en cela que consiste l'entretien dans la relation d'aide.

La relation d'aide désigne l'accompagnement psychologique, professionnel ou non, le plus souvent sous forme d'entretiens en tête-à-tête, de personnes en situation de détresse morale ou en demande de soutien (parfois appelé relation « soignant-soigné »). (Rogers 1970).

Il existe trois sortes de relation d'aide: thérapeutique, éducative, soutien. La relation d'aide qui nous intéresse porte sur l'éducation, car elle vise à corriger des comportements, à trouver de nouvelles solutions aux difficultés présentées. L'entretien dans la relation d'aide est une relation dépouillée de tout préjugé. Elle met face à face un aidant (le conseiller pédagogique) et un aidé (instituteur chargé de cours). Cette méthode est centrée sur l'aidé qui finit par reconnaître exactement ses problèmes et ses besoins; c'est un processus amenant une personne à des nouveaux apprentissages, à poser de nouveaux gestes pour arriver à satisfaire ses besoins ou à résoudre ses difficultés.

Vu sous cet angle, l'entretien dans la relation d'aide paraît être une méthode adéquate pour amener les chargés de cours à améliorer leurs pratiques pédagogiques. Ce n'est pas le cas au Gabon dans les établissements scolaires (du premier degré): l'entretien dans la relation d'aide n'est pas appliqué sur le terrain. Tous les enseignants interrogés disent n'avoir pas eu une visite de ce genre. Tout au plus, ils reconnaissent plutôt avoir reçu des entretiens pédagogiques. Cependant, « *sur le plan de formation conçu par l'ENS (l'école normale supérieure) et destiné aux conseillers pédagogiques du primaire, figure le cours sur les techniques d'entretien dans la relation d'aide, cours dispensé en 2^{ème} et 3^{ème} années dudit cycle. Le but de ce cours est d'amener les apprenants à s'approprier les techniques d'entretien, d'écoute, d'observation, d'élaboration des grilles d'observation et d'entretien (...).* » (Ogowet, 2014).

Alors comment expliquer la non applicabilité de cette technique auprès des enseignants du primaire?

L'objectif de cette recherche est de montrer comment l'entretien dans la relation d'aide est appliqué sur le terrain par les conseillers pédagogiques du premier degré.

Comme cadre théorique, nous nous sommes inspirées de la psychopédagogie. La psychopédagogie est l'étude scientifique des méthodes utilisées dans l'éducation et dans l'apprentissage. La psychopédagogie désigne à la fois « une théorie, une méthode et un ensemble de pratique pédagogiques qui se réfèrent aux données de la psychologie de l'éducation », à la fois projet de connaissance et d'action ou « étude des composants psychologiques de l'action éducative » (Mialaret, 2005).

⁶¹ Les entretiens ne se font pas de manière fortuite, les instituteurs émettent des vœux de conseil et les CP s'exécutent en proposant des entretiens, d'abord pédagogiques, puis des entretiens dans la relation d'aide lorsqu'un problème est descendu.

Le champ de la psychopédagogie utilise fortement les acquis de la psychologie du développement de l'enfant et de l'adolescent, la psychologie sociale, la psychologie cognitive et la Didactique. Nous nous intéressons à la dimension didactique, dans la mesure où le conseiller pédagogique doit venir en aide à un enseignant chargé de cours à propos d'un problème lié à l'enseignement/apprentissage d'une discipline donnée dans les écoles primaires au Gabon.

2. Approche méthodologique

Nous avons choisi l'entretien comme outil de collecte de données, car selon Grawitz, (1990): «*c'est un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé* ». une analyse de contenu pour interpréter les résultats.

Nous avons un échantillon de 29 individus, composé de 15 élèves conseillers pédagogiques, (anciens instituteurs) et de 14 inspecteurs pédagogiques (anciens conseillers pédagogiques) qui ont exercé dans la capitale et à l'intérieur du pays, tous élèves à l'école normale supérieure. Cet échantillon de 29 individus a été constitué en tenant compte des critères suivants: avoir exercé en qualité d'instituteur, disposé d'une expérience professionnelle de cinq ans et plus;

Pour cela deux guides d'entretien ont été établis comportant cinq questions chacun.

3. Présentation et analyse des résultats

A. Ce que disent les conseillers pédagogiques.

Thématique 1: Importance et l'utilité de l'entretien dans la relation d'aide.

Selon vous quelle est l'importance de l'entretien dans la relation d'aide. Tous les CP ont répondu à cette question. C'est une technique qui permet de *Connaitre le type d'enseignant, sa particularité et dans quel domaine chaque enseignant éprouve des difficultés (2/14)* Avec les techniques d'entretien on observe une *prise de conscience chez le chargé de cours (2/14)*. On apprend à *bien observer et bien écouter les problèmes posés par les chargés de cours, cette technique nous aide à clarifier et traduire les messages; résoudre les problèmes et non les accroître; à développer l'esprit de recherche et de créativité, de sensibilité et de management; c'est un facilitateur, confident, personne ressource; innovation pédagogique, permet de parfaire la formation du chargé de cours, améliorer sa qualité d'enseignement; auto évaluation du conseiller pédagogique pour savoir si il utilise à bon escient les techniques d'entretien, moment où le conseiller pédagogique se familiarise avec les différentes techniques d'entretien;*

Selon vous Quelle est l'utilité du cours de technique d'entretien?*Le conseiller pédagogique est capable d'identifier et d'utiliser les techniques d'entretien car cela développe un langage, des attitudes, des comportements, maîtrise les TE pour aider dans l'accompagnement, établir une relation d'aide avec les chargés de cours dans le but de le rendre apte à identifier et utiliser les rouages d'un entretien; avoir une meilleure connaissance et conscience de soi, permet d'être efficace et professionnel.*

Thématique 2: Difficultés et amélioration de la technique d'entretien

A la question, quelles difficultés rencontrez-vous lors d'un entretien dans la relation d'aide? Pour la plus part des enquêtés, c'est souvent *lorsqu'on se trouve face à un chargé de cours violent, nerveux, sur la défensive, renfermé, réfractaire, qui ne maîtrise son cours (méthodes et démarches) et n'acceptent pas les remarques*. D'autres CP disent aussi que c'est difficile parce que certains ont la *difficulté d'observer plusieurs objets à la fois, cohérence et agencement des idées; image du conseiller pédagogique gendarme véhiculée par une bonne partie de CP crée un sentiment d'insécurité et antipathique; certaine assurance des chargés de cours qui n'ont plus rien à apprendre des CP*; la difficulté principale est lorsque le CP n'arrive pas à *trouver les mots justes pour faire prendre conscience à l'aidé ses propres difficultés, faire découvrir à l'enseignant ses propres carences et lui faire prendre conscience de changer ses pratiques, faire des relances et reformuler les questions* lors de l'entretien.

- Qu'est ce qui selon vous pourrait être à améliorer dans le cours de technique d'entretien dans la relation d'aide? Selon les conseillers pédagogiques, *le cours gagnerait à être plus pratique et mettre les futurs CP en situation réelle dans les écoles d'application, multiplier les observations pour vivre réellement les réalités de cet exercice, cela permettra d'acquérir de l'expérience pour vaincre le stress et briser les barrières entre le CP et le chargé de cours (8/14)* les CP proposent une *durée de trois ans pour le cours lors de la formation à l'ENS a lieu de deux ans* et qu' *une approche psychosociologique pourrait améliorer le cours et donner les ficelles pour sécuriser et rassurer l'enseignant*.

Thématique 3: manque de professionnalisme des conseillers pédagogiques

A la question qu'est ce qui peut justifier le manque de professionnalisme de la part des conseillers pédagogiques? Les CP répondent en disant que ce serait lié au *manque de dynamisme*, que les CP sont *passifs, négligents*, ont un *style débonnaire*. Les CP ne *maîtrisent pas les théories(3/14)*; ils n'accordent aucune *importance à la formation reçue à l'ENS, imbus de leur personnalité, manquent de contrôle et n'appliquent plus ce qu'ils ont appris lors de leur formation et s'érigent en gendarme*; enfin certains CP *ignorent des rôles et missions du CP par la non prise en compte du contexte socio économique de l'enseignant en utilisant l'affinité, les liens d'amitiés et familiaux pour couvrir leurs insuffisances*. Ils sont;

B. Ce que disent les enseignants du primaire

Thématique 1: Perception des entretiens dans la relation d'aide

A la question: comment les conseillers pédagogiques appliquent-ils les techniques d'entretien sur le terrain? Les enseignants disent que les CP *appliquent les T.E sans intérêt*, avec une *démarche différente de celle enseignée à l'ENS*. *Les relances et les reformulations ne sont pas faites du tout*; les T.E sont *mal appliqués avec une mauvaise exploitation des techniques d'entretien*; selon les chargés de cours, il n'y a pas d'*entretien mais plutôt de la supervision pédagogique, des réunions avec les chefs d'établissement, et des animations pédagogiques*; cela justifierait alors le manque de professionnalisme de la part des CP.

- Alors, comment avez-vous trouvé les entretiens menés par les conseillers pédagogiques? Les chargés de cours trouvent que les entretiens sont *utiles*, car ils *permettent d'améliorer les prestations*; mais par contre ils ne sont *pas fructueux, sont ennuyant, stressant*; certains chargés de cours ont même reconnu qu'ils n'avaient jamais eu *de visite des conseillers pédagogiques tout au long de leur carrière (4/15)*. Souvent lorsque les entretiens sont faits, *des critiques sont faites sans suggestion* et que ces *entretiens tournent autour de la mise à jour des documents obligatoires* uniquement. Si bien

que les enseignants ont une mauvaise perception de ces entretiens. A la question -quelles perceptions les enseignants ont des entretiens menés par les conseillers pédagogiques? Les chargés de cours trouvent que les entretiens sont comme des *punitions, humiliations, interrogatoire, règlement de compte*. Selon les chargés de cours, ces entretiens sont une *perte de temps pour les CP* et ne leur *apportent rien*. Pour eux, il y a beaucoup de *subjectivité*, et les CP s'érigent en *contrôleurs, donneurs de leçons, gendarmes, juges, torture, traquent* plus qu'ils *n'apportent pas l'aide*.

- Comment avez-vous trouvé le cours de technique d'entretien?- que c'est un *cours d'une grande utilité, très intéressant, important, dynamique, profitable et pertinent* et – qu'il apporte aux chargés de cours *d'acquérir des connaissances théoriques et pratiques sur les différents types de technique d'entretien, de découvrir comment se déroule un entretien dans la relation d'aide; du courage; de la prise de conscience de la future fonction de CP, projection dans le futur afin de mieux se préparer à apporter une aide efficace, des connaissances psychologiques; a édifié sur les différentes théories, acquisition de nouveaux savoirs; permis de voir nos limites et à mieux faire*. Nonobstant les vicissitudes vécues par les chargés de cours lors des entretiens, ces derniers trouvent que les T.E sont utiles.

Que l'on se trouve du côté des conseillers pédagogiques ou de celui des chargés de cours, nous avons vu que les techniques d'entretien sont appliquées. Mais nous retenons que pour la plus part des enseignants, durant l'exercice de leur fonction ils ont reçu en moyenne deux visites de conseillers pédagogique dans l'optique d'une relation d'aide. Ce qui paraît à nos yeux très insuffisant.

4. Discussion et Limite de l'étude

Pour Lafortune (2008), « *l'accompagnateur modèle une pratique réflexive, met en place une collaboration professionnelle et exerce un jugement professionnel en agissant de manière éthique et critique pour acheminer dans un processus de changement* » de la part des chargés de cours, or nous avons vu ici, qu'il était plus question de relation de dominant à dominé. Les techniques d'entretien sont mal appliquées par les CP, à contrario, les enseignants trouvent un intérêt à faire un usage car selon eux l'entretien dans la relation d'aide participe au perfectionnement de l'enseignant. Pendant que les conseillers pédagogiques n'accordent aucun intérêt à la pratique de l'entretien dans la relation d'aide, les chargés de cours n'arrêtent pas d'émettre le besoin, même si comme nous l'avons vu plus haut que ces derniers n'iront jamais vers les conseillers pédagogiques demander de l'aide tel que la technique nous l'impose. On a d'une part les chargés de cours qui ont besoin de parfaire leurs pratiques professionnels à travers les entretiens dans la relation d'aide et d'autre part nous avons les conseillers pédagogiques qui ont du mal à appliquer cette méthodologie.

Une des limites de cette étude se situe au niveau de l'analyse de contenu. Nous ne sommes pas allés en profondeur dans le traitement de l'information. Aussi l'ancrage théorique ne nous a pas permis de pouvoir nous situer. Aussi, nous n'avons pas eu l'occasion de vérifier sur le terrain comment se passait réellement ces entretiens, nous nous sommes limités aux propos des conseillers pédagogiques. Nous aurons pu observer in situ comment les conseillers pédagogiques mènent les entretiens dans la relation d'aide.

Conclusion

De façon générale, les enseignants n'aiment pas les entretiens dans la relation d'aide administrés par les conseillers pédagogiques. Pour la simple raison que ces entretiens se transforment toujours en des séances de torture ou interrogatoires. Et cela est contraire à la méthodologie de l'entretien dans la relation d'aide qui précise que la pratique de l'entretien exercée par le CP exige une sérieuse prise en compte non seulement des facteurs relationnels qui jouent dans l'interaction entre l'aidant et l'aidé mais aussi les multiples effets qui donnent sens à l'échange. Ils peuvent être liés à l'objet de cet échange, à sa conduite, à la pertinence de la méthode, à l'objectif, au cadre institutionnel dans lesquelles deux interlocuteurs évoluent. Pineault (2010). Ce qui ne s'observe pas dans les pratiques des CP.

Tout compte fait, pour rendre plus pratique cette technique, il faut qu'on enseigne à l'Ecole Normale Supérieure, les techniques d'entretien de la première à la troisième de formation en conseillers pédagogiques d'une part. D'autre part, favoriser des immersions dans les écoles d'application, où on pratiquerait l'entretien dans la relation d'aide afin de familiariser le public (futur conseillers pédagogiques) à cette technique. De plus pour réaliser une entrevue efficace et poser des questions pertinentes, il faut développer les qualités d'écoute et d'empathie. Nous finirons nos propos avec l'adage qui dit, il vaut mieux apprendre à pêcher que de donner le poisson.

Références bibliographiques

- BLANCHET, A. EZILLE, H. et Al. (1985) *L'entretien dans les sciences sociales: l'écoute, la parole et le sens*. Paris: Bordas.
- ESSONO MINTSA, J.L. (2014) *Evaluation d'un conseiller pédagogique: outil pour l'optimisation du rendement des encadreurs pédagogiques du primaire- cas de la circonscription scolaire de Libreville est*, mémoire CAIP. ENS: Libreville. Inédit.
- MIALARET, G. (1976-2005) *Les sciences de l'éducation*, Paris: PUF.
- HETU, J-L. (1990) *La relation d'aide des éléments de base et guide de perfectionnement*, Québec: Gaétan Morin. (2^e édition),
- LAFORTUNE, L. (2008) *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement*. Québec, presses de l'université du Québec.
- MUCCHIELLI, R. (2000) *L'entretien de face à face dans la relation d'aide*. Paris: ESF (16^e édition)
- OGOWET, L. (2014). "L'impact des sciences de l'éducation dans l'accompagnement" in *Lengua, literatura y ciencias de la educación en los sistemas educativos del África subsahariana*, Salamanca: Ediciones Universidad, Salamanca.
- PINEAULT, M-C. (2010) Une vision de la fonction de conseiller pédagogique au collégial: une situation professionnelle unique, in *Formation et profession*, Vol. 17, (no 1 avril).
- PORTELANCE, C. (1990). *La relation d'aide et amour de soi: l'approche non directive en psychothérapie et en pédagogie*. Québec: édition du CRAM. Canada.
- QUIVY, R. et VAN CAMPENHOUDT, L. (2011) *Manuel de recherches en sciences sociales*, Paris: Dunod. 4^e édition.
- ROGERS, C. (1970) *La relation d'aide et la psychothérapie*. Paris: Éditions Sociales Françaises.

Insertion des notions de développement durable dans l'enseignement du Français des lycées du Gabon

Arnold NGUIMBI - arnold_as2002@yahoo.fr

École Normale Supérieure, Lascidyl- CRAAL, Libreville. Gabon

Résumé

Les ouvrages au programme dans les lycées du Gabon souffrent des référents pédagogiques locaux. Pour la grande majorité d'entre eux, l'histoire, la culture et la littérature françaises constituent les principaux supports didactiques. Il y a une carence qu'il faut pourtant vite corriger si les politiques éducatives doivent rimer avec les exigences du développement socioéconomique et culturel. Pour le cas du développement durable, le Gabon ayant consacré plus de 11% de sa riche forêt à la protection de la nature en créant 13 parcs nationaux, il est tant que la pédagogie prenne le relais pour un développement harmonieux de la Nation. Il est donc tant que l'école favorise la connaissance de l'environnement et que les enseignements suivent un schéma qui tienne compte des spécificités du pays, là en l'occurrence, le développement durable, qui est une cause planétaire participant de l'écocitoyenneté.

Mots clés: développement durable, enseignement du français, lycées du Gabon

Introduction

La classe de français dans les lycées du Gabon est strictement encadrée par les textes officiels édictés par l'Institut Pédagogique National (IPN). A travers trois objectifs clairement énoncés (la maîtrise de l'expression écrite et orale, la réflexion et la culture), cette institution technique de l'Education nationale sollicite des apprenants cette triple compétence pour former des citoyens réflexifs au sens où l'entend Piaget (1937), et même tout le courant constructiviste. L'IPN stipule par exemple que « *l'enseignement du français vise en premier lieu à donner à tous les enfants et adolescents la maîtrise de l'expression orale et écrite dans la langue utilisée de nos jours et leur permettre ainsi de communiquer, c'est-à-dire d'écouter, de parler, de lire et d'écrire avec rigueur et profit* »⁶². Il est question ici de la maîtrise de l'expression écrite et orale au sujet de laquelle l'apprenant est invité à développer des compétences langagières dans le double cadre scolaire et social. Il leur est également recommandé, à travers le deuxième objectif, « *l'acquisition de méthodes de réflexion. Il consiste à entraîner, notamment (mais non exclusivement) par le constat avec les textes, au maniement méthodique des idées ainsi qu'à la réflexion critique personnelle et collective, à développer par le même moyen la mémoire, l'attention, l'imagination et la sensibilité, à éveiller et entretenir l'esprit de création* »⁶³. Au sujet de la culture, l'orientation y relative invite l'apprenant à avoir une culture littéraire qui lui permettra de s'ouvrir au monde. Ainsi, il pourra s'imprégner non seulement de son environnement, mais aussi de l'extérieur: « *le troisième objectif est d'aider chacun à se situer dans le monde actuel par la transmission et l'élaboration d'une culture ouverte et vivante* »⁶⁴.

⁶² IPN, Enseignement du français au premier cycle du second degré et au second cycle du second degré, Libreville2000

⁶³ idem

⁶⁴ ibidem

Dans le cadre de notre réflexion, ce troisième objectif nous intéresse dans la mesure où il aborde une dimension sociétale qui requiert de la part de l'apprenant une connaissance de son milieu de vie. En parcourant les ouvrages au programme en classe de français au lycée, on se rend très vite compte que la dimension environnementale n'est pas abordée. Il est vrai que pour le cycle primaire, la problématique de l'enseignement du français dans sa relation avec le développement durable a fait l'objet de la production d'un manuel, œuvre de l'ONG Aventures Sans Frontières. Cette ONG a produit avec l'aide de l'Agence Nationale des Parcs Nationaux et de l'Institut Pédagogique National Le Livret de l'élève intitulé *L'Éducation au Développement Durable*. Ce livret concerne les élèves de 4^{ème} et 5^{ème} années du primaire. Par ailleurs, ce livret, tout comme éventuellement d'autres manuels didactiques pourraient se baser sur un postulat simple: le Gabon est un pays équatorial, recouvert à 80% de forêt, renfermant de nombreuses espèces animales protégées, surtout ayant consacré, le 14 septembre 2002 près de 11 % du pays ait été classé en Parcs nationaux, étape importante dans la protection globale des ressources naturelles, est de nature à positionner le Gabon comme la porte d'entrée de la forêt tropicale africaine. Ce qui permettra au monde de découvrir les riches ressources du Gabon tout en préservant son patrimoine pour le bénéfice des générations futures

Problématique de la recherche

Si la finalité de l'éducation est de former un citoyen du monde, capable de jugement et de raison, et que les finalités de l'éducation sont principalement de permettre le développement de la pensée créatrice, des facultés intellectuelles, du jugement, de l'autonomie et du sens des responsabilités (Legendre, 1993), les finalités de l'enseignement du français se conjuguent aux finalités de l'école. Le langage constituant le principal moyen par lequel les êtres humains entrent en relation et communiquent les uns avec les autres, la classe de français est en effet le lieu privilégié pour amener les élèves, par la lecture, l'écriture et la communication orale, à participer à la vie sociale, culturelle et démocratique de la société dont ils font partie et à s'ouvrir aux autres cultures. Par la lecture de textes variés, par l'écriture et la communication orale, les élèves développent leur sens civique et leur esprit critique. Ils apprennent que les mots ne se contentent pas d'exprimer la pensée; les mots lui donnent naissance par un mouvement allant et venant de la pensée au mot et du mot à la pensée (Schneuwly & Bronckart, 1985). C'est dans cette dialectique que l'insertion des notions de développement durable en classe de français des lycées du Gabon peut participer de la formation d'une élite intellectuelle en harmonie avec son environnement. On peut alors se demander comment faire conjuguer la classe de français au développement durable.

Hypothèse de recherche

Nous émettons l'hypothèse que l'éducation au développement durable doit être apprise de manière diffuse dans tous les programmes d'enseignement, adaptés du pré-primaire jusqu'au supérieur. En d'autres termes, le développement durable ne devrait pas être confiné dans une matière d'enseignement en tant que tel dans les programmes scolaires, il doit intégrer le processus de socialisation au même titre que les valeurs morales de sociabilité (salutation, respect des adultes, courtoisie, politesse, etc.). A cet effet, l'IPN (Institut Pédagogique National) doit élaborer les programmes scolaires de sorte que la question de la durabilité environnementale soit commune à toutes les disciplines d'enseignement; et pour le Ministère de tutelle, la mise en place d'un module récréatif de conscientisation serait appropriée pour atteindre l'objectif susvisé.

Méthodologie de la recherche

Selon certains auteurs (Bardin, 2001; Robert & Bouillaguet, 1997; Landry, 1992; L'Écuyer, 1987 et 1990; Mucchielli, 1988; Ghiglione, Beauvois, Chabrol & Trognon, 1980), l'analyse de contenu est un ensemble de techniques d'analyse des textes utilisant des procédures systématiques et objectives de description permettant le traitement méthodique du contenu implicite et explicite des textes en vue d'en classer et d'en interpréter, par inférence, les éléments constitutifs. L'analyse de contenu permet de découvrir, par une méthode rigoureuse d'analyse des textes, la signification des messages contenus dans le matériel.

La mise en relation des textes permet de mesurer la complexité du phénomène étudié et de dégager une vue d'ensemble de celui-ci. Étant donné que l'analyse de contenu fait appel à l'interprétation d'un contenu explicite mais également d'un contenu implicite, les risques de dérapage dû à la subjectivité sont très présents. C'est pourquoi la catégorisation et le codage doivent être faits de façon extrêmement rigoureuse et être régulièrement objectivés afin de réduire les biais et d'augmenter la fiabilité et la validité des données. Selon Van der Maren (1996) et Mucchielli (1988), deux types de biais sont à surveiller lors du traitement des données. Il s'agit des biais affectifs et des biais idéologiques, les premiers étant directement liés aux émotions et à la sensibilité du chercheur alors que les seconds sont en lien avec son idéologie et sa théorie a priori. À côté de l'analyse de contenu, la lecture méthodologique qui allie la mobilisation de la langue et l'interprétation des corpus sera aussi mobilisée.

1. Histoire du développement durable

En retraçant les grandes lignes de l'histoire récente⁶⁵, la problématique *Environnementale* est un débat central de notre siècle. Cette notion d'environnement est devenue, avec la notion de développement durable, une préoccupation majeure des pays riches mais aussi des pays pauvres. C'est que toute activité humaine induit des effets directs ou indirects dans la nature. De ce fait, l'environnement est l'ensemble des facteurs qui influent sur le milieu dans lequel l'homme vit. Ce milieu nécessite donc un meilleur entretien pour assurer sa durabilité, d'où la notion de développement durable. Le développement durable implique plusieurs conditions: la conservation de l'équilibre général, le respect de l'environnement, la prévention de l'épuisement des ressources naturelles, la diminution de la production des déchets et enfin la rationalisation de la production et la consommation des énergies fossiles...

En effet, la recherche d'un développement durable, c'est-à-dire développement économiquement viable, socialement acceptable et respectueux de l'environnement demande un changement profond des pratiques et des comportements qui ont prévalu jusqu'à maintenant. Ainsi, le développement durable nous permet d'avoir une vision qui vise à favoriser un état d'harmonie entre les humains avec la mère nature, à travers une gestion plus mesurée des ressources naturelles. Préoccupation planétaire, enjeu universel, la question du développement durable nous interpelle personnellement par sa dimension pluridisciplinaire; son ouverture, à travers une prise de conscience générale.

Il ne sied donc plus de considérer chaque pays comme une entité autonome auquel il appartiendrait d'effectuer les bons choix en matière de développement, et de protection de l'environnement. Pour mieux saisir les enjeux, il est important de répondre à la question: le «développement durable» est-elle l'alternative forte aux définitions classiques du développement? Ou bien encore, ne s'agit-il que d'une formule galvaudée, utilisée dans des sens

⁶⁵ Voir Vaillancourt, J.-G., « L'histoire du concept de développement durable », Franc-vert, vol. 9, n°5, 1992.
Vaillancourt, J.-G., « Penser et concrétiser le développement durable », Ecodécision, n° 15, 2000, p. 24-29.

différents par les institutions mondiales, les ONG, les entreprises, les Etats, les mouvements altermondialistes, ou faut-il plutôt parler de la version contemporaine et planétaire de l'intérêt général?

Il est capital de dire que le développement durable répond aux aspirations de l'être humain. Chaque personne cherche en effet à réaliser ses potentiels par la recherche du dépassement soit de normes fixées par la collectivité, soit d'objectifs personnels. Car de la même façon que les individus se développent au point de vue physique ou intellectuel, les sociétés cherchent, dans leur évolution, à se développer sur le plan économique aussi bien que culturel.

2. Les acteurs du développement durable

Depuis 1972, le concept de développement durable a évolué et ses principes se sont raffinés. Cette évolution est consignée dans quelques documents: *la Stratégie mondiale de la conservation* (1980), *la Stratégie pour l'avenir de la vie* (1991), et *la Déclaration de Rio* (1992). L'histoire nous apprend que le rapport Brundtland est l'acte de naissance du concept de développement durable, sous le titre *Notre avenir à tous* (1987). Il a été présenté aux Nations Unies en 1987 par Mme Gro Harlem Brundtland, présidente de la Commission Mondiale pour l'Environnement et le Développement de l'ONU. Il a été ensuite médiatisé et popularisé lors du Sommet de la Terre de Rio en 1992 (Ducroux, 2002). Le Président El Hadj Omar Bongo Ondimba, conscient des enjeux mondiaux dès 1972 à Stockholm, et fort d'un environnement toujours aussi exceptionnel et pratiquement intact, a décidé de poursuivre à grande échelle la préservation de la nature, avec la création d'un réseau de 13 Parcs Nationaux annoncée le 4 septembre 2002, lors du sommet de la Terre de Johannesburg. Les systèmes naturels dans ces Parcs ont été préservés et comprennent la plus grande part intacte de la forêt tropicale d'Afrique. Cependant, cette bonne volonté semble absente à l'école, à un niveau où la réflexion, la prise de conscience sont plus affinées chez les apprenants.

3. Etat des lieux des manuels

MANUELS UTILISES DANS LES CLASSES DES LYCEES	ACTIVITES	QUELQUES THEMES	CONTEXTE
Français: Méthodes et Techniques (Nouvelles épreuves, nouveau Programme, édition Nathan, 2011	<ul style="list-style-type: none"> - La langue et les outils du discours - Lire, Ecrire et Publier - Les registres - L'image et le cinéma - Les genres littéraires - Les objets d'étude à l'examen - Les questions de lecture - Le travail d'écriture - L'oral 	<ul style="list-style-type: none"> *Révolutions technologiques *Les mœurs *L'engagement du poète *L'univers du fantastique, 	17 ^e et 18 ^e , 19 ^e siècles français 19 ^{ème} siècle français
Méthodes et pratiques du français au lycée, édition Magnard, 2001	<ul style="list-style-type: none"> - Les procédés d'écriture - Les formes de discours - Les principaux genres et registres - La pratique de l'oral 	<ul style="list-style-type: none"> *L'esclavage (Montesquieu) *La première guerre mondiale *La francophonie *Réfugiés Tutsi 	*La décolonisation *20 ^e français

	<ul style="list-style-type: none"> - La pratique de l'histoire littéraire - L'écriture fonctionnelle - La lecture analytique 	*La mort (Hamlet de Shakespeare)	*Génocide rwandais
Le français en première et terminale, édition Edicef, 2000 (Propriété du MEN de la République gabonaise)	<ul style="list-style-type: none"> - Littérature française - Littérature africaine (orale et écrite) - Pratique de la langue - Les exercices du baccalauréat - Proposition de groupement de textes 	<ul style="list-style-type: none"> *Le voyage *L'exotisme *L'éducation sentimentale *La condition humaine *Le pouvoir *La dictature *Les mythes de création *Les indépendances africaines... 	<ul style="list-style-type: none"> Siècle des lumières, Romantisme, 20^e siècle français La période des indépendances en Afrique francophone La vie traditionnelle
Les techniques littéraires au lycée, édition Hatier, 1997	<ul style="list-style-type: none"> - -Communiquer: signes, textes, images - -Lire et comprendre un texte - -Préparer l'oral du baccalauréat - Annexes (fiche méthodique pour l'épreuve de Terminale, tableaux chronologiques des principaux mouvements littéraires, index des notions, index des auteurs) 	<ul style="list-style-type: none"> *L'art contemporain *L'art poétique (Boileau) *La création poétique 	<ul style="list-style-type: none"> 17^e siècle français, 18^e siècle français 20^e, 21^e français

3.1 Analyse des résultats

3.1.1 Justification du choix de l'échantillon

Nous tenons à signaler que dans le cadre de l'enseignement du français au lycée, l'Institut pédagogique national (IPN) n'impose pas des ouvrages. Chaque enseignant se procure des ouvrages pour ses pratiques didactiques. Il lui est imposé certaines œuvres littéraires qui sont inscrites au programme. Cependant, pour ce qui consiste les questions de langue, de rhétorique, il devra se procurer lui-même ses ouvrages pédagogiques. Les quatre ouvrages sélectionnés obéissent à cette logique didactique.

3.1.2 Interprétation des résultats

Il y a d'emblée un double paradoxe à relever à travers ce corpus pédagogique utilisé dans les classes de français dans les lycées du Gabon. La présence marginale des textes issus de la culture et de la littérature gabonaises dans les programmes étudiés par des jeunes apprenants du système éducatif gabonais et la quasi-inexistence d'une approche éco-citoyenne. Hormis le 3^{ème} ouvrage de notre échantillon, *Le français en première et terminale*, estampillé du sceau du Ministère de l'Education Nationale au sein duquel il y a en effet, une forte présence des textes africains et même du roman d'un auteur gabonais, Laurent Owondo, *Au bout du silence*, tous les autres n'ont aucun rapport au pays dans lequel ils sont enseignés et étudiés.

Dans la grande majorité des programmes en classe de français dans les classes de lycée, les référents sont ceux de la France. A partir de cet instant, il est apert que le schéma de construction des savoirs peut souffrir au moins de la non prise en compte du contexte ou co-texte dans le sens du rapport à la société, surtout la société d'origine de

l'enseignant et de l'apprenant. En fait, il faut que le transfert des connaissances se fasse en favorisant le triptyque: contextualisation⁶⁶, décontextualisation⁶⁷ et recontextualisation⁶⁸.

3.1.3 Discussion des résultats

Nous avons constaté que les ouvrages pédagogiques en classe de français dans les lycées du Gabon n'ont pas de liens directs avec l'environnement endogène des enseignants et des apprenants, ce qui peut causer un réel frein au processus de transfert des connaissances au sens où l'entend Barth (1993:19)⁶⁹ quand elle rompt avec un certain nombre d'idées reçues notamment en ce qui concerne la responsabilité des enseignants quant à leur rôle central par rapport au transfert des apprentissages des élèves: « *les enseignants ont la responsabilité de créer des environnements pédagogiques qui incitent les élèves au transfert de leurs apprentissages scolaires et ils doivent les soutenir et les accompagner dans leur démarche de transfert* ».

Il y a donc la nécessité d'introduire par dose homéopathique des situations d'apprentissage qui ne soient pas exclusivement importées quand bien même l'esprit critique est postulé comme l'une des compétences à acquérir dans le cadre de la didactique du français au lycée.

4. Propositions didactiques

Activité n°1:

Poème:

Ogooué

Toi qui vis du Gabon l'émergence lointaine
Monter comme un soleil jusqu'à nos temps nouveaux,
O père nourricier des forêts et des plaines,
Qui donna au passé le miroir de tes eaux,

Roule vers l'Océan et porte de ta source
A nos frères côtiers le message d'amour
Des villages amis que caresse ta course,

⁶⁶ La contextualisation d'un apprentissage La structuration, l'encodage et le stockage d'un nouvel apprentissage sont intimement liés au contexte initial d'acquisition. Selon la recherche par les sciences cognitives, il apparaît que, dans un premier temps, l'encodage et le stockage du nouvel apprentissage et de son contexte initial d'acquisition n'est pas dissociée. « *Le nouvel apprentissage est alors confondu avec son contexte. Cela est ainsi parce que la rencontre avec ce nouveau savoir ou savoir-faire se passe dans des circonstances qui sont à la fois affectives, cognitives et sociales* » (Barth)

Ce contexte contribue alors à donner du sens à ce nouveau savoir ou savoir-faire. Plus le contexte initial d'acquisition est signifiant, sécurisant, structurant, plus l'intégration du nouvel apprentissage pourra s'effectuer. D'où l'importance de mettre en contexte les nouveaux apprentissages visés.

⁶⁷ Le processus de décontextualisation est celui par lequel un apprenant parvient à décrocher du contexte initial d'acquisition, les nouveaux apprentissages; il prend alors conscience que ces apprentissages s'appliquent dans des contextes différents. Ainsi, l'apprenant parvient progressivement à « formaliser, à abstraire » les données de structures (attributs essentiels et procédures spécifiques) du nouvel apprentissage, en dehors de tout contexte. Il s'agit en quelque sorte, d'un savoir et savoir-faire « théorisés » par l'élève, indépendamment de tout contexte.

⁶⁸ La recontextualisation d'un apprentissage est le processus à partir duquel l'élève transfère, réutilise des savoirs et savoir-faire qui ont été encodés et stockés lors des tâches sources et des tâches d'application, dans de nouveaux contextes et de nouvelles tâches (tâches cible), dans le but d'effectuer un nouvel apprentissage... ou de résoudre une situation problème... ou d'effectuer une tâche inédite. Pour ce faire, il est essentiel que ces savoirs et savoir-faire soient structurés, organisés, maîtrisés. « *Les connaissances encodées, emmagasinées et organisées servent en quelque sorte de base au transfert puisque, ultérieurement, ce sont celles-ci qui sont rappelées et activées à l'occasion d'une nouvelle tâche ou d'un nouvel apprentissage* (Presseau).

⁶⁹ Britt-Mari BARTH, 1993, *Le savoir en construction: former à une pédagogie de la compréhension*, collection Pédagogie, Paris, Retz Nathan, P 19

Toi qui berce nos nuits et fécondes nos jours,

Coule parmi les chants qui rythment de nos femmes,
De nos frères, nos fils, l'effort calme et fécond,
Entretiens dans nos cœurs cette éternelle flamme
Qui scelle l'unité des enfants du Gabon.

Nos aïeux ont connu ta chanson éternelle,
Chapelet frémissant dont les multiples grains
Sont autant de foyers gabonais où ruisselle
L'effort de chaque jour qui prépare demain.

Ogooué, fleuve dieu qui nait du ciel d'Afrique,
Toi qui, plein de secrets de l'immense forêt,
Tour à tour nonchalant, sauvage et nostalgique,
Etends tes vastes bras sur notre sol sacré,

Veille sur nous, gardien de l'antique sagesse,
Aide le paysan, le pêcheur et l'enfant.
Des trésors de ton sein déversent des largesses
A travers le pays offert et confiant.

Georges Rawiri, *Chants du Gabon*, EDICEF, 1975.

Objectif général: Lire et analyser un poème gabonais

Objectifs opérationnels: A la fin de la leçon, les élèves doivent être capables de:

- Dégager les axes de lecture
- Repérer et interpréter les outils d'analyse

Méthodologie: Lecture méthodique

Corpus: Texte 3 extrait de *Chants du Gabon* de **Georges Rawiri**, EDICEF, 1975.

Compréhension générale:

Quels sont les temps verbaux dominants dans le poème? Que peut-on en déduire?

Le présent de l'indicatif est le temps dominant de ce poème. Ici, ce temps verbal n'est pas le temps de l'énonciation (moment où l'on parle), mais il est le temps de narration (l'événement a eu lieu dans le passé et il est raconté au présent).

On peut en déduire que l'auteur cherche à actualiser le caractère sacré de l'Ogooué et son importance.

Quelle personne grammaticale le poète a-t-il choisi?

Le poète emploie les marques de la 2^{ème} personne du singulier « Toi » (pronom personnel) pour s'adresser explicitement à l'Ogooué et au lecteur. Et les marques de la première personne du pluriel « nos » (adjectifs possessifs) représentent les hommes et le poète qui doivent reconnaître la valeur de ce fleuve, ses atouts et surtout son rôle vital chez ceux qui sont baignés par les eaux de l'Ogooué.

De quelle manière le poète représente-t-il l'Ogooué?

Le poète représente l'Ogooué sous divers visages: il est un protecteur, un nourricier, un gardien, une chanson.

Dites de quoi est-il question dans ce poème?

Ce poème fait l'éloge de l'Ogooué en montrant sa relation avec l'homme.

Analyse détaillée du texte

Combien de strophes le poème comporte-t-il? De quel type de strophes s'agit-il?

Ce poème intitulé « Ogooué » comporte 6 strophes au total. Et chaque strophe contient quatre vers: un quatrain.

- **Comment sont disposées les rimes dans ce poème?**

Le poète a opté pour les rimes croisées (ABAB). Ce choix n'a pas été fortuit. Car, on constate que toutes les rimes ont un rapport étroit entre le passé et le futur, entre les éléments naturels et leur caractère durable.

Le lexique: Pour amener les élèves à trouver les champs lexicaux, il est nécessaire de les orienter à travers un questionnaire. Il leur sera demandé de souligner tous les mots qui se rapportent à l'être humain.

- **Champs lexicaux**

- **Champ lexical de l'être humain:**

« Frères » (v6); « amis » (v7); « femmes (v9) »; « fils » (v10); « aïeuls » (v13); « paysan » (v22); « pêcheur » (v22).

Ce champ lexical montre que l'être humain, peu importe sa catégorie sociale, est au centre de l'environnement et doit participer à sa préservation. « Les aïeuls » et « les enfants » représentent respectivement les temps anciens et les générations futures. Ces générations nouvelles doivent continuer le travail des aïeuls, avec la protection de l'environnement pour toujours bénéficier de ses bienfaits.

- **Champ lexical de la nature:**

« Forêts » (v3); « plaines » (v3); « eaux » (v4); « Océan » (v5); « villages » (v7); « ciel » (v17); « fleuve » (v17); « sol » (v20).

Ce champ lexical traduit une certaine complémentarité. En effet l'Ogooué semble être l'élément fondamental qui participe à la vie des autres éléments cités.

1) Les procédés grammaticaux:

- **Adjectifs qualificatifs:**

« *Lointaine* » (v1); « *nouveaux* » (v2); « immense forêt » (v18); « sauvage et nostalgique » (v19).

Ces adjectifs attirent notre attention sur la nécessité de préserver les forêts

- **Les figures de style: Personnification:** « Toi qui berces nos nuits » (v8); « O père nourricier » (v21); « veille sur nous, gardien de l'antique sagesse » (v21). Dans cette figure, l'Ogooué est semblable à un homme qui non seulement alimente, nourrit ses enfants, mais en plus les protège contre tous les dangers. **L'Ironie:** « Toi qui vis du Gabon l'émergence lointaine monter comme un soleil » (v1-2). Ici, l'émergence est comparée à un soleil. Le soleil est synonyme d'espoir, de gaieté, de bonheur. En effet, le poète souhaite préserver le bonheur passé que procure l'Ogooué pour des générations futures. **L'énumération:** « Aide le paysan, le pêcheur et l'enfant » (v22). Cette figure traduit le rôle capital de l'Ogooué et des richesses qu'elle renferme. Ces richesses utiles pour toutes les catégories sociales. **La métaphore:** « Les chants qui rythment de nos femmes » (v9) Cette image nous traduit le caractère paisible que produit ce fleuve.

Proposition des axes de lecture

1) **Ogooué: un fleuve dieu**

- a) Nostalgie du passé
- b) Un bienfaiteur

2) **Eloge de la nature**

- a) Célébration des richesses naturelles
- b) un milieu idyllique

Formalisation.

Dans ce poème, le poète montre le côté protecteur et nourricier l'Ogooué, un fleuve qui participe à la vie de tout le monde d'où la nécessité de bien le préserver par des générations futures.

Activite n°2: exploitation d'un document iconographique



Bushnell

10-10-2012 10:16:44

Source: Photo fournie par l'Agence Nationale des Parcs Nationaux (ANPN) le 17 mars 2014 à 09h45.

Objectif général: Analyser un document iconographique

Objectifs opérationnels: A la fin de la leçon, les élèves doivent être capables de:

- Commenter une image
- S'approprier le lexique de l'environnement durable

Méthodologie: analyse de l'image

Description de l'image:

Repérer les gros plans et les très gros plans: que mettent-ils en valeur?

Ce document est une photographie qui nous présente trois plans et trois réalités distinctes: la faune, la flore, et le milieu aquatique. Le premier plan, nous montre une rivière brouillée de **couleur noire** ce qui suppose qu'elle n'est pas profonde puisqu'on peut observer la limite de l'eau sur les pattes des éléphants.

Au deuxième plan, il y a un troupeau de cinq éléphants de couleur grise, ce qui sous-entend qu'ils sont issus d'une même race étant donné qu'il existe également d'éléphants de couleur blanche, mais qu'on rencontre en Asie. Le chef de file n'apparaît que partiellement. On peut déduire que cet éléphant n'est autre que le chef du clan, le mâle dominant qui assure la sécurité et sert de guide aux autres membres. Au milieu de la file, il y a trois éléphants dont

deux éléphanteaux et un mature. Il y a aussi un éléphant qui boucle la file. Cet éléphant pourrait aussi être un mal qui joue le même rôle que le premier, c'est-à-dire la protection de la femelle et des éléphanteaux.

Aussi, pouvons-nous observer que ces éléphants regardent tous vers une même direction. Ce qui suppose un intérêt commun soit la recherche de pâturage ou de récréation. En arrière-plan, nous apercevons une forêt qui semble être vierge et dense avec une verdure fluorescente. La couleur verte qu'on retrouve sur les arbres peut être due au cours d'eau qui les alimente.

Quels rôles jouent ces plans dans le développement durable?

Ces plans montrent un milieu naturel paisible et idyllique. Un environnement naturel où les animaux se sentent en sécurité et s'épanouissent en n'ayant peur d'aucune pression anthropique. Ces plans favorisent l'existence de l'Homme dans la mesure où ils jouent des rôles spécifiques et primordiaux, pour la survie des êtres vivants terrestres et aquatiques. Ainsi, pour continuer à bénéficier gratuitement de leur apport, il est important de les protéger afin que des générations futures puissent également en bénéficier.

Compréhension générale:

Après la description de l'image que peut-on retenir?

Cette image représente un groupe de cinq éléphants qui se déplacent d'un milieu à un autre à la recherche de la nourriture

Quel rôle joue chacun de ces éléments?

L'Eau est une ressource précieuse. Au même titre que l'air, elle est indispensable à la vie. Elle participe à la vie des animaux, des végétaux, des Hommes (de tous les êtres vivants). L'eau finalement est une source de vie pour l'humanité, elle est une matière irremplaçable dans le développement de l'agriculture d'hier et d'aujourd'hui.

Les éléphants sont des espèces protégées au Gabon. Ces animaux jouent un rôle important dans l'équilibre de la biodiversité. En effet, les excréments des éléphants sont une sorte d'engrais qui fertilise le sol et favorise ainsi le bon développement des plantes. Les éléphants sont aussi les grands planteurs car à travers leurs excréments plusieurs arbres fruitiers existent d'une région à une autre.

La forêt, tout comme les autres éléments cités en amont, la forêt est aussi primordiale pour l'existence des Hommes. Elle joue un rôle aussi bien protecteur que nourrisseur. En effet, les scientifiques affirment que l'Homme dégage un gaz nuisible (le dioxyde de carbone) qui détruit la protection de la terre avec le soleil. Cependant, l'équilibre de la vie est assurée par les plantes et ce sont elles qui absorbent ce gaz nuisible et assure la vie de l'homme en nous renvoyant l'oxygène. Pour les biologistes par exemple, la vie sur terre n'est possible que grâce aux plantes.

→ Quel rapport entretiennent ces trois éléments?

L'eau, les éléphants, la forêt sont les ressources naturelles. Chaque ressource joue un rôle primordial et spécifique dans la nature comme nous venons de le démontrer. Néanmoins, nous devons signaler qu'il y a un phénomène de complémentarité entre ces trois éléments. En effet, l'eau permet à la forêt de bien

se développer et de respirer et aux éléphants de se baigner et de désaltérer. Quant aux éléphants, ils favorisent le maintien des forêts qui sont un poumon du développement et favorisent à leur tour la vie des Hommes à travers l'oxygène qu'il dégage. Retenons qu'il y a une interaction entre ces trois éléments: la faune, la flore, le milieu aquatique.

→ **Dans quel but selon-vous, a-t-on choisi de faire apparaître ces trois éléments?**

Faire apparaître l'eau, les éléphants et la forêt n'est pas le résultat d'un hasard. Ces trois éléments aujourd'hui soulèvent la problématique d'un environnement en danger. Car, de plus en plus, les fleuves sont pollués, les éléphants sont menacés, les forêts détruites par les hommes. Cependant, ces ressources naturelles participent à la vie sur terre et nécessite à cet effet un traitement particulier. Cette photographie est donc un appel à une prise de conscience collective des êtres humains de toutes catégories, de participer chacun à son niveau à la sauvegarde de ces ressources pour assurer un meilleur équilibre d'une vie durable. **Formalisation**

Cette photographie nous présente l'eau, les éléphants et la forêt. Ces trois éléments sont nécessaires pour la survie de l'Homme sur terre un. Ainsi, pour vivre une vie durable sur terre, il est nécessaire de préserver ces éléments naturels non seulement pour des générations présentes mais en plus pour des générations futures.

Prolongement

Après avoir analysé cette photographie, dresser un petit lexique expliqué du langage en vous appuyant sur les notions: conservation, valorisation, préservation.

Conclusion

La dimension institutionnelle de l'enseignement est importante parce que l'apprenant réflexif tant recherché doit se confronter aux transferts de connaissance contextualisés, décontextualisés et recontextualisés. Ceci dans le but de développer son esprit critique, essentiel à l'analyse des textes. Le fait de l'absence de l'environnement socio-culturel de l'apprenant dans les manuels de français des lycées du Gabon pose toute la problématique du développement socio-économique et même durable du pays. Si tant est que la littérature participe aussi au développement d'un pays à travers l'art et toute l'industrie culturelle qui s'en suit. Nous avons vu que l'introduction des notions de développement durable est possible, souhaitable et didactiquement pertinente. La décision politique de créer des parcs nationaux pourrait également être accompagnée d'une décision de création d'une politique éducative en rapport avec la gestion de l'environnement, à tous les niveaux et particulièrement en français. L'éducation au développement durable n'est pas chose facile. Elle se heurte aux racines mêmes du concept qui sont bien souvent étrangères à l'itinéraire pédagogique de l'élève. Ainsi, pour que cet enseignement soit agissant, il est nécessaire de l'intégrer dans tous les programmes scolaires et même universitaires. Et, l'enseignant de français ne doit pas rester en marge des questions environnementales. Il doit pouvoir en parler librement pendant ses cours en se servant ainsi des textes ou des documents iconographiques comme prétexte. Il peut également organiser des sorties éducatives dans des centres de recherche, des réserves naturelles (parcs nationaux), etc. qui permettront aux apprenants de s'approprier et réapproprier l'espace culturel, culturel.

L'éducation au développement durable doit permettre d'amener les élèves à réfléchir par eux-mêmes aux conséquences durables de leurs actions aux différentes échelles emboîtées que sont l'école, la ville, le monde,

etc. Car, nous ne sommes pas seulement citoyens de notre quartier, de notre commune, de notre pays mais aussi citoyens de la planète; et cela en même temps. L'élève de classe de français doit donc apprendre très tôt à devenir « multi-citoyen ». Car, la responsabilité planétaire est fondamentale. Il est nécessaire de faire le va-et-vient entre ces échelles locales, régionales et mondiales.

Bibliographie sélective

- Amon, E, Bomati, Y(2001). *Méthodes et pratiques du français au lycée*, édition Magnard.
- Andeme Bekale, O, (2014). Notions de développement durable, ENS, Libreville, *Mémoire Capes*, Sous la direction de M. Nguimbi, A.
- Bikoi, F et alii, *Le français en première et terminale*, édition Edicef, (2000). (Propriété du MEN de la République gabonaise.
- Britt-Mari BARTH (1993). *Le savoir en construction: former à une pédagogie de la compréhension*, collection Pédagogie, Paris, Retz Nathan, P 19.
- Eterstein, C, Lesot, A, (1997).*Les techniques littéraires au lycée*, édition Hatier.
- IPN(2002) .*Enseignement du français au premier cycle du second degré et au second cycle du second degré*, Libreville.
- Landry, R. (1992). *L'analyse de contenu*. Dans Gauthier, B. (Éd.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. (pp. 337-359). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1987). *L'analyse de contenu: notion et étapes*. Dans Deslauriers, J.-P. (Éd.), *Les Méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49-65). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus. Méthode GPS et concept de soi*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Pouzalgues-Damon, E, et alii(2011). *Français: Méthodes et Techniques* (Nouvelles épreuves, nouveau Programme, édition Nathan
- Vaillancourt, J.-G(1992). « *L'histoire du concept de développement durable* », Franc-vert, vol. 9, n°5.
- Vaillancourt, J.-G (2000). « *Penser et concrétiser le développement durable* », Ecodécision, n° 15, p. 24-29.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

Apprentissage mobile et téléphones portables : approche compréhensive des usages des étudiants de l'Ecole Normale Supérieure de Libreville

Anasthasie OBONO MBA

marianasthasie.obono@gmail.com

École Normal Supérieure, Libreville. Gabon

Résumé

Cette contribution traite de l'utilisation ou de l'absence d'utilisation des téléphones portables par les élèves-professeurs de l'Ecole Normale Supérieure de Libreville en tant que supports d'apprentissage mobile. L'enquête menée auprès des étudiants inscrits en Master 1 possédant des téléphones mobiles est faite au moyen de trois outils utilisés pour collecter les données de notre étude. Il s'agit de: l'observation, l'entretien et l'enquête par questionnaire. L'analyse des données issues de cette enquête nous permet de compléter la littérature actuelle et, surtout, de décrire et d'analyser les procédés déployés par les futurs professeurs pour utiliser et intégrer, dans un dispositif pédagogique donné, le caractère mobile des téléphones portables au sein de leurs stratégies d'apprentissage. Il ressort de cette analyse des données que ces futurs enseignants utilisent leur dispositif numérique pour se former en échangeant avec leurs formateurs ainsi qu'avec leurs collègues. Par ailleurs, ces terminaux mobiles leur sont utiles pour faire des recherches sur Internet et réaliser des enregistrements de cours.

Mots clés: mobile learning, formation des enseignants, téléphone mobile, technologies de l'information et de la communication appliquées à l'enseignement (TICE).

Introduction

Le téléphone portable a conquis de nos jours la quasi-totalité des 5 continents et ceci jusque dans les zones les plus reculées et les plus pauvres de la planète où l'on manque parfois encore d'écoles, de manuels scolaires, voire de simples tables-bancs souvent fabriquées à base de bois locaux. La publication des statistiques de l'UIT (Union Internationale des Télécommunications) rapporte à ce propos que l'on compte en 2015 plus de 7 milliards d'abonnements mobiles dans le monde, alors qu'il n'y en avait que 738 millions en l'an 2000. Le nombre d'internautes s'établit quant à lui à 3,2 milliards dont 2 milliards vivent dans les pays en développement. Selon l'estimation de la fédération professionnelle des télécoms GSMA, près de 504 millions de personnes seront abonnées aux réseaux mobiles en Afrique subsaharienne d'ici à 2020, contre 311 millions en 2013 et ce grâce à l'expansion du marché des smartphones qui sont de plus en plus accessibles. Le téléphone portable représente à cet effet aujourd'hui l'un des rares outils qui, pour la première fois dans l'histoire, que ce soit dans les pays développés ou en développement, donnent directement accès et de façon équitable à tous les utilisateurs à des technologies de communication très puissantes. Au Gabon où jusqu'à présent les nombreuses tentatives d'intégration des TIC en éducation se sont heurtées aux contraintes imposées par un matériel coûteux, fragile et difficile à entretenir, les projets d'apprentissage mobile semblent être une alternative à prendre en considération. Cependant, alors que des recherches sur les usages des téléphones mobiles dans le secteur agricole, économique et social abondent en contexte africain (Raballand, 2012), peu d'études s'intéressent aux usages de ces terminaux

mobiles dans le secteur de l'éducation et de la formation. Les quelques rares travaux y ayant trait effectués jusque là dans le pays ne se sont pas encore intéressés au téléphone mobile qui, pourtant, est la seule technologie possédée par presque tous les élèves gabonais. L'intérêt de la présente contribution réside donc dans le fait qu'elle nous permet de nous interroger sur la manière dont les futurs formateurs de ces élèves l'utilisent déjà pendant leur formation en tant qu'outil d'apprentissage mobile. Il s'agit pour nous de répondre aux préoccupations ci-après : Comment les élèves-professeurs s'emparent-ils du téléphone portable dans le cadre de leur formation à la carrière enseignante et pour quelles activités? Quelle est l'utilité du téléphone portable pour ce public? Vers quoi s'orientent les types usages faits par ces futurs formateurs?

Pour tenter de répondre à ces préoccupations, nous partirons de l'hypothèse suivante : au regard de l'absence d'équipement TIC à l'ENS de Libreville, la quasi-totalité des élèves-professeurs font usage de leurs smartphones dans le cadre de leur formation. Cette hypothèse sera étayée, analysée avec le concours de l'entretien de groupe et du questionnaire soumis aux enquêtés.

Par rapport à la plupart des recherches sur l'introduction des TIC dans l'enseignement, notre étude a l'avantage de s'intéresser au téléphone mobile qui est la seule technologie connaissant une appropriation véritable au niveau de toutes les couches sociales du Gabon. Il ne s'agit pas de demander aux futurs enseignants de s'adapter à une technologie pour laquelle ils ont des difficultés à s'approprier. Mais plutôt de comprendre pourquoi ces utilisateurs adoptent, se détournent ou rejettent les fonctionnalités de cette technologie pourtant déjà à leur portée. Cette étude a de ce fait le mérite de fournir aux responsables de l'élaboration des politiques et autres parties prenantes, une compréhension du phénomène des usages de ces appareils portables de plus en plus omniprésents dans la formation des enseignants.

La présente étude, qui se veut exploratoire poursuit de ce fait deux objectifs : d'une part nous tentons de tracer le portrait de l'utilisation des téléphones mobiles par des futurs enseignants dans le cadre de leur formation initiale à l'Ecole Normale Supérieure en tentant de repérer des utilisations à des fins d'apprentissage et de comprendre dans quelle mesure le téléphone portable peut constituer un outil d'apprentissage, d'enseignement pouvant compléter ou se substituer au moins temporairement aux manques sus-indiqués dans les lignes précédentes. D'autre part, nous cherchons à comprendre pourquoi ces utilisateurs adoptent, se détournent ou rejettent les fonctionnalités de cet outil.

En lien avec nos objectifs de recherche, nous proposons dans un premier temps une partie qui va traiter des aspects théoriques sous-tendant notre étude. Elle va aborder l'élucidation conceptuelle et une revue de littérature des recherches menées sur le téléphone portable utilisé comme outil de mobile learning. Etant donné que notre étude se déroule en contexte gabonais, nous y présenterons également un bref état de la situation de la téléphonie mobile au Gabon. Après avoir ainsi posé notre cadre théorique, nous aborderons la méthodologie qui a guidé le développement de notre travail en surlignant l'approche mise en œuvre pour aborder ce travail de recherche. Ce sera aussi le lieu de justifier les choix effectués et de présenter les outils utilisés à cette fin. Enfin, nous présenterons le contexte et le public auprès duquel nous avons mené cette étude. La troisième et dernière partie de cet article va porter sur l'analyse des données quantitatives et qualitatives issues de 74 questionnaires et de 15 entretiens semi directifs. Cette partie sera l'occasion de répondre à la problématique soulevée ainsi qu'aux différents sous questionnements qui en découlent. Elle vise à offrir un éclairage sur les réponses des enquêtés à l'aide de tableaux et de graphiques qui faciliteront cette tâche.

1. Cadre théorique et conceptuel de l'étude

1.1 Clarification conceptuelle

Le caractère polysémique des mots est susceptible de créer des confusions et malentendus entre chercheurs en sciences sociales. Il est donc nécessaire de définir les concepts clés liés au sujet pour mieux situer l'objet et le cadre de notre investigation. Ainsi, seront définis les trois termes suivants : téléphonie mobile, apprentissage mobile, TICE.

Le téléphone portable

Dans l'esprit de notre étude, le téléphone mobile permet de communiquer par téléphone sans être relié par câble à une centrale. Les sons sont transmis par des ondes électromagnétiques dans un réseau spécifique. On peut donc communiquer de tout lieu où une antenne de relais capte les émissions de l'appareil utilisé. Il a plusieurs dénominations : téléphone mobile cellulaire, téléphone cellulaire, téléphone portable ou tout simplement portable ou cellulaire. Dans un langage familier des enfants le désignent par « phone ». Initialement, il était uniquement limité à appeler et à recevoir des appels. Mais depuis plusieurs années déjà, il permet de transmettre des textes (SMS), des images et des vidéos et est aussi muni d'appareil photo, d'enregistreur de sons, de bande FM et de télévision. Il permet aussi d'accéder à Internet.

Il existe actuellement trois types de téléphones portables :

- le téléphone portable simple : il ne sert qu'à téléphoner ou à envoyer des SMS, à recevoir des appels et des SMS
- le téléphone portable multimédia : en plus des fonctions du téléphone simple, il est muni d'appareil photo, de musique, de vidéo, d'enregistreur de sons, de Bluetooth, etc.)
- le smartphone appelé également téléphone « intelligent » est un véritable ordinateur de poche avec beaucoup plus de mémoire, de fonctions et d'options.

Apprentissage mobile

L'apprentissage mobile est un concept dont la définition fait l'objet de plusieurs variations dans la littérature selon les auteurs et la nature des recherches effectuées (Mian, 2012). Il s'agit, pour certains, d'une forme d'apprentissage médiatisée par un outil mobile (Winters, 2006) et, pour d'autres, d'une forme de « nomadisme » de l'apprenant (Alexander, 2004). Pour notre part, nous retenons la définition donnée par l'Unesco (2013) selon laquelle l'apprentissage mobile est l'utilisation des terminaux mobiles en combinaison avec d'autres technologies de l'information et de la communication (TIC) pour permettre l'apprentissage en tout lieu et en tout temps.

TIC (en anglais ICT)

Ensemble de technologies parmi lesquelles figure habituellement l'ordinateur et qui, lorsqu'elles sont combinées ou interconnectées, se caractérisent par leur pouvoir de numériser, de traiter, de rendre accessible (sur un écran ou un autre support) et de transmettre, en principe en quelque lieu que ce soit, une quantité quasi illimitée et très diversifiée de données. En outre, il convient de souligner que celles-ci se présentent de plus en plus fréquemment sous diverses formes: texte, schéma, graphique, image en mouvement, son, etc.

Sous le terme TICE se cachent les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education (TIC+Education). Ce sigle recouvre les outils et produits numériques pouvant être utilisés dans le cadre de l'éducation et de l'enseignement.

1.2 Cadre théorique

1.2.1 Bref état de la situation de la téléphonie mobile au Gabon

La téléphonie mobile reste de loin le secteur hors-pétrole le plus dynamique de l'économie gabonaise. Le Gabon est en effet souvent cité en exemple pour son dynamisme en matière de croissance et d'impact de la téléphonie mobile qui, en quelques années, s'est développée à une vitesse exponentielle. Certains experts n'hésitent d'ailleurs pas à parler de « leapfrogging », une sorte de « saut de grenouille » réalisé par le pays qui a littéralement sauté l'étape de l'internet et de la téléphonie fixe pour aboutir à la desserte quasi-totale du territoire en téléphonie mobile. En effet, avec un taux de pénétration de la téléphonie mobile de 193,24% en 2015, une progression constante de l'appropriation de l'Internet par 76% de la population, le Gabon est la première nation en zone CEMAC à proposer au large public la 4G et le premier pays à initier un technopôle dans la sous-région. Avec 2857 902 cartes SIM actives selon le dernier pointage réalisé en mars 2016 par l'Autorité de régulation des communications électroniques et des postes (ARCEP), le marché gabonais de la téléphonie mobile et des nouvelles technologies attire de plus en plus les constructeurs de smartphone low-costs. Ainsi, espérant tirer profit du boom de l'internet mobile et de l'utilisation des smartphones, la marque américaine NUU compte commercialiser ses produits sur le marché gabonais dès début 2017 à partir de sa succursale marocaine. Le groupe compte se positionner sur le segment des produits low-costs dédiés à la clientèle jeune et estudiantine. L'ascension fulgurante du taux de pénétration du mobile au Gabon a eu pour corollaire la prolifération de smartphones qui se sont introduits jusque dans les foyers les plus modestes et ont envahi la vie quotidienne des gabonais. Le téléphone mobile est d'ailleurs l'un des rares objets que peuvent avoir en commun des gabonais de catégorie sociale très différente. Ainsi, le directeur général d'une grande entreprise de la place peut avoir le modèle le plus sophistiqué mais un jeune dit « des mapanes » peut aussi, selon d'autres modalités, d'autres modes d'acquisition, et pour d'autres usages, avoir ce même modèle.

1.2.2 Potentiels des technologies mobiles en enseignement/apprentissage

Le téléphone portable occupe une place particulière parmi les technologies de l'information et de la communication (tic). Alors que les sciences humaines et sociales (SHS) ont longtemps hésité à attribuer le statut de TIC au téléphone en général, l'arrivée du « portable » a considérablement augmenté l'intérêt des chercheurs pour ce dispositif. Aujourd'hui, les discours ordinaires sur le téléphone portable, qu'ils soient enthousiastes ou critiques, ont ceci de commun avec certains discours d'experts (sociologues des usages, philosophes) qu'ils associent à l'outil un large éventail de possibles (Jarrigeon Anne & Menrath Joëlle, 2008). Dans les analyses sociologiques et philosophiques du phénomène, ces possibles se nomment joignabilité, instantanéité, contact perpétuel, conversation continue, « alternative permanente » – autant de conditions nouvelles, censées former la trame de la vie « connectée » (Jarrigeon Anne & Menrath Joëlle, 2008). Ces dispositifs mobiles offrent des possibilités éducatives que l'on ne peut avoir couramment avec d'autres outils d'apprentissage. Ils permettent notamment à l'enseignant et aux étudiants d'accéder au contenu n'importe où et en tout temps, et de vivre de nouvelles situations d'apprentissage dans des différents lieux et non seulement à l'école. Selon Wagner (2005), l'essor actuel de

l'apprentissage mobile peut être identifié par l'abondance des technologies mobiles et les exigences des apprenants en termes d'expériences d'apprentissage plus innovantes à tout temps et n'importe où. Herrington et Herrington (2010) ont mis en évidence six catégories d'activités ayant recours au mobile learning : premièrement, les activités prenant appui sur les « théories behavioristes » définissant l'apprentissage comme un changement observable. Nicolas Roland (2013) souligne à ce propos qu'il s'agit en pratique, notamment de systèmes de vote via smartphone permettant de donner un feedback par rapport à des questions à choix multiples ou encore le recours à des terminaux mobiles pour l'apprentissage des langues. Deuxièmement, les activités dites « constructivistes » grâce auxquelles les apprenants créent de nouvelles connaissances sur la base de leurs connaissances antérieures et d'un conflit cognitif. Les auteurs sus-cités citent ainsi certains jeux sérieux ou encore les applications propres aux terminaux mobiles (vidéo, flux RSS, etc.) utilisées dans le cadre d'activités d'apprentissage. Troisièmement, les activités « d'apprentissage situé » basées sur un contexte et une culture authentiques; les supports mobiles offrent la possibilité de créer des activités d'apprentissage qui vont s'adapter à l'environnement ou dépendre du contexte (lieu, temps, but, ressources, etc.). Quatrièmement, les activités de collaboration dans lesquelles les supports mobiles permettent d'enrichir les interactions au sein et en dehors de la classe. Cinquièmement, le mobile learning, par sa facilité d'accès à différents contenus, favoriserait l'apprentissage informel et tout au long de la vie. Enfin, le m-learning permet des activités de soutien à l'organisation de l'enseignement et des apprentissages; les outils mobiles offrent la possibilité aux étudiants d'accéder partout à leurs horaires de cours, à leurs contenus de cours, à leurs notes, à leurs travaux, voire de participer à des discussions de groupes. En outre, l'utilisation d'outils mobiles peut également aider l'enseignant dans la gestion de ses tâches de classe.

A travers ces activités, nous pouvons voir émerger différents avantages de l'utilisation du téléphone portable dans l'enseignement/apprentissage. Nous avons choisi de nous appuyer sur les « Principes directeurs pour l'apprentissage mobile » élaborés par l'Unesco (2013) pour présenter les raisons et les avantages de l'utilisation des appareils mobiles singulièrement le téléphone portable dans la sphère de l'enseignement/apprentissage. Selon les auteurs, la technologie mobile peut permettre notamment d'étendre et d'enrichir les possibilités éducatives des apprenants en accédant aux informations, aux ressources éducatives, en se connectant aux autres, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la salle de classe. Elle peut en effet permettre aux élèves de bénéficier d'un apprentissage personnalisé en leur offrant la chance d'avancer à leur rythme et en fonction de leurs intérêts personnels, les incitant ainsi davantage à rechercher les moyens de s'instruire. Alors que les élèves devaient généralement attendre des jours, voire des semaines, avant de savoir s'ils ont bien compris une leçon, l'interactivité des technologies mobiles permet d'obtenir un retour immédiat d'information ainsi qu'une évaluation immédiate (Unesco, 2013). Les enquêtes de l'Unesco montrent également que les appareils portables peuvent aider les éducateurs à faire un usage plus efficace du temps passé en classe. Lorsque les élèves, grâce à la technologie mobile, ont la possibilité d'effectuer à la maison des tâches passives ou routinières, comme d'écouter un cours magistral ou de mémoriser des informations, ils ont alors plus de temps pour débattre et analyser, travailler en groupe et effectuer des applications de laboratoire à l'école ou dans d'autres espaces d'apprentissage. Loin d'accroître leur isolement, l'apprentissage mobile leur donne des possibilités accrues de cultiver les compétences complexes qui leur serviront pour travailler de façon productive avec les autres. Les appareils portables facilitent aussi l'apprentissage en abolissant les frontières entre éducation formelle et informelle. Grâce au mobile, les élèves accèdent facilement à des ressources complémentaires leur permettant de clarifier les concepts abordés en classe. Par ailleurs, le fait d'utiliser des téléphones portables permet de responsabiliser l'apprenant dans la planification de ses moments d'apprentissage, de favoriser des interactions étudiants-étudiants, étudiants-enseignants et

étudiants-contenus (Mian, 2012). Enfin, il est un moyen d'atteindre les enfants de régions reculées manquant d'écoles, d'enseignants, de bibliothèques ou de ressources d'apprentissage.

Tandis que les téléphones portables continuent de progresser en puissance et en fonctionnalités et que leur utilité en tant qu'outil pédagogique est avérée, les limites inhérentes à ces technologies ne doivent pas être ignorées. En effet, selon Park (2011), toutes les technologies ont des limites et des faiblesses, et les appareils mobiles ne font pas exception. La littérature scientifique fait ressortir plusieurs facteurs limitants parmi lesquels les caractéristiques physiques des téléphones mobiles. Au niveau pédagogique, la première contrainte vient de la fragmentation de l'apprentissage. C'est une évidence, l'apprentissage exige de la concentration et de la réflexion, or l'apprenant peut être distrait lorsqu'il marche dans la rue ou s'il se trouve dans les transports. La deuxième contrainte provient du manque de compétences métacognitives: la métacognition fait référence à la capacité des apprenants à prendre conscience et de surveiller leur processus d'apprentissage. Du point de vue technique, les appareils mobiles présentent des inconvénients par rapport à la taille de l'écran et la capacité d'accéder aux informations conçues pour la visualisation Web. En effet, historiquement, la dimension réduite des écrans mobiles et la difficulté de saisir des données sont perçues comme défavorables par leurs utilisateurs dans l'éducation. Bien que ce point de vue soit en train de changer grâce, notamment, aux formidables avancées technologiques et à l'avènement des tablettes numériques à plus grand écran. De plus, la plupart des sites web sont destinés à la consultation sur PC et non sur smartphones. Il faut également relever qu'il faut investir non seulement dans l'achat mais également dans la maintenance des appareils. Les défis de la sécurité de l'appareil et des données sont également à prendre en compte car la sécurisation des données est un véritable défi au quotidien. En raison de leur taille et de leur portabilité, les risques sont encore plus importants avec les appareils mobiles qui sont plus faciles à perdre et plus susceptibles d'être subtilisés que des PC de bureau.

2. Méthodologie

Pour aborder l'objet de cette étude, nous avons choisi les élèves-professeurs en formation initiale à l'Ecole Normale Supérieure de Libreville comme univers d'enquête et avons eu recours à l'échantillon de commodité ou occasionnel, c'est-à-dire ne concernant que les sujets qui sont facilement accessibles et disponibles. Ainsi notre échantillon est le fait du « hasard » de ceux qui souhaitaient répondre et se trouvaient en classe pendant notre cours de TICE. En effet, à cause du temps dont nous disposions et aussi de la facilité que nous avons à joindre les enquêtés, notre échantillon n'est composé que de six groupes de futurs enseignants (voir tableau 1). Ce sont au total, 74 futurs enseignants qui ont été enquêtés. Il faut noter que chacun de ces élèves-professeurs dispose d'un téléphone mobile personnel. Pour recueillir les informations nécessaires à notre étude, un questionnaire comportant six parties cadrant parfaitement avec notre sujet d'étude a été conçu. Nous souhaitons investiguer en profondeur les pratiques d'appropriation et d'usage du téléphone portable ainsi que le sens que les élèves professeurs donnent à ces différentes pratiques. Dans cette optique plus qualitative, un entretien semi directif a été mené avec 15 étudiants. Celui-ci portait sur leur usage ou non-usage du téléphone mobile, les raisons qui sous-tendent cette (absence d') utilisation et leur rapport à l'apprentissage mobile. Une grille d'entretien a donc été mise en place. En termes de traitement de données, nous avons effectué une analyse statistique sur les questionnaires et une analyse de contenu sur les entretiens semi-directifs. Les réponses aux questions ont été transcrites, saisies dans un fichier Excel et exportées sur le logiciel de traitement de données Modalisa. Toutes ces analyses nous ont permis d'obtenir les résultats ci-après qui ont peut-être quelques limites du fait d'un échantillon peu représentatif.

Néanmoins, l'étude menée permet de mettre en évidence certains indicateurs qui ne nous semblent pas dépourvus d'intérêt.

3. Résultats et discussion

L'échantillon auprès duquel le questionnaire a été passé a des caractéristiques sociologiques spécifiques. Il est plus masculin que féminin et se répartit entre les six filières suivantes: Espagnol, Documentation, Histoire, Sciences physiques, Mathématiques, Philosophie.

Tableau 1: Répartition des répondants par genre et par filière. (n=74)

Filières	Garçons	Filles
Espagnol	7	5
Documentation	6	10
Histoire	10	7
Sciences physiques	7	5
Mathématiques	6	2
Philosophie	5	4
Total	41	33

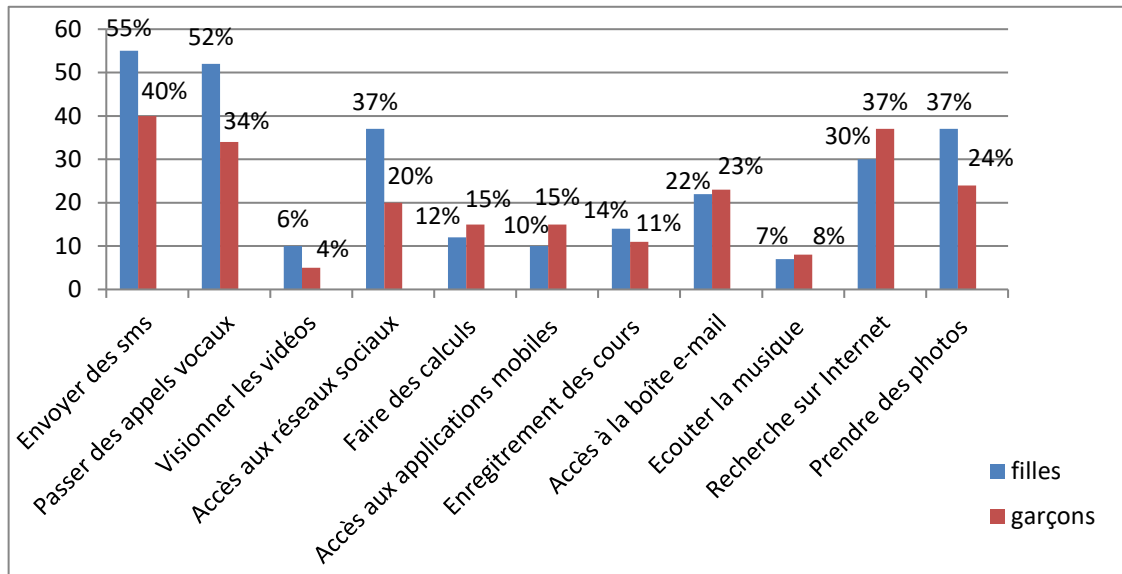
D'après le tableau ci-dessus présenté, notre population est majoritairement constituée de garçons, puisqu'ils sont près de 55% de notre échantillon. Nous n'en déduisons pas que ces garçons utilisent plus les téléphones portables, mais puisqu'ils sont plus représentés dans l'échantillon, il est de ce fait normal que le taux soit aussi élevé.

Tableau 2: Type de téléphone des élèves-professeurs_

Type de téléphone	Garçons	Filles
Téléphones mobiles classiques	57%	27%
Smartphones	43%	73%

D'après ce tableau, les filles (73%) sont plus nombreuses à avoir des smartphones que les garçons (43%). En effet, alors que 57% de garçons semblent se contenter de téléphones mobiles simples, il n'y a que 27% de filles ayant ce type de téléphone. En ce qui concerne l'utilisation de ces appareils à des fins de formation, les résultats montrent que seulement 2% des futurs enseignants enquêtés déclarent ne jamais en faire usage dans le cadre de leur formation à l'ENS. Autrement dit, la majorité des futurs enseignants (98%) indiquent avoir recours à l'apprentissage mobile.

Figure 1: Les fonctionnalités du téléphone portable utilisées dans le cadre de la formation



La figure ci-dessus présente les fonctionnalités du smartphone utilisées par les élèves-professeurs. Selon les déclarations des personnes interrogées, les principales utilisations de l'outil à des fins de formation sont d'ordre communicationnel. Ainsi, ce sont les fonctionnalités de base du téléphone comme les SMS ou MMS et les appels qui sont les plus utilisées. Ils sont d'ailleurs 80% à qualifier cette fonction d'indispensable. En effet, parmi les pratiques affectionnées par les enquêtés, l'envoi de SMS domine largement le classement, avec un taux d'usages de 55% pour les élèves-professeurs de sexe féminin qui admettent converser régulièrement par ce biais pour échanger avec leurs collègues ainsi qu'avec leurs enseignants et 40% des garçons sont adeptes de cette pratique du « texting ». Les appels vocaux conservent également une place prépondérante dans les usages les plus appréciés par nos répondants. 52% de filles pour 34% de garçons déclarent utiliser leurs appareils pour passer des appels aux collègues (fixer des rendez-vous de travail, demander des informations sur les travaux à réaliser...). En ce qui concerne la recherche sur Internet, les garçons sont cette fois dominants avec leur appareil, 37% d'entre eux pour 30% de filles déclarent en faire usage dans le cadre de leur formation. Les résultats montrent également que le smartphone est un outil de communication qui offre la possibilité à ses utilisateurs, d'interagir de différentes façons, notamment avec des supports qui étaient réservés auparavant à l'ordinateur. D'après les déclarations de nos répondants, les filles (37%) sont encore une fois significativement plus nombreuses que les garçons (20%) à utiliser leur smartphone pour accéder aux réseaux sociaux (Facebook, Twitter, etc.), ce qui rejoint les conclusions de David McCandless qui, d'après les données tirées de Google Ad Planner, a déterminé que 48 % des utilisateurs de Facebook sont des femmes. Les conclusions de l'infographie réalisée par Finances Online démontrent également à quel point les femmes sont présentes sur les réseaux sociaux, de plus en plus sur mobile, plus souvent et de manières plus différentes que les hommes.

Les élèves-professeurs sont également nombreux à consulter et/ou envoyer des e-mails à travers leurs dispositifs numériques. Cependant, si dans le cadre de leur formation les garçons sont un peu plus nombreux à utiliser leur appareil pour communiquer par e-mail (23%), ce n'est que d'une courte tête, car 20% des filles le font également. Selon les répondants, la messagerie leur permet de communiquer avec les professeurs, d'échanger des documents (textes, photos, schémas) en lien avec la réalisation d'un travail et de prendre contact avec les autres élèves ou avec des enseignants étrangers. 15% des garçons pour 10 % de filles consultent des applications mobiles qui peuvent être un jeu ou tout autre logiciel. En plus des fonctionnalités ci-dessus mentionnées, 15% de garçons pour 12% de filles ont fait cas de l'utilisation de leur téléphone portable comme calculatrice. C'est seulement 14% de

filles pour 11% de garçons qui déclarent utiliser l'enregistreur et le lecteur audio de leur téléphone portable pour enregistrer des cours dans le but de les écouter ultérieurement. La justification principale des enquêtés quant à cette insuffisance avérée d'enregistrement de cours est le fait pour certains de ne pas ressentir le besoin de l'utiliser, soit par le fait que leur prise de notes soit suffisamment complète, soit parce qu'ils estiment qu'en ayant assisté aux cours, l'utilisation de ces enregistrements s'avère inutile. De plus, l'écoute « mobile » des contenus pédagogiques ne semble pas très populaire parmi nos répondants. Les raisons invoquées sont multiples, mais elles semblent surtout liées aux habitudes de travail et à une représentation du contexte d'apprentissage qu'on pourrait qualifier de « traditionnelle ». L'enquête nous révèle également qu'ils sont nombreux à utiliser leur dispositif numérique pour prendre des photos mais que les filles sont moins enclines à le faire (24%) que les garçons (37%). De même, les élèves-professeurs sont significativement moins nombreux à écouter la musique, 7% de filles pour 8% de garçons. Enfin, seulement 6% des filles interrogées pour 4% de garçons disent visionner des vidéos sur un site de partage de vidéos (par exemple, You tube, Daily motion...).

- Formation et compétences TIC

Tous les élèves-professeurs interrogés sont unanimes sur le fait qu'ils n'ont reçu aucune formation à l'usage pédagogique des téléphones portables. La quasi-totalité de ceux d'entre eux estimant avoir de bonnes compétences pour les employer le font sur des initiatives propres et non celles de l'institution.

Tableau 3: Comparaison de la fréquence d'utilisation du smartphone par les filles et les garçons.

Fréquence d'utilisation du smartphone par semaine	Filles	Garçons
moins de 2 heures	3%	5%
entre 2 et 5 heures	5%	25%
entre 5 et 10 heures	11%	15%
entre 10 et 20 heures	27%	18%
plus de 20 heures par semaine	54%	37%

En se concentrant sur la fréquence quotidienne d'usage de cet outil, la différence entre filles et garçons est plus marquée. En effet, 54% de filles pour 37% de garçons interrogés déclarent utiliser leur smartphone plus de 20 heures par semaine; ceux qui utilisent les smartphones entre 10 à 20 heures par semaine sont 27% de filles et 18% de garçons; les utilisateurs de ces outils entre 5 et 10 heures par semaine sont 11% de filles et 15% de garçons. Un fait marquant cependant, seulement 5% de filles pour 25% de garçons utilisent leur smartphone entre 2 et 5 heures par semaine. Et 3% de filles pour 5% de garçons disent qu'ils n'utilisent presque jamais cet outil (moins de 2 heures par semaine).

Lors des entretiens, nous leur avons demandé de nous préciser quel était, selon eux, l'apport du téléphone dans le cadre de leur formation, le témoignage de certains enquêtés est très édifiant car, pour eux, le téléphone est un véritable outil de travail. Ainsi, pour nos sondés, le téléphone mobile leur permet sur le plan organisationnel, de communiquer avec leurs formateurs ou parfois avec leurs chefs de classes pour connaître les modifications liées à leur emploi du temps : « À l'ENS, le téléphone portable nous est très utile car, étant donné que nous n'avons pas de classe fixe, le chef de classe qui a constitué une base de données avec les numéros de téléphone des étudiants,

nous envoie souvent des messages pour indiquer la salle où le cours doit avoir lieu et, des fois, nous informe de la programmation ou de l'annulation d'un cours» Marxence, étudiante en Master 1 Philosophie. Dans le cadre de leur formation, les futurs enseignants avouent utiliser leurs téléphones mobiles pour trouver auprès des collègues des informations portant sur le contenu de la formation : « *Il m'arrive souvent de faire appel à un collègue pour m'aider à résoudre un problème ou à obtenir une information qui m'échappe* », Adelaïde, étudiante en Histoire. « *Dans le cadre de la formation, il nous est parfois demandé de réaliser un travail collaboratif. Sans le téléphone portable, ce genre d'activité est presque impossible puisqu'il faut échanger avec des collègues et prendre des rendez-vous* » Marc Antoine, étudiant en documentation. Toujours sur le plan des apprentissages, le téléphone permet aux sondés de télécharger des fichiers pour approfondir leurs connaissances. « *Je ne sais pas ce que je ferais aujourd'hui sans mon smartphone qui, grâce à l'enregistreur et le lecteur audio qui y sont incorporés, m'aide à enregistrer des cours pour les écouter à tout moment* », Kelly, étudiante en Philosophie. D'après l'avis de deux autres sondés, la recherche documentaire vise à obtenir des compléments d'information sur les cours et aussi pour effectuer certains travaux comme les exposés et autres travaux académiques personnels : « *Grâce aux nombreuses autres fonctionnalités dont regorge ce formidable outil, je peux me permettre de photographier, me connecter, naviguer, faire des recherches pour obtenir des compléments d'information sur les cours et aussi pour effectuer certains travaux comme les exposés et autres travaux académiques personnels* », déclare Elodie, une autre étudiante en documentation. Par ailleurs, certains de ces futurs enseignants utilisent leur téléphones mobiles comme périphérique de stockage comme l'indique cet enquêté: « *j'y garde des fichiers importants que je peux consulter à tout moment et en tous lieux*», Ondo, étudiant en Sciences physiques.

Pour récapituler, les données recueillies fournissent plusieurs informations. Elles montrent que seulement 2% des futurs enseignants enquêtés déclarent ne jamais faire usage de leur téléphone portable dans le cadre de leur formation à l'ENS. Autrement dit, la majorité des futurs enseignants (98%) indiquent avoir recours à l'apprentissage mobile. Les données montrent également que le téléphone portable représente pour les sondés un outil de travail indispensable qui leur permet de communiquer avec leurs formateurs, trouver auprès des collègues des informations portant sur le contenu de la formation et pour télécharger des fichiers pour approfondir leurs connaissances. Par ailleurs, certains de ces futurs enseignants n'hésitent pas utiliser leurs téléphones mobiles comme périphérique de stockage.

Discussion

On est là face à des éléments qui valident notre hypothèse de départ qui reposait sur l'idée que suite à l'absence d'équipement TIC à l'ENS de Libreville, la quasi-totalité des élèves-professeurs font usage de leurs téléphones intelligents dans le cadre de leur formation. Les résultats de la présente étude font en effet ressortir que les élèves-professeurs de l'ENS de Libreville sont relativement bien équipés en matière de téléphones intelligents. Ces résultats sont encourageants en ce qu'ils indiquent que le potentiel pédagogique du téléphone mobile est reconnu par ce public et même assez bien exploité par plusieurs élèves-professeurs. Ce taux assez élevé de pénétration des équipements mobiles permet d'imaginer qu'il serait possible de miser sur ces équipements pour faciliter l'acquisition d'habiletés technopédagogiques à intégrer les TIC dans les pratiques professionnelles de ce public. Cela pourrait également être une piste qui favoriserait l'utilisation pédagogique des TIC par les enseignants. Cependant, l'actualisation de cette piste nécessiterait une réflexion pédagogique institutionnelle de même qu'un processus de consultation et de formation des enseignants comme des étudiants. De même, comme dans les travaux de Mian Bi (2012) avec les futurs enseignants de l'ENS d'Abidjan, la présente étude met en exergue la volonté d'intégration des technologies mobiles dans les usages courants de formation et cela en dehors du

système. En effet, tous ceux qui utilisent les téléphones intelligents à des fins de formation le font de leur propre initiative.

Conclusion

La présente recherche poursuivait deux objectifs : celui de tracer le portrait de l'utilisation des téléphones mobiles par des futurs enseignants dans le cadre de leur formation initiale à l'Ecole Normale Supérieure de Libreville et celui de comprendre pourquoi ce public adopte, se détourne ou rejette les fonctionnalités de cet outil. En raison de la méthodologie utilisée, les résultats auxquels nous sommes parvenus ne peuvent être généralisés. Toutefois, ils ont le mérite de lever un coin de voile sur une certaine réalité de l'utilisation du téléphone mobile par des futurs enseignants dans le cadre de leur formation initiale. L'analyse des données quantitatives et qualitatives fait ressortir que, grâce à leur téléphone, les futurs enseignants sont informés en temps réel des modifications opérées dans le cadre de leur formation. Le téléphone est également un outil de travail quotidien leur permettant d'enregistrer les cours, d'effectuer des recherches sur internet, d'échanger avec des collègues, des formateurs et des personnes ressources. De plus ces téléphones mobiles leur permettent de stocker et d'accéder à du contenu pédagogique en tout lieu et selon le besoin. Par ailleurs, au moment où jusque là l'équipement en matériel informatique semble être un frein à une intégration effective des TIC dans la formation des enseignants à l'ENS de Libreville, la présente recherche semble indiquer que l'apprentissage mobile pourrait être une alternative dans le contexte gabonais marqué par un très fort taux de pénétration du téléphone mobile pour pallier l'insuffisance d'ordinateurs dans les deux salles d'informatique dont dispose l'ENS et le manque d'ordinateur personnel qui caractérise le public concerné. Ainsi la présente étude suggère d'entrevoir deux nouvelles pistes pour des recherches futures. Tout d'abord, il serait intéressant de réaliser une première étude portant sur la performance effective des élèves-professeurs en matière d'apprentissage mobile, et plus particulièrement dans le domaine des compétences informationnelles. Ensuite, une deuxième étude pourrait chercher à comprendre comment les élèves-professeurs perçoivent l'apprentissage mobile.

Bibliographie

- Alexander B. (2004). *Going nomadic: Mobile learning in higher education*. *Educause*, 39(5).
- Herrington A., Herrington J. (2007). *Authentic mobile learning in higher education*. In: AARE 2007 International Educational Research Conference, 28 November 2007, Fremantle, Western Australia. En ligne: <http://researchrepository.murdoch.edu.au/5413>. Consulté le 14 mai 2016.
- Jarrigeon A., Menrath J. (2008). *La part du possible dans l'usage : le cas du téléphone portable*, *Hermès, La Revue*, 1/2008 (n° 50), p. 99-105. En ligne: <http://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2008-1-page-99.htm>. Consulté le 22 décembre 2016.
- L'Écuyer R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Mian Bi Sehi A. (2012). *L'apprentissage mobile en formation initiale des enseignants à l'ENS d'Abidjan: Mobile learning in teacher training at ENS Abidjan*. *frantice.net*, 5. En ligne: <http://www.frantice.net/document.php?id=545> Consulté le 22 décembre 2016.

- Raballand G. (2012). *Le téléphone mobile a-t-il créé une révolution en Afrique?* Etude (6), p 739- 748. En ligne: <http://www.cairn.info/revue-etudes-2012-6-page-739.htm>. Consulté le 19 avril 2016.
- Rapport «*Mobile Economy 2014: Sub-Saharan Africa*» publié par la GSMA lors de la conférence GSMA Mobile 360 Afrique tenue au Cap.
- Roland N. (2013). *Baladodiffusion et apprentissage mobile: approche compréhensive des usages étudiants de l'Université libre de Bruxelles*, Sticef, vol. 20. En ligne: <http://www.sticef.org>
- Sharples M.; Arnedillo Sánchez I.; Milrad M.; Vavoula G. (2007). *Mobile Learning: Small Devices, Big Issues In Technology Enhanced Learning*: En ligne: <https://pdfs.semanticscholar.org/8098/d750d68fe9b216a3b8b21f312dac784202c2.pdf> . Consulté le 22 décembre 2016.
- Smith A. (2010). *Mobile access 2010*. Washington D.C.: Pew Research Center, Pew Internet & American Life Project.
- UIT (2015). *L'UIT publie les chiffres des TIC pour 2015*. En ligne: https://www.itu.int/net/pressoffice/press_releases/2015/17-fr.aspx. Consulté le 12 mars 2016.
- Unesco (2013). *Principes directeurs de l'apprentissage mobile*. Rapport de l'UNESCO. En ligne: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219661f.pdf>. Consulté le 22 décembre 2016.
- Unesco (2012). *L'Apprentissage mobile pour les enseignants: thèmes généraux*; Unesco working paper series on mobile learning.
- Winters N. (2006). *What is mobile learning?* In M. Sharples (Ed.), *Big issues in mobile learning: Report of a workshop by the kaleidoscope network of excellence mobile learning initiative*. University of Nottingham.

Le roman africain comme un espace des savoirs: pour une éducation optimale des apprenants

Clémence Frédérique MINKOBAME-ZAGA MINKO

École Normale Supérieure, Libreville, Gabon

Résumé

La littérature n'est pas seulement un espace fictionnel, elle est aussi un espace d'acquisitions de connaissances favorisant une éducation optimale des apprenants. A partir d'une analyse de contenu (Bardin, 1989), nous avons procédé à l'inventaire des savoirs qui traversent les deux œuvres romanesques de Mongo Beti (1999; 2000). Il en ressort trois types de savoirs pertinents: les savoirs liés à la culture littéraire d'horizons divers, les savoirs liés aux hommes politiques contemporains et, enfin, les savoirs liés aux noms des villes/pays/continents du monde. Par la suite, nous nous sommes servie de trois catégories de connaissances susceptibles de façonner l'apprenant: les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles (Tardif, 1997).

L'objectif de cette étude est de montrer que le roman est un espace des savoirs, qu'il les vulgarise, les contextualise et les transmet aux apprenants. Aussi, le roman amène-t-il l'apprenant à s'approprier de nouvelles connaissances et à les complexifier.

L'intérêt d'une telle étude est de repenser les lectures des romans de Mongo Beti. Lire Trop de soleil tue l'amour et Branle-bas en noir et blanc, comme un espace des savoirs susceptibles d'inculquer des valeurs aux apprenants, peu importe leurs origines.

Mots clés: apprenants, éducation, espace, Gabon, roman africain, savoirs.

Introduction

Cette contribution vise à montrer que la littérature en tant que moyen de transmission des savoirs, est un instrument d'appui à l'éducation des apprenants. Par ce fait, elle participe à la formation et à l'enrichissement de ces derniers à travers le texte littéraire, notamment le roman.

Aujourd'hui, l'apport de la littérature dans l'éducation ou la formation des élèves est encore digne d'intérêt. Abdallah-Pretceille (2010), établit un lien entre la littérature et les représentations. Cervera (2009), va plutôt présenter la littérature comme le "lieu de savoir culturel et d'émotion". Bronckart (1997) s'attèle à montrer l'intérêt de l'enseignement de la littérature. Aussi, les travaux qui précèdent portent-ils sur le texte littéraire considéré comme un support de transmission des valeurs, tantôt culturelles, tantôt linguistiques. Or, les motivations de notre recherche résident dans le fait que le texte littéraire, singulièrement le roman, est un espace des savoirs, il transmet et vulgarise les savoirs. Des savoirs qui sont susceptibles d'éduquer l'élève africain: le nourrir intellectuellement et le positionner socialement. Dans cette perspective, le roman africain devient le lieu de l'éducation où sont disséminés de nombreux savoirs qui, une fois assemblés, coordonnés, ordonnés, associés, façonnent l'apprenant.

Nous partons de l'hypothèse selon laquelle l'œuvre romanesque contemporaine de Mongo Beti, habituellement axée soit sur la dénonciation politico-sociale - notamment dans les thèses de doctorat (Avome-Ndong, 2008)⁷⁰ - soit sur l'engagement de l'auteur (Aït-Aarab, 2013; Samaké, 2015), peut également se comprendre et se lire comme un espace des savoirs; un lieu de l'érudition en ébullition. Dès lors, de quels savoirs la société textuelle peut-elle rendre compte? Comment ces savoirs participent-ils à l'épanouissement de l'apprenant?

Pour bien cerner cet objet, nous allons procéder à une analyse documentaire. Il s'agit de l'analyse de deux romans africains, à savoir, *Trop de soleil tue l'amour* et *Branle-bas en noir et blanc*. Ensuite, nous avons procédé à une analyse de contenu, ce qui a permis de répertorier trois domaines de savoirs pertinents dans le corpus. Compte tenu des exigences de cette communication, notre méthodologie est qualitative. Par ailleurs, les travaux de Tardif (1997) sur les catégories de connaissances nous serviront de cadre de référence.

Précisons que l'intérêt de cette étude est de repenser les lectures des romans de Mongo Beti. Lire *Trop de soleil tue l'amour* et *Branle-bas en noir et blanc*, comme un espace des savoirs susceptibles d'inculquer des valeurs aux apprenants, peu importe leurs origines.

Pour une meilleure lisibilité de cette réflexion, il nous revient de présenter tour à tour, le cadre de référence, l'approche méthodologique de la recherche, le recueil des informations romanesques, le traitement des données recueillies et de discuter de nos résultats.

1. Cadre de référence

Le cadre de référence de cette étude s'appuie sur les travaux de Tardif (1997), relatifs à la typologie des catégories de connaissances, à savoir, "Les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles" (1997: 47-53). Chaque catégorie se décline comme suit:

- **Les connaissances déclaratives:** correspondent essentiellement à des connaissances théoriques, aux connaissances qui, à une certaine période, furent reconnues comme des savoirs. Il s'agit selon Gagné (1985), de la connaissance de faits, de règles, de lois, de principes (Tardif, 1997: 48).
- **Les connaissances procédurales:** correspondent au *comment* de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action. Fréquemment, dans les écrits pédagogiques, ces connaissances sont décrites comme des savoir-faire (*op. cit.*: 50).
- **Les connaissances conditionnelles:** concernent *le quand* et *le pourquoi*. À quel moment et dans quel contexte est-il approprié d'utiliser telle ou telle stratégie, telle ou telle démarche, d'engager telle ou telle action? Ces questions sont relatives aux connaissances conditionnelles (*op. cit.*: 52).

Ce sont des pratiques, des démarches ou procédures qui amènent l'apprenant à stimuler et à *réutiliser les connaissances acquises*. La typologie des catégories de connaissances élaborée par Tardif est convoquée pour une application pratique des savoirs romanesques en acquisition des connaissances personnelles chez l'apprenant. Il importe de montrer comment ces différentes catégories de connaissances participent à l'éducation optimale de l'apprenant, et particulièrement dans les romans de notre corpus.

⁷⁰ Thèse de doctorat: « Le politique et le social dans *Trop de soleil tue l'amour* et *Branle-bas en noir et blanc* de Mongo Beti », soutenue à l'université Paris XII en France, par Clémence Avome-Ndong, sous la direction de Papa Samba Diop.

2. Approche methodologique de la recherche

Notre approche méthodologique est d'obédience qualitative (Karsenti, Savoie-Zacj, 2004). En effet, celle-ci a la particularité "d'exprimer des positions ontologiques (sa vision de la réalité) et épistémologique (associé aux conditions de production du savoir) particulières dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit par le chercheur" (Lorraine Savoie-Zacj, 2004:128). Pour cette étude, nous optons pour une analyse de contenu (Bardin, 1989; Sabourin, 2004), afin d'identifier les différents savoirs épars dans les textes. En effet, l'analyse de contenu:

regroupe l'ensemble des démarches visant l'étude des formes d'expression humaine de nature esthétique: productions visuelles et auditives⁷¹; productions langagières: discours oraux⁷²; discours écrits⁷³ (Sabourin, 2004: 360).

C'est une analyse qui s'attache d'abord à comprendre le sens explicite des documents, pour dévoiler ensuite le sens sous-jacent, c'est-à-dire un "autre message entrevu à travers ou à côté du premier" (Bardin, 1989: 46). L'analyse de contenu vise à "identifier *l'univers de références* des acteurs sociaux" (Bardin, 1989: 244). C'est ce type d'analyse que nous avons choisi pour examiner le *non-dit* contenu dans les romans de Mongo Beti.

S'agissant de la méthode employée, dans un premier temps, une fois le choix du corpus déterminé, nous avons pris connaissance des informations susceptibles de nous renseigner sur les savoirs. Dans un deuxième temps, elle s'est attelée à organiser/classifier ces informations romanesques par domaines de savoirs, ce qui a donné lieu à des tableaux de références textuelles catégorisés. Enfin, une fois ces informations textuelles recueillies, nous avons pu les traiter à l'aide de la typologie des connaissances de Tardif. Les résultats de cette analyse nous a permis de recenser ou de relever les différentes connaissances disséminées dans ces œuvres romanesques et comment l'apprenant peut se les approprier.

3. Recueil des donnees romanesques

La collecte des données s'est opérée à partir du corpus mentionné précédemment. Cette collecte de données se présente sous forme de trois tableaux, comportant des extraits textuels relatifs aux savoirs identifiés dans les romans.

Rappelons le contenu des deux romans. Dans le premier roman, *Trop de soleil tue l'amour*, il est question de Zamakwé (ou Zam), journaliste politique dans une capitale africaine, publie des articles virulents contre la dictature au pouvoir, alcoolique et amoureux du jazz. Du jour au lendemain il est soupçonné de meurtre, poursuivi, frappé, et même kidnappé. A ses côtés, son ami aussi alcoolique Eddie, devenu détective privé de circonstance. Et Georges, l'aventurier français aux motivations secrètes. Ces derniers sont à la recherche de Bébête dont la disparition reste incompréhensible et mystérieuse. Ils vont devoir affronter malhonnêtes et corrompus, pédophiles et barbouzes, sbires du pouvoir et adeptes de la magie noire. Le second roman, *Branle-bas en noir et blanc*, est une suite du premier, c'est le lieu où la police ne sert plus qu'à rançonner les camionneurs et à protéger les dirigeants. Une police ayant abdiquée toute responsabilité dans l'encadrement d'une société dont elle n'applique pas les lois, mais dont elle partage les pratiques tacites, mêmes illicites. En effet, l'enquête que mène Eddie, va le

⁷¹ Ex.: affiches, peintures, films, chansons, etc.

⁷² Ex.: entrevues, allocutions, etc.

⁷³ Ex.: journaux, discours politique, écrits administratifs, journaux intimes, autobiographie, etc.

conduire à travers tous les milieux de cette société qui cahote et n'a plus pour règle de vie que l'individualisme et la débrouille.

Tableau 1: Les savoirs liés aux littératures américaine, européenne et africaine

	<i>Trop de soleil tue l'amour</i> (1999)	<i>Branle-bas en noir et blanc</i> (2000)
Auteurs/Écrivains	Chester Himes (p.10); Socrate (p.27); Peter Cheyney (p.42); Pascal (p.52); Balzac (p.168); Aimé Césaire (p.204); Victor Hugo (p.240).	Alexandre Dumas (p.33); Senghor (p.178); Lamartine (p.209).
Œuvres littéraires	<i>Roméo et Juliette</i> (p.42); <i>La Case de l'oncle Tom</i> (p.153); <i>Robinson Crusoé</i> (p.220);	<i>Le lac</i> de Lamartine (p.209).
Personnages	Roméo/Juliette (p.42); Don Quichotte (p.203); Horace (p.209); Robinson (p.220); Sisyphé (p.250);	

Source: Minkobame-Zaga, « Éléments romanesques relatifs au savoir littéraire dans les corpus », 2016.

Ces références textuelles littéraires sont une ouverture sur le monde. Les auteurs/écrivains sont d'origines diverses: américaine (Chester Himes), britannique (Peter Cheyney), française (Balzac, Pascal, Lamartine, Alexandre Dumas, Aimé Césaire, etc.), sénégalaise (Senghor), etc. Mongo Beti auteur franco-camerounais convoque ses pairs dans son œuvre romanesque. Ces éléments nourrissent l'intrigue romanesque et rendent la lecture dynamique.

Tableau 2: Les savoirs liés aux hommes politiques contemporains

	<i>Trop de soleil tue l'amour</i> (1999)	<i>Branle-bas en noir et blanc</i> (2000)
L'espace africain	Kabila (p.28, 29, 50, 58, 65); Mobutu Sese Seko (p.29, 58); Félix Moumié (p.58); Lumumba (p.58); Eyadema (p.58); Olympio (p.58); Compaoré (p.58); Sankara (p.58); Tombalbaye (p.58); Outel Bono (p.58); Omar Bongo (p.210).	
L'espace européen	Charles Pasqua (p.45); Thatcher (p.202); Iepénisation (p.45).	
Les espaces: américain et asiatique	Augusto Pinochet (p.204); Salvator Allende (p.204); Gandhi (p.209); Toussaint Louverture (p.240); Papa Doc (p.240); Bébé Doc (p.240).	Saddam Hussein (p.52); Bill et Monica (p.52).

Source: Minkobame-Zaga, « Éléments romanesques relatifs aux hommes politiques contemporains », 2016.

Ces données textuelles constituent une sorte de panorama des chefs d'états d'Afrique Centrale. Ce sont des personnalités qui ont rythmé la vie politique africaine à un moment donné de son histoire. Mongo Beti cite également certains présidents ayant exercé en Amérique du Sud, tels que: A. Pinochet, S. Allende, Papa Doc et Béré Doc.

Ils sont tous cités dans les œuvres sans fioriture pour exprimer un rapport à la gouvernance.

Tableau 3: Les savoirs liés aux noms des villes/pays/continents

	<i>Trop de soleil tue l'amour (1999)</i>
Afrique	Libreville (p.12); Kinshasa (p.28); Kisangani (p.29); Zaïre (p.50); Algérie (p.60, 104); Goma (p.65); Dakar (p.119).
Amérique	Amérique du Sud (p.28); Harlem (p.47); Amérique latine (p.28); Colombie (p.28); Alabama (p.72); l'Amérique (p.193); Washington (p.202); Montgomery (p.72).
Europe	Liechtenstein (p.9); Islande (p.9); Carthagène (p.28); Madrid (p.28); Paris (p.44, 47, 221); la Goutte-d'Or, Ménilmontant (p.45); Athènes (p.119); Saint-Germain-des-Prés (p.118); l'Angleterre, l'Allemagne (p.193); Paris, Bonn (p.202), etc.
Asie	Asie (p.22); Sibérie (p.29); Palestine (p.60); Viêt-Nam (p.104); la Muraille de Chine (p.229).

Source: Minkobame-Zaga, « Éléments romanesques relatifs aux noms des villes/pays/continents », 2016.

Les noms des villes et capitales sont abondants dans le corpus, notamment Libreville, Kinshasa, Dakar, Paris, Washington, Madrid, Carthagène, etc. S'agissant de pays: Algérie, Allemagne, Angleterre, Palestine, Islande, etc. Quatre continents sont mentionnés: Afrique, Amérique, Europe, Asie. Mongo Beti veut susciter la curiosité du lecteur pour *l'Ailleurs*.

4. Traitement des données recueillies

Les données recueillies sont analysées à partir des trois catégories de connaissances de Tardif. Aussi, sont-elles présentées sous la forme de tableaux catégorisés. Cela favorise une acquisition optimale des connaissances romanesques chez l'apprenant. *L'acte d'apprendre* au sens où l'entend Aumont (2007), "c'est ce qui va transformer les connaissances qu'on nous propose en savoirs propres qui assurent nos compétences personnelles et singulières".

Tableau 4: Exemples de connaissances déclaratives

1. La connaissance des villes et pays africains: Libreville, Kinshasa, Dakar; Algérie, Zaïre, etc.
2. La connaissance des chefs d'Etats africains: Kabila, Mobutu Sese Seko, Félix Moumié, Lumumba, etc.
3. La connaissance des auteurs de littérature française: Balzac, Victor Hugo, Lamartine, Pascal, etc.
4. La connaissance des villes et pays européens: Madrid, Bonn, Athènes; Angleterre, Allemagne, etc.

Source: Minkobame-Zaga, « Exemples de connaissances déclaratives à partir des éléments du corpus », 2016.

Les connaissances ici sont d'ordre statique, immuable. Pour leur acquisition nous mettons en place deux stratégies d'apprentissage: la lecture et la mémoire visuelle. En effet, le premier contact de l'apprenant avec le texte se fait par la lecture. A la suite de celle-ci, l'élève élabore diverses fiches de lecture par regroupements: de lieux (capitales et pays; pays et continents), littéraires (écrivains et littératures correspondantes; auteurs africains, européens et américains, etc.), politiques (chefs d'états et leur pays de gouvernance ou selon les continents). Cet exercice pratique de différents regroupements va favoriser le processus de la mémoire visuelle chez l'apprenant.

Ce contact direct, sous les directives de l'enseignant, amène l'apprenant à se saisir des informations textuelles et "à les utiliser" de manière opérationnelle, afin de pouvoir réorganiser ses "savoirs propres", et de "réfléchir sur ce réel, ces connaissances de faits". Toujours dans le souci de consolidation des connaissances déclaratives, l'apprenant peut faire usage d'une carte géographique ou du globe terrestre pour mémoriser et situer les villes/capitales/continents.

Tableau 5: Exemples de connaissances procédurales

1. Situer un auteur dans l'histoire littéraire d'un pays ou d'un continent: « Senghor dans la littérature africaine francophone », « Chester Himes dans la littérature américaine », « Peter Cheyney dans la littérature britannique », etc.
2. Présenter des régions africaines, européennes, américaines, à la manière d'un guide, etc.
3. Rechercher les éléments constitutifs de bonne/mauvaise gouvernance.
4. Faire un regroupement thématique sur des questions de société, d'un espace culturel à un autre, etc.

Source: Minkobame-Zaga, « Exemples de connaissances procédurales à partir des éléments du corpus », 2016.

L'apprenant s'approprié ces connaissances procédurales par une stratégie d'apprentissage que nous désignons par « pousser à la recherche ». Cette méthode peut être appliquée, par exemple, au cours de la lecture suivie et dirigée. En effet, l'enseignant va faire le choix d'un groupement de textes sur une question suscitant l'intérêt des apprenants. Une problématique liée à un auteur de la littérature française ou africaine afin d'inciter l'apprenant à la recherche.

L'enseignant fournit à l'apprenant les outils de recherche aux supports variés comme les ouvrages généraux: encyclopédies et dictionnaires; les ouvrages spécifiques: l'histoire littéraire d'une époque ou d'un continent; l'usage de l'outil de recherche numérique: internet.

A l'apprenant de les consulter et de faire le tri des informations à partir des directives de l'enseignant. Dans cette perspective, l'enseignant assure le rôle d'intermédiaire et l'apprenant celui d'acteur. Aussi, les connaissances procédurales favorisent-elles le savoir-faire chez l'apprenant; ce sont donc des connaissances de l'action, dynamiques qui place l'apprenant dans un *cheminement d'acquisition et de réalisation*. Ainsi s'opère le processus de construction des savoirs.

Tableau 6: Exemples de connaissances conditionnelles

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Distinguer un Etat démocratique d'un Etat dictatorial, etc. 2. Reconnaître dans les textes littéraires, les spécificités des littératures correspondantes, etc. 3. Déterminer les éléments relatifs à la culture, dans l'étude d'un auteur, d'une œuvre. 4. Distinguer dans un texte les éléments de la société textuelle et celle de la société réelle. |
|--|

Source: Minkobame-Zaga, « Exemples de connaissances conditionnelles à partir des éléments du corpus », 2016.

Ces exemples de connaissances conditionnelles montrent que c'est à travers elles que s'opère le *transfert des apprentissages*. En effet, "l'apprentissage n'est alors pas considéré comme une activité désincarnée, mais plutôt comme une activité du sujet apprenant qui donne sens à ses apprentissages, via un ensemble d'interactions (...) et de parcours" (Bernard, Savard & Beaucher, 2014: 2). Les connaissances conditionnelles sont acquises dans le prolongement des œuvres à l'étude, au moyen du commentaire composé ou de la dissertation; il est demandé à l'apprenant de donner son opinion sur une question de société ou de réfléchir sur une problématique comme celle de la démocratie dans les états africains ou encore les spécificités littéraires de telle ou telle littérature en rapport avec la sienne. Ici l'apprenant exerce sa réflexion personnelle, il sort du cadre du texte littéraire pour entrer dans les débats de société.

5. Discussion

Dans cette étude, il était question de montrer que les romans de Mongo Beti, *Trop de soleil tue l'amour* et *Branle-bas en noir et blanc* sont un espace des savoirs. Ces savoirs qui sont susceptibles d'éduquer l'apprenant africain: le nourrir intellectuellement et le positionner socialement. Pour cela, à partir du corpus, nous avons pris connaissance des informations textuelles liées aux savoirs. Par la suite, nous avons déterminé les domaines de savoirs des données textuelles recueillies. Le traitement de ces données s'est opéré à l'aide des travaux de Tardif, relatifs aux catégories de connaissances. Ce qui a permis de recenser les connaissances disséminées dans les œuvres.

Les résultats présentés montrent que la typologie des connaissances de Tardif a un double avantage pour l'élève: l'acquisition des connaissances théoriques et immuables, et l'acquisition des méthodes d'apprentissage, en terme de savoir-faire. Nous avons pu voir que par la lecture et la mémorisation visuelle, l'apprenant s'approprie un patrimoine à travers des connaissances déclaratives, notamment, "la connaissance des auteurs de littérature française", ou encore "la connaissance des chefs d'Etats africains". Ce sont des informations que l'apprenant va garder en mémoire pour se constituer en *bagage culturel*, selon l'entendement de Reuter. Le roman devient alors un moyen par lequel on acquiert des connaissances théoriques et pratiques.

Indéniablement, les savoirs traversent les deux œuvres romanesques de Mongo Beti, pour notre part:

C'est le lieu du débat permanent sur les valeurs de tous ordres qui orientent les activités humaines, et que les citoyens en devenir que constituent les élèves doivent être aptes à entrer dans ce débat, à participer à ce travail interprétatif permanent, qui est constitutif de la socialité et donc des personnes humaines autonomes (Bronckart, 1997:16).

En effet, le contact avec les textes littéraires dans un souci de maniement méthodique des idées va permettre à l'apprenant d'exercer sa réflexion critique, d'élargir la représentation qu'il se fait du monde, de favoriser sa prise de conscience. Ici nous comprenons l'apport de *la littérature dans la contribution à la formation de la personne*. De plus, celle-ci peut favoriser un meilleur rapport au savoir. "Le rapport au savoir est le rapport au monde, à l'autre, et à soi-même, d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre" (Charlot, 1997: 93-94)⁷⁴.

Quelles soient déclaratives, procédurales ou conditionnelles, les connaissances véhiculées par les romans sont éloquentes et traduisent le rapport avec d'autres réalités géographiques, humaines et culturelles, voire linguistiques. Nous proposons que ces derniers intègrent le catalogue d'œuvres littéraires au programme dans les lycées au Gabon. Seul l'Institut Pédagogique National, chargé des curricula et programmes scolaires, à un droit de regard dans ce type de projet. L'étude de *Trop de soleil tue l'amour* et de *Branle-bas en noir et blanc* de Mongo Beti, est envisageable dans le cadre de l'étude des œuvres intégrales, par regroupement thématique, dans un premier temps, et réservée au 2nd cycle, notamment en classe de première (1^{ère}) et de terminale (Tle).

Conclusion

D'après Reuter, "l'enseignement-apprentissage de la littérature est impressionnante" (Reuter, 1999: 191-203). Reuter donne un aperçu panoramique de l'apport de la littérature dans la formation des enfants dans les différents domaines de l'éducation: le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Il sied également de rappeler les propos de Jacquard, toujours au sujet de l'éducation:

à la fois donner au jeune le goût de se créer lui-même, en se regardant de l'extérieur et en prenant conscience de la possibilité de choisir un chemin (*educere*) et lui apporter toute la nourriture intellectuelle nécessaire pour qu'il puisse établir son projet (*educare*). (1987: 14).

Tel est l'intérêt de cette étude des romans de Mongo Beti, en insérant dans sa trame romanesque des connaissances diverses, qui au cours des activités pédagogiques, participent à la formation et à l'épanouissement des apprenants. En faisant de ces derniers, des apprenants opérationnels dans la construction des savoirs. L'intérêt de la typologie de connaissances de Tardif est d'optimiser les savoirs et savoir-faire des élèves. Nous avons pu noter que les connaissances déclaratives suscitent le goût du savoir, les connaissances procédurales quant à elles, suscitent le goût de la recherche, et enfin les connaissances conditionnelles, suscitent le goût de la réflexion.

Ce qui est intéressant chez Mongo Beti, c'est l'ouverture sur le Monde, sur l'Autre, tout en gardant une part de soi. C'est pour dire que les romans ne sont pas dédiés à un type de lectorat; au contraire, l'auteur a fait en sorte que ce soit un lieu de partage, d'échange, de dialogue, d'expérience, favorisant la prise de conscience. C'est ce qui a donné lieu aux différents savoirs qui traversent l'ensemble des romans. Pour le cas du roman africain, l'auteur amène le lecteur à prendre conscience de l'histoire d'un pays, d'une région, d'un continent, de l'universel.

⁷⁴ Charlot donne différentes définitions consécutives du rapport au savoir. En plus de celle citée dans la communication, il y a deux autres: " (...) Le rapport au savoir est l'ensemble organisé des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de « l'apprendre » et du « savoir »; Ou sous une forme plus « intuitive »: le rapport au savoir est l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet (...) lié en quelque façon à l'apprendre au savoir" (Charlot, 1997: 93-94).

Bibliographie

Corpus

Beti, M. (2000). *Branle-bas en noir et blanc*, Paris: Éditions Julliard.

Beti, M. (1999). *Trop de soleil tue l'amour*, Paris: Éditions Julliard.

Ouvrages, Articles

Abdallah-Preteuille, M. (2010). La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers, *Synergies Brésil* n° spécial 2, 145-155.

Aït-Aarab, M. (2013). *Mongo Beti, un écrivain engagé*, Paris: Éditions Karthala.

Bardin, L. (1989). *L'analyse de contenu*, 5^{ème} éd. Paris: Presses Universitaires de France.

Bronckart, J.-P. (1997). Le texte comme lieu d'articulation de la didactique de la langue et de la didactique de la littérature, In Cantero, J., Mendoza, A. & Romea, C., *Didactica de la lengua y la literatura par una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Barcelone: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 13-23.

Cervera, R. (2009). A la recherche d'une didactique littéraire, *Synergies Chine* n°4, 45-52.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris: Anthropos.

Gagné, E. D. (1985). *The cognitive psychology of school learning*, Boston: Little, Brown and Company.

Jacquard, A. (1987). D'Homo à Sapiens - Préface. In Hélène Trocmé-Fabre, *J'apprends, donc je suis. Introduction à la neuropédagogie*, Paris: Les Éditions d'Organisation, 13-15.

Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches*, Québec: Éditions du CRP (3^{ème} éd.).

Reuter, Y. (1999). L'enseignement-apprentissage de la littérature en questions, *Enjeux. Revue de Didactique du Français*, n°43-44, 191-203.

Sabourin, P. (2004). L'analyse de contenu, *Recherche Sociale. De la problématique à la collecte des données*, 4^{ème} éd., Québec: Presses de l'Université du Québec, 357-385.

Samaké, A. (dir.). (2015). *Mongo Beti: une conscience universelle*, Paris: Éditions Publibook.

Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal: Les Éditions Logiques.

Sitographie

Aumont, B. (2007). L'acte d'apprendre. [En ligne] <http://forumfrancas2012.fr/wp-content/uploads/2012/06/Aumont.pdf> (consulté le 10 février 2016).

Bernard, M.-C., Savard, A., & Beaucher, C. (dir.). (2014). *Le rapport aux savoirs: une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classes*, Québec: Livres en ligne du CRIRES. [En ligne] http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf (consulté le 23 février 2016).

L'apprentissage des langues locales du Gabon: pour une réappropriation des valeurs chez les jeunes scolarisés

**Prisca SOUMAHO - soumahop@hotmail.com & Liliane Surprise OKOME ENGOUANG
Ep. NZESSEU - dolybb@yahoo.fr**

École Normale Supérieure, CRAAL, Libreville. Gabon

Résumé

Les langues locales du Gabon, en tant que patrimoine culturel immatériel, ont contribué à l'édification d'une société porteuse de valeurs traditionnelles d'intégration et d'équilibre: respect du droit d'ainesse, d'affiliation, des tabous et interdits, etc. Mais aujourd'hui, face à la mondialisation des cultures dominées notamment par le modèle occidental, les jeunes scolarisés adoptent de plus en plus les valeurs de cet espace complexe qui brouille les repères socioculturels et identitaires de cette catégorie sociale vulnérable. D'où la manifestation de nombreux cas d'incivisme: agressions physiques, dégradation des espaces et des biens publics, etc.

Dans cette perspective, l'école en tant que lieu de socialisation par excellence peut devenir cette instance capable de jouer un rôle fondamental. C'est dire que l'intégration des langues locales dans les curricula scolaires peut contribuer à une meilleure redéfinition de l'identité citoyenne des jeunes gabonais.

L'intérêt de cette réflexion est donc de mettre en lumière l'importance de l'enseignement-apprentissage des langues locales dans les programmes scolaires afin de se réapproprier certaines valeurs éprouvées et de donner à voir leur pertinence dans un monde davantage globalisé. Et pour mener cette réflexion, la démarche méthodologique va essentiellement s'appuyer sur une analyse de contenu d'un corpus de contes gabonais.

Mots clés: apprentissage, Gabon, jeunes, langues locales, valeurs.

Introduction

L'éducation est l'arme la plus puissante pour changer le monde.

Nelson Mandela cité par Eyeang (2015; 25).

S'il nous est apparu nécessaire de débiter notre propos par cette déclaration de Mandela, c'est parce que depuis les années 1990, nous observons un handicap socioculturel chez les jeunes scolarisés gabonais d'aujourd'hui. Cet handicap est la perte des valeurs de tradition et de conformité (Schwartz, 2008), normes qui fondent « le bien-être ensemble » des sociétés africaines.

L'éducation de tout individu commence par la cellule familiale, se poursuit à l'école et finit dans la vie active, etc. Ce qui veut dire que l'école sert de relais à la famille dans la formation de tout individu. Au sein de la famille traditionnelle gabonaise, l'éducation du jeune enfant se faisait en langue locale par les parents et les grands-parents. La langue locale servait non seulement à échanger mais aussi à enseigner aux plus jeunes les rouages de la société traditionnelle, ses valeurs, us et coutumes. Cet enseignement se faisait par voie orale du fait de

l'absence d'écriture, à travers des contes, des proverbes renfermant à chaque fois une morale. Cet apprentissage permettait au jeune d'intégrer le monde extérieur avec plus de maturité et de sagesse, (Ekome Biyogo, 2015).

Cependant, de nos jours, nous assistons à un changement de mentalités, à une perte des valeurs plus précisément. Et, les langues locales gabonaises étant en voie de disparition (Idiata, 2009), leur transmission aux nouvelles générations serait quasiment inexistante. Partant de ce fait, la perte des valeurs constatée chez les jeunes scolarisés ne pourrait-elle pas induire des conséquences dans la socialisation familiale et scolaire?

Notre intérêt pour cette étude est de nous interroger donc sur le rôle que pourrait jouer l'école moderne afin que les jeunes apprenants puissent se réapproprier ces valeurs. En d'autres termes, nous voulons montrer l'importance de l'enseignement de ces langues locales dans le processus de transmission de la culture au sens ethnologique du terme. Comme hypothèse, nous postulons que l'absence de l'enseignement des langues locales est en partie responsable des incivilités de la part des jeunes. Par conséquent, l'introduction de ces langues dans les programmes scolaires contribuerait à la transmission de certaines valeurs socioculturelles en voie de déperdition.

La constitution gabonaise stipule dans l'article 2 que les langues nationales constituent un patrimoine culturel du pays, d'où le projet de leur protection et promotion. Cela nous amène donc à déduire que parler et ou pratiquer ces langues permettrait de pérenniser la culture gabonaise, donc les valeurs qu'elle regorge. Afin de répondre à nos préoccupations, notre étude s'articulera autour de quatre axes. Dans un premier temps, nous apporterons un éclairage conceptuel sur les notions de valeurs et de langues locales. Dans un second temps, nous exposerons la méthodologie utilisée avant de présenter notre corpus d'étude et d'en faire une analyse, objet de la discussion.

1. Approche conceptuelle

Dans cet axe, il est question de définir les deux termes-clés qui articulent la problématique de notre sujet, à savoir: **Valeurs et langues locales.**

Le mot *valeur* est polysémique. En sciences économiques, il renvoie au coût, au prix d'un produit, d'un projet, d'un travail à réaliser. On parle ici de quelque chose de quantifiable. Il faut dire que le concept de valeur prend naissance dans les sciences sociales. En effet, concept central dans ce vaste champ disciplinaire, il renferme différentes conceptions. Pour Durkheim (1893; 1897) comme pour Weber (1905, 1958), les valeurs sont fondamentales pour l'explication de l'organisation et le changement, tant au niveau de la société qu'à celui des individus, (Schwartz, 2006). Les valeurs sont utilisées afin de caractériser les humains et la société. Elles permettent d'examiner ou de suivre le changement dans le temps pour comprendre au mieux les raisons qui sous-tendent les attitudes et comportements des uns et des autres. Et lorsque nous parlons des valeurs, nous pensons à quelque chose de fondamental dans la vie, comme par exemple la réussite, la bienveillance.

En effet, à en croire Eugenie Eyeang:

Les valeurs sont les convictions que l'on considère comme particulièrement importantes, celles qui constituent des repères essentiels, qui servent pour effectuer les choix les plus cruciaux. (...) C'est le moteur qui nous fait agir et nous donne de l'énergie pour entreprendre, (Eyeang, 2015; 25).

Dans les sociétés traditionnelles africaines, les valeurs sont transmises de père à fils, de façon orale et efficace au moyen de la langue locale. Mais qu'entendons-nous par langue locale?

La langue locale, dans sa définition la plus simple, désigne la langue parlée dans la localité où l'on se trouve. C'est « la langue parlée dans les familles et au marché par une communauté », selon Bühmann et Trudell (2008; 7). Au Gabon, la langue locale est synonyme de langue nationale, laquelle désigne les langues spécifiques du pays. Elles sont considérées comme autochtones.

Le présent article utilise les deux termes (langue locale et langue nationale) pour parler des langues «endogènes» du Gabon.

2. Cadres de référence théorique et expérimental

Cette étude a deux cadres de référence. D'une part, elle se base sur la théorie des valeurs de Schwartz (1987) dont les recherches s'appuient sur les travaux de Rokeach (1973). Son travail mène à une nomenclature de dix (10) grands groupes de valeurs selon la motivation qui sous-tend chacune d'entre elles. Il s'agit de l'*autonomie*, la *stimulation*, l'*hédonisme*, la *réussite*, le *pouvoir*, la *sécurité*, la *conformité*, la *tradition*, la *bienveillance*, l'*universalisme*.

De ces différentes valeurs, nous nous intéressons particulièrement aux septième et huitième, c'est-à-dire aux valeurs de *conformité* (modération des actions, des goûts, des préférences et des impulsions susceptibles de déstabiliser ou de blesser les autres, ou encore de transgresser les attentes ou les normes sociales) et de *tradition* (respect, engagement et acceptation des coutumes et des idées soutenues par la culture ou la religion auxquelles on se rattache.(...), respect de la tradition, humble, religieux, acceptant ma part dans la vie ainsi que modéré, vie spirituelle).

Ces deux valeurs sont très importantes dans les pays africains malgré la destruction des cadres sociaux traditionnels. L'Africain s'identifie par les us et coutumes qui lui sont transmises de génération en génération et qu'il a pour mission de protéger, préserver. Pour l'Africain, les valeurs de conformité et de tradition représentent la fondation sur laquelle se maintient la société de manière générale. Et il en est ainsi du Gabon en particulier.

D'autre part, cette réflexion est partie de l'expérience de deux fascicules intitulés *Rapidolangues* (Raponda Walker, 1996; 1998). Il s'agit d'ouvrages didactiques qui servaient d'outils de travail pour l'enseignement des langues locales du Gabon. Projet coordonné par le ministère de l'Education nationale et la Fondation Raponda Walker pour la science et la culture, cet enseignement a été mis en pratique dans quelques établissements secondaires de la capitale, principalement des collèges confessionnels. Mais, ces fascicules n'étant pas rédigés par des professionnels de l'éducation, son caractère scientifique a été souvent contesté, notamment par des enseignants chercheurs linguistes. Le premier était consacré au niveau débutant et le second au niveau moyen. Grâce à ces deux ouvrages, huit langues gabonaises étaient enseignées: le fang, le yinzebi, le lembaama, l'omyènè, le yipunu, le ghetsogho et l'ikota.

3. Démarche méthodologique

Il n'est pas toujours évident ou aisé de parler de la notion de valeur, quand on a conscience de l'existence d'une infinité de valeurs dans le monde.

Pour la présente étude, nous avons procédé à une analyse de contenu de type qualitatif (Guibert J. et Jumel G., 1997) sur un corpus de contes à double temporalité. Il s'agit d'une part, des contes extraits de l'ouvrage *Contes gabonais* de Raponda Walker (2009). Il est composé de 155 contes gabonais recueillis auprès des populations de 22 groupes ethniques et structuré en 15 contes merveilleux, 30 contes philosophiques et 110 contes animaliers. D'autre part, nous avons recueilli un conte téké grâce à un informateur de ce groupe ethnolinguistique.

Ainsi, notre corpus est constitué de quatre (4) contes relatifs à quatre (4) ethnies du Gabon: fang, ngowé, sekiani et téké. Les trois premiers contes sont animaliers tandis que le dernier est philosophique. Ces contes existent à la base en langues locales puis transcrits en langue française.

Le choix du conte s'explique par son importance dans la société traditionnelle africaine, comme le souligne N'dak (1984):

Les contes africains sont un fait de civilisation, le reflet de valeurs idéologiques, un mode d'expression et de pensée, un art et une forme de littérature. L'étude des contes peut permettre de mieux comprendre le monde africain, sa vision de l'univers, de Dieu, de l'homme, des êtres et des choses, de mieux apprécier sa culture et sa littérature.

En d'autres termes, le conte a toujours été un vecteur de socialisation très important dans la vie des Africains. Il était un moyen d'éducation qui assurait le mieux la transmission des valeurs. Et comme le rappelle si bien Ekome Biyogo (2015; 199).

Les séances de relation des contes, et d'autres genres oraux, représentaient la phase théorique de l'éducation traditionnelle.

Après avoir constitué le corpus, nous avons résumé ces contes afin d'identifier à chaque fois la morale et les valeurs subséquentes qui seraient indispensables à exploiter en situation de classe, afin de résoudre voire atténuer -peu ou prou- la manifestation de nombreuses incivilités qui « déconstruisent » l'identité citoyenne des jeunes gabonais.

3.1. Analyse du corpus

Les langues gabonaises sont par essence orales. Mais à ce jour, elles sont majoritairement traduites donc transcrites. Elles se présentent sous plusieurs formes littéraires (proverbes, dictons, contes etc.). Les contes que nous résumons ci-dessous transmettent des valeurs que nous considérons capitales dans les sociétés traditionnelles gabonaises et qui ont perdu leur sens de nos jours: le *respect* du droit d'aînesse, l'*humilité*, la *sagesse*, la *modération*, l'*amitié*, la *ruse* (positive), etc.

Conte Fang: *L'Arbre aux fruits rouges.*

Ce conte relate l'histoire d'une famille de gorille et de chimpanzé qui devaient aller déjeuner sur un grand arbre aux fruits rouges et mûrs. Les enfants Gorilles sont obéissants, ils acceptent l'aide de leurs aînés et les écoutent;

tandis que les petits chimpanzés aspirent à l'indépendance et sont désobéissants. Cette désobéissance finit par avoir des conséquences dramatiques, en terme d'accident. Les valeurs qui se dégagent de ce conte sont celles de **la sagesse** et du **respect** des plus âgés.

Conte Ngowé: *Le Léopard, la Tortue et le Rat-Fouisseur.*

Le présent conte traite de l'histoire du Léopard qui, ayant emprunté des marchandises à la Tortue, ne les lui rend plus dans le plus bref délai comme il avait promis de le faire. Après avoir essayé de récupérer son dû, la Tortue sollicite l'aide des bêtes les plus importantes de la forêt (Eléphant, Hippopotame, Buffle) pour cette cause, mais en vain. Finalement, après maintes hésitations, la Tortue confie cette mission au Rat-Fouisseur qui, par des astuces, réussit là où les grosses bêtes de la forêt ont échoué. La morale à tirer de ce conte est **l'humilité, la ruse et le courage**.

Conte Sékyani: *La Tortue, le Bœuf et le Léopard.*

Il s'agit ici de l'histoire d'une Tortue qui, à l'aide d'une formule magique, a coutume d'entrer dans le ventre d'un bœuf pour manger un peu de sa viande. Un jour, la Tortue rencontre le Léopard, et les deux firent chemin ensemble. Arrivés au niveau du bœuf, chacun prononce la formule magique qui leur permet d'entrer dans la bouche du bœuf. Comme d'habitude, la Tortue se contente de peu de viande mais le Léopard, du fait de sa glotonnerie habituelle, tranche le cœur du bœuf et provoque aussi sa mort. Les deux animaux ne pouvant plus sortir, la Tortue se réfugie dans les intestins alors que le Léopard se cache dans les poumons. Quand le bœuf fut dépêché par les villageois, le Léopard fut tué tandis que les intestins furent jetés au loin; ce qui épargna la vie de la Tortue. La morale à tirer de ce conte met en valeur **la sagesse** et **la modération** dans les désirs.

Conte téké: *Otimi et ses amis.*

Ce conte parle d'Otimi, un jeune homme qui a plusieurs amis. Afin de vérifier la sincérité et la loyauté de chacun d'eux, il met en place un stratagème au sortir duquel un seul lui a prouvé sa fidélité et son réel attachement. La morale de ce conte et les valeurs mises en exergue sont **la ruse** et **l'amitié**.

L'existence d'une infinité de valeurs dans le monde, nous a conduit à circonscrire et à identifier quelques valeurs présentes dans la société gabonaise. Cela a été possible grâce au corpus puisé dans la littérature orale gabonaise, notamment les contes. Les quatre contes analysés font ressortir par ordre d'importance les valeurs suivantes: *la sagesse, la ruse, l'humilité, le respect, le courage et l'amitié*. Il s'agit là de valeurs morales positives, certes universelles mais pour certaines enseignées dans le vécu quotidien d'une société particulière. Et d'ailleurs pour Soumaho (1987; 440), les valeurs morales positives renvoient à:

une conception des principes, des fins, des contraintes et des exigences qui régissent la vie sociale des individus (...) sans être exclusives, les unes des autres, la plupart de ces vertus sont assez souvent complémentaires et il est d'ailleurs difficile d'établir a priori un ordre de priorité de ces valeurs à transmettre .

4. Discussion

Cette étude a pour objectif de traiter de l'importance de l'enseignement des langues locales dans la promotion des valeurs auprès des jeunes scolarisés Gabonais. Toute société humaine est basée sur des principes, des règles ou des valeurs qui deviennent la norme selon laquelle chaque individu se doit de fonctionner. Mais comment parler de règles, de principes et ou de valeurs quand l'éducation du plus jeune s'effectue désormais en partant d'un handicap sociologique et culturel?

Auparavant, l'enseignement des valeurs se faisait avec efficacité car la société traditionnelle avait un outil important pour leur transmission: les langues locales.

Aujourd'hui, la configuration des foyers gabonais, de plus en plus interethnique et loin d'être un facteur d'enrichissement culturel, contribue en partie à la disparition de ces idiomes à en croire les travaux de certains spécialistes. Et parce que « *l'éducation est l'arme la plus puissante pour changer le monde* », l'impérieuse nécessité pour l'autorité éducative du Gabon d'introduire, de façon permanente, les langues locales dans les curricula scolaires s'impose désormais. Bien évidemment, cette question soulève toujours une polémique étant donné la configuration sociolinguistique du Gabon.

En effet, en tant que pays plurilingue, cette réalité rend difficile le choix d'une ou de plusieurs d'entre elles comme langue d'enseignement. Car, le fait de choisir une autre langue que le français constituerait une contrainte inacceptable du point de vue ethnique et politique voire géopolitique, selon Soumaho, (1987).

Fort est de constater pourtant que pendant les années 90, les langues nationales ont été introduites pendant un moment dans les programmes scolaires au même titre que les autres disciplines comme le français, les mathématiques, l'anglais etc. A titre d'exemple, nous citons la filière linguistique appliquée aux langues gabonaises qui a existé à l'Ecole Normale Supérieure et dans certains collèges catholiques où les langues locales y étaient enseignées. Cependant, ces projets ont été tous arrêtés alors que toutes les conditions techniques sont réunies pour leur enseignement. De nombreux travaux de descriptions syntaxique, phonétique, phonologique et morphologique etc., ont été réalisés sur ces idiomes par des professionnels de la langue. Ceci pour dire que des supports didactiques existent, condition pour être considérée comme un ouvrage pédagogique. A ce propos, Soumaho (2009), souligne que:

Les contes gabonais de Raponda Walker figurent au programme du premier cycle du secondaire. C'est sans aucun doute l'une des œuvres les plus connues des jeunes scolarisés. Et pour partir à la découverte du Gabon profond, les contes de Raponda Walker peuvent fournir un socle pour d'innombrables interprétations moralistes, historiques, sociologiques, initiatiques, psychanalytiques, ésotériques, mystiques...

Ella (2013) propose que le français soit assisté par des langues locales en tant que langues partenaires qui peuvent avoir le même statut officiel mais qui, à un degré moindre, couvriront l'aire se limitant aux régions au sein desquelles elles sont parlées. Elles se consacreront surtout à véhiculer la culture locale et à l'éducation des masses en tant que langues régionales officielles.

Les langues locales resteront toujours le seul moyen efficace pour transmettre la culture, les valeurs qu'elles véhiculent au sein de la communauté dans laquelle elles sont parlées. De ce fait, une langue comme le français peut seulement venir en appui car la transmission d'une culture par une autre langue altère son originalité.

En effet, Ella (2013) le prouve grâce au proverbe en langue ikota⁷⁵ suivant: « *bé épitè dji na obè o honlo biè* » signifie littéralement « regarde le moi avec les déchets du prépuce sur son sexe », et littérairement « regarde-moi ce non circoncis ». Cette expression est une grave injure envers un homme ikota. La circoncision est un fait social majeur chez les ikotas en ce qu'elle attribue toute la valeur à un homme. Donc celui qui a encore les déchets du prépuce, est simplement un individu exclu du cercle des hommes, celui des initiés. Ces propos expliqués et traduits en français sont pratiquement dénués de tout sens.

Il serait donc important de prendre en considération les richesses que regorgent les langues nationales, plus particulièrement en matière de valeurs. L'exemple du proverbe ikota illustre bien ces aspects qui n'ont de sens et ne sont accessibles qu'à travers leurs langues véhiculaires, valeurs que nous jugeons importantes et essentielles dans l'éducation d'un individu et plus particulièrement des jeunes. Il est vrai que la transmission des langues se fait d'abord dans un milieu familial, mais l'école en tant que lieu de socialisation peut aussi et devrait servir ensuite de relais à cette transmission. Et nous pensons, pour notre part, que le support didactique approprié à ce dessein serait le conte (gabonais).

Conclusion

Au terme de cette réflexion, nous dirons que l'Homme s'identifie d'abord par sa langue comme véhicule fondamental de la culture. La langue devient alors un élément important dans la vie de chaque individu. Les langues locales gabonaises appartiennent aux autochtones de ce pays. Elles ont longtemps contribué à l'éducation d'une société paisible et riche en termes de valeurs. La modernité et la mondialisation ont certes contribué au développement socio-économique, politique et industriel du Gabon, mais la culture gabonaise déjà déstructurée par le fait colonial, est en péril. Les langues nationales, constituant du patrimoine culturel de ce pays, sont en voie d'extinction et, avec elles, les valeurs de conformité et de tradition. Lesquelles valeurs sont le socle de la société traditionnelle africaine et par extension gabonaise.

La question de l'enseignement des langues locales gabonaises n'est pas un sujet nouveau. Elle a toujours fait l'objet de controverses scientifiques et de polémiques « politiciennes », c'est pourquoi elle est toujours restée à sa phase quasi expérimentale. L'excuse la plus évidente est le plurilinguisme gabonais qui rend cette mesure très délicate voire politiquement sensible. Mais, comment donc accepter de vivre dans une société privée de langues locales et donc incapable de transmettre et de préserver les valeurs de son patrimoine culturel par ses propres vecteurs idéologiques? S'il est vrai que les jeunes générations sont l'avenir de demain, sur quels fondements socioculturels bâtir harmonieusement, une société équilibrée et enracinée dans ses valeurs endogènes sans langues nationales? Tel est le défi socioculturel et politique d'abord avant d'être scientifique et pédagogique, que devra relever la société gabonaise dans son ensemble pour sa pérennisation.

⁷⁵ Langue locale du Gabon.

Références bibliographiques

Corpus

- BÜHMANN & TRUDELL (2008), *La langue maternelle, ça compte ! La langue locale, clé d'un apprentissage efficace*, Paris, Unesco, disponible à l'adresse:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161121f.pdf>
- DURKHEIM E., (1912). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, Alcan.
- EKOME BIYOGO G., (2015). « La perte des valeurs chez les jeunes Gabonais, une culture en héritage », *Les valeurs dans la société gabonaise. Etat des lieux, enjeux et perspectives*, Libreville, Odem, pp. 197-209
- ELLA E. M., (2013), *La une*, n°95, 27 juin, Libreville.
- ELLA E. M., (2013), *La une*, n°97, 29 juillet, Libreville.
- EYEANG E., (2015). « L'importance des valeurs dans une société: Esquisse de la situation du Gabon », *Les valeurs dans la situation gabonaise. Etat des lieux, enjeux et perspectives*, Libreville, Odem, pp. 25-40
- GUIBERT J. & JUMEL G. (1997). *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- IDIATA D. F. (2009). *Langues en danger et langues en voie d'extinction au Gabon. Quand la génération des enfants se détourne des langues ou quand les parents détournent leurs enfants de la langue de la communauté*, Paris, L'Harmattan.
- N'DAK P. (1984), *Le conte africain et l'éducation*, Paris, L'Harmattan.
- PARSONS T., (1951), *The social system*, Glencoe (Ill), Free Pres.
- RAPONDA W. (2009). *Contes gabonais*, Libreville, éditions Raponda Walker.
- ROKEACH M., (1973), *The nature of human values*, The University of Michigan, New York, the free press.
- SAPIR E. (1968). *Linguistique*, Paris, Editions Minuit.
- SCHWARTZ S. H. (2006), « Les valeurs de base de la personne: théorie, mesures et applications », *Revue française de sociologie*, Vol. 47, Presses de Sciences Po, disponible à l'adresse:
<http://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-2006-4.htm>, 25/04/2016.
- SOUMAHO M-N. (1987). *Objectifs de l'enseignement primaire et contenu des manuels de lecture*, thèse de 3^e cycle, Paris.
- (2009). « Introduction à la nouvelle édition », *Contes gabonais*, Libreville, éditions Raponda Walker, pp. 1-14
- SUMMER W. G., (1906), *Folkways*, Boston, Ginn & Co.
- WEBER M., (1958), *The protestant ethic and the spirit of capitalism*, New York, Scribner's.

Le reseau des aires protegees d'afrique centrale: une dynamique regionale a l'education au developpement durable

Nadège Tatiana NGOLO DIRAMBA - nadege.ngolo@yahoo.fr

École Normale Supérieure, GRESH, Libreville. Gabon

Résumé

Le Réseau des Aires Protégées d'Afrique Centrale (RAPAC), est un organisme qui s'occupe des aires protégées dans cette sous-région. Il a pour objectif l'amélioration de l'état et de la gestion des parcs nationaux ainsi que de leur valorisation. C'est dans le cadre de l'éducation des jeunes sur l'importance de la préservation de leur environnement que le RAPAC organise au sein des écoles de la sous-région, des activités tels que le défilé carnaval et la tournée de la malle pédagogique sur les grands singes. Ces deux activités pédagogiques ont pour ambition d'interpeler les jeunes enfants, de manière ludique, sur la nécessité d'intégrer dans leur quotidien la protection et la préservation de leur environnement.

L'objectif de cette étude est double. Il s'agit de démontrer que l'enseignement au développement durable passe nécessairement par une implication des jeunes. Ensuite, l'éducation au développement durable en Afrique Centrale devrait partir d'une stratégie régionale qui s'appuierait sur le RAPAC organisation sous régionale spécialisée en la matière

La méthodologie adoptée dans le cadre de cette étude consistait à collecter des données au centre de documentation du RAPAC et à interroger les cadres de ladite organisation mais aussi avec les responsables pédagogiques ayant participé aux activités initiées par le RAPAC dans le cadre de la sensibilisation au développement durable.

Mots clés: RAPAC, jeunes, éducation/protection, environnement, Afrique Centrale

Introduction:

Parmi les défis auxquels font face les Etats africains aujourd'hui, il y a celui de la préservation et de la conservation des forêts du bassin du Congo. En effet, la déforestation, la montée des océans, la désertification, l'épuisement des ressources naturelles, l'urbanisation galopante et anarchique, sont des maux qui malheureusement accompagnent le développement du continent. C'est pourquoi, afin d'associer croissance économique et préservation de l'environnement, les Etats d'Afrique centrale ont depuis quelques décennies adopté des politiques de développement durable. Concept apparu dans les années 1980, le développement durable se définit comme un « développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs ». (L'ENA 2014:2). Comment alors articuler croissance économique et préservation de leur environnement pour les Etats de cette partie du continent dont la nécessité de développement est réelle? A cette question nous répondrons qu'enseigner l'éducation au développement durable en adoptant une approche sous régionale est nécessaire pour des actions et des résultats probants. Le Réseau des Aires Protégées d'Afrique Centrale (RAPAC), est l'organisme qui s'occupe des aires protégées de cette région. Quelles sont les politiques mises en place par le RAPAC afin d'éduquer la jeunesse régionale sur le développement durable?

Les informations recueillies pour l'élaboration de cette analyse nous viennent essentiellement du centre de documentation du RAPAC, des entretiens menés avec certains cadres de cette organisation mais également des rencontres que nous avons eues avec des acteurs pédagogiques impliqués lors des activités organisées par le RAPAC. La méthodologie adoptée dans le cadre de ce travail consistait à la collecte des données au centre de documentation du RAPAC. Des entretiens avec des cadres de cet organisme ont également été réalisés, afin de mieux appréhender quelles sont leurs stratégies dans la politique de l'éducation au développement durable dans la sous-région. Nous nous sommes également rendus dans des établissements scolaires ayant participé aux journées des aires protégées pour des entretiens avec les responsables pédagogiques afin d'évaluer quel est l'impact de ces journées sur le comportement des élèves en matière de préservation de l'environnement.

Au terme de cette analyse, nous constatons que le RAPAC est une organisation stratégique dans l'éducation au développement durable. Néanmoins, elle demeure une organisation non autonome financièrement. Quelles solutions envisagées pour qu'elle devienne le partenaire privilégié dans l'éducation au développement durable non seulement auprès des Etats, mais aussi auprès des bailleurs de fonds en Afrique Centrale?

1. La politique de développement durable en Afrique Centrale

En Afrique, l'histoire de la protection des ressources naturelles remonte en 1898 avec la création du premier parc national sur le continent en l'occurrence le parc Kruger en Afrique du Sud. En 1925, c'était autour du Congo belge, encore sous domination coloniale d'emboîter le pas avec la mise en place du parc national Albert (Doungoube 1991:8). En 1968, la plupart des Etats africains adoptaient la Convention Africaine sur la Conservation de la Nature et les Ressources Naturelles ou Convention d'Alger (COMIFAC 2015:12). Bien qu'impulsée par des mouvements de protection de la nature extérieurs au continent, la nécessité de la mise en place des aires protégées s'est imposée en Afrique.

A. Une politique régionale, la création simultanée des aires protégées

Depuis la Conférence de Rio en 1992 sur le développement durable, la protection et la conservation de la biodiversité occupent une place non négligeable dans les politiques gouvernementales des pays africains. L'adoption de la Convention sur la Diversité Biologique et la ratification de la Convention de Ramsar sur les zones humides et celle de la CITES attestent l'intérêt qu'ils portent à la question. Pourtant, qu'elle concerne la faune ou la flore, la préservation de la nature a toujours eu cours, au sein des communautés villageoises en Afrique. En effet, dans le but de permettre le renouvellement des espèces animales nautiques, la pêche se faisait selon des périodes bien précises. Il en est de même pour les espaces de cultures vivrières sur lesquelles, l'on pratiquait la jachère afin de permettre au sol de se renouveler (Doungoube 1991: 12).

La plupart des Etats de cette région de l'Afrique comptaient des aires protégées avant les indépendances, bien que la majorité de ces sites soit destinée à la chasse pour le gotha colonial et politique de l'époque. Il aura fallu attendre la tenue du sommet mondial du développement durable en 2002 organisé à Johannesburg, en Afrique du Sud, pour que les paradigmes sur la préservation changent. L'on est passé d'une conception de préservation à celle de protection. Ce sommet de la terre organisé par les Nations Unies avait vu la participation d'une centaine de chefs d'Etats, notamment ceux de l'Afrique Centrale, qui, au sortir de cette rencontre, décidèrent de consacrer au moins 10% de leur territoire à la création des aires protégées (COMIFAC 2015:11).

Couvrant une superficie estimée entre 8 à 15% et parfois plus des territoires nationaux, une dynamique de conservation et de protection a vu le jour en Afrique Centrale: on compte près de 82 aires protégées. Ainsi, ces zones consacrées sont soit des aires protégées, soit des réserves de biosphère ou encore des sites du patrimoine mondial⁷⁶. L'emplacement de ces parcs nationaux ne s'est pas faite de manière fortuite. Avec la perspective de rester fidèles aux engagements pris dans le cadre du processus de Yaoundé⁷⁷, divers organismes œuvrant pour la défense et la protection de l'environnement (tels que le Wildlife Conservation Society WCS et le Fonds Mondial pour la Nature WWF) furent chargés de mener des études afin de déceler des sites riches pour leur biodiversité. Ainsi, les sites retenus sont remarquables pour leurs paysages aussi bien variés que spectaculaires allant des littoraux océaniques aux forêts denses, de plaine ou de basse montagne. Ils contiennent des espèces rares et emblématiques tels que les éléphants de forêts, les gorilles, les baleines, les léopards, les hippopotames et les oiseaux migrateurs. On n'oublie pas les reptiles avec pour espèces phares les tortues marines (OFAC, COMIFAC et RAPAC 2015: 12).

Protéger et conserver les écosystèmes de leurs pays est une préoccupation majeure des Etats de l'Afrique Centrale. Elle s'est traduite par la ratification des conventions en rapport avec l'environnement au niveau international. Toutefois, les politiques nationales de protection de l'environnement se sont révélées insuffisantes. C'est pourquoi, les Etats d'Afrique centrale ont opté pour une approche régionale quant à la préservation des écosystèmes de leur région.

B. Le RAPAC, une association régionale en faveur des aires protégées

Le RAPAC est une association qui s'occupe des aires protégées d'Afrique Centrale. Créé à l'initiative des administrations en charge de la gestion des espaces protégés de huit pays le 30 mai 2000, il a son secrétariat exécutif à Libreville⁷⁸. C'est donc une institution œuvrant comme outil d'intégration régionale en matière de gestion des aires protégées. Sa vision est de doter la région d'un réseau d'aires protégées garantissant une bonne représentativité et permettant une meilleure valorisation de sa biodiversité pour les générations présentes et futures. Elles bénéficient des appuis politiques, financiers et techniques de la Commission des Forêts d'Afrique Centrale (COMIFAC), de la Communauté Economique des Etats de l'Afrique Centrale (CEEAC), de l'Union Européenne et des autres partenaires. L'objectif poursuivi par cet organisme est celui d'assurer la conservation des ressources naturelles par l'aménagement de zones bénéficiant d'un statut de protection, en tant que réservoir de la biodiversité. La mission assignée par les Etats membres au RAPAC est celle de pérenniser et d'étendre à d'autres aires protégées, les acquis du programme sous régional d'utilisation rationnelle des Ecosystèmes Forestiers d'Afrique Centrale (ECOFAC)⁷⁹.

Le champ d'action du RAPAC intègre les écosystèmes forestiers, savanicoles et Marins, 82 aires protégées recensées au sein des huit pays membres couvrant 50 144 462 ha (5014 km²) et représentant en moyenne 13,8 % des territoires desdits Etats. Dans son souci de conservation des aires protégées d'Afrique Centrale, le RAPAC établit des partenariats actifs et transparents avec des institutions intergouvernementales concernées par le plan

⁷⁶ Donner un exemple pour chaque site. Le parc de la Lopé au Gabon est classé comme étant un site du patrimoine mondial par l'UNESCO,

⁷⁷ Le processus de Yaoundé est l'acte final adopté lors du premier sommet des chefs d'Etat d'Afrique centrale sur la conservation et la gestion durable des forêts tropicales le 17 mars 1999.

⁷⁸ République du Cameroun, République du Congo, Guinée équatoriale, République du Tchad, São Tomé, République démocratique du Congo, République centrafricaine, Gabon.

⁷⁹ Statuts du RAPAC, article 3 de la révision du 18 février 2007.

de convergence de la COMIFAC, des organisations non gouvernementales de conservation internationales et nationales et des sociétés forestières en activités autour des aires protégées pour une gestion concertée et intégrée des ressources. Le partenariat est également engagé avec les différents acteurs touristiques, les sociétés de transport, mais aussi les institutions au niveau national et régional, les fondations et toutes autres organisations d'aide au développement. Dans le cadre du mandat que le RAPAC a reçu de la COMIFAC, il est prévu entre autres activités, l'organisation périodique des Journées des Aires Protégées d'Afrique Centrale (JAP), l'organisation d'un carnaval et le transport d'une malle pédagogique à travers l'Afrique centrale. Par ces journées, le RAPAC souhaite fédérer et mobiliser, de manière plus efficace, les jeunes enfants concernant l'engagement collectif autour de cet intérêt planétaire, mais avant tout africain et surtout sous régional.

2. Le RAPAC et l'éducation à l'environnement

« Il ne sert de rien à l'homme de gagner la lune s'il vient à perdre la terre » disait François Mauriac⁸⁰. C'est dans le souci de conserver la vie dans sa biodiversité que le RAPAC s'engage depuis plusieurs années à l'éducation au développement durable et cela sous deux angles: Eduquer les jeunes car ils seront décideurs demain, mais aussi les adultes sur les enjeux du développement durable.

A - L'éducation des jeunes

Une éducation au développement durable dès le début de la scolarité primaire mais aussi tout au long du cursus secondaire, afin que les élèves comprennent ses enjeux et par conséquent se comportent dès leur plus jeune âge en citoyen responsable. Tel est l'objectif du RAPAC, qui pour réaliser cette ambition, organise depuis plusieurs années deux activités principales, auprès des populations jeunes de la sous-région ayant trait à l'éducation au développement durable.

Le Défilé Carnaval est l'étape finale de la caravane de sensibilisation organisée par le RAPAC chaque année dans les écoles avec l'appui de ses partenaires. Pendant une semaine, dans à peu près vingt écoles des capitales de la région, les enfants sont sensibilisés sur différents thèmes en rapport avec la protection de l'environnement. En 2014, le thème retenu était « la lutte anti braconnage et la préservation des forêts ». Ces sensibilisations permettent d'interpeller les élèves de manière ludique et divertissante mais aussi de les associer à la protection de l'environnement en devenant, auprès de leurs parents, des médiateurs de la conservation et protection de la nature. Le 14 juin 2014, les élèves des écoles retenues par la campagne de sensibilisation ont défilé à travers les grandes artères des capitales, comme des ambassadeurs de la biodiversité.

La tournée de la malle pédagogique à travers l'Afrique Centrale est un outil mis à la disposition des acteurs œuvrant à la préservation de l'environnement en vue de sensibiliser la jeunesse. Les grands singes sont des primates qui vivent uniquement en Afrique équatoriale et en Asie du sud-est⁸¹ et dont les populations et l'habitat naturel sont menacés d'extinction, non seulement à cause des activités de développement humain mais aussi à cause du braconnage. C'est dans le cadre de la sensibilisation auprès des jeunes enfants vivant dans les Etats abritant ces primates que l'UNESCO, le Muséum National d'Histoire

⁸⁰ Ecrivain français 1885-1970, cité par le RAPAC 2015, *La cinquième édition des journées des aires protégées*, Centre de documentation et d'information, Libreville.

⁸¹ Les Grands Singes comprennent les gorilles, les chimpanzés, les bonobos et l'orang-outan.

Naturelle et la Coopération Française ont mis sur pied le projet de la malle pédagogique sur «les grands singes et leur habitat ».

Le projet de la malle pédagogique sur les Grands singes et leur habitat « *est un outil d'information, de formation et de sensibilisation à la protection des grands singes et de leur environnement naturel* ». En effet, cette malle a pour objectif de présenter la nécessité que requièrent la protection et la conservation des grands singes ainsi que de leur habitat naturel. L'UNESCO, le Muséum National d'Histoire Naturelle et la Coopération Française confèrent la supervision de ce projet au RAPAC pour la région d'Afrique Centrale.

En partenariat avec les acteurs locaux pour les questions environnementales, le RAPAC organisa la tournée de la malle pédagogique à travers toutes les écoles des villes proches des forêts dans lesquelles vivent les primates. Toutefois, en raison du grand nombre d'élèves dans les capitales, la malle pédagogique marqua également un arrêt dans les écoles des capitales ainsi que dans certains collèges qui en avaient formulé la demande⁸². Du fait de l'importance du message véhiculé et des thèmes abordés durant les séances d'exploitation de la malle pédagogique, plusieurs responsables d'établissements scolaires proposent que les questions d'éducation environnementale soient intégrées dans le processus de formation initiale des élèves, et qu'elles ne soient plus seulement abordées de manières épisodiques durant les cours de sciences naturelles.

Le RAPAC fait de l'éducation au développement durable une priorité auprès des jeunes, certes il vise également les populations autochtones vivant dans et autour des aires protégées, les citadins et les politiques.

B - La sensibilisation auprès des autres publics

Afin d'informer le plus grand nombre et de vulgariser sur l'importance des aires protégées en Afrique centrale, le RAPAC organise tous les deux ans les journées des aires protégées d'Afrique centrale (JAP).

Kinshasa fut la première capitale de la région à abriter la première édition régionale de ces journées du 28 au 30 mai 2007. Sous le patronage de la COMIFAC, le RAPAC avait placé ces journées sous le thème « les aires protégées, réservoirs de la biodiversité et des emplois aux métiers de la conservation en Afrique centrale ». De cette première édition l'on retient l'adoption de l'Appel de Kinshasa⁸³. Depuis lors, quatre éditions de ces journées se sont tenues à travers les capitales de la sous-région; la dernière est celle des 15 et 16 juin 2015 à Yaoundé. Au total, ces journées ont pour objectif principal de « présenter un plaidoyer sur la situation de la biodiversité et des aires protégées de la sous-région en vue d'améliorer la perception de leur valeur écologique, économique et sociale d'une part, d'élever le niveau de prise de conscience effective sur les menaces et les actions pertinentes à entreprendre en urgence, ainsi que sur les moyens à mobiliser en conséquence pour assurer leur conservation efficace et leur meilleure valorisation pour les générations présentes et futures. »

Comment associer de manière harmonieuse conservation et développement local pour les populations vivant en périphérie des aires protégées? La majorité des aires protégées d'Afrique Centrale sont situées en zone rurale dans lesquelles les seules activités génératrices de revenus sont la chasse et la pêche.

⁸² C'est le cas du lycée français Blaise Pascal de Libreville.

⁸³ L'on peut résumer l'Appel de Kinshasa comme étant un plaidoyer en faveur des aires protégées de la région mais aussi le besoin impérieux de renforcer leur perception et leur cadre juridique dans les Etats membres afin qu'ils prennent de leur rôle quant à la gestion de ces parcs.

Celles-ci par leurs prélèvements importants au niveau de la faune, influent négativement sur la politique de préservation et de conservation des parcs.

C'est en voulant promouvoir le développement local et la conservation que le RAPAC signe depuis 2006, des protocoles avec des associations villageoises afin de mettre en œuvre un appui financier et technique dans des activités génératrices de revenus autre que la chasse. « *Les populations bénéficiaires sont au centre de l'action de telle sorte qu'elles deviennent à la fois des acteurs de la politique de lutte contre le braconnage et auteurs du développement de leur village* »⁸⁴. Ainsi des activités comme l'agriculture, la pêche et l'artisanat initiées par les associations locales, sont renforcées par le RAPAC avec l'octroi des équipements modernes en vue de multiplier les rendements de ces activités. Cet appui au développement concerne également la sensibilisation et la formation de ces populations locales quant à la nécessité de mettre un terme à la chasse dans les aires protégées car la préservation de la nature n'incombe pas seulement au politique⁸⁵.

3. Le RAPAC, un partenaire régional pour l'éducation au développement durable

Le financement des organisations africaines a toujours été le talon d'Achille de ces dernières. Elles sont minées dès le départ par leur absence d'autonomie financière. En effet, pour ce qui concerne le RAPAC, ce manque d'autonomie entrave la pérennisation de ses actions en faveur du développement durable.

A - Une organisation régionale non autonome

Le fonctionnement financier du RAPAC fut assuré jusqu'en 2006 par le versement de cotisations de ses Etats membres. Passé cette date, cet organisme a été en proie à des difficultés financières car les Etats ne s'acquittaient plus de leur engagement. Dès 2008, la CEEAC et la Commission européenne prirent le relais des Etats afin de permettre au RAPAC de continuer sa mission dans la sous-région.

Cette prise de relais ne se fait pas sans entraves. Il est important d'expliquer que le mode de financement de la Commission européenne et de celui de la CEEAC diffère. L'Union européenne accompagne cette institution en finançant les projets pilotés par cette dernière. Le financement de la CEEAC concerne lui, le fonctionnement de la structure en elle-même. Ce fonctionnement inclut les salaires des employés, l'organisation des missions et autres ateliers ainsi que la communication de la structure. Mais il se trouve que la CEEAC est également tributaire de ses Etats membres. Lorsque les Etats ne s'acquittent pas de leur contribution, le RAPAC comme la CEEAC connaît des difficultés de fonctionnement.

Face à ces difficultés financières rencontrées par le RAPAC, il paraît nécessaire, afin qu'il puisse continuer pleinement sa mission, que les Etats membres conçoivent et développent une réflexion sur l'autonomisation financière du RAPAC pour la conservation de leur biodiversité commune. En effet, si une solution de gestion durable de financement n'est pas trouvée, le travail accompli jusque-là par cette institution aura été vain. L'éducation au développement durable dans les écoles nécessite aussi de lourds moyens financiers. Si rien n'est entrepris dans ce sens, la biodiversité des forêts du Bassin du Congo continuera inexorablement à se réduire.

⁸⁴ Entretien du 11 avril 2016 avec monsieur Jean Noel Eya Ndong, ancien directeur administratif et financier du RAPAC.

⁸⁵ Le RAPAC a signé des protocoles de ce genre avec plusieurs communautés villageoises de l'Afrique centrale notamment avec celle du village d'Ayem qui se trouve en périphérie du parc de la Lopé au Gabon. Cf. RAPAC 2007, Fiche « action pilote », numéro 1- Parc national de la Lopé.

B - La nécessité de pérenniser le RAPAC comme partenaire pour l'éducation au développement durable

Matière complexe et interdisciplinaire, l'enseignement sur la protection et la préservation de l'environnement se donne pour mission d'inculquer aux enseignés des connaissances, des valeurs, des attitudes mais aussi des compétences nécessaires pour un développement durable. Pour le RAPAC, il faut continuer, renforcer et améliorer cette action auprès des jeunes mais aussi auprès des autres populations afin que tout ressortissant de la région d'Afrique centrale se sente impliqué dans la préservation de l'environnement. Toutefois, les jeunes demeurent la principale strate de la population visée par l'éducation au développement durable du RAPAC, car ceux-ci vont décider de l'avenir de la planète une fois adulte?

Apprendre à vivre et progresser dans le développement de la région sans compromettre les ressources naturelles dont regorge cette partie de l'Afrique, tel est l'objectif poursuivi par le RAPAC. L'efficacité de cette action s'appuie sur trois principes: mettre l'environnement au centre de l'apprentissage, donner des connaissances et des compétences sur l'environnement et enfin, inculquer des valeurs et développer des comportements en faveur de la préservation de l'environnement.

Les résultats du RAPAC en la matière sont remarquables. En effet, cette organisation essaie tant bien que mal d'éduquer les jeunes des établissements scolaires du bassin du Congo. Ainsi, pour que son message soit mieux perçu, des séminaires de formation des formateurs sont organisés afin que les chargés de cours deviennent des personnes ressources en insérant l'écologie dans les emplois du temps des élèves⁸⁶.

Après cette expérience, le défi du RAPAC est d'intégrer l'enseignement de la question environnementale dans les *curricula* officiels de l'éducation nationale et dans ses huit pays membres. L'idée serait que tous les établissements scolaires de la région soient imprégnés de la question du développement durable, qu'elle ne soit plus perçue comme une question politique. Tout cela, afin de permettre l'adoption de méthodes pédagogiques participatives, visant à motiver et autonomiser les apprenants, pour qu'ils modifient leurs comportements et deviennent les acteurs du développement durable.

Conclusion

Les forêts du bassin du Congo demeurent aujourd'hui encore, une zone pratiquement vierge avec des écosystèmes quasiment intacts. Mais les activités liées au développement économique dans cette région ne d'évoluer sans tenir compte de la nécessité de préserver l'environnement. Comment concilier développement humain et préservation de la valeur biologique et écologique de l'Afrique Centrale? Est-il possible que cette région se développe durablement sans détruire le potentiel naturel qui est le sien?

Pour le RAPAC, organisation sous régionale en faveur de la protection de l'environnement, ce développement passe nécessairement par une éducation au développement durable auprès de toutes les générations mais plus précisément auprès des jeunes. Une actualisation des programmes scolaires de la région en matière de développement durable devient urgente, car c'est par une bonne formation sur les enjeux climatiques que va

⁸⁶ Depuis les séminaires de formation, les instituteurs organisent des classes vertes avec des visites de découverte de la forêt, la mise en place des clubs écologiques au sein des établissements scolaires.

s'opérer le changement total des paradigmes quant à la manière de penser et de vivre en Afrique Centrale. L'éducation au développement durable poursuivi par le RAPAC en vue de conserver la biodiversité de l'Afrique centrale devient prioritaire (Aubertin et Vivien 2005: 138). Mais une prise de conscience de ce phénomène ne peut pas se faire seulement par la signature des protocoles, conventions et autres accords politiques. Elle passe nécessairement par une prise en charge au niveau de l'éducation et ce dès le plus jeune âge.

Bibliographie

- Aubertin, C. et Vivien F.D. (2005) *Le développement durable Enjeux politiques, économiques et sociaux*. Paris: La Documentation française
- Commission des Forêts d'Afrique Centrale. (2015) *Les aires protégées d'Afrique centrale, Etat 2015*. Libreville: OFAC, COMIFAC, RAPAC
- Commission Mondiale sur l'Environnement et le Développement. (1987). *Rapport Brundtland, Notre avenir à tous*. Montréal: Fleuve.
- Doungoube G. (1991) *Situation des aires protégées ou proposées de la république centrafricaine, Rapport MEFCPT*. Bangui: Direction de la faune
- Ecole Nationale d'Administration, (2014) *Le développement durable*. Paris: Centre de documentation
- Entretien du 11 avril 2016 avec monsieur Jean Noel Eya Ndong, ancien directeur administratif et financier du RAPAC.
- Réseau des Aires Protégées d'Afrique Centrale. (2007) *Statuts révisés*. Libreville: RAPAC
- (2007) *Bilan des premières journées des aires protégées d'Afrique centrale*, Kinshasa: RAPAC
 - (2007) *Fiche « action pilote », Parc national de la Lopé*. Libreville: RAPAC
 - (2015) *La cinquième édition des journées des aires protégées*. Libreville: RAPAC

Gouvernance et efficacité de l'éducation au sein des établissements secondaires gabonais

Nathalie Sima Eyi EBANETH

École Normale Supérieure, LARED, Libreville. Gabon

Résumé

Du 17 août 1960, date de l'indépendance à nos jours, le système éducatif gabonais a subi de profondes mutations: Identification et formulation des finalités, refondation des curricula, ancrage de l'éducation à la citoyenneté, arrimage aux standards internationaux et, du point de vue de son organisation, application du système LMD. En dépit de telles avancées, des problèmes majeurs persistent au sein des établissements d'enseignement notamment aux plans administratif et pédagogique. De façon précise on relève: le retard accusé par le Ministère de l'éducation nationale dans l'acheminement des kits pédagogiques du fait de la trop grande centralisation de l'administration scolaire, absence de budget de fonctionnement à même de garantir la prise en charge des dépenses inhérentes à l'efficacité de tout processus administratif et pédagogique, des lacunes dans l'organisation et la gestion des tâches administratives et pédagogiques, etc. De tels problèmes se posent avec acuité dans un environnement où les mutations sociologiques, économiques et démographiques sont profondes. D'où la question de savoir, dans cet environnement complexe, quelles sont les stratégies et moyens mis en œuvre en vue de garantir l'efficacité de l'enseignement au sein des écoles secondaires gabonaises?

Mots clés: gouvernance, problèmes administratifs, problèmes pédagogiques, efficacité et qualité des services en éducation.

Introduction:

Les Etats africains en général et plus spécifiquement ceux de l'Afrique centrale dont le Gabon rencontrent d'énormes difficultés dans le domaine de la gestion de l'éducation et de la formation. En effet, l'éducation présentée comme le catalyseur du développement, le remède aux inégalités sociales connaît d'énormes difficultés de gestion. Or les établissements scolaires à l'instar de l'entreprise sont conviés de nos jours à s'inscrire dans la perspective du « *New public management* » qui vise essentiellement à répondre aux besoins locaux en mettant en avant et en se souciant davantage de l'efficacité et de la qualité du service rendu (Unesco: 2006). A cet effet, les différents séminaires multidimensionnels de formation organisés par le gouvernement gabonais à l'endroit des enseignants et des administratifs aux thèmes toujours plus évocateurs à l'instar de: « *Les clés d'une école performante* »; traduisent l'engagement résolu des autorités politiques et éducatives gabonaises pour la performance et l'efficacité de l'éducation. Au regard de ce qui précède, nous nous proposons de questionner l'organisation du travail et les stratégies mises en avant et qui permettent de définir l'efficacité des moyens collectifs mis en œuvre au sein des écoles secondaires gabonaises.

1. Diagnostic et état du problème:

L'un des principaux défis de notre époque est d'améliorer l'efficacité de nos organisations. Ceci est tout aussi vrai pour l'éducation qui demeure un système dans lequel tous les facteurs sont inter reliés et contribuent, chacun à leur façon, à l'atteinte de l'excellence. Le service public de l'Education nationale a notamment pour but la diffusion d'une formation de qualité. Cette formation se veut constamment révisée et adaptée à l'évolution de l'environnement national et international. Une telle ambition nécessite des ressources conséquentes et des meilleures ressources humaines non seulement pour continuer l'œuvre d'éducation entreprise mais encore pour en élever la qualité, l'efficacité, la raison d'être et le rendement.

Or le système éducatif gabonais est fortement marqué par les disparités et les inégalités: inégalités du taux d'accès à l'enseignement primaire et secondaire de l'ordre de 56% pour les garçons et 44% pour les filles (Unesco: 2007); les taux de redoublement avoisinent 35% à tous les degrés et niveaux d'enseignement depuis trente ans. Au secondaire, les taux de redoublement des filles atteignent 40% tandis que ceux des garçons oscillent entre 45% et 55% (Confemen: 2005-2006). L'enseignement secondaire se caractérise par ailleurs par des effectifs pléthoriques avec des ratios pouvant atteindre 120 élèves par classe (Unesco: 2007). A cela s'ajoute les disparités entre écoles et entre secteurs public et privé. L'ensemble de ces phénomènes donnent lieu à un rendement interne faible, marqué par des taux de redoublement (31 %) et d'abandons et d'exclusions élevés (20,1 % de taux d'exclusion). Leur impact est tout aussi préoccupant sur les résultats aux examens nationaux (23 % de réussite au BEPC et 30 % au baccalauréat en 2007 (Unesco: 2007).

En somme, il est vrai que le Gabon a consenti de grands efforts financiers, matériels et humains afin de moderniser son système éducatif et des progrès importants ont été obtenus ces dernières années au plan quantitatif. Toutefois, il ressort de nos investigations que beaucoup reste à faire si le Gabon souhaite optimiser l'utilisation des ressources existantes et garantir la qualité et l'efficacité du système éducatif. Le défi est de taille aussi souhaitons nous mener une analyse de la gestion des établissements d'enseignement secondaires du Gabon et plus particulièrement des principaux établissements publics de Libreville. D'où notre question principale de recherche, comment sont gérés les établissements secondaires au regard des difficultés qui sont les leurs? Faisant suite à cette question, comment caractériser la gouvernance qui y est menée?

2. Cadre conceptuel et théorique:

La gestion pour Ethier (1989) et la gouvernance des établissements pour Bouvier (2008) constituent des instruments de première importance dans la poursuite de l'excellence. Ces outils intègrent dans leur mise en œuvre et analyse du problème, tous les facteurs de l'organisation scolaire dans une approche de diagnostic du problème, d'évaluation et de correctif. La gouvernance constitue une notion complexe. Alain Bouvier (2008) la définit comme « *un droit de regard et d'action sur les projets et les systèmes* ». La gouvernance suppose pour l'auteur la coordination, la régulation et l'évaluation. A cet effet elle tente d'apporter des éléments de réponse à la question de savoir comment mieux coordonner et réguler une action collective plurielle dans un environnement complexe, évolutif et incertain. Sur le plan dynamique, cette notion de gouvernance rend compte du passage d'une régulation/coordination centralisée à une régulation /coordination en termes de réseaux fondés sur le consensus/compromis et le pouvoir partagé.

3. Méthodologie de la recherche:

Une enquête exploratoire a été réalisée auprès de vingt répondants; pour l'essentiel des enseignants et administratifs en poste ou ayant été en poste au sein des différentes écoles secondaires de Libreville. (Lycée d'Etat de l'estuaire, lycée national Léon Mba et Mandela). Au nombre des administratifs nous avons vu les chefs de département, censeurs pédagogiques, censeur vie scolaire, proviseurs, censeur pédagogique du 2nd cycle. Au titre des enseignants: professeurs principaux et chargés de cours.

L'outil de recueil des informations a été le questionnaire. Le questionnaire a fait l'objet d'un pré-test auprès de cinq (5) élèves professeurs inscrits à l'ENS. Les questions proposées visaient les informations relatives au mode de fonctionnement et d'organisation des établissements secondaires (ressources, efficacité du processus de gestion, etc.). Sur les vingt (20) questionnaires seuls seize (16) ont pu être retournés soit: sept (7) enseignants et neuf (9) administratifs. L'analyse de contenu inspirée de Bardin (2003) a fait l'objet d'une présentation thématique.

4. Analyse et discussion des données:

Nous avons montré notre intérêt, dans la réalisation de ce travail, pour l'efficacité et la qualité de la gestion de nos établissements d'enseignement secondaires. De façon spécifique, nous avons analysé la dimension organisationnelle de l'établissement aux plans: pédagogique, administratif et du partage du pouvoir.

°La dimension organisationnelle au plan pédagogique a permis d'analyser la qualité et la pertinence des ressources disponibles pour la réussite du processus enseignements/apprentissages.

A. Enseignants

Tableau 1: Points de vue des enseignants sur la gestion pédagogique des établissements secondaires

Thématique	Items enseignants (conditions de travail)	Items enseignant (usage optimal ressources)
gestion pédagogiques établissements (conditions et usage optimale des ressources didactiques)	<ul style="list-style-type: none"> - les conditions pour un enseignement de qualité ne sont pas réunies (3) - quasi absence des outils didactiques - Infrastructures défectueuses et obsolètes - Salles de classes, bancs, matériels didactiques vétustes, effectifs pléthoriques - ressources humaines souvent insuffisantes (profs, surveillants...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Non il n'existe pas une gestion optimale des ressources (2) - les enseignants sont surexploités (2) - déficit non résolu du personnel enseignant - la quasi-totalité des enseignants sont concentrés à Libreville et l'intérieur du Gabon est presque vide (3) - la répartition des effectifs en enseignement est erronée (2)

L'efficacité et la qualité peuvent difficilement caractériser la gestion pédagogique des établissements d'enseignement secondaire. En effet, trop de lacunes son à relever: Lacunes au plan des structures, des outils didactiques, etc. Par ailleurs, les quelques ressources disponibles ne semblent pas être gérées de façon optimale. C'est notamment le cas des personnels éducatifs dont la répartition au sein des établissements ne semble obéir à aucune logique. Quel est à ce propos le point de vue des administratifs.

B. Administratifs

Tableau 2: Points de vue des administratifs sur la gestion pédagogique des établissements secondaires

Thématique	Items administratifs (conditions de travail)	Items administratifs (usage des ressources)
gestion pédagogique des établissements et conditions pour un travail professionnel de qualité et l'usage optimal des ressources	<ul style="list-style-type: none"> - Il manque le matériel nécessaire pour les tâches comme l'élaboration des listes (3) - Oui, il existe certaines conditions pour faire un travail professionnel de qualité (bureau, etc.) - Non, nombre de salles de classe réduit, bureaux restreints et non climatisés (2) - Non effectifs pléthoriques, absence de conscience professionnelle chez certains, budgets insuffisants (2) - Ressources financières insuffisantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Non parce que quand une équipe administrative est nommée, elle trouve l'établissement très endetté (3) - Absence du matériel didactique, des ressources humaines bloquent l'atteinte de certains objectifs (3) - Budgets financier quasi- inexistant (2) - Non, en cas de maladie, nous avons une réduction du rendement

Le personnel administratif partage à n'en point douter les mêmes difficultés que les enseignants rencontrés. Un travail professionnel et de qualité exige des conditions qui sont loin d'être réunies dans le cadre du Gabon: surendettement des établissements secondaires, absence de ressources aux plans pédagogiques, didactique, et humain nuisent gravement à l'efficacité et compromettent l'atteinte des objectifs. L'absence des ressources paraît aggravé par l'usage pas toujours orthodoxe qui en est faite, d'une part et par le peu de valeur intrinsèque de certains enseignants dont l'absence de conscience professionnelle est ici fustigée. A ce propos, comment nos organisations éducatives gèrent-elles les personnels qui vivent certaines difficultés?

A. Enseignants

Tableau 3: Gestion des enseignants en difficulté et critères de la prise de décision pédagogique

Thématique:	Items des enseignants (gestion des personnels)	Items enseignants (décisions pédagogiques)
gestion des personnels et qualité des décisions pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> - Ils sont confiés soit au chef de département soit aux enseignants expérimentés (2) - Les animations pédagogiques sont rarement organisées à l'intention des enseignants en difficultés (3) - Rien, les chefs d'établissement ne disposent pas de ressources matérielles et financières suffisantes (3) - Sur le plan pédagogique, il leur est demandé la plupart du temps de « se débrouiller avec les moyens de bords » ou de « mettre la main à la pâte 	<ul style="list-style-type: none"> - Le souci du rendement fait que les établissements se débarrassent de certains enseignants de moralité douteuse (2) - De nombreux établissements ne présentent pas les élèves n'atteignant pas une certaine moyenne aux examens nationaux par souci du rendement (3) - Les décisions sont relatives aux moyens financiers et didactiques dont dispose le chef d'établissement (2)

Il n'existe pas une politique clairement définie dans les établissements secondaire afin de venir en aide aux enseignants en difficulté. Les solutions envisagées partent des activités officielles à l'image des animations pédagogiques, l'encadrement par les chefs d'établissements aux activités informelles invitant les enseignants à « se débrouiller », à « mettre la main à la pâte ». La qualité valorisée par nos répondants se limite au rendement de l'établissement. La qualité comme dynamique et courant de fond visant l'amélioration des processus n'est en aucun cas évoquée ici. Cette vision est-elle partagée par les administratifs?

B. Administratifs

Tableau 4: Gestion des enseignants en difficulté et critères de la prise de décision

Thématique gestion pédagogique des établissements et critères et qualités des décisions	<u>Items des administratifs (gestion des enseignants)_</u> <ul style="list-style-type: none"> - Conseillers pédagogiques et inspecteurs (3) - Entretien avec le chef d'établissement (3) - MIS à la disposition de la Direction d'Académie (2) - Demande de travailler avec les plus expérimenté 	<u>Items des administratifs critères et qualité des décisions)_</u> <ul style="list-style-type: none"> - Les critères de qualité de l'éducation ne sont pas toujours connus de tous (3) - Parfois les décisions prises ne sont pas suivies faute de moyens financiers (2) - Décisions parfois prises avec légèreté
---	--	---

L'analyse de cet item indique l'absence d'une politique et de moyens matériels et financiers clairement identifiés afin de soulager un tant soit peu l'inconfort et les difficultés vécues par les enseignants. Outre le rôle de conseil joué par les responsables ou encore les conseillers pédagogiques et inspecteurs, la majorité des répondants évoque l'absence de moyens matériels et financiers. Autre fait, les critères de qualité ne semblent pas connus de tous.

- 1) La dimension organisationnelle au plan administratif nous a donné l'opportunité d'analyser les mécanismes de la qualité et juger du degré de satisfaction des personnels interrogés.

A. Enseignants

Tableau 5: Qualité et efficacité

Thématique gestion administrative mécanismes pour garantir la qualité et la satisfaction au plan de l'efficacité	<u>Items des enseignants (mécanismes qualité)</u> <ul style="list-style-type: none"> - des séances d'harmonisation - la responsabilisation des enseignants par niveau d'étude (2) - le contrôle des activités pédagogiques (2) - les rencontres régulières entre les responsables et les chefs de départements - les évaluations communes (devoirs communs) par niveau et par discipline - les examens blancs 	<u>Items enseignants (satisfaction efficacité)</u> <ul style="list-style-type: none"> - vérification des progressions par niveau d'étude n'est pas suffisante mais c'est quelque chose qui permet de suivre les enseignants (3) - les mécanismes sont acceptables, mais des rencontres assez régulières (au moins une fois par trimestre) avec les enseignants à des fins de conscientisation seraient également souhaitables (4)
--	---	---

Les enseignants semblent satisfaits des stratégies et mécanismes mis en œuvre pour garantir la qualité. Pour caractériser ces instruments, nous dirons qu'ils font tous appel à la coordination, la concertation et la collégialité (séances d'harmonisation, rencontres régulières, évaluations communes etc.). Les enseignants sont plus mitigés quant à l'appréciation qu'ils ont de l'efficacité de ces procédés. Qu'en est-il des administratifs?

B. Administratifs

Tableau 5: Qualité et efficacité des ressources au plan administratif

<p>Thématique gestion administrative: qualité des ressources, mécanismes pour garantir la qualité, qualité des décisions et satisfaction</p>	<p>Items administratifs (efficacité des ressources)</p> <ul style="list-style-type: none"> - les ressources budgétaires diminuent considérablement chaque année (3) - ces ressources ne peuvent aider à l'efficacité de l'établissement (4) - les ressources sont insignifiantes par rapport aux problèmes de l'établissement - le budget de fonctionnement est difficile à exécuter et est souvent insuffisant <p>● qualité de la prise de décision</p> <ul style="list-style-type: none"> - nous mettons l'accent sur la pédagogie, la discipline, la propreté, la sécurité et la santé (2) - oui nos décisions reflètent le souci de la qualité même si elles sont parfois critiquées (3) - le responsable administratif a le souci d'améliorer les conditions de travail afin de lutter contre l'échec (3) - à certains moments les priorités sont bafouées au bénéfice d'autres aspects 	<p>Items administratifs (qualité)</p> <ul style="list-style-type: none"> - chaque responsable est à sa place et il collabore (3) - la collaboration qui existe est pertinente (3) - consultation permanente de tous les acteurs (2) - nous privilégions le dialogue entre l'administration et le corps professoral par la tenue des réunions régulières <p>● la satisfaction et leur efficacité</p> <ul style="list-style-type: none"> - il n'y a pas d'équipe de contrôle (3) - le responsable de l'établissement fait de son mieux - la gestion est une gestion opaque (3) - je juge ce mécanisme peu satisfaisant - certains mécanismes existent mais leur utilisation n'est pas optimale
--	---	--

Tout semble indiquer que la gestion administrative connaît des problèmes. Son efficacité étant souvent modulée par la présence ou non des ressources financières, matérielles et humaines. A l'inverse, un effort certain semble être réalisé dans la mise en œuvre des mécanismes visant à garantir la qualité de la gestion administrative au sein de nos établissements (mécanismes valorisant la collaboration, la consultation et le dialogue). Ils sont sceptiques quant à l'efficacité desdits procédés.

2) Dimension organisationnelle au plan du partage du pouvoir

A. A-enseignants

Tableau 6: Partage du pouvoir

<p>Thématique: partage du pouvoir</p>	<p>Items des enseignants (respect des points de vue)</p> <ul style="list-style-type: none"> - cela dépend des chefs par exemple les décisions prises lors des conseils de classe (exclusions, redoublement) ont souvent été unilatéralement mises en cause et annulées par certains chefs pendant les vacances - non tous les pouvoirs sont concentrés entre les mains du chef d'établissement (5) - non, c'est le chef d'établissement qui décide en tout et pour tout <p>● gestion des informations</p> <ul style="list-style-type: none"> - les réunions, les conseils de classe (3) - non l'information se fait dans un seul sens, de manière verticale (4) 	<p>Items enseignants (pertinence des outils)</p> <ul style="list-style-type: none"> - satisfait car au plan pédagogique, l'information parvient au destinataire en temps opportun (3) - dans certaines mesures oui mais il existe également des mécanismes informels de communication (4). <p>● contrôle de la qualité</p> <ul style="list-style-type: none"> - non satisfait (3) - non les mécanismes officiels (affichage/surveillant) ne sont pas efficaces en ce qu'ils sont limités dans la diffusion et dans l'espace (4)
---------------------------------------	---	--

De nombreux défis sont à relever au plan du partage du pouvoir et de la gestion de l'information. Les enseignants se perçoivent comme disposant de peu de pouvoir au sein de l'organisation. La considération de leurs points de vue est fonction du responsable en poste. Le chef d'établissement apparaît comme étant celui qui dispose des pleins pouvoirs. Ce dernier a le loisir de remettre en cause les décisions du conseil de classe (exclusion/redoublement) et ce, en l'absence des enseignants et durant la période des vacances. La gestion de l'information se caractérise par son manque d'accessibilité pour la majorité de nos répondants. Ils dénoncent par ailleurs le peu d'efficacité des procédés en vigueur tout comme la pertinence des mécanismes de contrôle rencontre des avis mitigés. Ce sentiment est-il partagé par les administratifs?

B. B-Administratifs

Tableau 7: Partage du pouvoir

Thématique	Items administratifs (respect points de vue)	Items administratifs (pertinence outils)
partage du pouvoir	<ul style="list-style-type: none"> - généralement oui, il y a consensus entre toutes les parties (ou le cas échéant la majorité l'emporte (3)) - évidemment, nous sommes dans la gouvernance démocratique - réunion avec le personnel de direction pour débattre des différents problèmes du lycée (3) - tous sont consultés, les avis sont ensuite partagés, tout le monde s'y conforme (2) ● gestion des informations - en dehors des réunions, nous avons des visites de classes (3) - nous avons des affiches, les notes, les avis de réunions (3) - le principal outil de communication est la note administrative; toutefois, nous procédons aussi par bouche à oreille (3) 	<ul style="list-style-type: none"> - le conseil d'administration (4) - il y a l'inspection générale des services (IGS) qui de façon périodique inspecte les établissements (5) ● contrôle de la qualité - la visite des lieux qui peut se faire par entretiens directs aux concernés ou par des questionnaires, vérification du cahier de texte (3) - cahiers de liaison, notes de service affichées avec copie pour chaque agent, puis outil téléphonique (3) - présence des conseillers pédagogiques et inspecteurs pour encadrement et évaluation des enseignants - lecture des rapports de fin d'année - regard sur les résultats aux examens

Contrairement aux enseignants, les administratifs sont d'avis que le partage du pouvoir est effectif au sein de nos établissements. Ils évoquent à cet effet la participation des différents personnels éducatifs aux réunions, et le consensus dans le cadre de la prise de décision. Par ailleurs, les administratifs jugent pertinents les outils de contrôles de la qualité de la communication et des informations inhérentes au processus de gestion.

5. Discussion:

La performance et l'efficacité d'une équipe tient à la concertation et à la mutualisation des potentiels et des compétences. Or, à la lumière des analyses menées il ressort que les caractéristiques structurelles et organisationnelles de nos établissements et même comportementale au plan des personnels sont loin de tendre vers l'efficacité. Bien au contraire, tous ces facteurs semblent donner lieu à une régulation /coordination centralisée.

En effet, la propension à convoquer uniquement l'absence des ressources financières et matérielles pour masquer l'incapacité à résoudre des problèmes de tout ordre ne rend compte ni de l'état d'esprit, ni de l'attitude générale attendue par les enseignants en soutien de leur actions. Ils renforcent le cloisonnement et limitent la marge d'autonomie et d'initiatives individuelles. De même, les outils et stratégies mis de l'avant afin de garantir la qualité au sein de nos établissements bien que relevés par les enseignants comme éléments positifs s'avèrent du point de vue de nos répondants relativement inefficaces. Par ailleurs, l'absence d'une collaboration franche et bien souvent le manque de partage du pouvoir qui paraît caractériser les relations entre enseignants et administratifs devraient nous conduire à repenser la conception qui est la nôtre de la gouvernance de ces institutions et des mécanismes capables d'assurer leur qualité et leur pérennité. En effet, ces réalités sont autant de facteurs qui concourent à une interprétation souvent restrictive des problèmes vécus au sein de nos établissements. Ce manque de flexibilité compromet la recherche de solutions adaptées et l'innovation qui est un facteur clé de succès de toute organisation.

Or, la gouvernance dans l'optique de Perez et de Bouvier (2008) est celle qui encourage les innovations et accroît la performance et la qualité. De tels enjeux imposent une dimension d'ensemble dans la résolution des problèmes ce qui semble trancher avec l'absence de compromis et de pouvoir partagé qui sont légion au sein de nos établissements. De telles insuffisances donnent à voir la mesure des attentes des autres personnels éducatifs, notamment des enseignants. Par ailleurs, il semble que même lorsque des efforts sont consentis, la communication et partant, la gestion de l'information comme facteur de régulation, connaît des dysfonctionnements. Ce qui contribue à mettre à mal la logique de la performance de nos établissements. L'effort de remise en question est plus qu'urgent. Fondamentalement, il nous faut créer une dynamique cohérente capable d'insuffler une logique d'ensemble avec des objectifs et des méthodes dépourvus de toute ambiguïté. Cette gouvernance doit par contre rendre compte du développement des situations d'interdépendance et de coordination des actions au sein d'un système complexe. Enfin, des lieux de concertation et de consultation sont à prévoir à l'image des espaces de définition des critères de la qualité sous peine de fragiliser et d'affaiblir l'adhésion de tous les personnels éducatifs à la mission et aux objectifs de nos établissements d'enseignement.

Conclusion

A partir d'un état des lieux de la gestion des établissements secondaires gabonais, nous avons mis à jours les problèmes institutionnels que pose la gouvernance au sein de nos établissements. Au nombre des plus préoccupants on relève: l'absence de ressources, la centralisation du pouvoir du point de vue des enseignants, les limites inhérentes au processus de communication et de gestion des informations; Bref, autant de facteurs qui gagneraient à être reconsidérés afin de garantir la qualité et l'efficacité de ces institutions. A ce propos, enseignants et responsables administratifs doivent en faire leur souci premier. Et cette volonté doit pouvoir se vérifier à travers les stratégies qu'ils mettent en œuvre en vue d'asseoir véritablement cette qualité, d'une part, et les mécanismes visant son contrôle, d'autre part.

En somme, il nous faut passer pour l'essentiel d'un modèle de gouvernance centralisé à un modèle qui milite pour le consensus et la concertation comme gagent de la cohérence des initiatives et des significations collectives des expériences qui y sont menées.

Bibliographie

- BARDIN, L. (2003) L'analyse de contenus. Presses universitaires de France
- BOUVIER, A. (2008) La gouvernance des systèmes éducatifs, collection politiques d'aujourd'hui, Presses universitaires de France
- Charpentier, P. (2007) Management et gestion des organisations. Armand Colin, Paris.
- CONFEMEN, (2005-2006). Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la confemen
- FONKOUA, P., (2006) Quels futurs pour l'éducation en Afrique? L'Harmattan
- GATHER THURLER, M. (2000) Innover au cœur de l'établissement scolaire
- GUILLAUME, O. (2002). « Qualité totale; transparence et évaluation ». In Education permanente. N° 143, pp.155-170.
- JOANNERT, P. et VANDER BORGTH, C. (2006). Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants. Bruxelles: De Boeck Université. 2^{ème} édition.
- MEN (2010) Les Etats généraux de l'éducation et de la recherche et de l'adéquation formation emploi, Libreville
- MEDJOMO, C. (1998) « Niveau, domaines et enjeux pour une intégration des actions d'enseignement et de recherche entre pays africains/paramètres politiques et dilemmes de la communication » in *Revue africaine des sciences de l'éducation*, Bureau africain des sciences de l'éducation (1-16).
- NGUEMA ENDAMNE; G. (2011). L'école pour échouer. Une école en danger. Crise du système d'enseignement gabonais. Paris: Publibook.
- QUENTIN DE MONGARYAS, R. F.(2001)Politiques éducatives et réforme curriculaire au Gabon. DEA « Savoirs, Identités, Sociétés ». Amiens: Université de Picardie Jules verne. Non publié.
- QUENTIN DE MONGARYAS, R. F.(2012) L'école gabonaise en question. .Quel système de pensée, pour quelle société? Paris: L'Harmattan.
- UNESCO (2006). Rapport mondial de suivi sur l'EPT
- UNESCO. (2007). Disparités et parité genre. Libreville: Les éditions de l'UNESCO.

L'éducation au développement durable et à l'écocitoyenneté dans tant qu'il y aura des rêves de Pélagie Ntsame Obame et Le Voyage d'Aurore de Nadia Origo

Marina ONDO

École Normale Supérieure, CRAAL, Libreville. Gabon

Résumé

La question de la préservation de l'environnement est au coeur des préoccupations de différents pays dans le monde. Au Gabon, il a été récemment initié un programme de lutte contre la pollution avec la mise en vigueur des lois anti-pollution pour un "Gabon vert" d'ici 2025. Fort de cette initiative louable, il est souhaitable que les éducateurs, au niveau de leur enseignement, puissent intégrer dans leurs cours des séances de sensibilisation en vue de prévenir les dérèglements climatiques. Les finalités éducatives de cet enseignement sont directement corrélés aux enjeux sociaux majeurs de notre époque. Il nous est alors apparu que les enseignants de lettres pourraient par exemple, amener les étudiants à cogiter sur les comportements citoyens, le développement durable et le respect de la terre que l'on doit laisser aux générations futures. Ainsi, il apparaît que deux oeuvres littéraires ont retenu toute notre attention: Tant qu'il y aura des rêves de Pélagie Ntsame Obame et Le voyage d'Aurore de Nadia Origo. Elles sont intéressantes en ce qu'elles véhiculent un savoir-être indéniable en matière de respect des biens publics et de respect de l'environnement. Le but de notre intervention est de savoir ce qu'on peut tirer de ces deux ouvrages dans une situation d'enseignement-apprentissage.

Mots clés: littérature, éducation, environnement, développement durable.

Introduction

Face à la crise écologique et sociale au Gabon, le développement durable est une alternative pour relancer la croissance économique à l'échelle planétaire. Des secteurs d'activités tels que l'agriculture, l'industrie, l'habitat, l'organisation familiale, la culture, le tourisme doivent reconsidérer leur politique de gestion des activités économiques. Il s'agit de bien faire comprendre qu'une personne, une association, une entreprise peut, à son niveau, adopter des gestes écologiques afin d'améliorer la vie en société pour le bien-être de tous. Surtout, l'impact des actions présentes sont susceptibles de se faire ressentir à l'avenir. Comme le suggère le titre de notre communication, l'éducation au développement durable et à l'écocitoyenneté à travers l'étude de *Tant qu'il y aura des rêves* de Pélagie Ntsame Obame et *Le voyage d'Aurore* de Nadia Origo, le présent article interroge à partir de deux œuvres littéraires, le lien étroit entre les méthodes de recherche d'action et l'application sur le terrain. Nous nous pencherons sur les aspects qui pourraient servir de stimuli dans chaque roman étudié. Ensuite, un éclairage sera ensuite apporté sur les interventions possibles dans le domaine éducatif. Pour illustrer notre propos, nous prendrons appui sur nos expériences concrètes dans un cas d'enseignement-apprentissage.

1. Pourquoi éduquer au développement durable et à l'écocitoyenneté?

La notion de développement durable apparaît au cours des années 1970-1980, lorsque des Organisations Non Gouvernementales et un groupe d'experts se rendent compte que le mode de croissance des pays développés perturbe l'écosystème, épuise les ressources naturelles et pourrait, à l'avenir, plonger l'humanité dans la précarité. En réalité, c'est de là que découle la nécessité sinon l'impératif d'éduquer au développement durable et à l'écocitoyenneté. Nous avons pris le parti de réunir les concepts de développement durable et d'écocitoyenneté parce qu'au Gabon, l'éducation ne va pas sans le développement personnel qui intègre, dès lors, le fait de permettre aux générations futures de pouvoir satisfaire, plus tard, leurs besoins essentiels. Non seulement, il est question dans le cas de l'éducation au développement durable et à l'écocitoyenneté au Gabon d'aider à retrouver l'équilibre entre un modèle économique de croissance efficient, le rayonnement social et le respect de l'environnement mais encore et surtout de tenir compte des valeurs telles que l'unité dans le travail et l'esprit de justice. Puisque l'écocitoyenneté, c'est prendre conscience des enjeux relatifs à la protection de l'environnement et s'impliquer dans la mise en œuvre du développement durable. La lecture des romans *Tant qu'il y aura des rêves* de Pélagie Ntsame Obame et *Le voyage d'Aurore* de Nadia Origo peuvent, à ce titre, éclairer les apprenants sur la marche à suivre pour être un bon citoyen qui aime son pays et participe à l'édification de la société. Le désir d'éduquer les masses populaires résulte d'un paradoxe qui concerne l'aménagement en ville et au village. Subséquemment, Libreville est censée figurer la modernité, l'évolution mais offre le spectacle d'une insalubrité déconcertante quand les villageois, contre toute attente, respectent les règles élémentaires d'hygiène:

Quand on vient de la capitale, c'est qu'on est « quelqu'un ». S'ils (les villageois) pouvaient savoir que certains d'entre nous logent à la Baie des cochons ou à la Cité perdue...Au village, il fait bon vivre, on ne construit pas dans le lit des rivières, ni dans la vallée des fleuves, donc pas d'inondations. Les toilettes et le W.C ne sont pas devant les maisons, les ordures ne sont pas jetées dans la cour. (Pélagie Ntsame Obame: 66).

La prise de conscience de cette configuration paradoxale pourrait d'ores et déjà amener les apprenants gabonais à changer leurs habitudes car leur vie future et celle de leur progéniture en dépend. Autrement dit, ce que les apprenants doivent savoir, c'est que la cause qui les engage témoigne avant tout d'un positionnement existentiel car, en fin de compte, la courbe écologique suit un mouvement centrifuge et centripète à la fois: préserver l'environnement, c'est se protéger soi-même. Toutefois, il n'est pas toujours aisé dans le contexte social gabonais d'aborder des sujets liés à l'écologie car, de prime abord, les apprenants ne comprennent pas très bien les enjeux vitaux qui en découlent. Du reste, la préservation de la diversité des espèces et des ressources naturelles ne peut se faire sans considérer les mœurs et les mentalités des populations locales. En ce qui concerne les populations urbaines, les problèmes de l'aménagement du territoire, de la mobilité en zone urbaine, du traitement des déchets par la voirie municipale et de l'assainissement de la ville se posent avec acuité. À y regarder de plus près, toute l'astuce résiderait dans le fait d'expliquer clairement la corrélation entre le comportement écocitoyen et l'assouvissement des besoins vitaux tels que se nourrir, se loger et se vêtir correctement. C'est dans cette optique que la visée d'un tel projet éducatif met, au centre de toutes les actions à entreprendre, les trois piliers du développement durable: l'environnement, le social et l'économie pour un monde viable (mode de production et de consommation bio), vivable (notre santé dépend de notre environnement) et équitable (face à l'inégalité sociale, il y a la solidarité dans les échanges).

L'expérience que nous avons menée avec la mise en place d'une classe interactive démontre à suffisance que l'étude d'un roman peut être le lieu de création d'un réseau social dans le cas où le partage coopératif des tâches à accomplir en vue des exposés séquence déjà les divers thèmes. En fait, on établit le rapport entre la fiction

romanesque et la réalité sociale vécue, on s'interroge sur des cas de conscience et les conflits qui pourraient entraver la bonne marche des projets d'une écriture interventionniste⁸⁷ en proposant d'autres pistes de résolution en dehors des propositions des personnages principaux des deux romans. Il apparaît nettement que l'objectif premier de l'éducation au développement durable et à l'écocitoyenneté est de sensibiliser les apprenants sur un mode de vie plus sain et plus harmonieux avec la nature, et par la suite, quitter la sphère fictive pour intervenir dans la vie réelle par des actions communes. Dans un pays où les promesses et les sollicitudes des hommes politiques à l'approche des élections ne répondent pas souvent aux réelles attentes de développement des populations locales, Nadia Origo fait remarquer dans *Le voyage d'Aurore*:

Mais de toutes ces sollicitudes, ils (les villageois) n'avaient rien tiré de positif et de durable. Ils leur faisaient clairement comprendre que désormais, ils ne se contenteraient plus d'écouter simplement sans agir, ni sans revendiquer des dons conséquents. Pourtant des présents, ils en recevaient souvent, surtout lors des passages d'hommes politiques. Mais ces derniers étaient soit dérisoires, soit inadaptés aux besoins de la localité. Pire encore, rien n'était organisé autour d'un projet de développement local à long terme, impliquant toute la population et suscitant une réelle dynamique socio-économique dans ces contrées oubliées (Nadia Origo: 54-55).

A ce stade de la lecture, les apprenants peuvent déjà comprendre qu'il ne faut pas toujours compter sur l'Etat. C'est la raison pour laquelle il faut éduquer les masses populaires afin qu'elles ne suivent pas un miroir aux alouettes. Les villageois ont des besoins d'ordre existentiel à satisfaire, leur dire qu'il ne faut pas exploiter la forêt sans pour autant les éclairer sur les enjeux de la protection de l'environnement, ne mène à aucun résultat probant. Dans *Le voyage d'Aurore*, l'association d'Aurore, « Forêt-Source » propose aux villageois une agriculture intensive « raisonnée » plutôt qu'une agriculture extensive. Or, les villageois ont leurs habitudes, l'agriculture sur brûlis est, selon eux, la meilleure technique en matière de culture mais cela favorise la déforestation et l'appauvrissement des sols. Dès lors, il vaudrait mieux leur expliquer comment ils doivent cultiver la terre, pratiquer l'élevage et préserver leur environnement naturel.

2. Comment éduquer au développement durable et à l'écocitoyenneté?

Ce faisant, il faut néanmoins considérer que lorsqu'on débute l'étude de deux romans abordant des questions écologiques, il convient de mettre en œuvre un plan de travail qui consiste à bien lire les romans pour prendre connaissance des idées qui y sont véhiculées ensuite, d'analyser le contexte social d'évocation. Une interrogation surgit à ce sujet: est-ce que l'ensemble des possibilités évoquées dans les romans à étudier peuvent trouver leur réalisation dans l'environnement qui est le nôtre? L'enseignant peut se contenter d'orienter les discussions des apprenants sur les actions qu'on pourrait mener et sur les solutions qu'on entend appliquer. Ensemble, on peut réfléchir sur les situations que vivent surtout les populations gabonaises urbaines et locales pour mieux répondre à leurs attentes. Le roman en lui-même est porteur d'un discours théorique, du point de vue concret, il n'améliore pas les conditions de vie des lecteurs. Cependant, les propositions de développement que les personnages émettent sont susceptibles d'être adoptées, revues, discutées, débattues en vue d'une expérimentation pratique. Toutefois, les réalités sur le terrain présentent souvent, malgré les prévisions, des renversements de situations inattendus. C'est pourquoi, les discours des trois écologistes dans *Le voyage d'Aurore* incitent, dans une moindre

⁸⁷ L'écriture interventionniste est une écriture à retouche du texte. Comme Pierre Bayard dans *Aurais-je sauvé Geneviève Dixmer*, les étudiants peuvent intervenir dans le récit, mais en respectant à la fois les modes de pensée des personnes de l'époque et les principes qui les animent.

mesure, les uns et les autres à accepter des compromis: « *une fois de retour à Libreville, il était certain que le volet agriculture et tous les autres allaient faire l'objet d'études plus approfondies afin de proposer aux villageois des projets adaptables à leur mode de vie et à leur environnement* » (Nadia Origo: 56). A l'exemple des coéquipiers d'Aurore, les apprenants pourraient prendre l'initiative, avec l'enseignant, d'élaborer des projets pédagogiques à réaliser chez soi au quotidien en sollicitant leur engagement et leur respect. Les valeurs directrices, à cet effet, reposent sur des enjeux de citoyenneté, des implications civiques qui incluent l'idée de produire, cultiver et protéger autrement. Cela signifie qu'on doit pouvoir éviter des emballages ou des produits polluants, donner au lieu de jeter des objets, des vêtements et chaussures réutilisables, donner ou revendre son mobilier, réutiliser les bacs, boîtes pour des rangements ou les transformer en objets de décoration, créer des récupérateurs d'eau de pluie, dégivrer plus souvent le réfrigérateur, recycler le papier et les bouteilles en les adaptant à une nouvelle utilisation. On éduque en étant soi-même un modèle, un exemple à suivre, en faisant don de soi comme Aurore et ses coéquipiers:

Les trois coéquipiers faisaient alors l'effort de recentrer le débat à chaque fois, en précisant bien qu'ils n'étaient pas des marchands d'illusions, que leurs activités les intéressaient, mais qu'ils n'accorderaient d'aides et ne soutiendraient des actions que dans les strictes limites définies par leur association. Ils leur proposèrent alors de se regrouper en coopérative en fonction du type d'activités: élevage, pêche, agriculture, aquaculture etc. l'accent fut mis sur tous les avantages qu'offrait une coopérative agricole, qui inclurait toutes les autres activités annexes (Nadia Origo: 55).

Dans bien des situations, les femmes étant méticuleuses, rigoureuses, déterminées et focales par nature, la solidarité féminine aussi, on s'en doute, peut porter ses fruits en pareille circonstance, comme en témoigne les propos d'Annie-Paule Boukandou:

Par la mise en place des associations féminines et des ONG, les femmes se font entendre. Une mise à découvert des institutions et de leurs faillites suscite dans la société une crise des valeurs originelles (...) les romanciers, tout comme les associations, ont un rôle à jouer pour aider les femmes à faire entendre leur voix dans le monde moderne (2012: 148-149).

Les membres de l'association d'Aurore dans *Le voyage d'Aurore*, par exemple, s'en donnent à cœur joie malgré que les activités ne soient pas génératrices de revenus, fût-ce pour le plaisir de se sentir impliqués dans une action noble que les autres pourraient admirer, et par la suite, y prendre de la graine. Etre un modèle à suivre peut, à cet effet, motiver plus d'un candidat réticent qui serait inondé de fierté juste à l'idée d'avoir accompli une mission. L'épanouissement que constitue le travail en équipe est perceptible à travers l'impression d'harmonie, de répartition des tâches, d'entraide et d'ordre qui se profile derrière la pratique de la culture rotative:

Les plaques solaires et les accumulateurs sont installés. Un mécanisme conçu par Vincent et les jeunes permet d'avoir de l'eau à l'intérieur. Nous avons essayé de rendre cet endroit aussi confortable que possible. Toutes les précautions, toutes les installations, tout ce que nous faisons visait un seul objectif: la préservation de la nature [...] Nous pratiquons la culture rotative. Les semis que nous avons ramenés de Libreville sont déjà en terre: les rejets de bananiers, les boutures de manioc, les taros, les patates douces, le piment et tous les légumes (Pélagie Ntsame Obame: 151).

On voit bien ici que la culture rotative aide au maintien ou à l'amélioration de la fertilité des sols et l'utilisation des plaques solaires a pour but d'exploiter les ressources naturelles tout en économisant de l'énergie sans polluer. Au

niveau du rendement, on ne perd rien en ce sens que la culture rotative permet également de produire pour un grand nombre de personnes tout en adoptant une mode de culture biologique qui préserve le sol. Dans *Le voyage d'Aurore*, à peine arrivée en Province, Aurore se plaît à comparer la vie autrefois et celle d'aujourd'hui, elle est nostalgique car elle se rend compte qu'au village, les déchets sont mieux traités: « *Elle se remémorait, malgré elle, les longues périodes de non prélèvement des ordures ménagères qui rendaient la ville infecte* » (Nadia Origo: 71). À en croire Jean Leonard Nguema Ondo, s'agissant du roman gabonais:

Il y a comme une expression de paradis perdu qui loge en chacun des personnages, donc en chacun des écrivains également. Il y a comme un regard nostalgique que l'on jette en direction de ses origines profondes. Ainsi, au terme du pèlerinage initiatique de chaque héros, se dégage une certaine lumière, celle du salut de l'être (2011: 117).

On pourrait pousser l'analyse plus loin jusqu'à en éprouver les limites mais il ressort que l'esthétique de Pélagie Ntsame Obame creuse la dimension éthique de l'écologie à travers l'écriture. Son combat écologique ne concerne pas uniquement la nature comme celui de Nadia Origo, il touche la préservation des bonnes mœurs d'antan. Cette préoccupation est omniprésente dans les diatribes acerbes qui parsèment *Tant qu'il y aura des rêves*. Fait digne d'intérêt, l'approche écologique chez Pélagie Ntsame Obame intègre, en plus de la protection de la nature, la conservation des valeurs patrimoniales pour les générations futures. « *Et que dire des jeux, des soirées de contes où les vieux nous entraînaient dans les épopées du Mvett* » (Pélagie Ntsame Obame: 12). La question de la crise des valeurs morales est aussi préoccupante que celle du dérèglement climatique. Le personnage Géo va jusqu'à réprocher l'utilisation par les Africaines des produits éclaircissants, des perruques et tissages qui se dégradent difficilement et détériorent les sols.

Tout comme le personnage principal de Nadia Origo, Aurore, Géo, le personnage de Pélagie Ntsame Obame propose de créer des fermes avicoles. On se rend bien vite compte avec les réflexions de Géo que le fait de travailler dans un bureau ne produit rien, par contre, la terre est productive, on peut y récolter des fruits, les consommer ou les revendre. Cet échange entraîne bien entendu, la circulation de la monnaie et des biens en limitant quelque peu la dépendance alimentaire et monétaire vis-à-vis des autres Etats. Or, Géo remarque, à regret, que:

la maxime était: point de salut en dehors des études. Celui qui ne travaillait pas dans un bureau n'était rien. Aujourd'hui, nous devons formater notre disque dur et mettre de nouvelles données comme par exemple que la réussite vient de ce que nous faisons de nous-mêmes, études ou pas. Heureusement que les générations de jeunes décomplexés l'ont compris et se sont levés (Pélagie Ntsame Obame: 156).

Le Gabon devrait donc émerger grâce à la vaillance et au travail de ces jeunes qui ont investi le marché. L'écotourisme est prôné de façon implicite, les touristes sont invités à jouir des joies simples que leur procure la contemplation de la nature: « *Ndjolé peut devenir une superbe ville ou plutôt une station balnéaire, un site touristique avec des chalets en bois, au lieu de cette chose que nous voyons. L'Ogooué est bêtement caché par des baraquements, alors que c'est là même le charme. On a détruit cette belle vue au profit de quelques commerçants* » (Pélagie Ntsame Obame: 159). Au lieu d'apercevoir des baraquements non viabilisés, sur des sites mal aménagés, les habitants de Ndjolé gagneraient à construire des logements écologiques avec des espaces verts bien entretenus. C'est ce cas de figure que Nadia Origo déplore: « *je parle de responsabiliser les gens dans leur choix de terrains [...] ces derniers vivent dans des quartiers non viabilisés, en pleine ville* » (Nadia Origo: 24).

A l'échelle individuelle, les gabonais peuvent contribuer à l'amélioration de leur mode de vie en adoptant simplement des « éco-gestes » au quotidien (trier leurs déchets, recycler, utiliser des sacs d'emballage biodégradables, économiser de l'eau ou de l'énergie...) mais il revient tout de même à l'Etat de viabiliser les terrains et de créer des systèmes d'évacuation des eaux usées. En clair, un écocitoyen doit pouvoir mesurer l'impact de son mode de vie sur la planète tout entière.

De plus, Géo définit clairement son plan d'action en ce qui concerne l'organisation du travail de la ferme et des cultures vivrières. Lorsqu'elle organise le travail de la ferme avec Ibrahim, Igor, Ruth, Roddy, elle prend le soin de bien répartir les tâches et d'étager les monceaux de terre afin de mieux gérer l'espace: « *derrière le poulailler commencent les plantations. D'abord les jardins. A la place des serres, nous avons mis des piquets et des barres transversales sur lesquelles sont disposées les palmes. Plusieurs bandes sont déjàensemencées: tomates, laitues, haricots, choux, carottes...* » (Pélagie Ntsame Obame: 187). Géo propose donc d'avoir son propre potager ou de s'approvisionner dans des fermes qui ne pratiquent pas une agriculture intensive et industrielle qui appauvrit la terre. Ainsi, à l'échelle individuelle, chaque citoyen peut contribuer à la sauvegarde de la planète. En outre, si l'on considère que la présentation ordonnée des espaces cultivés instille déjà chez le lecteur une idée d'ordre, alors, la disposition typographique des mots n'est là que pour témoigner d'un ordonnancement syntaxique mesuré.

3. III- Résultats et perspectives

La préoccupation relative à la préservation de l'environnement constitue actuellement le lien qui unit « *la réalité du monde perçu à un imaginaire collectif lui donnant un sens* » (2008: 319). Bessora⁸⁸ et bien d'autres écrivains ont tiré la sonnette d'alarme par rapport au concept d'écocitoyenneté, le fait est que tous les citoyens doivent se sentir concernés par les questions d'environnement. L'éducation au développement durable et à l'écocitoyenneté devrait *a priori* s'orienter vers la formation de citoyens responsables, aptes à prendre des décisions collectives visant le respect de leur environnement. Vaste défi. En ce sens, on peut dire, avec Olivier Rey que

la qualité d'une séquence de formation, d'un dispositif d'éducation, d'un établissement voire d'un système éducatif s'apprécierait en fonction des performances de ceux qu'ils forment. En clair, la qualité d'un établissement voire d'un enseignant se jugerait à l'aune des performances de ses élèves à un examen lors d'autres procédures d'évaluation comparables (2013: 3).

Dans tous les cas, on ne peut pas toujours mesurer la qualité de l'enseignement par l'évaluation car former, aujourd'hui, n'équivaut pas seulement à évaluer. Le but à atteindre reste une solidarité qui identifie l'homme local en tant que citoyen du monde de demain. L'enseignant guide l'apprentissage, les idées qui surgissent lors des confrontations de diverses approches individuelles constituent un moteur à la construction de la connaissance. Dans le cadre d'une éducation au développement durable, le travail en groupe (des étudiants en géographie, en éducation artistique et en lettres peuvent unir leur savoir et leur force) serait à privilégier dans les processus d'acquisition et d'appropriation des connaissances dans la mesure où

la question du développement durable nous renvoie nécessairement à la production scientifique et technologique, donc à la place et à la responsabilité des chercheurs et des enseignants, car la

⁸⁸ Dans son roman *Pétroleum*, la Gabonaise, Bessora invitait déjà le lecteur à s'interroger sur l'épuisement du puits de pétrole au Gabon et la perspective de rechercher des sources d'énergie alternatives (page 132).

production scientifique n'est pas seulement production d'un monde à travers les multiples objets et représentations qui en découlent (2004:13).

Pourtant, les pratiques d'éducation au développement durable et à l'écocitoyenneté à l'université nécessitent un apprentissage pluridisciplinaire, une participation active des populations. On ne doit pas la considérer comme une discipline autonome, tout comme on l'intègre à l'enseignement de la littérature, on pourrait l'intégrer à toutes les disciplines enseignées. Néanmoins, il demeure difficile, pour des recherches comme celles menées, d'avoir une intervention au-delà des propositions. D'autre part, les exigences et la masse de travail requises pour voir aboutir les résultats d'une telle recherche restent à déployer. Cependant, nous voulons que leur continuité nous amène à de véritables applications, des changements remarquables, sur les pratiques enseignantes et leurs matériels. Par exemple une initiation aux classes vertes, aux activités d'éveil, aux projets d'action éducatifs, la formation des enseignants. Cette nouvelle vision de l'éducation va plus loin car elle mobilise les médias qui diffusent des valeurs et expériences du développement durable. De fait, les initiatives et programmes d'envergure nationale pourraient notamment intégrer dans les cursus de formation initiale ou continue des enseignants, l'enseignement au développement durable et à l'écocitoyenneté.

Conclusion

Cet article espère avoir montré comment deux œuvres littéraires (*Tant qu'il y aura des rêves* de Pélagie Ntsame Obame et *Le voyage d'Aurore* de Nadia Origo) se présentent comme des espaces en recherche d'actions et d'interventions. En abordant les notions de développement durable et d'écocitoyenneté, nous y avons confronté nos recherches respectives pour voir comment celles-ci peuvent s'insérer dans une perspective de développement en Afrique. À partir du constat que favoriser le développement durable et l'écocitoyenneté dans un pays peut aider à la redynamisation de l'économie et à l'essor de l'écotourisme. Nous préconisons une réelle politique de sensibilisation au sein des établissements scolaires dans le but de susciter l'esprit créatif des apprenants en les incitant à inventer des gadgets écologiques. Pour que cette politique de sensibilisation voit son aboutissement, la motivation des apprenants au moyen de séances éducatives captivantes est nécessaire. Nous avons conscience que notre raisonnement comporte quelques nuances qu'il reste à développer. Toutefois, nous avons voulu contribuer à alimenter le débat en abordant ces quelques notions et pratiques qui traversent désormais la recherche en écocitoyenneté. En cela, l'impact de la lecture des deux romans susmentionnés ou des journées d'information collective est bien perceptible à travers les propositions effectives qui ont été retenues par les apprenants en l'occurrence l'adoption d'un comportement écocitoyen au quotidien en vue de favoriser le développement durable.

Bibliographie

Corpus de base

NTSAME OBAME. 2011. Pélagie *Tant qu'il y aura des rêves*, Libreville, Ed. ODEM.

ORIGO, Nadia. 2008. *Le voyage d'Aurore*, Paris, La Doxa éditions.

Ouvrages de référence

BOUKANDOU, Annie-Paule. 2012. « De la dimension historique des personnages féminins dans le roman gabonais » in *Les Écritures gabonaises: histoire, thèmes et langues*, tome1, (textes réunis par Pierre Ndemby Mamfoumby, introduction générale d'Audrey Small), [1ère édition Yaoundé, Clé, 2009] version augmentée, Libreville, ODEM.

CLERC Marie-Jeanne et NZE, Liliane. 2008. *Le roman gabonais et la symbolique du silence et du bruit*, Paris, L'Harmattan.

NGUEMA ONDO, Jean Leonard. 2011. « Le roman gabonais entre tradition et modernité » (textes réunis par Gyno Noël Mikala et Achille Manfoumby-Mvé) in *Les écritures gabonaises. Histoire thèmes et langues*, Tome 2, Libreville, ODEM.

Articles

MEUNIER, Olivier. 2004. « Education à l'environnement et au développement durable », n° juillet 2004, dossier de la veille institut national de recherche pédagogique, cellule de veille scientifique et technologique, Institut Français de l'Education - ENS de Lyon.

REY, Olivier. 2013. « Regards croisés sur la qualité en éducation et formation », n° janvier 2013, Compte-rendu du Séminaire du 22 & 23 novembre 2011, dossier de la veille institut national de recherche pédagogique, service Veille & Analyses AQÉ Institut Français de l'Education - ENS de Lyon.

A importância da formação pedagógica-didática aos profissionais de saúde que exercem a docência

Amélia Mandane ALBERTO & Leyani De OLIVEIRA

Faculdade de Medicina da Universidade Lúrio, Nampula. Moçambique

Resumo

A qualidade de formação dos profissionais de saúde tem sido a preocupação das instituições de saúde nas últimas décadas, tendo-se a consciência que a sua qualidade depende da capacidade de transmitir conhecimentos, competências e atitudes de quem os forma. É nesse contexto que a formação psicopedagógica desempenha um papel fundamental para os profissionais de saúde que estão envolvidos na formação dos futuros profissionais de saúde.

Os profissionais de saúde são formados para exercerem a sua atividade na área da saúde e não na docência (como docentes). Sabe-se que um indivíduo pode ser um bom profissional e não ser um bom docente, uma vez que, na condução do processo de ensino-aprendizagem, não é só relevante o conhecimento científico da área, mas também o conhecimento pedagógico, isto é, saber como transmitir os conhecimentos e habilidades, “a arte de ensinar”.

Assim, a investigação apresentada pretende refletir sobre a importância da formação psicopedagógica dos profissionais de saúde que exercem a docência na Faculdade de Ciências de Saúde da Universidade Lúrio. Para o efeito, fez-se um estudo exploratório-descritivo e recorreu-se à aplicação de um questionário estruturado aos profissionais da saúde que exercem a docência na faculdade acima indicada, com uma amostra de 20 docentes.

Os resultados revelaram que os profissionais de saúde que lecionam na Faculdade de Ciências de Saúde da Universidade Lúrio são formados para exercer a profissão na sua área de formação e para iniciarem a docência beneficiaram de uma formação pedagógica que lhes permitiu adquirir algumas competências pedagógicas. Sendo, a formação pedagógica-didática inicial e contínua dos profissionais de saúde envolvidos na atividade docente indispensável, sem descorar que algumas competências serão adquiridas com a experiência.

Palavra chave: formação, pedagógica/didática, profissionais, saúde, docência.

Introdução

Os debates actuais sobre o profissionalismo docente no ensino superior tem dado ênfase às discussões sobre a formação pedagógica dos professores, pois se presume que uma boa parte de profissionais que ingressam na docência no nível superior não tenham formação pedagógica inicial.

A atividade docente no ensino superior é uma tarefa complexa e exigente quer do ponto de vista intelectual, quer social e envolve competências que podem ser adquiridas e melhoradas. A superação dos docentes é um desafio atual pela exigência da qualidade de formação que as universidades são supostas fornecerem aos estudantes,

aliada a uma cada vez maior competitividade entre as próprias instituições ..de ensino superior. Esta exigência de qualidade está na necessidade de as universidades terem que se adequar às novas matrizes tecno-culturais de mercado para responder às necessidades da sociedade. O que está em jogo é a universidade ter de reformular o seu próprio projeto de organização e gestão estratégica dos saberes, o que implica ter de reinventar uma nova relação com o conhecimento nas suas múltiplas e diversificadas vertentes (Cachapuz, 2001).

É assim que o ensino tem sido encarado como uma atividade cada vez mais exigente, na complexidade e na multiplicidade de tarefas associadas à docência que são indicadas como características chave de uma profissão em mudança, que tem de ser entendida à luz de um determinado contexto social, político, cultural e económico, em que a qualidade do ensino tem sido a palavra-chave um pouco por todo o mundo e pela necessidade de se elevar o “standards” da educação (Flores, 2005).

Outro sim, os avanços tecnológicos que têm impulsionado o desenvolvimento acentuado dos meios de comunicação, contribuem para o alargamento do espaço de aprendizagem. Hoje, a aprendizagem pode ocorrer em qualquer espaço e momento da vida, ampliando cada vez mais os desafios do professor.

As exigências e responsabilidades colocadas à escola e aos professores são, cada vez mais complexas, uma vez que lhes cabe formar pessoas que estejam preparadas para fazer face aos vários desafios impostos pelo desenvolvimento tecnológicos e que respondam às exigências e necessidades sociais. Para isso, o professor deve ser capaz de integrar as várias formas de aprendizagem e os conteúdos que advêm destas formas de aprendizagens, procurando orientar o aluno para que seja capaz de distinguir, selecionar e, sobretudo, criticar os vários pensamentos, opiniões, ideias dos diferentes autores.

Sendo necessário que os professores tenham formação pedagógica-didática que lhes habilite a condução do processo de ensino-aprendizagem de modo adequado, partindo do princípio de que o estudante já trás consigo algum conhecimento e que precisa de orientação para aprofundá-lo e adequá-lo ao contexto. Nesta abordagem, o professor é visto como mediador do conhecimento.

Para redarguir a este desiderato tão complexo e dinâmico, a formação pedagógica do professor desempenha um papel preponderante, pois ele precisa de saber os princípios pedagógicos-didáticos para fazer face ao ensino, sem descorar que a medida que o professor ensina, também aprende dos estudantes. Assim, aprender a aprender em todo espaço e ao longo de toda a vida é o desafio do professor.

A formação de profissionais de diversas áreas como o da saúde que exercem a docência, não foge à regra. A formação pedagógica dos profissionais de saúde para a docência é importante para dar uma base pedagógica, por forma a encararem o processo de ensino-aprendizagem e os desafios que advêm do mesmo. Uma vez que estes profissionais são formados para exercerem as suas atividades nas áreas específicas e não para a leção. Sendo assim, é necessário que sejam preparados para o novo desafio que é a docência, que envolve metodologias e procedimentos próprios.

É nesta perspectiva que a pesquisa ganha o seu ímpeto, procurando estudar a importância dada à formação pedagógica-didática pelos profissionais de saúde que exercem a docência na Faculdade de Ciências de Saúde da Universidade Lúrio.

Para a realização do estudo recorreu-se a aplicação de um questionário aos professores com vínculo integral que lecionam na Faculdade de Ciências de saúde da Universidade Lúrio e os resultados permitiram concluir que os profissionais de saúde são formados para exercer a profissão na sua área de formação e para iniciarem a docência beneficiaram de uma formação pedagógica que lhes permitiu adquirir algumas competências pedagógicas. A formação pedagógica-didática inicial e contínua dos profissionais de saúde envolvidos na atividade docente é indispensável, sem descorar que algumas competências serão adquiridas com a experiência.

1. Enquadramento Teórico

1.1. Formação Pedagógica-didática

A profissão de docente é complexa e revestida de desafios que requerem dele uma preparação prévia e contínua. É um processo contínuo que inicia antes do exercício das atividades pedagógicas e prossegue ao longo da carreira.

Para que os professores sejam capazes de responder aos desafios impostos à docência e satisfazer as necessidades sociais, devem estar preparados. Não basta somente que os profissionais que exercem a docência possuam as habilidades técnicas, o conhecimento científico, mas também é necessário que desenvolvam as competências pedagógicas.

A “arte de ensinar” está revestida de procedimentos próprios que são dinâmicos e que devem ser conhecidos, se realmente quisermos proporcionar um processo de ensino-aprendizagem, em que tanto o professor e como o aluno aprendem mutuamente. Somente com a formação pedagógica-didática inicial e contínua dos professores, se pode proporcionar o aperfeiçoamento do docente, influenciando na qualidade de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, na qualidade dos profissionais de saúde a serem formados.

É por isso que falar de formação de docentes implica falar da forma como se encara o ensino e refletir sobre o que significa ser professor num determinado contexto histórico. As mudanças sociais, culturais, económicas e políticas que têm ocorrido nos últimos anos um pouco por todo o mundo têm contribuído nas reformas introduzidas nos sistemas educativos e, de certa forma, refletem-se na formação dos docentes de modo a responder às exigências da educação. O modo como se perspectiva a formação dos professores depende de uma determinada concepção de currículo do ensino e de escola; mas também da forma como se entende a sua função num dado momento, reconhecendo a natureza mutável e complexa do ensino (Flores, 2005).

A formação é conceptualizada como a promoção da aprendizagem dos saberes profissionais inerente ao desempenho do docente. Estes saberes podem ser teóricos, práticos, comportamentais, éticos e havendo a relação entre as teorias, práxis, relação e afeto, valores e normas, onde os saberes profissionais constituem-se, por definição, dos conhecimentos mobilizáveis para a ação docente contextualizada, configurando as competências profissionais. Esta formação deve ser um processo contínuo e deverá manter alguns princípios pedagógicos, didáticos e éticos, comuns independentemente do nível de formação de professores a que nos referimos. Também implica necessariamente a existência de uma forte interligação entre a formação inicial e a formação permanente (Formosinho, 2009 & Garcia, 1999). Segundo Patrício (2001:73),

a problemática da formação de professores inscreve-se no círculo, mais amplo, da problemática da formação humana. De duas formas: por um lado, enquanto sujeito do processo da sua formação profissional, o professor é ele mesmo formando. Por outro lado, o professor é, pela natureza da sua profissão, formador. Recebe e dá formação. Formação humana, pois é, nos dois casos, o homem o sujeito da formação.

A aprendizagem profissional para ação docente não se faz somente através da formação formal, mas também da socialização. Esta começa ainda como estudante, com a observação quotidiana do desempenho do professor e, pouco a pouco vai-se formando. Neste sentido, pode-se perceber que o próprio percurso dos professores e da experiência adquirida nas diferentes escolas onde trabalhou ou trabalha contribuirá para a formação do professor e da diversidade destes. É por essa razão que a carreira docente deve ser vista numa abordagem pluralista e heterogénea, pois, a formação para a profissão docente distingue-se das outras profissões pela visibilidade do desempenho, nas oportunidades temporais, quer no âmbito das componentes do desempenho observadas, entre outras (Formosinho, 2009).

Todavia, as universidades têm relegado para o segundo plano a formação de professores, não têm assumido a formação do professor como uma tarefa central. Há autoridades que julgam que a universidade pode eximir-se desta tarefa. Mas, as universidades têm que assumir a formação do professor como uma das suas tarefas centrais (Cantani, 1986; Alvarenga, 1991; Menezes, 1986 & Formosinho, 2009).

No ensino superior não nos esqueçamos que há três atividades em vista: ensino, pesquisa e extensão. O professor que leciona no ensino superior deve desenvolver as competências de ensino, pesquisa e para realizar outras atividades que contribuam para o desenvolvimento social. Sendo importante articulação entre as três atividades, isto é, considerar o processo de ensinar/aprender como atividade integrada à investigação; substituir o ensino que se limita à transmissão de conteúdos por um ensino que constitui processo de investigação do conhecimento (Barbosa, 2003). Esta integração entre as três abordagens da universidade favorece o desenvolvimento intelectual do professor e contribui para o aprimoramento da qualidade de ensino.

1.2. O papel do Professor

Presentemente, o conceito de formação é susceptível de muitas perspetivas e está associada a algumas atividades, sempre que se trata de formação para algo. A docência considera-se uma profissão e é necessário que, tal como em qualquer profissão, se assegure que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competências profissionais (Actas de Colóquio sobre Formação de Professores, 2005).

Ainda segundo o autor anteriormente referido, o docente deve lidar com uma maior diversidade de alunos com “backgrounds” sociais, culturais e com capacidade de aprendizagem distintas. Aí, fica o desafio do professor fomentar uma variedade de situações de aprendizagem para responder ao aluno com necessidades e motivações diversa, mas também demonstrar um conhecimento pedagógico-didático considerável para ser capaz de selecionar e construir as melhores materiais e estratégias curriculares no contexto da sala de aula que se caracteriza por uma heterogeneidade de estudantes e complexidade maior. Espera-se deles que pensem sobre a sua prática, que mudem e se desenvolvam profissionalmente enquanto aprendentes ao longo da vida, mas também se lhes exija

que envolvam todos os alunos na aprendizagem, promovendo o bem-estar e o seu desenvolvimento numa perspetiva holística (Idem).

A prática docente deve superar o ato de transmitir informação. O professor precisa de assumir o papel de medidor do processo de ensino-aprendizagem de forma que os estudantes ampliem suas possibilidades humanas de conhecer, duvidar, interagir com o mundo, onde as competências técnicas e científicas são indispensáveis. Uma das competências específicas para a docência superior é o domínio na área de estudo (Rodrigues & Sobrinho, 2007).

Para muitos professores, a docência em saúde é geralmente considerada secundária deixando de reconhecer a existência de uma relação entre ensino-aprendizagem e assistência bem como de serem discutidas as especificidades dos cenários do processo ensino-aprendizagem em saúde. Segundo este autor, uma das competências específicas para a docência superior é o domínio na área pedagógica. A formação pedagógica é essencial no planeamento, organização e implementação do processo de ensino-aprendizagem (Formosinho, 2009).

Com base nesta perspetiva, podemos perceber que a condução do processo de ensino-aprendizagem exige do professor competências da área específica, mas também competências pedagógicas. A formação pedagógica dos profissionais para o exercício da docência é crucial para preparação do docente, a fim de encerrar o processo de ensino-aprendizagem, com os seus múltiplos desafios.

As competências pedagógicas universitárias é um conhecimento não apenas adquirido, mas construído pelos professores enquanto professores e investigadores nas suas áreas específicas, a partir de saberes básicos indispensáveis sobre a relação educativa e formativa. O conhecimento pedagógico e as competências formativas não devem ser percebidos como saberes e técnicas de ensino, de transmissão de conhecimentos, porém como algo que qualifica para o exercício das funções do docente e o que delas decorre na formação dos futuros profissionais. Ser professor é uma profissão de relação, e enquanto profissão de relação exige o conhecimento básico do que é o processo de relação humana (Ambrósio, 2001).

A sala de aula é um espaço onde se verifica uma quantidade ilimitada de interações espontâneas. A atenção do professor sobre cada aluno em particular constitui uma fração muito limitada do tempo total das interações que ele realiza; torna-se necessário que cada aluno aprenda a esperar pela sua vez para intervir, que o professor chegue junto dele, que utilize determinado material, que o colega termine a tarefa, e prenda a ser interrompido, entre outras (Amado, 2005).

Estas existências do aluno que fazem parte do *currículum* oculto implicam competências e ações específicas do professor, como a capacidade de estabelecer, definir e exigir o cumprimento de regras na organização do trabalho coletivo, a capacidade de moldar hábitos e de criar rotinas saudáveis para a organização da atividade; a capacidade de construir situações que tenham em conta cada aluno e que a informação transite ao um ritmo adequado a capacidade de cada receptor, a acompanhado pela necessária preparação e planificação da aula (Idem).

Boa (2005) sustenta que a competência observa-se pela utilização eficaz dos saberes, do saber fazer e do saber ser para o cumprimento das tarefas profissionais. Esta competência é variável segundo o setor profissional e

segundo os contextos do exercício da profissão. Reconhece que as competências dependem das expectativas do meio onde se exerce a profissão.

Esta definição implica duas grandes consequências para a formação profissional dos professores: A primeira é relativa à integração dos saberes disciplinares, do saber fazer e das atitudes. Assim, a formação deve favorecer o desenvolvimento dos saberes integrados, que farão emergir as competências específicas. A segunda refere-se ao estabelecimento de parcerias com os outros atores teóricos e os saberes oriundos da prática e de avaliação de competências específicas. Esta competência permitirá uma harmonização entre os saberes (Idem).

Para garantir a formação dos professores preparados para encarar o desafio da formação da nova geração, os formadores devem assumir o papel de colaborador prático em um modelo mais reflexivo, no qual será fundamental criar espaços de formação, inovação e pesquisa, a fim de apoiar a analisar os obstáculos, individuais e coletivos, que os professores encontram para realizar um processo de formação que ajuda realmente a melhorar a qualidade de ensino. O formador, nas práticas de formação contínua, deve auxiliar a resolver os obstáculos para que o professor encontre soluções da sua situação problemática, só assim, produz-se uma mudança na prática pedagógica (Imbernón, 2010). Nesta óptica, tanto a formação inicial, como a contínua são indispensáveis para a melhoria da qualidade de ensino e para o desenvolvimento profissional do professor.

2. Metodologia

Tendo em conta o objetivo deste trabalho, realizou-se um estudo descritivo-exploratório e recorreu-se a uma abordagem mista respaldada nos paradigmas interpretativo, numa acostagem qualitativa com o objetivo de saber a importância dada à formação pedagógica-didática pelos profissionais de saúde que exercem a docência na Faculdade de Ciências de Saúde da Universidade Lúrio.

Optou-se pelos docentes que lecionam na FCS-UniLúrio, em regime integral, nos cursos de graduação em medicina, medicina dentária, farmácia, nutrição, optometria e enfermagem, pelo fato de maior parte destes ter a sua formação de base para trabalhar como profissionais de saúde, na componente assistencial e não como docentes.

Partiu-se do princípio que a Faculdade de Ciências de Saúde da Universidade Lúrio (FCS-UniLúrio) é uma instituição pública de ensino superior, criada em 2007, localizada na zona norte de Moçambique, na Província de Nampula e cidade do mesmo nome, vocacionada à formação dos profissionais de saúde nas áreas de medicina, medicina dentária, farmácia, nutrição, optometria e enfermagem. Maior parte dos docentes que lecionam nesta instituição são profissionais de saúde formada numa área específica de atuação, mas que houve necessidade de a integrar no processo de formação dos futuros profissionais de saúde.

Todavia, reconhece-se que para exercer-se a função de docência, não basta que o indivíduo tenha as competências científicas e técnicas necessárias, é imprescindível, acima de tudo, saber como deve transmitir esses conteúdos, essas competências aos formandos, para que sejam assimilados e permitam o desenvolvimento das habilidades de saber saber, saber fazer, saber ser e saber estar. Essas habilidades podem ser adquiridas através da formação pedagógica.

Atualmente, a FCS-UniLúrio conta com a colaboração de 88 docentes com vínculo integral e 67 com vínculo parcial, totalizando 157 docentes. À prior, estes profissionais possuem habilidades científicas e competências técnicas para exercerem a sua profissão na área específica de formação e não para a docência.

Participaram no estudo 20 docentes da FCS-UniLúrio com vínculo integral, no primeiro semestre de 2016 e a definição do número dos participantes dependeu dos objetivos do estudo e do tempo de duração. Sendo assim, para o estudo usou-se a uma amostragem não probabilística por conveniência, que permitiu que se questionasse os participantes voluntários e disponíveis.

Para a recolha dos dados, optou-se pela aplicação de um questionário estruturado com dezassete (17) perguntas fechadas e 4 abertas. As perguntas abertas permitiram obter as opiniões dos participantes sobre a importância dada à formação pedagógica dos profissionais de saúde que exercem a docência na FCS-UniLúrio. As principais questões versaram sobre: O tempo de docência, formação pedagógica, competência dos formadores, duração da formação, dificuldades no exercício da docência, existência de política e núcleo de aperfeiçoamento pedagógico, entre outras.

Os questionários não solicitavam o nome do participante e foi preenchido individualmente pelos participantes e no tratamento dos dados respeitou-se a confidencialidade da identidade.

Os dados obtidos foram processados no pacote estatístico SPSS, versão 21, o que permitiu obter os dados quantitativos que favoreceram fazer a análise dos mesmos com base na frequência e na percentagem dos dados da componente qualitativa. Para análise dos mesmos, fez-se uma discussão entre os dados, abordagem dos diversos autores e o ponto de vista das pesquisadoras.

3. Apresentação e discussão dos resultados

Participaram no estudo 20 docentes que lecionam na FCS-UniLúrio com vínculo integral, destes 65% são de género masculino e os restantes 35% são de género feminino. A sua idade varia de 25 a 48 anos de idade, sendo maioritariamente 55% menos de 40 anos de idade, isto é, são maioritariamente jovens.

Dos participantes, 85% revelaram 1-5 anos de experiência na docência e 15% mais que 5 anos, que significa que a maior parte dos participantes no estudo tem pouca experiência na actividade de docência. Dos participantes, 85% foram unânimes em afirmar que tiveram uma formação prévia para o início da docência e os restantes 15% não tiveram.

No estudo realizado por Costa (2010), sobre a formação pedagógica de professores de medicina, constatou que dos 53 participantes (docentes médicos) maioritariamente 66% eram do sexo masculino e ainda 62,86% não tinham a formação em docência no início da carreira. Revelaram que se foi adquirindo a experiência com o tempo, o autodidatismo. Foi-se fazendo muitas improvisações sem nenhuma base teórica; faziam as coisas muito intuitivamente e por afinidade.

Na reflexão feita por Rodrigues e Sobrilho (2007), sobre a formação pedagógica do enfermeiro- professor, em virtude de adequar esta formação às novas demandas educacionais, perceberam que no ensino de enfermagem no Brasil era exigido aos candidatos a docente universitário apenas o nível de bacharelato e o exercício competente da profissão de enfermagem. Acreditava-se que se fosse um profissional bem-sucedido na profissão,

saberia ensinar e não eram exigidos a formação pedagógica. Mas percebeu-se que a prática docente deve superar o ato de transmitir informação. O docente precisa assumir o papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem para que os estudantes ampliem as suas possibilidades humanas de conhecer, duvidar e interagir com o mundo. E para que o docente assuma esta nova maneira de educar, necessita de competências científicas, pedagógicas e éticas/sociais.

No presente estudo, pois a maioria dos participantes 85% refere que a formação pedagógica lhes munuiu de conhecimentos para a condução do processo de ensino-aprendizagem, no que concerne aos métodos de ensino, motivação, meios auxiliares, elaboração das avaliações, plano de aula, entre outros. Revelaram que se não tivessem esta oportunidade teriam dificuldades, pois eles foram preparados para exercerem a sua profissão como médicos, enfermeiros, farmacêuticos, optometristas, dentistas e nutricionistas, isto é, possuíam as habilidades técnicas, faltando as competências pedagógicas-didáticas. Esta constatação vai ao encontro da conclusão a que se chegou no estudo feito por Rodrigues & Sobrinho (2007), segundo o qual para lecionar há necessidade de obter competências científicas e pedagógicas.

Na nova perspetiva de ensino em que o professor desempenha o papel de facilitador, ele deve possuir conhecimentos científicos e habilidades para orientar os estudantes que são cada vez mais heterogêneos numa sala de aulas. Cabe ao docente com a sua “arte” saber envolver a todos os estudantes e motivá-los. Esta arte pode ser adquirida através da formação, mas também com a experiência como revelou o estudo feito por Costa (2010).

Para o caso dos participantes deste estudo, que a maioria tem menos de 5 anos de experiência na docência, a formação inicial e contínua desempenhou/a um papel preponderante para a superação dos obstáculos, melhoria da qualidade de ensino e o aprimoramento profissional. Todavia algumas habilidades serão desenvolvidas com o tempo de experiência, pois o saber fazer aprende-se fazendo.

Questionados sobre o tempo de duração da formação, 80% dos participantes referiu que a formação teve a duração de 5 dias, e durante este período foram transmitidos conteúdos sobre os métodos- técnicas de ensino, meios auxiliares de ensino, motivação, avaliação e plano de aula. Uma parte destes participantes, que corresponde a 45%, considera que o período da formação foi curto para aprofundar os conteúdos, 35% afirma que alguns conteúdos foram aprofundados e outros não e para os restantes 20% o tempo foi suficiente para abordar os temas.

Entretanto, os participantes foram unânimes em afirmar que a formação pedagógica lhes ajudou a se prepararem para encerrar o processo de ensino-aprendizagem. Ainda alguns participantes, que correspondem a 90%, dizem que a formação deve olhar para as necessidades dos docentes, o que nos leva a crer que provavelmente a formação da qual beneficiaram não tomou em consideração as necessidades individuais dos participantes.

Esta constatação é consubstanciada com a revelação de 50% dos participantes ao referir que tem tido dificuldades na condução do processo de ensino-aprendizagem devido ao número elevado de estudantes em cada turma e à falta de material de apoio. Ainda 60% dos participantes disse que a dificuldade é pelas características dos estudantes que são heterogêneos e 15% abordou que possui dificuldade na elaboração do plano de aula. Estas afirmações permitem deduzir que alguns participantes deste estudo não têm desenvolvido as competências pedagógicas-didáticas que os permita conduzir o processo de ensino-aprendizagem adequadamente e precisam, portanto, de apoio para superar alguns obstáculos. São nestes casos que o núcleo da disciplina poderia funcionar no apoio aos docentes com dificuldades e no programa de capacitação contínua.

Amado (2005) salienta que o professor deve possuir competências e desenvolver ações que tenham em conta cada aluno na sala de aula e que a informação transite num ritmo adequado para todos. Para que o professor saiba lidar com uma turma heterogênea precisa de possuir algumas habilidades, que são adquiridas através da formação ou com a experiência.

Apesar das dificuldades enfrentadas por alguns dos professores que participaram na formação para o início das docências, 100% dos participantes afirmou que a falta da formação pedagógica origina dificuldades de condução do processo de ensino-aprendizagem, pois não foram formados para mediar o processo de ensino-aprendizagem, mas para atuar na sua área de formação, na vertente da assistência clínica. Portanto, a formação permitiu-lhes serem capazes de identificar/ escolher a metodologia a usar no processo de ensino-aprendizagem e os recursos didáticos a serem usados e na elaboração das avaliações.

Questionados os participantes sobre as competências demonstradas pelos formadores durante a formação, 75% afirmou que os formadores demonstraram competência e domínio dos conteúdos, 20% disse que às vezes e os restantes 5% referiu que não demonstraram competência. Esta afirmação permite-nos pensar que os formadores foram competentes, mas o tempo de duração da formação não foi suficiente para abordar todos os aspectos pedagógico-didático de forma exaustiva. Similarmente o grupo dos participantes foi muito heterogêneo e não se tomou em consideração necessidades pontuais de cada formando.

Este posicionamento não converge com as constatações de Mitre, Batista, De Mendoza, Pinto, Meirelles, Porto, et al., que no seu artigo sobre Metodologias Ativas de Ensino-aprendizagem na Formação Profissional em Saúde: Debates Atuais (2008), referem que o processo de ensino-aprendizagem é complexo, apresenta um carácter dinâmico e não acontece de forma linear como um somatório de conteúdos acrescidos, exige-se ações direccionadas para que o discente aprofunde e amplie os significados elaborados mediante a sua participação, disponibilidade para o acompanhamento, requerendo do docente, o exercício permanente de trabalho que pressupõe a emergência de situações imprevistas e desconhecidas.

Esta abordagem é aplicável à formação de docentes em saúde que, igualmente, é confrontada com situações que o docente se deve adequar às necessidades dos estudantes e usar as estratégias enquadradas ao contexto para poder alcançar os objetivos previamente definidos.

Questionados os participantes sobre se têm beneficiado de uma formação contínua, 50% afirmou que às vezes tem tido, 40% disse que sim, e o restante 10% referiu que não. Ainda questionados sobre a existência de núcleos de apoio pedagógico, 60% disse que não sabe se existe, 20% disse que existe, mas não funciona.

Paradoxalmente, 70% dos participantes refere que existe uma política para o aperfeiçoamento pedagógico dos docentes, o que, de certo modo, nos leva a crer que a atividade de formação/capacitação contínua não é realizada de forma sistemática, apesar da existência de uma política de aperfeiçoamento pedagógico e que os núcleos de apoio existem, mas não exercem a sua função de apoio e de orientação aos docentes, pois não basta ter uma política de aperfeiçoamento pedagógico, é necessário, antes, que essa política seja exequível e utilizado para o aperfeiçoamento e desenvolvimento do professor.

Se o docente que beneficiou da capacitação tem dificuldade na elaboração do plano de aula, quer dizer que tem dificuldade na definição dos objetivos da aula, dos conteúdos a serem abordados, dos meios a serem utilizados,

na elaboração das avaliações e naturalmente, na condução do processo de ensino- aprendizagem, o que poderá afetar a qualidade de ensino e conseqüentemente a qualidade da formação dos futuros profissionais de saúde.

Conclusão

As constatações permitem-nos concluir que os profissionais de saúde envolvidos na docência na FCS- UniLúrio beneficiaram de uma formação pedagógica-didática antes do início do exercício da docência.

A formação pedagógica-didática foi pertinente na transmissão das habilidades e competências aos profissionais de saúde que foram integrados na docência, pois eles possuem as competências técnicas para o exercício da profissão na área específica de saúde e não para o exercício de docência.

O desafio do profissional de saúde que exerce a profissão de docente é a utilização eficaz dos procedimentos pedagógicos-didáticos para o cumprimento da tarefa de docência e o alcance dos objetivos previamente estabelecidos. Nesse contexto, a formação inicial e contínua desempenham um papel fundamental para ultrapassar os obstáculos e dificuldades. Todavia algumas habilidades e competências serão desenvolvidas com o tempo de experiência, pois o saber fazer aprende-se fazendo.

A política de aperfeiçoamento pedagógico da FCS- UniLúrio e o núcleo de apoio aos docentes por disciplina devem ser funcionais e pragmáticos que sirvam para auxiliar aos docentes na superação das suas dificuldade, contribuindo, deste modo, na melhoria da qualidade de ensino e, conseqüentemente, a qualidade de formação dos futuros profissionais de saúde.

Bibliografia

- Amado, J. (2005). Características Gerais da Situação de Aula. Uma Reflexão Necessária para a Formação de Professores. In *Mudanças Educativas e Curriculares... e os Educadores/Professores*. Braga. Universidade de Minho.
- Ambrósio, T. (2001). Conhecimento Pedagógico e Competências Formativas dos professores/investigadores Universitarios. In *A formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa. Colibri.
- Barbosa, R. (org). (2003). *Formação de educadores desafios e perspectivas*. Recuperado a 27 de Abril de 2016 de [http://www.sema.edu.br/editor/fama/livros/educacao/Formação Inicial e Continuada de Educadores/Formação de Educadores](http://www.sema.edu.br/editor/fama/livros/educacao/Formação%20Inicial%20e%20Continuada%20de%20Educadores/Formação%20de%20Educadores).
- Boas, M. (2005). O Que Significa não Formar Professores para a Parceria. In *Mudanças Educativas e Curriculares...e os Educadores/Professores?* Braga: Universidade de Minho.
- Cachapuz, A. (2001). Em Defesa do Aperfeiçoamento Pedagógico dos Docentes de Ensino Superior. In *A formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa. Colibri.
- Catani, M.(Org). (1986). *Universidade, Escola e Formação de Professores*. São Paulo: Brasiliense.
- Costa, N. (2010). *Formação Pedagógica de Professores de Medicina*. Recuperado à em 27 de Abril de 2016 de http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n1/pt_16.pdf.

- Formosinho, J. (2009) *Formação de Professores: Aprendizagem Profissional e Acção Docente*. S/ed. Porto. Porto editora.
- Flores, M. (2005). Formação Inicial de Professores: Discursos, Práticas e possibilidades. In *Mudanças Educativas e Curriculares... e os Educadores/Professores?* Braga. Universidade de Minho.
- Garcia, M. (2006). *Formação de Professores para uma Mudança Educativa*. 2ª ed. Belo Horizonte. Autêntico.
- Imbernón, F. (2010). *Formação Contínua de Professores*. Porto alegre: Artmed.
- Menezes, L. (1986). Formar professores: Tarefa da Universidade. In *Universidade, Escola e Formação de Professores*. São Paulo, Brasiliense.
- Mitre, S. Baptista, R.; Mendonça, J. et al. (2008). *Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais*. Recuperado 27 de Abril de 2016 de www.google.com.mz.
- Patrício, M. (2001). Formação de Professores no Ensino Superior: Urgências, Problemas e Perspectivas- da Formação de Professores no Ensino Superior à Formação dos Professores do Ensino Superior. In *Formação Pedagógica dos Professores do Ensino Superior*. Lisboa. Artes Gráficas.
- Perreira, J. (2006). *Formação de Professores: Pesquisa, Representações e Poder*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autentica.

"Educar" de Gabriel Celaya: un soporte didáctico para una revaloración de la misión del docente en la sociedad

Rosalie ANDJOUOMO - Andjouomo_rosalie@yahoo.fr

École Normale Supérieure, CRAAL, Libreville. Gabon

Resumen

En una sociedad hoy en día muy vinculada al material, a la apariencia, etc., la figura del docente sufre continuamente cierto menosprecio por parte de numerosos gaboneses. Así, es frecuente oír "Solo es un pobre docente", por no percibir salarios muy elevados cada fin del mes, por no enarbolar grandes coches, grandes casas, etc, a pesar de ejercer una profesión de las más nobles.

Esta nobleza viene del hecho de que el docente no se contenta con solo instruir a los alumnos, con transmitirles saberes sabios sino que también se empeña en "educarles", es decir prepararlos para su vida futura, prepararlos a ser ciudadanos capaces de tomar el relevo de los mayores en la gestión del país.

Si consideramos, como Nelson Mandela que : «La educación es el arma más poderosa que se puede usar para cambiar el mundo» (Carazo Zafra, 2008), y que educar es «preparar a los niños para que sean ciudadanos de un sistema social donde sus participantes sean cada vez más sensibles a la justicia, a la igualdad, la equidad, las virtudes», como afirman Álvaro B. Márquez-Fernández y Jessica García (2007), pues hace falta valorar la misión del docente; una meta que apuntamos a través de esta reflexión.

Siendo la literatura una herramienta de aportes invalorable, proponemos la explotación de un poema de Gabriel Celaya titulado "Educar" en el que pone de relieve el importantísimo papel que desempeña el docente en la sociedad a través de sus prácticas docentes.

Los beneficios de este estudio irán en la perspectiva de valorar al docente en la sociedad gabonesa y, así, llevar a la gente a que adopte nuevas actitudes con respecto a éste.

Palabras clave: docente, educación, menosprecio.

Introduction

Cuando se habla de la misión de educar, pensamos directamente en dos pilares que se encargan de ella desde tiempos remotos, es decir la familia y la escuela. En el ámbito familiar, son los padres quienes desempeñan el papel de educadores y socializadores. En cuanto a la escuela, es el docente que es la figura esencial de la formación.

Pero, a pesar de sus aportaciones en la educación de los jóvenes, hoy en día en la sociedad gabonesa, numerosos son los que piensan que es más feliz quien tiene el mejor coche, más dinero, una casa más grande; que es también el que tiene más valor. No obstante esta consideración no toma en cuenta el papel desempeñado por aquel que trabaja noche y día con el fin de inculcar a este valoroso individuo, saberes (conocimientos especializados,

habilidades y educación o el saber vivir), que participan en su abertura y, más tarde en el desarrollo de la sociedad en la cual vive. Este que desempeña un papel importante en la educación y la transmisión de los conocimientos a los aprendices, es decir el docente quien está considerado por unos escritores como siendo un actor importante en el triunfo de los alumnos en clase Rolland, Viau (2000), Bernard, André (1999). Pues gracias a su organización en clase, es decir, mediante sus estrategias de enseñanza, las actividades pedagógicas practicadas con los alumnos, su comportamiento, la evaluación, los estímulos, su paciencia, su motivación, el docente puede tener una influencia en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Pero en Gabón, a pesar de este enorme trabajo realizado por el profesor, no tiene ninguna consideración por parte de la sociedad. Y, es este importante papel desempeñado por el docente en clase y, que deja huellas en la vida del alumno, que está celebrando Gabriel Celaya en su poema « Educar ». A través de éste el poeta muestra que el docente no es un simple transmisor de conocimientos, sino que es también un verdadero agente socializador y, a través de su docencia, transmite valores que hacen que la formación y la educación de los alumnos sean más o menos completas, como lo dicen algunos autores que citaremos en nuestro marco conceptual.

El objetivo de este trabajo es de mostrar como el poeta Gabriel Celaya valoriza la función del docente a partir del análisis de los recursos literarios utilizados.

1. Marco conceptual: El docente y su función

Empezamos este apartado con la definición del término *docente*, luego hablaremos de la función del docente.

Según el diccionario *La Real Academia Española* (2001), la palabra « docente » deriva del término latino *docens*, que a su vez procede de *docēre* (traducido al español como «enseñar») designa a una «persona que se dedica profesionalmente a la enseñanza». Según P. MoralesVallejo (2012): «*El docente es el que, en una clase, transmite los conocimientos a los discentes. Ofrece los medios necesarios para que comprenden y constituyan una serie de conocimientos, adquieran o mejoren una serie de habilidades*⁸⁹».

Como lo notamos, el papel del docente no se limita a la transmisión de conocimientos porque estimamos que su papel va más allá. En efecto, la escuela es considerada como el segundo lugar de socialización del individuo, es entonces importante que sigue el trabajo de la familia.

Esta definición resalta el papel del docente en el proceso de enseñanza/aprendizaje que no se limita a la mera transmisión de conocimientos, los saberes sabios.

A través de sus acciones en clase, el docente tiene que permitir un desarrollo de actitudes y competencias personales en los alumnos. Por eso, constituye el punto de referencia de todo lo que ocurre en clase y también un facilitador (es decir que ayuda al alumno adquirir habilidades y virtudes) y un educador para los alumnos. Teniendo en cuenta lo anterior, ¿Cuál es entonces la función del docente? Con respecto a la literatura disponible, muchas fuentes permiten de aclarar la función del docente, (F. Díaz Barriga Arceo & G. Hernández Rojas (1999), (Rolland, Viau, 2000), (Bernard, André, 1999), E. Eyeang (2007), el proceso de educación y qué valores inculcar a un

⁸⁹ P., Morales Vallejo (2012). «Evaluación de los aprendizajes en la educación universitaria», Conferencia, Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia en <http://courseware.url.edu.gt> (Consultado el 12 de marzo de 2016).

docente E. Prieta Jiménez (2008), P. Mvou (2015), J. Gabriel Ravasi (2011), poniendo de relieve el papel desempeñado por el docente en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Además de la transmisión de conocimientos relacionados a su asignatura, el docente se implica también en la educación del alumno inculcándole valores que participan al crecimiento personal del alumno y al desarrollo de la sociedad a la que pertenece (F. Díaz Barriga Arceo & G. Hernández Rojas (1999):

La función del docente es engrasar los procesos de instrucción del alumno con el saber colectivo culturalmente originado. Esto implica que la función de profesor no se limita a crear condiciones ópticas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.⁹⁰

Si estas son las faenas del profesor, ¿Qué es entonces un educador?

La palabra *educador* deriva del verbo *educar*, que significa desarrollar virtudes morales e intelectuales y físicas en un individuo. Es formar a una persona, enseñarle a convivir.

Para Durkheim, citado por J. P. Obin (2014): «*L'éducation a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques et moraux que réclame de lui la société (...) L'éducation n'est donc pour celui-ci que le moyen par lequel elle prépare dans le cœur des enfants les conditions essentielles de sa propre existence*».⁹¹

Presentado de esta manera, la educación es entonces un medio de socialización. Los agentes de esta socialización son primero la familia, luego, la Escuela. En lo que se refiere a la Escuela, es el docente que desempeña este laborioso papel, además de su función inicial que es de transmitir los conocimientos a los alumnos.

En definitiva, el educador es el que, mediante la educación, introduce progresivamente a los alumnos en su ámbito cultural, enseñándoles a convivir.

Estos autores destacan dos faenas principales en la función del profesor. El primer es instruir, que consiste en transmitir conocimientos básicos correspondientes a cada nivel, habilidades, ideas o experiencias al alumnado que no las tiene con la intención de que las aprenda e asimile y con el objetivo de fomentar en el alumnado virtudes intelectuales.

El segundo es la formación del carácter (virtudes morales) mediante el apoyo que puede brindar al aprendiz en procesos complejos como, por ejemplo, en la elección de su futura carrera profesional. Por eso, podemos entonces decir que la enseñanza es también un proceso que permite a los alumnos adquirir no sólo conocimientos y habilidades sino también avisos o reglas de conducta.

En el mismo sentido, J. Gabriel Ravasi (2012) presenta la misión a la que se dedican los educadores como siendo: «*La formación del carácter y la instrucción en las disciplinas básicas, capacitando a cada alumno para entender,*

⁹⁰ F. Díaz Barriga Arceo & G. Hernández Rojas, (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje*, McGraw, México.

⁹¹ J.P., Obin (2014). «*L'éthique professionnelle des enseignants* » en www.jpobin.com/ethiqueledroit Traducción nuestra: La educación tiene para objeto de suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicas y morales que le reclama la sociedad (...) La educación es para este sólo el medio por el cual prepara su propia existencia.

*reflexionar, expresarse y convivir de acuerdo a su edad en orden al descubrimiento y cultivo de la vocación personal*⁹² ».

Aquí, el autor habla de la finalidad de la formación que se imparte en las escuelas. Ella consiste en promover los procesos de crecimiento del alumno en la sociedad en la que vive a través de las estrategias usadas por el docente para poder, orientar y guiar el aprendizaje. De ahí, debemos reconocer que los docentes no son meros transmisores de conocimientos, pues su influencia en la formación de los jóvenes va mucho más allá (E. Prieta Jiménez, 2008, 325):

Los maestros no sólo intruyen, sino que representan y comunican una filosofía educativa particular, que incluye pautas mediante las cuales los estudiantes serán evaluados. No sólo proporcionan retroalimentación referente al desempeño académico de los estudiantes, sino que tienen un efecto considerable en la motivación de los mismos para el aprendizaje. No sólo proporcionan aprobación o desaprobación específica ante el logro de los alumnos, sino que los maestros también comunican su aprobación o desaprobación general del niño como persona.

Aquí se plantea el importante trabajo que ha de realizar el docente en el ámbito escolar y su responsabilidad ante su alumnado. El docente ha de buscar técnicas y usar diversas metodologías de aprendizaje que pueden permitir a los alumnos adquirir competencias. Para lograr su meta, debe adoptar estas diversas metodologías didácticas en función de la especificidad del trabajo a realizar. Cabe recordar que para guiar u orientar bien a los aprendices, el docente debe ser atento, es decir:

- Escuchar activamente a los estudiantes afin de identificar sus problemas y sus dificultades.
- Prestar atención a las estrategias que utilizan los alumnos para asimilar la información y para transferirla en la práctica o en otros contextos semejantes.

Para terminar este apartado, diremos que la función del docente es muy compleja y tiene múltiples misiones en el proceso de enseñanza/ aprendizaje. En resumidas cuentas, y según Z. Bozu y P. J. Canto Herrera (2009), hoy en día el profesor sirve de:

- Guía en el proceso de aprendizaje del alumno.
- facilitador del logro de competencias.
- Estimulador del aprendizaje autónomo y responsable del alumno.
- Creador de contextos para el aprendizaje crítico natural (es decir cuestiones y tareas).

Con respecto a todo eso, debemos también tener en cuenta lo que la sociedad espera, es que el profesorado, más que transmitir abundante y diversa información como lo muestran estos versos de Gabriel Celaya:

uno tiene que llevar en el alma
un poco de marino...
un poco de pirata...
un poco de poeta...

⁹² J. G. Ravasi (2012). « Sobre la misión del educador » en *Para docentes*, <http://WWW.campanil.wordpress.com/sobre-la-mision-del-educador>. (Consultado el 09 de mayo de 2016).

que promueva el desarrollo de las competencias como garantía para los aprendices para que puedan seguir aprendiendo a lo largo de su vida y se desempeñen de manera pertinente y satisfactoria en un mundo cambiante y complejo.

Para poder resaltar el papel del docente, nos valdremos de un poema del escritor español Rafael Gabriel Juan Múgica Leceta, más conocido como Gabriel Celaya, uno de los poetas sobresalientes/emblemáticos de la poesía social española de los años 1950 y 1960.

2. Metodología

Recordemos que el objetivo de este trabajo es revalorar la función del docente a través el poema «Educar » de Gabriel Celaya. Por realizarlo, nuestro estudio se basa sobre el análisis del poema poniendo de relieve las figuras literarias cuya comprensión nos ayudará resaltar el contenido del mensaje del poeta.

3. Presentación del poema y de su autor

«Educar» es un poema de Gabriel Celaya, tiene veinticinco versos divididos en cuatro estrofas. Se puede considerar como un poema «épico» porque celebra la función del docente. Es un poema que ha llamado nuestra atención porque valora la función del docente quien no es considerado como lo merece en la sociedad gabonesa. Encuanto a su autor, Gabriel Celaya es uno de los seudónimos que utilizó un poeta español, siendo los dos restantes de Rafael Múgica y Juan de Leceta (1911-1991). Su obra pertenece a la generación literaria de la posguerra y fue una de las más sobresalientes dentro de la llamada poesía comprometida.

4. Análisis

En «Educar»⁹³, el poeta pone de manifiesto la verdadera esencia de la profesión de docente. A lo largo de nuestro análisis, resaltaremos el papel del profesor en la educación del alumno y los recursos literarios utilizados por el autor.

Gabriel Celaya empieza su poema por una comparación, compara el niño y la barca. Para poner en marcha una barca, se necesita un motor, es lo mismo para el niño que nace en un grupo cultural y, para bien incorporarlo necesita el aprendizaje, que empieza en su familia y sigue en las escuelas. En el caso de la escuela, se hace con la ayuda del maestro o del docente, mediante la transmisión de los conocimientos que representan el «motor para la barca»: *Educar es lo mismo /que poner un motor a una barca...*

Sin embargo, para inculcar los conocimientos al niño, el docente debe organizarse antes: *Hay que medir, pesar, equilibrar... /y poner todo en marcha*

«Medir, pesar, equilibrar...» es una enumeración elegida por el autor para describir la complejidad, pero sobre todo la importancia de la tarea educativa.

⁹³ Este poema es citado por muchos autores que reflexionan sobre la educación y la enseñanza, dentro de los cuales Manuel López (2011) pero sin precisar en qué año fue publicado, tampoco en qué poemario es sacado. Sin embargo, todos dicen que es de Gabriel Celaya.

El verbo « medir » significa que: Para la barca, antes de ponerle un motor, debemos conocer sus medidas, su tamaño es decir, saber qué tipo de barca tenemos para ponerle el motor que le corresponde, el motor adecuado a su tamaño. Y, para el alumno, el docente debe saber qué tipo de alumno tiene, es decir indentificar qué necesita aprender, para qué y por qué, afin de poder elaborar /determinar el contenido de los cursos.

En lo que se refiere al verbo «pesar», diremos que es necesario saber cuánto pesa la barca para poder elegir el motor que puede ponerla en marcha porque si pesa mucho no pondrá. Hablando de la docencia, es impotante para un docente averiguar el nivel o los prerrequisitos del alumno: sus conocimientos previos, sus experiencias anteriores de aprendizaje como siendo miembro de una familia pues, el alumno no es una hoja en blanco. Es decir que no empieza desde zero. Eso ayuda al profesor a determinar qué necesita conocer el alumno para su futura formación.

Terminamos el análisis de esta enumeración por el verbo «equilibrar»: una barca sin equilibrio, seguro que va a hundirse. Por eso, es importante buscar, encontrar o determinar el equilibrio necesario para que pueda seguir su marcha. Para enseñar, es también importante encontrar un equilibrio, seleccionando la combinación adecuada de los métodos, técnicas y medios pedagógicos disponibles. Sin este equilibrio, el alumno fracasará o hundirá como la barca.

A través de estos versos, Celaya muestra que educar/enseñar es una tarea ardua, compleja que exige del profesor el saber sabio (conocimientos), el saber hacer (habilidades) y el saber ser (actitudes). También pone de relieve las obligaciones, deberes o faenas que el docente debe cumplir, antes de pasar a la fase práctica en el aula con los aprendices, este debe preparar su clase. De ahí, la necesidad de definir el perfil del docente que garantice un desempeño profesional eficiente, satisfactorio y teniendo competencias que le permiten:

- Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
- Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Seleccionar y preparar los contenidos disciplinarias.
- Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas.
- Diseñar la metodología y organizar las actividades.
- Comunicarse y relacionarse con los alumnos
- Armarse de paciencia...

Es por eso que el poeta usa las expresiones que introducen la obligación, al inicio de los versos 3 y 6: *Hay que medir, pesar, equilibrar... /uno tiene que llevar en el alma...*

Cabe señalar que son unas de las obligaciones profecionales del docente que necesitan mucho tiempo y esfuerzo pero que facilitan el proceso de enseñanza /aprendizaje.

El poeta utiliza también el término « paciencia »: « *uno tiene que llevar en el alma/ un poco de marino... / un pocode pirata... / un poco de poeta... / y un kilo y medio de paciencia concentrada* ». Este término tiene su importancia. En efecto, debemos considerar que ser docente es educar a un grupo de niños y que cada niño es distinto y tiene dificultades particulares. Por eso, los docentes deben trabajar con ellos y tener calma afin de poder tansmitirle bien un poco de diversos conocimientos que les necesitan. La paciencia representa también un valor/una cualidad en

un docente quien ha de encontrar soluciones para los alumnos que tienen dificultades de comprensión o de asimilación, acordándole más tiempo.

Con respecto a todo eso, cabe reconocer que el docente tiene una tarea ardua y enormemente recompensante (que merece una buena renumeración y consideración) pero como lo dice el autor, no buscamos recompensa. La única recompensa de los docentes es ver el progreso del aprendiz y a la vez el nuestro:

Pero es consolador soñar
mientras uno trabaja,
que ese barco, ese niño
irá muy lejos por el agua.

Celaya sigue su poema diciendo:

Soñar que ese navío
llevará nuestra carga de palabras
hacia puertos distantes,
hacia islas lejanas.

Aquí, resalta otro aspecto de las esperanzas del profesor: quisiera dejar su huella en cada uno de esos niños que forma, que para quienes representamos ejemplos a seguir. El poeta quiere también decir que no hay nada más bonito que disfrutar de lo que uno hace, de enseñar a las generaciones futuras. Por eso, podemos decir que ser docente es una de las profesiones más satisfactorias para el que la realiza de corazón.

En definitiva, diremos que este poema sería un soporte ideal que resalta las faenas del docente. Pensamos que el autor se dirige a los docentes y a toda la sociedad entera. En lo que se refiere a los docentes, Gabriel Celaya les anima y les recuerda las diferentes etapas que tienen que seguir para realizar su trabajo, afín de lograr su misión. A los demás actores de la sociedad, el poeta les muestra la importancia de la función del docente y su aporte en la construcción de un individuo. El poeta habla de la educación y sobretodo del papel que desempeña el docente en la formación de los alumnos, con pasión y devoción dándole un valor particular.

Pero desgraciadamente, la realidad es otra y en la mayoría de los casos hay muchos docentes que se acomodan a su trabajo y no van más allá, son pasivos, es decir que no respetan las etapas obligatorias que subraya el poeta: «medir, pesar, equilibrar». Deseamos que esto cambie por el bien de los aprendices que estamos formando.

En el caso de Gabón, donde el docente no es considerado como un individuo valoroso, porque no tiene un salario elevado al fin del mes y no enarbola bienes materiales. Visto el volumen del trabajo que debe realizar el docente y, sobre todo el papel que desempeña en la formación de aquellos que son considerados como valorosos, las autoridades del Estado deben pensar en mejorar la remuneración de los educadores gaboneses. Los que se consideran ricos, más respetables, cuya mayoría pasa/ha pasado años entre las manos de los docentes, que tratan a sus antiguos maestros con respeto, que les agradezcan. Estos que consideran al docente como un pobre/un ser pobre han de saber que la función que ejerce es fundamental ya que son constructores y formadores de personas y, con todos los cambios y problemas presentes en nuestra sociedad actual, deben mantenerse alerta de todo lo que ocurre a nuestro alrededor y ello exige: ánimo, compromiso, dedicación responsabilidad y

motivación, para con nuestra profesión. Todos deben también saber que la docencia es uno de los oficios más nobles. Porque se ayuda a los niños a crecer, a encontrar su camino, a construirse sí mismos. Podemos decir que, sin docentes, otras profesiones ni siquiera existirían. Así, según P. MoralesVallejo (2012): *«El rol del profesor es ayudar al alumno a aprender; nuestra tarea no es propiamente ni enseñar ni evaluar, sino sacar de nuestras universidades buenos profesionales; nuestra actividad es un medio, no un fin⁹⁴»*.

Sin embargo, a pesar de esta falta de consideración, animamos a todos los profesores a seguir adelante, a estar felices de saber que participamos no solo en la construcción de individuos sino también en el desarrollo de nuestra sociedad, como lo dice Gabriel Celaya a través su poema:

Soñar que ese navío
levará nuestra carga de palabras
hacia puertos distantes,
hacia islas lejanas.

Soñar que cuando un día
esté durmiendo nuestra propia barca,
en barcos nuevos seguirá
nuestra bandera
enarbolada.

Conclusión

Para concluir nuestro trabajo, diremos que a través de este poema, Gabriel Celaya nos muestra brevemente cómo educar a un niño no es simplemente enseñarle unos determinados conocimientos académicos, sino que también los docentes somos, debemos tomar en consideración otros aspectos que pueden influir en la educación de los alumnos.

Además, el poeta nos recuerda que hemos de reunir todos nuestros esfuerzos, como docentes, para que ese motor esté siempre en marcha y además, sea capaz de navegar por buen lugar a lo largo de toda su vida. Una vida que seguramente estará repleta de buenos y malos momentos, pero siempre tendrá presente aquellas lecciones magistrales y consejos que sus profesores le transmitían durante su niñez.

Pues educar es intentar ofrecerle « un manual de instrucciones para poder navegar », darle la orientación, la que tratará de guiarle y ayudarle a tomar decisiones en aquellos momentos en los que su barca se encuentra despistada por el mar.

Visto todo lo que precede, en definitiva, los docentes deben sentirse enormemente orgullosos de ejercer esta profesión, ya que se trata de una labor bastante bonita.

⁹⁴ P. MORALES Vallejo (2012) *Op.Cit.*

Sin embargo, hemos de considerar también que hoy día la educación no está en su mejor momento si tomamos en cuenta los aspectos como la violencia escolar, la escasa implicación de la familia, el bajo prestigio social de la profesión como es el caso de Gabón.

Referencias Bibliográficas

- ANDRE, B. (1999), *Motiver pour enseigner: analyse transactionnelle et pédagogique* Hahette Educat, Paris.
- BOZU, Z. y HERRERA CANTO, P. J. (2009). «El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: Competencias profesionales docentes», en *Revista de Formación e Innovación Educativa universitaria*, REFIEDU, Vol. 2, N° 2, pp. 221-2231.
- DIAZ BARRIGA ARCEO, F. & HERNANDEZ ROJAS, G. (1999), *Estrategias docentes para un aprendizaje*, McGraw, México.
- EYEANG, E. (2007), «Apportaciones a la reflexión sobre la expresión oral del docente de español gabonés como animador de la interacción en clase», en <http://www.cvc.cervantes.es> (Consultado el 03 de mayo de 2016).
- JIMENEZ, P. E. (2008). «El papel del profesorado en actualidad. Su función docente y social », Foro de Educación, N° 10, pp. 325-345.
- LOPEZ, M. (2011). «Mi clase de lengua», en <http://manolo-claselengua.blogspot>. (Consultado el 05 de Mayo 2016).
- MORALES, P. V. (2012). «Evaluación de los aprendizajes en la educación universitaria», Conferencia, Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia en <http://courseware.url.edu.gt> (Consultado el 12 de marzo de 2016).
- MUNOZ SAN ROQUE, I.; PRIETO NAVARRO, L. & TORRE PUENTE, J.C. (2012). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y autoeficacia, competencias y evaluación. Un estudio descriptivo de estudiantes de educación infantil y primaria, en TORRE PUENTE, J.C. (Coord.) *Educación y nuevas sociedades. La formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, pp. 237-266.
- MVOU, P. (2015). «Mondialisation et crise des valeurs au Gabon: quelles valeurs doit transmettre l'école?», en *Les valeurs dans la société gabonaise État des lieux, enjeux et perspectives*, Odem, Libreville, pp. 155-167.
- RAVASI, J. G. (2012). « Sobre la misión del educador », *Para docentes*, en <http://www.campanil.wordpress.com>. (Consultado el 09 de mayo de 2016).
- VIAU, R. (2000). «La motivation en contexte scolaire: les résultats de la recherche en quinze questions », en *Vie pédagogique* N° 115, pp. 25-94 SDM, Montréal.
- VILA, I. (1998), «*Familia, Escuela y Comunidad*», en *Cuadernos de Educación*, n° 26, Horsori Barcelona, in <https://www.researchgate.net>. (Consultado el 16 de abril).

Eduquer pour mieux prendre soin de notre environnement

Annie BEKA BEKA - bekannie@yahoo.fr

École Normale Supérieure de Libreville. Gabon

Résumé

Devant les possibles catastrophes sociales, écologiques et économiques qui risquent de frapper notre planète et notamment le Gabon, il faut le plus de toute urgence développer des moyens concrets, à même d'améliorer aussi bien notre vie individuelle que celle de nos semblables. L'éducation est le moyen privilégié pour atteindre cet objectif. L'éducation relative à l'environnement et au développement durable est encore à la phase de prise de conscience au Gabon. Aujourd'hui, il semble que l'école soit le cadre idéal pour poser les fondements de la culture de l'environnement. Pour ce faire, l'État se doit de s'impliquer sérieusement dans ce domaine en y mettant les moyens nécessaires et en adoptant les stratégies et pédagogies adéquates.

Mots clés: education, environnement, développement durable, pédagogie, stratégie.

Introduction

Dans sa définition la plus simple, « Eduquer » c'est donner à quelqu'un, spécialement à un enfant ou à un être humain, tous les soins nécessaires à la formation et à l'épanouissement de sa personnalité. Il est ici question d'une éducation dont l'objet spécifique est l'environnement, au sens où l'environnement se situe au cœur de nos préoccupations, en termes⁹⁵ de soin et/ou de précaution. L'éducation à l'environnement a été définie par la Charte de Belgrade en 1975, elle stipule que: « l'éducation à l'environnement se définit comme étant le fait de former à l'échelle mondiale une population consciente et préoccupée de l'environnement et des problèmes s'y rattachant et qui, par son savoir, sa compétence, son état d'esprit et son sens de l'engagement est en mesure de contribuer collectivement et individuellement à résoudre les problèmes et à éviter qu'il s'en pose de nouveau pour l'avenir ».

L'éducation relative à l'environnement, bien intégrée à tous les niveaux du système scolaire dans son ensemble, permet au grand public et à de nombreux groupes socio-professionnels d'acquérir des connaissances, la compétence, les aptitudes et le sens des valeurs indispensables à la résolution des problèmes de l'environnement.

L'éducation à l'environnement doit être aujourd'hui un élément clé pour le développement durable de nos sociétés. L'environnement comme le décrivait Javier Perez de Cueva⁹⁶, alors Secrétaire Général des Nations Unies, est l'espace où nous vivons, c'est l'air que nous respirons, l'eau que nous buvons, le sol qui produit notre nourriture et nous donne des sels minéraux; ce sont les êtres vivants qui nous entourent.

⁹⁵ Charte de Belgrade adoptée lors du colloque sur l'éducation relative à l'environnement du 13-22 octobre 1975 à Belgrade capitale de la Serbie.

⁹⁶ Javier Perez De Cuellar, diplomate péruvien (Pérou), Secrétaire Général des Nations Unies de 1982-1991, définition donnée lors de son discours d'ouverture du colloque sur l'éducation relative à l'environnement en 1975 (Belgrade).

Le développement est ce que nous faisons de ces ressources pour améliorer notre vie. Sur tout le globe, nous réalisons des choses qui, d'après nous, devraient rendre notre vie meilleure. Mais chacune de nos entreprises modifie l'environnement au point qu'aujourd'hui on parle d'une grave crise environnementale.

Selon l'UNESCO, plusieurs organismes et auteurs scientifiques, la crise environnementale que nous connaissons aujourd'hui a atteint une ampleur particulière: c'est la première fois que l'activité humaine met en danger des systèmes (destruction de la couche d'ozone, fonte des glaciers, l'avancée du désert...) sur toute la planète.

Devant les possibles catastrophes sociales, écologiques et économiques qui risquent de frapper notre planète, il faut rapidement développer des stratégies susceptibles d'améliorer notre cadre de vie individuelle et celui de nos semblables.

Le bouillonnement médiatique qui accompagne la prise de conscience environnementale, interpelle les éducateurs à double titre: d'abord comme citoyens et ensuite comme agents d'éducation.

Notre méthodologie de travail consistera dans un premier temps à faire le compte rendu des observations ou des constats du terrain que nous avons effectué dans les différents établissements scolaires et dans un second temps à analyser les curriculas d'éducation civique et de géographie du secondaire. Les résultats auxquels nous sommes parvenus nous révèlent beaucoup d'insuffisances au niveau des programmes d'enseignement, des profils et compétences des enseignants qui dispensent des cours dans ces disciplines. Notre étude aboutira à la proposition des outils pédagogiques susceptibles d'initier l'intégration des questions liées à l'EDD dans les contenus des programmes gabonais.

1. De l'environnement physique de nos établissements scolaires et universitaires au Gabon

Le spectacle désolant sur le plan environnemental qu'offre nos établissements publics laisse à désirer. En somme, du pré-primaire à l'enseignement supérieur, en passant par le primaire et le secondaire, on ne que déplorer la situation de décrépitude que connaissent de nos jours les établissements publics.

D'ailleurs est on en droit de s'attendre à mieux dans le privé en général, et dans les établissements d'enseignement confessionnels? Une réponse négative à cette interrogation est loin d'être surprenante, tant l'environnement est négligé.

Lorsque nous regardons la société gabonaise aujourd'hui et plus précisément l'environnement physique de nos établissements, force est de constater qu'entre ce qui devrait être et ce qui est, la réalité est toute autre. En effet, pour ne prendre que l'exemple de la ville de Libreville, sur 10 établissements, primaire, secondaire et supérieur visités, tous sont dans un état d'insalubrité très avancé.

La présence des déchets se manifeste sous plusieurs formes dans les établissements secondaires de Libreville. En effet, ces établissements offrent à leur entrée un aspect propre, accueillant et attrayant. Mais une simple visite de l'espace scolaire permet de se rendre compte de l'existence de tas d'immondices. Ces tas de déchets sont dissimulés pour la plupart du temps dans les coins et recoins de la cours de l'établissement et surtout dans les arrière-cours des salles de classe. Le bas des escaliers ne sont pas épargnés non plus.

Ainsi, les minutes qui suivent le temps de récréation permettent d'apprécier le niveau d'inconscience des apprenants en matière de d'hygiène et d'assainissement. En effet, les sachets plastiques et les divers emballages de nourritures sont dispersés dans la cours de l'établissement.

L'autre forme d'insalubrité est celle qui se développe à l'intérieur des salles de classe. Il n'est pas rare de constater que les casiers des mobiliers de cours constituent de micro dépotoirs de coques d'arachides, de peaux de bananes et d'oranges, d'emballages divers tels que: de biscuits, de bonbons, de yaourts, etc. Quand il s'agit du balayage des salles de classe, les élèves de service ne se rendent pas toujours compte de l'existence de déchets dans les casiers, ce qui donne naissance à des odeurs inhabituelles à l'intérieur de la salle de classe.

L'école a vocation de faciliter la vulgarisation de l'ensemble des problématiques relatives à la sauvegarde de notre environnement, mais aussi de former des citoyens et citoyennes responsables et solidaires dans une société caractérisée par les interdépendances globales et les défis qui en découlent.

Force est d'observer que les programmes scolaires ne prennent pas encore suffisamment en compte les enjeux réels du développement durable. Il n'est donc pas étonnant que l'environnement physique immédiat des établissements d'enseignement reste à ce jour très insalubre à l'image des zones urbaines de notre pays.

Les diverses activités des élèves notamment (la consommation des aliments, le balayage le nettoyage...) sont une source de déchets divers. Si ces déchets sont abandonnés sur le sol aux alentours des salles de classes, ils deviennent dangereux. Laisser traîner des emballages divers sur le sol est malsain et génère des mauvaises odeurs. De plus, cela attire les mouches, les cafards et moustiques qui peuvent transporter des germes et les transmettre aux êtres humains, favorisant ainsi plusieurs formes de maladies diarrhéiques et dermatologiques notamment. Parmi ces déchets, il y'a ceux dit inertes, c'est-à-dire qui ne sont pas biodégradables ne subissent aucune modification physique, chimique ou biologique importante (par exemple les sachets plastiques, les emballages pastiques de biscuits, de jus de fruits...). Il est donc nécessaire de disposer d'un mécanisme de gestion de ces déchets en milieu scolaire, afin de garder d'une part, notre environnement propre et, d'autre part, notre corps sain.

Il y a quelques années, la société Shell Gabon, avec l'appui du Ministère de l'éducation nationale, avait lancé le projet « l'école que j'aime ». Ce projet s'inscrivait dans cette logique de l'éducation relative à l'environnement. En effet, elle consistait à présenter à des élèves des écoles primaires des notions de préservation de l'environnement, à travers des concours de dessin sur ces mêmes thèmes... Mais, aujourd'hui, ce projet à même disparu des mémoires, non seulement des apprenants, des enseignants, mais également des autorités.

2. Etat des lieux de l'éducation relative à l'environnement dans les programmes scolaires gabonais

Bien qu'étant une notion ancienne dans bon nombre de pays de par le monde, au Gabon, le concept d'environnement est d'avènement récent dans les programmes d'enseignement. A la rigueur on y fait allusion en Education civique et en en géographie. Cet abord insuffisant et superficiel n'est pas sans effet sur les conditions d'hygiène évoquées antérieurement.

En note introductive du curriculum d'Education Civique, il est dit en substance que l'introduction de l'Education en Matière de Population (EMP) dont font partie l'éducation à la sexualité, à la santé, à l'environnement dans le système éducatif gabonais, représente un véritable défi et exige de nouvelles habiletés voire l'exercice de nouveaux rôles pour les enseignants. Défi d'adaptation aux nouvelles réalités mouvantes du système éducatif et social, défi de compréhension des problématiques sociales, économiques et culturelles. Ce défi s'exprime également par la mise en place de nouveaux paradigmes qui mettent l'accent sur le rapprochement de l'école et de la communauté afin d'assurer cette complémentarité nécessaire et ce faisant, de faire véritablement jouer à l'école son véritable rôle. L'école, à travers l'éducation, a le devoir de développer chez l'élève, quatre volets du savoir selon le Rapport Delors:

- Le savoir-connaissances: c'est acquérir les instruments pour comprendre le monde, accéder à la démarche scientifique, étendre sa culture générale et exercer sa mémoire et sa pensée;
- Le savoir-faire: c'est mettre en pratique ses connaissances, acquérir une formation professionnelle et technique, développer ses compétences et explorer sa capacité d'innovation et de création;
- Le savoir-être: c'est favoriser la découverte et l'expérimentation, revaloriser la culture orale, développer l'imagination, la capacité d'autonomie et le sens des responsabilités;
- Le savoir-vivre-ensemble: c'est découvrir l'autre, adopter la perspective d'autres groupes ethniques, religieux et sociaux et développer sa capacité de résoudre les tensions et les conflits.

Les programmes du système éducatif gabonais ont pour finalité le développement harmonieux de l'enfant et de l'adulte en vue de leur intégration sociale et culturelle. C'est à ce titre que de nombreux enseignements ont été mis en place, à l'instar de l'éducation civique et la géographie.... A cet effet par exemple, l'IPN (Institut Pédagogique National) a conçu en 1993 pour les enseignements d'histoire- géographie et d'instruction civique, un programme scolaire qui met en relief de façon superficielle les notions d'environnement et de développement durable en classe de cinquième dans le cours d'instruction civique à travers la leçon intitulé: mon quartier, ma ville, ma qualité de vie. Cette leçon permet d'étudier les concepts environnement et développement durable à travers des pans entiers qui se rapportent à la gestion de l'espace urbain, à l'architecture, au plan d'urbanisation et au cadastre...En classe de troisième ces concepts reviennent dans la leçon intitulée: la gestion des ressources publiques et développement durable. Mais, les programmes ainsi élaborés nous apparaissent inadaptés à la conjoncture environnementale actuelle.

Dans le programme de géographie, c'est en classe de troisième que la notion d'environnement est traitée à travers la thématique «l'homme dans les différents milieux: protection de l'environnement (contre la déforestation, les feux de brousses et pollution)». Il n'y a que deux niveaux d'étude selon le programme qui prennent en compte la notion d'environnement. L'on constate ici que la politique nationale de l'éducation ne met pas assez l'accent sur les notions d'environnement et de développement durable. De surcroît, dans l'ensemble, le programme non actualisé accuse un sérieux retard par rapport aux préoccupations environnementales et leur prise en compte. L'éducation relative à l'environnement au Gabon reste embryonnaire. En effet, les programmes souffrent d'une carence dans la mesure où le concept n'est pas abordé de façon explicite. Malgré le fait qu'on aborde quelques aspects liées au cadre de vie au primaire et dans la classe de 5ème, cela reste très insuffisant au regard de La profonde crise multidimensionnelle que traverse la société actuelle. En effet, ces cours se doivent d'être maintenus même au niveau du second cycle du secondaire et voire après le baccalauréat quelle que soit la spécialité choisie, de sorte que le jeune citoyen soit véritablement imprégné des problèmes environnementaux, soit capable de créer des

stratégies de préservation, devenant ainsi un acteur majeur. De plus, malgré la création de 13 parcs nationaux et des richesses que comportent notre environnement, il y a absence des classes de découverte du fait du manque accru des infrastructures routières et d'autres paramètres tels que; l'absence d'assurance scolaire, d'une politique de carte scolaire, et d'un véritable partenariat municipalité- établissements scolaires, dont il faut tenir compte. Au vu de tout cela, nous en voulons pour preuve, le tableau ci-après, illustre très bien l'insuffisance des questions relatives à la préservation de l'environnement dans les programmes scolaires gabonais. En classe de 5ème c'est dans le sous-thème 1 « Mon quartier, ma ville, ma qualité de vie » que l'on retrouve des notions environnementales en sous-entendu. L'objectif général de ce sous-thème est « connaître et améliorer son environnement: le quartier et la ville ».

Tableau: Sous thème 1 en classe de 5ème « Mon quartier, ma ville, ma qualité de vie »

Objectif Général: connaître et améliorer son environnement: le quartier et la ville

Concept	Objectif spécifique	Contenu notionnel	Stratégie Ens / App	Matériel didactique
La gestion de l'espace urbain et qualité de l'environnement	<ul style="list-style-type: none"> - Définir l'espace urbain, la mairie, la voirie, l'hygiène - Identifier les problèmes d'hygiène et proposer des solutions. - Déterminer sa responsabilité dans la gestion de la ville et celle de la municipalité. 	<ul style="list-style-type: none"> - La mairie - La voirie - Le problème de l'hygiène - La responsabilité de chacun - La ville et la qualité de vie - La mairie et l'Etat. 	Visite à la mairie ou exposé des responsables de la mairie; Enquête sur le terrain	Mon livret d'Education Civique 5ème

Source: curriculum d'éducation civique (collège), IPN, 1993.

Ce tableau montre à quel point les questions relatives à la préservation de l'environnement sont reléguées au second plan dans notre système éducatif, alors que la situation est très alarmante dans nos établissements. La qualité de l'environnement n'est évoquée que de manière secondaire et de façon pas très pertinente, d'autant plus qu'il s'agit d'une classe de 5ème où il faut énoncer clairement les concepts.

3. Suggestions

Au terme de cet essai portant sur la situation de nos établissements d'enseignement et programmes scolaires par rapport à la problématique de l'environnement, il nous apparaît judicieux de présenter un plaidoyer pour une transdisciplinarité de l'enseignement de l'éducation à l'environnement.

L'éducation traditionnelle ne suffit plus pour éduquer à l'environnement car trop abstraite, parcellisée et frontale. L'école doit donc être repensée ici comme vecteur de conscientisation, lieu par excellence pour acter une prise de conscience durable. Son rôle serait notamment d'apprendre aux jeunes à mieux gérer les différents milieux de vie de sorte que chacun de leurs gestes s'inscrive dans une réalité écologique, afin qu'ils participent déjà au respect de leur environnement scolaire. Bref, il s'agit d'intégrer des valeurs écologiques à travers une attitude et des

comportements responsables. L'éducation au développement durable contribuerait ici à transmettre les valeurs relatives à la préservation, au respect de l'environnement et à l'utilisation rationnelle des ressources.

Il est donc nécessaire de mettre en place d'autres démarches pédagogiques afin de parvenir à atteindre les objectifs visés par l'éducation en matière de préservation de l'environnement. L'école étant un environnement considéré comme cadre de vie et support d'enseignement pour favoriser l'éveil scientifique qui contribuerait à une meilleure formation à la préservation de notre environnement immédiat et de la planète toute entière. Dès l'école élémentaire et même au secondaire, une bonne exploitation pédagogique des ressources de l'environnement local améliorerait les résultats des apprentissages et favoriserait la formation d'attitudes et habitudes propices à la sauvegarde du milieu de vie. Deux hypothèses sont envisageables pour aboutir à une meilleure prise en compte des problèmes environnementaux dans le système éducatif gabonais:

- Revaloriser la formation de l'enseignant pour aboutir à la transdisciplinarité

L'enseignant se trouve souvent pris entre la tendance à privilégier les contenus de connaissances et les compétences. Cette tension comporte un sens pédagogique et sociétal. Elle interpelle la formation des enseignants qui doit toucher au moins trois domaines: sa discipline, les processus d'apprentissage et d'éducation dans un environnement donné, des outils d'analyse pour pouvoir évaluer un enseignement dans une société et à une époque donnée. Un programme scolaire (par exemple en mathématique, ou en économie, en français) ne se structure pas autour d'une rationalité scientifique, mais autour d'un projet de société. Etablir un programme est donc un acte politique. Celui-ci doit intégrer les possibilités et les contraintes venant des savoirs scientifiques d'une part, et des capacités d'apprentissage, d'autre part. Les commissions préparant les programmes ne doivent pas comporter uniquement les « scientifiques », mais aussi les personnes possédant des outils d'analyse sociale, environnementale. Le cantonnement des enseignants dans leurs disciplines respectives et le manque de formation à l'analyse sociale contribuent à leur résistance au changement, à l'innovation (acceptation aveugle des programmes, croyance naïve de l'utilité de leur discipline, etc.), fait que les problèmes environnementaux ne soient pas bien appréhendés au Gabon.

- Revaloriser la place de l'école en faisant intervenir les personnes extérieures au milieu éducatif

La participation et la collaboration des personnes issues de divers milieux de vie en dehors de l'école (agriculteurs, techniciens agro pastoraux, artisans, ouvriers, personnels soignants, éboueurs.....) aux activités éducatives menées à l'école peuvent avoir une influence positive sur les apprentissages, notamment en termes de transfert de savoirs et de connaissances. Une plus grande collaboration entre l'école et le milieu social proche peut favoriser autant l'identification des contenus et la formation scolaire, que la garantie de l'acquisition, par les élèves, des compétences souhaitées. Sur ce, les autorités gabonaises doivent tenir compte des recommandations des états généraux de 2010, c'est-à-dire la création des espaces verts pour une intégration de l'environnement comme discipline pratique dans les contenus de l'apprentissage. Il est également nécessaire d'expérimenter les écoles vertes dans lesquelles on appliquerait la pédagogie de l'alternance (école-milieu et environnement). Des futurs citoyens y seront formés aux pratiques culturelles et artisanales de leur milieu et initiés aux problèmes environnementaux immédiats.

Conclusion

L'examen de la situation de la notion d'environnement en milieu scolaire au Gabon, révèle dans l'ensemble une disharmonie entre les préoccupations actuelles de la société et les besoins de l'éducation: l'intérêt que revêt les préoccupations environnementales au Gabon ne se manifeste pas au niveau de l'éducation ni même dans d'autres domaines. On note également une absence de soutien et d'aide de la part du Ministère de l'éducation. Les programmes scolaires ne cadrent plus avec les nouvelles méthodes d'enseignement-apprentissage. Or les progrès de l'éducation passent par une remise en cause de la manière de concevoir et de mettre en place les projets.

Bibliographie

- Barboza N. (2003)- L'éducation pour un développement durable en Afrique. In l'éducation pour un développement durable en Asie et en Afrique. Aide et Action Documentation Générale Propos Experts. Centre de Ressources Documentaires. Perspective vol.XXX n°1 mars 2000.
- Institut Pédagogique National (1993)- Programme d'histoire et de géographie enseignement général collèges et lycées, Libreville édition 1993-1994.
- Institut Pédagogique National (1993)-Programme d'éducation civique (collège), Libreville édition 1993.
- Ngoma Djembi S. (2010)- La notion d'environnement en milieu scolaire au Gabon. Approches didactiques et méthodologiques d'une leçon de sensibilisation sur la préservation des espaces naturels en classe de seconde. Mémoire de CAPES, Ecole Normale Supérieure Libreville- Département Sciences Humaines et Sociales, Section Histoire Géographie, 57 p.
- Rapport sur l'Education à la Citoyenneté en Afrique francophone subsaharienne, AIF, CSFEF, OIF, Presses MONTEIRO Dakar (Sénégal), 2001.
- Rapport du colloque sur l'éducation relative à l'environnement du 13-22 octobre 1975 à Belgrade capitale de la Serbie.
- Sauve L. (2002)- L'éducation relative à l'environnement: possibilités et contraintes. In connexion (Ed) Bulletin International de l'Enseignement Scientifique et Technologique et de l'éducation environnementale de l'UNESCO, vol. XXXVII, n°1-2 pp. 2-4. Paris, France.

Quelles stratégies de lutte contre la sexualité et les grossesses précoces en milieu scolaire au Gabon?: application d'une leçon d'éducation à la citoyenneté en classe de 6e

Armande LONGO - longoarmande@yahoo.fr

École Normale Supérieure de Libreville. Gabon

Résumé

La sexualité et les grossesses précoces sont un phénomène qui gangrène le monde scolaire gabonais. C'est une cause de la déperdition scolaire des jeunes filles.

Face à cette situation, il est fondamental que les acteurs de l'éducation définissent et mettent en œuvre des stratégies de prévention efficaces pour faire baisser l'ampleur du phénomène. Il s'agit pour nous d'examiner les raisons qui poussent les jeunes filles gabonaises à s'initier très tôt à l'activité sexuelle, et de révéler l'une des conséquences de cette activité qui sont les grossesses précoces et non désirées et de dégager les impacts sur leurs études, avant de proposer des stratégies de protection de la jeune fille contre ce phénomène.

L'objet de cet article est de tenter de trouver des moyens efficaces à même d'enrayer un phénomène qui prend de l'ampleur chez les jeunes filles gabonaises et qui est lourd de conséquences, tant sociales qu'économiques pour elles.

Nous avons choisi la jeune fille, principalement celle qui est scolarisée, car les grossesses précoces et indésirées sont l'une des causes de l'abandon scolaire des jeunes filles dans le système éducatif gabonais.

Notre problématique est la suivante: Qu'est-ce qui pousse ces adolescentes à s'adonner très tôt à l'activité sexuelle? Quelles sont les incidences de la sexualité et des grossesses précoces en milieu scolaire? Comment lutter contre le phénomène de la sexualité et des grossesses précoces en milieu scolaire au Gabon?

Pour mener à bien notre étude, notre travail consistera dans un premier temps à analyser les curricula d'éducation civique du secondaire, ensuite réaliser une enquête auprès des jeunes scolarisées (filles, filles enceintes et garçons) et des enseignants d'histoire-géographie et éducation à la citoyenneté.

Les résultats auxquels nous sommes parvenus révèlent des manquements au niveau des programmes d'enseignement. Au départ, en éducation civique, il était question d'enseigner aux apprenants les valeurs citoyennes. Aujourd'hui, l'accent est mis sur l'éducation à la citoyenneté qui, outre les droits civiques enseignerait sur les comportements sociaux. Notre étude a pour but de montrer comment peut-être dispensé ce cours que nous souhaitons voir introduit dans le programme officiel d'éducation civique.

Mots clés: sexualité précoce, grossesses précoces, jeune fille, milieu scolaire, éducation sexuelle.

Introduction

Cadre théorique

La sexualité est l'ensemble des phénomènes sexuels ou liés au sexe, observable chez les êtres vivants⁹⁷. Cependant, comme le dit SCHELSKY Helmut, « le comportement sexuel de l'homme se distingue de celui des animaux assuré par l'instinct dans son déclenchement, son exécution et sa finalité biologique »⁹⁸. L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), quant à elle, définit la sexualité comme faisant partie intégrante de notre santé. Elle ajoute à cet effet que vivre une sexualité harmonieuse permet de s'épanouir et de se sentir bien dans sa peau.

Toutefois, le monde connaît une révolution sexuelle amorcée dans les années 1960 qui se traduit par la banalisation médiatique de la sexualité et l'émergence d'un phénomène de plus en plus présent: l'érotisation de l'image corporelle des filles⁹⁹.

« Cette révolution sexuelle nous a conduit à l'objectivation et au morcellement de la sexualité, à la rupture avec le discours idéologique et moral, à l'apparition de l'incroyable pression de performance. La peur de la sexualité a été remplacée par le souci de normalité: est-ce qu'on est normal »¹⁰⁰? En d'autres termes, la révolution sexuelle a repoussé tous les tabous, évacué toute morale restrictive et favorisé une liberté jamais atteinte par l'humanité. De fonction reproductrice, la sexualité est devenue une fonction liante où on a davantage de chance de s'épanouir. Ainsi, la libéralisation de la sexualité a eu pour conséquence de provoquer la sexualité précoce.

La sexualité précoce est définie comme une activité sexuelle pratiquée par les adolescents avant l'âge de 16 ans. Celle-ci a un impact important sur les jeunes filles. De plus, cette sexualité précoce comporte de nombreux inconvénients entre autres, les grossesses précoces. En effet, malgré les cours d'Education en Matière de Population (EMP) donnés au primaire et au secondaire, dès la classe de sixième, les jeunes filles scolarisées sont souvent l'objet de grossesses précoces.

Ainsi, dans le souci d'apporter une contribution aux nombreuses questions soulevées ci-dessus et qui préoccupent aussi bien les responsables sociaux et scolaires, notre article s'inscrit dans la problématique du comportement des jeunes dans la société, en l'occurrence leur comportement sexuel. Le choix de la jeune fille, principalement celle scolarisée, vient du fait que les grossesses précoces et indésirées sont l'une des causes de la déperdition scolaire des jeunes filles observée dans le système éducatif gabonais.

Méthodologie

Tenant compte de la « rareté » du phénomène à étudier, et afin d'enquêter sur une période relativement courte, deux approches quantitative (au moyen du questionnaire destiné aux élèves-mères) et qualitative et la recherche participative (au moyen des entretiens et discussions de groupe avec l'implication des autres acteurs et partenaires du système éducatif pour solliciter leur vécu et recommandations), ont été utilisées pour le recueil des informations.

⁹⁷ Dictionnaire Larousse 2005, p.981

⁹⁸ SCHELSKY Helmut: *Sociologie de la sexualité*, Paris, Gallimard, 1966, p. 14.

⁹⁹ Comité aviseur sur les conditions de vie des femmes auprès de l'Agence de développement de réseaux locaux de service de santé et de services sociaux du Bas-Saint-Laurent: 20 avril 2005. « Avis sur la sexualisation précoce des jeunes filles et ses impacts sur leur santé ». En ligne. 30 pages

¹⁰⁰ Idem.

1. Introduction de l'Éducation Sexuelle dans les programmes scolaires au secondaire au Gabon

L'introduction de l'éducation sexuelle dans les programmes scolaires au Gabon vise la prévention contre la sexualité et les grossesses précoces.

1.1. Manquements observés dans les programmes

Le système éducatif gabonais a pour finalités, le développement harmonieux de l'enfant et de l'adulte, l'intégration sociale et culturelle, la contribution à l'unité et la formation en vue d'une insertion dans la vie active¹⁰¹. A cet effet, l'Éducation en Matière de Population (EMP) a été introduite dans le système éducatif gabonais au niveau du dernier cycle primaire et du premier cycle du secondaire dans les disciplines suivantes: Éducation Civique, Géographie et Biologie.

L'EMP tient compte des problèmes de population au Gabon parmi lesquels figure la prévalence des grossesses précoces non-désirées et hors mariage¹⁰². Cependant, à aucun moment dans le programme d'Éducation Civique, cette notion n'est abordée même si l'éducation sexuelle est effleurée dans certaines classes.

En effet, en classe de 6^e, le thème 2 a pour titre: l'enfant dans la société: un individu à part entière. Le sous-thème unique, quant à lui, porte sur les droits et devoirs de l'enfant dans la société. Dans celui-ci, le concept 4 traite de la perception contre les vices est un devoir collectif. Au nombre de vices, il y a selon le programme d'Éducation Civique: la toxicomanie, la prostitution, l'esclavage et le travail forcé. Cependant, la sexualité telle qu'elle est pratiquée par les jeunes Gabonais peut-être considérée comme un vice mais elle ne fait pas partie desdits vices.

Ainsi, comme objectifs spécifiques du concept susmentionné, il y a: protéger l'enfant contre la drogue et l'alcool, la prostitution, l'esclavage et le travail forcé. Pourquoi ne pas aussi protéger l'enfant contre la sexualité et les grossesses précoces?

Par ailleurs, en classe de 5^e dans le thème 1: *vivre ensemble est une richesse*, le sous-thème 3 a pour titre: *protéger ma santé et celle des autres* et le concept 4: *les MST classiques*. Ce concept a pour objectifs spécifiques: définir une MST, faire une liste des MST, citer les dangers des MST, définir les stratégies de lutte contre les MST et lutter contre les MST. Pourquoi ne pas aussi lutter contre la sexualité et les grossesses?

En outre, en classe de 4^e, les enseignements ne portent que sur *les droits de l'homme et du citoyen*. En classe de 3^e, ces derniers ne traitent que du *Gabon notre pays*.

Ceci pour dire qu'au Collège, il n'y a pas de cours d'éducation sexuelle en Éducation Civique bien que celui-ci soit normalement prévu dans l'EMP qui devrait être enseigné dans cette matière. Cela s'expliquerait par le fait que l'Éducation Civique a les objectifs généraux suivants: « *viser la compréhension des réalités mouvantes actuelles, liées à l'ouverture du Gabon à la démocratie et au multipartisme; viser pour les apprenants, le désir et la capacité de participer de façon active à la vie de la communauté politique, économique et sociale et à l'échelon de la ville, de la région, de la nation et aussi du monde; permettre aux élèves futurs citoyens de savoir leurs droits mais aussi*

¹⁰¹ Curriculum d'Éducation Civique collège, Institut Pédagogique National, Libreville, 36 p.

¹⁰² Curriculum d'Éducation Civique collège, IPN.

leurs devoirs vis-à-vis d'eux-mêmes, de leur future famille, de la société et de l'Etat. Ainsi, ils pourront les exercer le moment venu en toute liberté et en toute connaissance de cause »¹⁰³.

La réalisation de ces objectifs passe nécessairement par l'enseignement des notions liées au civisme.

S'agissant du programme de Biologie Collège, l'EMP a été également introduit dans cette matière. Mais tout comme le programme d'Education Civique, celui-ci présente des insuffisances.

En effet, en classe de 6^e, ce n'est qu'au thème 6 qui a pour titre: *Développement sexuel et santé de la reproduction humaine*. Cependant, toutes les notions enseignées ont trait à la reproduction comme si l'objectif est d'amener les jeunes à faire des bébés. Ainsi, même dans les manuels, sur tous les schémas du sexe féminin, pas un seul n'a de clitoris et ce mot n'apparaît pas vu qu'il n'est pas nécessaire à la reproduction. Alors que l'adolescent n'est pas tellement soucieux de savoir comment l'ovule et le spermatozoïde s'unissent pour réaliser le « mystère » d'un nouvel être vivant; en revanche, il éprouve un intérêt vital et brûlant pour le « mystère de l'excitation contre laquelle il lutte désespérément »¹⁰⁴.

Il n'y a donc pas d'éducation sexuelle au secondaire au Gabon car telle que pratiquée aujourd'hui, elle s'entoure de mystères et glisse sur l'essentiel: le plaisir sexuel.

1.2. Importance du cours d'éducation sexuelle au secondaire

Au sortir des Etats Généraux de l'Education de 2010, une nouvelle orientation a été donnée à l'éducation: celle de mener une politique active de renouvellement des curricula en y intégrant les dimensions citoyennes et de développement durable¹⁰⁵. A ce titre, au départ en Education Civique, il était question de donner à l'enfant des valeurs citoyennes. A cet effet, un accent était mis sur les notions et les droits civiques. Aujourd'hui, il est question de l'Education à la citoyenneté qui, outre les droits civiques enseignerait les comportements sociaux. Ce qui conduit inévitablement à éduquer l'enfant sur son comportement face à la sexualité dans la société. Pour y faire, l'éducation sexuelle doit englober les notions liées à la reproduction et celles relatives au désir, au plaisir, etc.

Au regard des informations aussi bien quantitatives que qualitatives recueillies au cours de notre enquête, nous pouvons retenir plusieurs groupes de facteurs à l'origine du phénomène des grossesses précoces en milieu scolaire:

- Les facteurs liés à l'entrée précoce dans la sexualité;
- Les facteurs liés à la faible prévalence contraceptive;
- Les facteurs liés à l'environnement familial et culturel;
- Les facteurs liés à l'environnement scolaire;
- Les facteurs liés à l'environnement socio-économique.

¹⁰³ Idem.

¹⁰⁴ REICH Wilhelm: La Révolution sexuelle, p. 63.

¹⁰⁵ Recommandation des Etats Généraux de l'Education, de la Recherche et de l'Adéquation Formation-Emploi, réunis à Libreville, les 17 et 18 mai 2010, p.21.

Présentation et discussion des résultats

1.2.1. L'entrée précoce dans la sexualité

Lorsqu'on traite de la question des grossesses précoces, il est utile de savoir que nous abordons le fait pour des jeunes filles de moins de 20 ans d'être enceinte. De fait, la grossesse précoce ne sera que la conséquence d'un acte antérieur, le rapport sexuel, qui marque l'entrée dans la sexualité. Celui-ci s'opère à un moment crucial de la vie de la jeune fille: la puberté qui matérialise un processus de transformation physiologique et comportemental. L'âge précoce au premier rapport sexuel est un élément déterminant des grossesses précoces et donc de la fécondité. Pour cette raison, nous avons demandé aux élèves-filles, quel âge elles avaient lors de leurs premiers rapports sexuels.

Les résultats concernant l'âge du premier rapport sexuel montrent que l'âge minimal d'entrée dans la sexualité est de 10 ans et que 29% des élèves avaient déjà eu leurs premiers rapports sexuels avant d'atteindre 15 ans. En atteignant 20 ans, la quasi-totalité des élèves, soit 97% avaient déjà eu leurs premiers rapports sexuels. L'âge médian au premier rapport sexuel pour ces filles est de 16 ans. Ces résultats mettent en évidence une entrée précoce dans la sexualité qui est un comportement généralisé et à risque de grossesse précoce, d'infection à VIH et d'autres IST en l'absence de toute mesure de prévention.

1.2.2. Faible prévalence contraceptive

La mauvaise connaissance et la faible utilisation par les élèves-filles des moyens de prévention du VIH/sida, des IST et surtout de la contraception est un facteur qui favorise une grossesse précoce. Au cours de l'enquête, des questions ont été posées pour évaluer aussi bien la connaissance que l'utilisation de la contraception auprès des élèves.

Globalement, les résultats de l'enquête montrent que le niveau de connaissance contraceptive et notamment du préservatif est élevé avec plus de neuf (9) élèves sur 10 (94%) qui ont déclaré avoir entendu parler du préservatif et savent où s'en procurer. En outre, l'enquête révèle une faible utilisation des méthodes contraceptives (42%) et une très mauvaise connaissance de la période féconde (89%) qui conditionne l'efficacité de l'usage de la méthode dite du retrait ou du rythme.

1.2.3. Facteurs liés à l'environnement familial

La famille, cellule de base de la société est le lieu par excellence d'éducation et de socialisation des enfants. Sous l'autorité du père et de la mère, elle a pour rôle d'assurer leur épanouissement physique, moral et intellectuel. On distingue deux types de familles: la famille nucléaire composée du père, de la mère et des enfants, et la famille élargie qui comprend toutes les personnes unies par un lien de parenté. Toutefois, avec l'évolution du monde et sous l'effet de l'urbanisation, on assiste de plus en plus à l'apparition d'autres formes de familles dites recomposées qui peuvent avoir une influence négative sur les comportements des enfants et particulièrement des filles parfois obligées d'évoluer en dehors du noyau familial ce qui les expose au phénomène des grossesses précoces.

L'analyse des résultats de l'enquête révèle que le manque d'encadrement familial, l'entrée précoce en union, la dégradation des mœurs, le manque de communication avec les parents constituent des facteurs favorisant la sexualité et les grossesses précoces en milieu scolaire.

Les résultats de l'enquête montrent que seulement 28% des élèves-mères enquêtées sont sous l'autorité parentale. Ils soulignent en outre l'importance des femmes chefs de familles avec 32% en charge seules de l'éducation de leurs enfants et le manque total d'encadrement parental chez 33% des élèves qui vivent avec d'autres parents (22%), des amis et connaissances et copains (11%) et parfois seules (5%).

Outre ces facteurs, les jeunes et les parents interviewés ont évoqué le manque de dialogue entre parents et enfants sur les questions de sexualité que beaucoup considèrent comme tabou obligeant ainsi les jeunes à s'informer à leur manière. Dans ce cas, les jeunes mus par la curiosité et le goût du risque, n'ont d'autres choix que de se tourner vers leurs camarades et les média pour s'informer sur la sexualité et la procréation. D'autres ont évoqué le mauvais exemple des parents dont certains entretiennent des relations avec des filles de mêmes âges que les leurs incitant ainsi leurs filles à agir par mimétisme et d'autres encore qui sont des auteurs de ces grossesses précoces et surtout dans un contexte de familles recomposées où les adolescentes affirment ne pas toujours avoir une bonne relation avec celui qui n'est pas leur parent biologique les obligeant à « être absentes de la maison, à fréquenter des amies dans l'environnement immédiat et à subir leur influence ». Enfin, le niveau scolaire insuffisant des parents et leur manque de disponibilité ont été retenus comme facteurs favorisant l'entrée précoce dans la sexualité et les grossesses précoces.

1.2.4. Facteurs liés à l'environnement scolaire

L'école est le lieu privilégié de l'acquisition de connaissance et de socialisation de l'enfant complétant et amplifiant ainsi l'éducation donnée par la famille. Elle met en contact quotidien les élèves des deux sexes ou enseignés à qui on donne le savoir, les enseignants qui dispensent ce savoir et les autres acteurs en charge de l'encadrement des deux premiers groupes d'acteurs.

Les données issues de notre enquête révèlent trois grands groupes de facteurs inhérents à l'environnement scolaire et culturel: le « soutien » scolaire des élèves garçons aux élèves filles, les Moyennes Sexuellement Transmissibles (MST) et l'influence des NTIC en milieu scolaire.

Le refus de l'effort intellectuel, l'insuffisance des résultats scolaires ont été des arguments repris unanimement par les enquêtées dans l'explication de la sexualité entre élèves garçons et leurs homologues filles pour les aider à obtenir des moyennes. La fréquence des relations entre ces deux catégories d'acteurs du milieu scolaire fait en sorte que 57% des auteurs des grossesses précoces sont des élèves.

6 grossesses sur 10 (66%) sont causées par l'environnement scolaire. C'est dire que le sexe est l'un des facteurs favorisant non seulement les grossesses précoces mais aussi les abandons scolaires.

Notre enquête a montré que le milieu scolaire est devenu le terrain de vulgarisation par excellence des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) notamment Internet car la quasi-totalité des élèves ont un téléphone portable avec accès à internet. C'est pendant les pauses et à la sortie des cours qu'elles se partagent en toute liberté les images diverses recueillies sur différents sites ou enregistrés à partir des films projetés par les différentes chaînes de télévision à travers le monde et ce, d'autant plus toute notre population d'étude est

exposée à la télévision. Ces images pornographiques font l'objet de commentaires et même de provocations à l'endroit des plus jeunes les incitant à expérimenter l'acte sexuel.

1.2.5. Facteurs liés à l'environnement socio-économique

L'analyse des caractéristiques du cadre de vie des élèves-mères révèle un environnement socio-économique marqué par la pauvreté des ménages dans lesquels vivent ces élèves. C'est ainsi que 52% vivent dans les ménages où le parent ou le tuteur ne travaillent pas, 88% vivent dans les quartiers populaires, 72% vivent hors du noyau parental, 76% sont issues de familles nombreuses avec en moyenne 5 personnes par ménage et 24% vivent en union de manière précoce. Ces conditions socio-économiques défavorables ont été relevées comme les principales raisons de l'entrée dans la sexualité et donc des grossesses précoces.

Les principaux facteurs favorisant les grossesses précoces en milieu scolaire sont: la mauvaise compagnie TV/internet (37%), la pauvreté et le matérialisme (30%) et le manque d'autorité parentale (9%) sont les principaux déterminants de l'entrée dans la sexualité et donc des grossesses précoces.

2. Perspectives

En vue de lutter contre la sexualité et les grossesses précoces des jeunes filles, la contribution de tous est nécessaire: celle des parents, des média et de la loi.

2.1. Rôle des parents

Les parents ou tuteurs sont les premiers et principaux éducateurs de la santé sexuelle des enfants car « *quelles que soient les différences entre les familles des différentes classes, elles ont en commun cette propriété importante d'être soumises à la même atmosphère moralisatrice au point de vue sexuel* »¹⁰⁶. Donc ils doivent être les premiers à leur enseigner comment se comporter en société. Cela dans la mesure où « *la famille exerce sur l'enfant une influence orientée vers l'idéologie sociale* »¹⁰⁷.

A cet effet, s'agissant de la sexualité, les parents doivent pouvoir briser les tabous et utiliser des mots simples pour expliquer le fonctionnement de la sexualité à leurs enfants. De plus, ils doivent aborder le sujet directement afin de répondre à toutes leurs questions.

Ainsi, la communication parents/enfants reste la meilleure façon pour éduquer les adolescents. Les moyens de contraception, les maladies sexuellement transmissibles, les risques d'abus et les relations amoureuses sont les sujets à aborder. Les parents doivent prévenir les adolescents des dangers et des risques d'avoir une vie sexuelle précoce, ces derniers étant trop jeunes pour gérer une vie affective et sexuelle.

De ce fait, face au phénomène de la sexualité et des grossesses précoces, les parents doivent fournir aux jeunes, garçons et filles, des informations précises sur la sexualité et les conséquences de l'acte sexuel car « *les enfants*

¹⁰⁶ REICH Wilhem: La Révolution sexuelle, Paris, Christian Bourgeois, 2003, p. 97.

¹⁰⁷ Idem.

croient tout ce que leur disent leurs parents »¹⁰⁸. C'est la meilleure façon d'aider ces derniers à mieux contrôler leurs rapports et de permettre aux filles d'éviter les grossesses précoces.

2.2. Rôle des médias

De même qu'ils pervertissent l'esprit des jeunes par leurs programmes à connotation sexuelle, les médias doivent pouvoir éduquer la jeunesse en prévoyant des programmes de sensibilisation sur la sexualité et les grossesses précoces. Cependant, en ce moment, rien est assez fait dans ce sens car les quelques rares spots et émissions ont trait à la prévention contre les MST/sida. De même, les séries et films dont certaines séquences sont orientées vers le sexe ne doivent plus être diffusés à certaines heures de la journée et de la nuit, quand les enfants sont à la maison ou encore éveillé.

2.3. Application de la législation

Afin de lutter efficacement contre la sexualité précoce, des mesures d'ordre législatif doivent interdire les rapports entre mineurs et obliger les jeunes qui se rendent coupables à assumer les conséquences de leurs actes.

En effet, 65%¹⁰⁹ des jeunes déjà sexuellement actifs déclarent avoir eu des rapports sexuels avec des jeunes de leur âge. A cet effet, au lieu que la sexualité entre mineurs soit considérée comme du domaine de l'éducation parentale, celle-ci devrait être condamnée par la loi. Ce qui aurait pour effet de limiter ou encore de freiner les ardeurs sexuels des jeunes qui auraient peur d'être confrontés à la justice.

En plus de la contribution de la société dans la lutte contre la sexualité et les grossesses précoces et afin d'obtenir de meilleurs résultats dans la lutte contre ce phénomène, un cours d'éducation sexuelle devrait être introduit dans les programmes scolaires au Gabon.

Conclusion

En s'appuyant sur les résultats de notre enquête, des conclusions peuvent être dégagées, à savoir: le phénomène des grossesses précoces en milieu scolaire prend une ampleur très inquiétante avec 81% de filles ayant eu leur première grossesse avant 20 ans dont 29% avant l'âge de 15 ans. Parmi elles, 69% âgées de 19 ans n'ont pas encore franchi le seuil du premier cycle du secondaire.

Les circonstances de la survenue de ces grossesses tiennent pour l'essentiel au manque d'information en santé sexuelle et reproductive et à la faible utilisation des méthodes contraceptives (42%); à la faiblesse de l'encadrement familiale (28% seulement vivent avec leurs deux parents et 24% vivaient en couple au moment de la première grossesse); l'influence de l'environnement scolaire et des NTIC qui peuvent être un facteur de mauvaise compagnie (88% d'élèves vivent dans les quartiers populaires).

¹⁰⁸ DUMAS Didier: Et si nous n'avons rien compris à la sexualité, p.39.

¹⁰⁹ LONGO Armande: enquête personnelle

Bibliographie

DUMAS, Didier. (2004), *Et si nous n'avions rien compris à la sexualité*, Paris: Ellipses, 1087 p.

IPN, *Curriculum d'Education Civique Collège*, Libreville, 36 p.

Recommandation des Etats Généraux de l'Education, de la Recherche et de l'Adéquation Formation-Emploi (17 et 18 mai 2010), Libreville.

REICH, Wilhem. (2003), *La révolution sexuelle*, Paris: Albin Michel, 340 p.

RUFO, Marcel. (2003), *Tout ce que vous ne devriez jamais savoir sur la sexualité de vos enfants*, Paris: Hachette, 263 p.

SCHELISKY, Helmut. (1996), *Sociologie de la sexualité*, Paris: Gallimard.

Bien lire en primaire: quelle(s) méthode(s) utilisée(s) par les enseignants gabonais?

Céline BILOGHE-EKOUAGHE

École Normale Supérieure de Libreville. Gabon

Résumé

Le présent article propose d'éclairer la communauté scientifique sur l'apport des différentes méthodes d'apprentissage de la lecture, puisque de plus en plus d'élèves du primaire éprouvent des difficultés en lecture. Couramment, les parents font une comparaison «naturelle» entre les méthodes par lesquelles ils ont appris à lire et les méthodes à partir desquelles leurs enfants apprennent à lire (Biloghe-Ekouaghe, 2015). L'étude menée montre que les parents, dans leurs analyses, considèrent que la méthode syllabique reste la plus indiquée pour l'apprentissage de la lecture, contrairement à la méthode globale ou mixte qu'ils découvrent avec leurs enfants.

Au lieu de jeter le regard vers les élèves, nous nous proposons, à travers un questionnaire et un guide d'entretien, de montrer les stratégies que les chargés de cours emploient pour amener les élèves à mieux lire. Du fait que les enseignants gèrent les situations d'enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension au quotidien dans une salle de classe.

Les résultats ont montré que pour devenir un bon lecteur les enseignants ont recours à plusieurs méthodes d'apprentissage de la lecture; la maîtrise de diverses méthodes et l'usage de ces dernières en fonction du niveau d'étude et en fonction des difficultés de l'élève que l'enseignant a en face peut produire de meilleurs résultats. L'intérêt de ce travail est que les données résultant de cette étude peuvent aider les décideurs de l'éducation à s'orienter dans leurs choix, car venant des acteurs de base qui sont au contact permanent des réalités du terrain. Ces outils permettront aux politiques de prendre conscience des difficultés que rencontrent les enseignants avec leurs élèves face à l'activité de lecture.

Mots clés: apprentissage, lecture, méthode, enseignant, école primaire, effectif pléthorique.

Introduction

La lecture est au centre de tout apprentissage dans le système éducatif moderne. Elle est d'autant plus importante que sa maîtrise constitue un des critères de sélection dans l'ascension sociale. Lire, en tant que verbe transitif signifie prendre connaissance d'un texte écrit en le déchiffrant. Bien lire, c'est non seulement prendre connaissance d'un texte mais aussi être capable de comprendre les mots et les concepts en situation. On vit mal avec sa richesse matérielle et financière lorsqu'on ignore la lecture. Car, la gestion de ces richesses se fera nécessairement par procuration. Or, gérer par procuration lorsqu'on ne sait pas lire, c'est courir le risque d'être dupé à chaque fois. Etudier les méthodes de lecture des élèves gabonais du point de vue des enseignants pour déterminer laquelle scie le mieux aux élèves est le but de cette étude. Si dans notre précédente étude (2015) nous avons abordé la question du point de vue des parents, partant du préjugé selon lequel, la méthode syllabique serait la mieux

indiquée pour apprendre à bien lire, la présente étude aborde le problème du rapport entre les enseignants et les différentes méthodes (méthode traditionnelle ou synthétique que l'on appelle encore syllabique, méthode globale ou syncrétique, méthode mixte, méthode de questionnement de texte, etc.) afin d'évaluer leur efficacité pour les élèves. Y a-t-il une méthode de lecture à conseiller aux enseignants qui serait la meilleure de toutes pour les apprenants? La difficulté de lecture viendrait-elle des méthodes en elles-mêmes ou des limites de stratégies mises en place par les enseignants pour amener les élèves à bien lire en primaire?

Pour tenter de répondre à ces préoccupations, nous partirons des hypothèses suivantes: il n'y a pas de méthode consacrée qui puisse amener l'élève du primaire à bien lire. Car il n'existe pas des « prêts à bien lire » qui seraient applicables à tous quelle que soit la spécificité de l'élève mais uniquement des stratégies pour stimuler le cerveau selon les différents cas en présence. Seules ces dernières, mises en place par les enseignants, permettent aux élèves d'apprendre à bien lire. Ces hypothèses seront étayées, analysées avec le concours de l'entretien de groupe et du questionnaire soumis aux enseignants et aux. Les travaux de Goigoux et Cébenous ont aussi aidés à analyser la question.

Nous parlons de l'apprentissage de la lecture au sein de l'école gabonaise. Car c'est celle-ci qui fait l'objet de critiques de la part des différents observateurs lorsqu'ils ont en face d'eux des enfants qui sortent du primaire sans savoir lire. Il est souvent plus facile pour eux d'incriminer telle ou telle méthode utilisée comme s'il y en avait une opérant des miracles, c'est-à-dire meilleure en elle-même sans l'implication sérieuse à la fois de l'enseignant, de l'élève, voire même des parents. L'apprentissage de la lecture suppose que l'enfant possède déjà une bonne maîtrise du langage, c'est-à-dire un vocabulaire oral et de la syntaxe, et qu'il soit capable au niveau de la perception de distinguer correctement les phonèmes et les graphèmes.

1. Cadre théorique.

Nous donnons une orientation psychopédagogique à ce travail en nous appuyant sur les notions de choix (P. Miamboula et Thomas Fourquet; 2013) et de méthode de lecture (Roland Goigoux et Sylvie Cébe; 2006). De même que la notion de choix constitue chez J. P. Sartre un moment important de la justification de la liberté humaine, acte par lequel l'homme prend parti pour une attitude ou une décision. Lequel acte lui donne pouvoir de faire et de choisir ce qu'il juge être le meilleur dans le monde et pour lui. De même pour l'enseignant, cette attitude (choix dans la liberté) se concrétise dans le positionnement par rapport aux différentes méthodes. Mais un tel positionnement est-il toujours au profit de l'apprenant? Si l'enseignant décide par exemple de choisir la méthode globale, au détriment des autres, parce que ce dernier semble mieux la maîtriser, alors que c'est la mixte qui est recommandée, un tel choix peut être considéré comme par défaut. Cela revient au même lorsque les étudiants, selon les travaux de Thomas Fourquet, choisissent par défaut l'université quand ils n'ont pas été admis dans une autre formation qu'ils convoitaient. Pour Roland Goigoux et Sylvie Cébe, une méthode de lecture c'est l'ensemble des « principes » qui sous-tendent l'enseignement de la lecture. Les divers outils pédagogiques choisis par les enseignants tels que les manuels et les cahiers d'élèves, concrétisent ces principes. Une méthode ne peut se réduire à un seul manuel. Pour nous, un manuel pédagogique ne peut résumer à lui seul une méthode exclusive de l'apprentissage de la lecture.

2. Approche méthodologique.

Pour réaliser cette étude, nous avons fait passer un questionnaire auprès de soixante (60) enseignants du primaire, suivi d'un entretien de groupe avec la même population. Bien auparavant, une pré-enquête fut réalisée auprès de cinq enseignants. Ces enseignants avaient une expérience professionnelle allant de cinq (5) à dix neuve (19) ans: (5 de 5 ans; 5 de 6 ans; 6 de 7 ans; 7 de 8 ans; 3 de 9 ans; 9 de 10 ans; 4 de 11 ans; 6 de 12 ans; 4 de 13 ans; 2 de 15 ans; 4 de 17 ans; 2 de 18 ans; 1 de 19 ans). Les Soixante enseignants venaient de réussir au concours d'entrée à l'Ecole Normales Supérieur (ENS) de Libreville, pour commencer une formation de conseiller pédagogique du primaire. Donc venaient seulement à peine trois mois environ de quitter leur salle de classe. Le fait d'être nous même enseignantes à l'ENS, nous a facilité la remise et la récupération du questionnaire et de mener un entretien de groupe dans une salle de classe. Une fois le questionnaire rempli et rendu, nous avons procédé à un entretien de groupe semi-directif. Une question ouverte était posée et chaque enseignant pouvait y répondre après avoir bien sûr demandé la parole. D'une réponse pouvait surgir une autre interrogation qui faisait l'objet d'une réaction de la part des pairs. Nous laissons poursuivre les différentes réactions surtout si elles vont dans le sens de notre préoccupation. Quand ce n'était pas le cas, nous faisons tout pour réorienter les échanges. Dans le souci de perdre des informations utile et importantes, nous avons pris le souci d'enregistrer cet échange que nous nommons plutôt **un partage de groupe**. Les enseignants parlaient chacun de leurs expériences vécus sur le terrain durant les années de pratique, alterné d'un petit débat entre eux que nous supervisions. Puis nous avons pratiqué à la transcription de l'entretien de groupe avant de faire l'analyse des données recueillis par ce dernier et à travers les questionnaires. L'analyse de contenu par thème est celle que nous avons chois. Nous avons regroupé ensemble, ce qui, de l'entretien de groupe et du questionnaire, se réfère au même thème. Donc nous recherchions d'avantage une cohérence thématique. « *L'unité thématique est un noyau de sens repérable en fonction de la problématique et des hypothèses de recherche* ». Blanchet, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Armand Colin, p. 97.

3. Présentation des résultats

Après dépouillement des moyens utilisés pour notre recherche, nous sommes parvenus aux résultats qui sont regroupés en deux grands points: les différentes méthodes énumérées par les enseignants et les orientations du choix des méthodes par un enseignant.

3.1. Les différentes méthodes énumérées par les enseignants

3.1.1. La méthode syllabique

Encore appelée méthode synthétique, elle est la plus ancienne des méthodes. Pour les enseignants, elle est d'un emploi facile, permet la connaissance ferme des lettres et des sons et forme à une bonne orthographe. Elle part de la lettre, passe à la syllabe puis au mot et à la phrase. Elle propose d'abord les éléments, les réunit puis les synthétise. On dit aux enfants, le bruit que fait (habituellement) chaque lettre, on le lui fait retenir (il l'apprend), puis il utilise ces bruits pour arriver à les associer. On lui montre très vite les associations qui ne sont que les conventions pures (O et U, A et N...) et on les lui fait apprendre de tel sorte qu'il n'hésitera plus une seconde devant un (OU) ou devant un (AN). Certains enseignants la trouvent plus praticable et plus « efficace » dans les classes à gros effectifs. Malheureusement, elle installe en l'élève l'habitude à une lecture hachée et monotone. La compréhension

passant au second plan, du coup certains enfants déchiffrent parfaitement mais ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Le syllabage est donc un dressage parce qu'il fait appel à moins d'intelligence et plus de mémoire.

3.1.2. La méthode globale

Elle est aussi appelée méthode analytique, à l'inverse de la méthode synthétique, elle part de la phrase pour redescendre au mot, à la syllabe puis à la lettre. Elle inculque le goût et le plaisir de lire. Car, l'élève perçoit mieux des ensembles organisés et signifiants (mots ou phrases). L'enfant photographie le mot ce qui favorise le développement de sa mémoire visuelle et de son attention. Les mots s'apprennent comme des images, des idéogrammes chinois, comme un seul symbole: un signe un mot. Dans cette méthode il n'a plus que le texte à lire et quelques illustrations. Cela fonctionne ainsi: on donne le texte aux enfants, ils cherchent des indices du sens et du texte dans les illustrations. Avec cette méthode, les enfants se débrouillent seuls, deviennent des acteurs de leur propre apprentissage. L'élève ou l'enfant apprend à lire rapidement des mots entiers et c'est une méthode incitative à la lecture intelligente et expressive. La catastrophe de l'application de cette méthode lorsqu'elle est utilisée est ci soudainement constatée par les parents qui ont étudiés par la méthode syllabique, que les enseignants sont indexés. Avec cette méthode, l'élève a tendance à réciter les phrases au lieu de lire réellement donc rétention par cœur au tout début. Pour les enseignants, cette méthode convient le mieux à exercer dans une classe à effectif réduit. La plupart des enseignants disent ne pas la maîtriser correctement et donc l'utilisent très peu ou pas du tout.

3.1.3. La méthode mixte

Comme son nom l'indique, elle fait des emprunts à la méthode syllabique et à la méthode globale. Aussi appelée semi-globale en ce qui concerne la méthode mixte « première génération ». Elle fait succéder pour chaque leçon une phrase globale pour motiver l'élève, puis passe à l'étude combinatoire. Les enseignants utilisent cette méthode en s'appuyant le plus sur la partie qu'ils maîtrisent le mieux, soit syllabique soit globale.

La méthode mixte « deuxième génération » élaborée par G.Chauveau (1997; 2004) suite à sa critique sur les trois autres méthodes ci-dessus. Il les reproche de ne pas se préoccuper du traitement de la compréhension qui s'emblerait advenir « magiquement » car elle différencie apprentissage de la lecture défrichage et apprentissage de la lecture compréhension. La méthode mixte « deuxième génération » repose sur une conception interactive de l'apprentissage de la lecture où lire est à la fois (en interaction) comprendre et décoder. Apprendre à lire, c'est ainsi à la fois entrer dans un système écrit (code) et entrer dans la culture de l'écrit (les pratiques du lire-écrire).

3.1.4. La méthode de questionnement de texte (MQT)

Cette dernière s'appuie sur l'étude de différents types de texte que sont: le récit, le poème, une recette et qui va amener l'élève à produire un texte identique que le premier étudiant. Cette méthode obéit à la démarche suivante:

- lire silencieusement un texte et prélever les indices;
- répondre aux questions de compréhension globales du texte;
- faire une analyse des caractéristiques du texte;
- donner des informations sur la compréhension détaillée du texte;
- production, résumé ou évaluation.

L'étude montre que ces différentes méthodes sont utilisées par les enseignants interrogés. Mais qu'est ce qui détermine leur choix de méthode dans une salle de classe?

3.2. Les orientations du choix des méthodes par un enseignant.

3.2.1. Le niveau d'étude de la classe

Le niveau d'étude de la classe fait référence à l'échelle de classe existante au cycle primaire. Actuellement au Gabon, l'école primaire est composée de six niveaux, regroupés en cinq classes de la première année (ancien CP1 et CP2 sont regroupés en une seule classe) à la 5^{ème} année. L'IPN (Institut Pédagogique Nationale) du Gabon a donné une orientation dans le choix à travers les manuels proposés par niveau de classe. Depuis les années 2000, ce sont les manuels « **SUPERT en... français** » qui sont recommandés par l'IPN du Gabon. Ces manuels proposent comme méthodes, la méthode mixte de la première année à la troisième année. Puis la méthode de questionnement de texte (MQT) pour la troisième à la sixième année. En l'absence des textes officiels, les enseignants parlent plutôt de manuels de références et des programmes officiels des apprentissages qui sont une denrée rare, car pour avoir un programme il faut trouver un collègue qui le possède pour faire des copies. Toute fois, cette répartition n'est pas toujours suivie à la lettre « *En suivant les recommandations du ministère de l'Education Nationale sur les choix des méthodes de manière stricte et systématique cela pouvait nous entrainer à une photographie sans changement ou sans réflexion. Or il pouvait arriver à certains moments d'adapter une autre méthode qui cadrerait avec le niveau réel de l'élève* ». Déclaration d'un enseignant parmi tant d'autres.

3.2.2. Le niveau de difficultés de l'élève

Le choix d'une méthode à certains moments dépend des difficultés réelles qu'à l'élève. Parmi ces difficultés, on note: l'absence ou l'inadéquation de l'enseignement de la lecture, les désavantages sociaux et culturels, les troubles du langage, les déficits intellectuels, les troubles d'attention, les troubles du comportement, les déficits sensoriels. Ainsi, pour un enfant de niveau de la quatrième ou cinquième année qui ne sait pas lire donc en grande difficulté d'apprentissage, fait l'objet d'un choix de la méthode syllabique malgré les recommandations de l'IPN qui proposent la méthode par questionnement de texte pour ces deux niveaux. Les enseignants sont obligés de repartir sur l'apprentissage des sons et des syllabes, pour permettre à l'élève dans un premier temps de déchiffrer les mots puis rebondir dans la lecture compréhension. Souvent, les difficultés de l'élève dans son apprentissage de la lecture ont pour origine le milieu social familial de l'enfant et cognitives. Le fait que l'élève beigne ou pas dans un environnement qui pratique la culture du livre, qui est riche en expression donc en vocabulaire se ressent au moment des apprentissages et l'enseignant devrait tenir compte de cela.

3.2.3. Le cadre de l'apprentissage

Les enseignants soulignent que l'environnement dans lequel se déroulent les apprentissages peut avoir un impact sur le bon déroulement de ces derniers: une salle exiguë, matériel didactique en manque ou en mauvais état comme par exemple le tableau noir, les manuels de lecture etc. Les effectifs pléthoriques.

3.2.4. La maîtrise ou non maîtrise des différentes méthodes

Certains enseignants légitiment leurs choix pédagogique c'est-à-dire l'orientation vers une méthode donnée à certains moments de leur carrière d'enseignant par, défaut car ne maîtrisant au mieux que cette dernière en écartant celles que l'on ne maîtrise pas. Voilà pourquoi certains enseignants disent avoir recours aux anciens manuels tels que « **J'apprends vite à lire** » qui font usage de la méthode syllabique.

4. Discussion.

Nous constatons que les enseignants pouvaient à des moments avoir des choix contrastés pour permettre l'élève à s'améliorer dans son apprentissage de la lecture et l'amener à bien lire. Cette étude permet de remettre sur le devant de la scène publique le débat touchant l'apprentissage initial de la lecture et, plus particulièrement, la question des différentes méthodes employées en classe et pousse à l'École à répondre plus clairement aux interrogations des familles. Il n'ait pas fondamentalement nécessaire de faire retomber à l'école et à ses méthodes tous les problèmes ou toutes les réussites des élèves en lecture. Car bien des facteurs extérieurs à l'école comme l'environnement socio-économique ou culturel défavorables, déficiences physiques ou psychiques de l'élève sont largement responsables des problèmes rencontrés par les futurs lecteurs. Cela dit, l'école doit arriver à combattre ces difficultés pour mettre à la portée des élèves « une lecture intelligente ».

« L'idéal voudrait que les chargés de cours que nous sommes, participons à l'élaboration ou à la conception d'un certain nombre de documents officiels tels que les curriculums, les programmes officiels et manuels de référence de chaque niveau. Car, le chargé de cours est celui là qui rencontre les réalités sur le terrain en situation de classe et non pas aux seuls bureaucrates ». Citation d'un enseignant.

Si certains élèves réussissent à lire par déchiffrement syllabique, d'autres par contre sont devenus des lecteurs déchiffrant mais mal comprenant. C'est ce qui a conduit à la mise en place de la méthode globale génératrice, selon certains de compréhension. Le choix d'une méthode qui serait la meilleure est une erreur à éviter. Car, privilégier une méthode, c'est courir le risque d'empêcher le déchiffrement, non seulement de ceux qui ne comprennent pas, mais aussi d'une partie de ceux qui déchiffrent et comprennent. S'il y a de plus en plus d'élèves qui ont du mal à déchiffrer et par conséquent, deviennent des non-comprenant, et donc illettrés, ce n'est pas tant par défaut de méthode de lecture, mais par souci de cloisonner ces différentes méthodes, préconiser par les inspections d'académie. Or, parce qu'ils ont interdit la combinatoire syllabique génératrice selon eux de mécompréhension, ils ont aussi contribué à empêcher le déchiffrement non seulement de ceux qui ne comprennent pas, mais aussi, de ceux qui avant, déchiffraient et comprenaient. En privilégiant une méthode prétendument excellente, le résultat c'est le nombre élevé des non déchiffrant qui sont par conséquent des non comprenant par défaut c'est-à-dire de nouveaux illettrés. En clair, aucune méthode ne peut prétendre apprendre à lire et à comprendre indépendamment d'un environnement favorable: des enseignants qualifiés, des parents disponibles, des outils pédagogiques favorables etc.

Conclusion.

Au vu de tout ce qui a été dit, nous pouvons conclure que la recherche ne permet toujours pas aujourd'hui d'établir la supériorité d'une approche en termes d'efficacité. Même si en termes de pourcentage d'usage c'est la méthode mixte « première génération » qui vient en tête, suivi de la méthode syllabique, des méthodes globale et par questionnement. Toute fois, nous soulignons l'importance de savoir lire en considérant une bonne maîtrise de la lecture comme une condition essentielle d'intégration sociale, culturelle, économique et une ouverture sur le monde extérieur.

Bibliographie.

- BARDIN, L. (2001) *L'analyse de contenu*. Paris: Ed PRESSES UNIVERSITAIRES De FRANCE.
- BILOGHE-EKOUAGHE, C. (2015) « Regard critique des parents d'élèves du primaire sur les méthodes d'apprentissage de la lecture dans la compréhension de texte » in Florence GHELOUBE, *Compréhension de texte et enseignement*. Libreville: Ed Odette MAGANGA.
- CHAUVEAU, G. (1997) *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris: Ed DUNOD.
- CHAUVEAU, G. (2004) « L'accès au savoir-lire de base et découverte de la culture écrite ». *La nouvelle revue de l'Ais*, n°25, premier trimestre.
- CRAHAY, M. et DUTREVIS, M. (Dir) (2010) *Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles: Ed De BOECK.
- GOIGOUX, R. et CEBE, S. (2006) *Apprendre à lire à l'école: Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris: Ed RETZ.
- GOUPIL, G. et LUSIGNA, N. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Paris: Ed GAETAN MORIN.
- MIAMBOULA, P. (2013) « Le statut existentiel du choix chez Jean Paul Sartre » *Ethiopiennes*, n° 91, deuxième semestre.
- MORAIS, J. et ROBILLART, G. (Dir) (1998) *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE1): Analyse, réflexions et propositions*. Paris: Ed ODILE JACOB.
- ZOBERMAN, N. (1973). Les attentes des parents face à l'école, in *Revue du CRESAS*, n°9.

Creencias y/o representaciones de los docentes sobre la enseñanza-aprendizaje de ELE en Gabón: investigación etno-sistémico

André-Marie MBADINGA MBADINGA

École Normale Supérieure, CRAAL, Libreville. Gabon

Resumen

El estudio de las creencias y/o representaciones de los actores de la clase de ELE constituye un campo de la investigación científica desde hace muchos años. Pero la abundante literatura con respecto a este tema está desde la perspectiva de las creencias de los discentes para fomentar estrategias de aprendizaje (Cyr & Galisson, 1998, O'Malley et Chamot, 1990).

Este artículo orienta la mirada hacia los docentes. Intentamos contestar a las tres preguntas siguientes: (1) ¿Cuáles son las creencias/representaciones de los docentes gaboneses sobre la enseñanza-aprendizaje de ELE? (2) ¿Cómo influyen su modo de actuar en clase? (3) ¿Cuáles son las implicaciones sociodidácticas del estudio de sus creencias en el contexto escolar gabonés? De índole sociolingüístico, etnográfico y sociodidáctico, apoyamos las respuestas a estas preguntas analizando catorce entrevistas semi-directivas realizadas con docentes que imparten clase de ELE en Libreville (Estuaire) y Lambaréné (Moyen-Ogooué) en la secundaria (2º de la ESO) y transcripciones de sus propias interacciones pedagógicas.

La finalidad del estudio es poner de relieve las ideologías subyacentes, articular especificadas contextuales con las adaptaciones socioeducativas para mejorar la formación docente. En cuanto a los resultados, esos ponen de manifiesto el fuerte arraigo de la metodología latina basada en la gramática y la traducción. Los docentes silencian el plurilingüismo ambiente en las prácticas docentes. A pesar de esta fosilización del rechazo de los sustratos lingüísticos, se observa cierta conciencia de su utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con lo cual esta toma de conciencia sostiene el enfoque holístico de la enseñanza-aprendizaje de la lengua (Eyéang, 2015) y el "desarrollo de nuevas tuberías educativas para fomentar habilidades multilingües y multiculturales como alternativa al diálogo de culturas" (Mbadinga Mbadinga, 2014:63).

Palabras claves: creencias, enseñanza-aprendizaje, ELE, Gabón, contexto, formación docente.

Introducción

La insuficiente competencia comunicativa de los discentes tras cinco años de aprendizaje de ELE en Gabón (desde la 2ª ESO hasta el bachillerato) fue al origen de esta investigación sobre las creencias. Unos autores lo explican por el contexto sociocultural desfavorable, los problemas materiales y financieros, la insuficiente formación docente, la distancia lingüística entre las lenguas vernáculas y ELE (Eyéang, 1997, Mboumba, 2011, Boukandou Kombila, 2014). Sin embargo, excepto la investigación de Messakimové (2009) faltan estudios empíricos sobre el papel de las creencias de ambos actores del aula sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. Además,

notamos una escasa relación entre las lenguas vernáculas con el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Pues, la triangulación de estas insuficiencias sostiene la presente investigación.

La literatura francófona habla de representaciones. La anglosajona elige la palabra “beliefs” para hablar de creencias. Por un lado, la abundante literatura respecto a este tema evidencia el carácter cognitivo, individual y social de dichas creencias/representaciones arraigadas en el “sustrato cultural” de cada individuo (Crahay, y ali., 2010:86, Pizarro Carmona, 2010:30). A pesar de la prolijidad nocional que caracteriza al estudio de las creencias/representaciones, debemos a Pajares (1992) por el uso del concepto de creencia como hiperónimo de representación, creencia e opinión. Pues, la extensa literatura sobre estos conceptos nos invita a corroborar y complementar las definiciones de Cambra, 2003, Vause, 2009, 2010 y Pajares, 1992. El segundo capítulo de nuestra tesis doctoral vuelve a precisar y contextualizar los usos de esos conceptos (Mbadinga Mbadinga, 2014: 67-98). Con lo cual, diremos que las creencias no son imágenes, no son sólo “ideas-acciones” incluso teorías explicables. Son más bien:

"un, todo complejo, compuesto de logros, recuerdos, en términos de conocimientos teóricos y prácticos sobre la Educación, el aprendizaje y la vida social. Estos logros individuales son cuestionables y contextualizados. Son conocimientos que puedan ser, según las circunstancias, creencias y herramientas para decidir o actuar. Estas formas de conocimiento se construyen gradualmente, cristalizan y cambian en función de la experiencia individual o a través de otras nuevas. Por lo tanto, los contextos y las situaciones educativas incluso las situaciones de comunicación pueden consolidar o modificar estas representaciones" (Mbadinga Mbadinga, 2014:223).

Considerando la influencia de las creencias y percepciones en la motivación y en el proceso de aprendizaje, Eyéang (1997) y Messakimove (2009:4 y 11), entre otros, aconsejan tomar en cuenta las creencias de los alumnos a la hora de impartir clases de lenguas.

Evidentemente como hipótesis, hemos de añadir con Puchta (2000:273) que “no sólo las creencias de los alumnos, sino también las del profesor pueden tener una fuerte influencia sistémica en el éxito de los alumnos en forma de profecías que se cumplen en sí mismas”. Además, las dificultades materiales, no lo explican todo. El sistema de creencias de ambos actores del sistema didáctico puede perjudicar el fomento de la competencia comunicativa. Por fin, su estudio introduciría cambios en la formación docente en Gabón.

Entonces, nuestro propósito orienta la mirada hacia los docentes. Intentamos contestar a las tres preguntas siguientes: (1) ¿Cuáles son las creencias de los docentes gaboneses sobre la enseñanza-aprendizaje de ELE? En otros términos, qué significa aprender español para ellos? (2) ¿Cómo sus creencias influyen su modo de actuar en clase? (3) ¿Cuáles son las implicaciones sociodidácticas de su estudio en este contexto?

De índole sociolingüística, etnográfica y sociodidáctica, apoyamos las respuestas a estas preguntas analizando catorce entrevistas semi-directivas realizadas con docentes que imparten clase de ELE en Libreville (Estuaire), Lambaréné (Moyen-Ogooué) y Port-Gentil (Ogooué-Maritime) en la secundaria (2º de la ESO) y algunas transcripciones de sus propias interacciones pedagógicas.

Así pues, primero, ponemos de relieve sus creencias sobre la enseñanza y aprendizaje de ELE en este contexto multilingüe dominado por la lengua francesa. Luego aclaramos la percepción de sus propios sustratos lingüísticos y subrayamos el impacto de las creencias sobre sus prácticas docentes. Y por último, esbozamos algunas

implicaciones didácticas tomando en cuenta los cambios curriculares y las adaptaciones socio-educativas en la enseñanza-aprendizaje de ELE actual.

1. Desarrollo de la investigación

1.1. Marco teórico

Recordamos que “las investigaciones sobre las creencias de los alumnos respecto a lo que es una lengua extranjera y sobre su propio proceso de aprendizaje son abundantes (Jodelet 1984; Nespor 1987; Clandinin & Connelly 1987; Lewis 1990; Pajares 1992; Cambra 2003; Billiez 2004; Ramos Méndez 2007; Ellis 2008; Billiez & Millet 2010). Las representaciones y creencias abarcan una serie de conceptos interconectados entre sí, tales como imágenes, opiniones, prejuicios, actitudes, ideologías, percepciones”. (Mbadinga Mbadinga, 2015:614). El estudio de estos conceptos se desarrolla en muchas áreas - antropología, historia, sociología, psicología social, la psicología, la sociolingüística, la educación o la ciencia educativa (Billiez y Mijo, 2010). Pero, para nosotros, la etnometodología y el enfoque etnográfico, la sociolingüística y sociodidáctica resultan marcos teóricos del presente artículo. Por lo tanto, adoptar el enfoque etnográfico presupone una postura del observador de escenarios educativos, de interacciones didácticas situadas en el espacio y el tiempo. Pues, ¿cómo inferir sus creencias de las entrevistas y prácticas docentes?

2. Metodología y procedimientos

2.1. Enfoque metodológico

Metodológicamente, para poner de manifiesto el sistema de creencias de los docentes articulamos contenidos de catorce entrevistas semi-directivas y transcripciones de las interacciones educativas que hemos observado.

Se trata de discursos metacognitivos (Woods, 1996:4). Parafraseando a Cicurel (2011), las observaciones y la transcripción de secuencias permiten ver como procede el docente. Sus prácticas tienen su raíz en la cultura educativa, su biografía escolar y profesional incluso en aspectos mucho más idiosincrásicos como resultados de su capacidad de adaptarse a su auditorio. Presentamos en el cuadro siguiente el conjunto de datos transcritos.

Cuadro 1: Datos analizado

Corpus	Libreville	Lambaréné	Port-Gentil	Total	Características
1) Docentes	3	4	7	14	3 hombres 11 mujeres
2) Entrevistas	4h09:27	3h58:36	2h59:25	11h11:27	Transcripciones (Textos)
3) Observaciones de clase / grabaciones	1'30 (2 clases)	1'30 (2 clases)	0	3h	4 clases

2.2. Procedimientos

Hemos llevado el inventario temático del contenido de cada entrevista a partir del cuestionario que nos sirvió de guía. Las creencias de los docentes gaboneses sobre la enseñanza-aprendizaje de ELE saltan a la vista a través de su perfil lingüístico y de sus respuestas sobre la relación que mantienen con sus propios sustratos o lenguas de primera socialización. Luego, analizamos el contenido de su testimonio de aprendizaje como repaso de sus estrategias de aprendizaje antes de su especialización como docente de ELE.

En cuanto al análisis de las grabaciones de su práctica docente, la hemos limitado a dos horas en dos ciudades (Libreville y Lambaréné) por ser las que más nos proporcionaron grabaciones. Hemos analizado sinopsis de las lecciones observadas. En otros términos, (1) ¿qué significa aprender español para ellos? (2) ¿Cómo sus creencias influyen su modo de actuar en clase? (3) ¿Cuáles son las consecuencias sociodidácticas de esta investigación?

3. Resultados y discusión

3.1. Creencias de los docentes (L1/L2)

Al escucharles y observar las clases, mentaremos que para ellos, aprender español se suma en:

- 1) Repetir- memorizar y traducir

Según dice el profesor P1: « Traducimos primero en la mente en la lengua materna / antes de actuar/ pues/ en mi caso ».

P9: “Empecé el aprendizaje de ELE como todos los demás en la 2ª ESO. Y después, fue sobre todo a causa de la correspondencia/ tenía muchos correspondientes en el mundo. Y tenía a españoles quienes me escribían en español/ pero no entendía nada / pedía a mi profesor que me lo traduzca/de ahí me gustó. Pues tenía que traducir para contestarles...”

- 2) No se puede aprender español sin apoyarse sobre el francés que se ha vuelto casi una lengua materna para muchos entre ellos.
- 3) En lengua extranjera, la práctica oral es mucho más difícil que escribir.
- 4) El español se aprende sin equivocarse: cada alumno tiene miedo como lo ilustra el ejemplo siguiente:

P8: “Si tomo la palabra, haré muchas faltas y eso no está bien. Entonces, prefiero escribir y esperar las tareas en vez de arriesgarme a practicar/ con lo cual, la primera vez que me encontré delante de los demás para presentar ponencias individuales, aquel día / lloré todas mis lágrimas/. [...] el profesor no me dejó tiempo para expresarme ya que se agarraba a cada una de mis faltas “

P14: “Mis lenguas maternas no sirven en clase. No tienen nada que ver con la enseñanza del español.”

P7: “No la lengua que nos sirve en el aprendizaje es el francés. Nuestras lenguas vernáculas pueden servir en casa y no en clase.”

P1: « [...] es lo mismo, euh el francés constituye nuestra primera lengua. Para explicar algo, un apunte gramatical/ recurrimos obligatoriamente al francés/ pensamos primero en francés antes de volver a la L2/ lengua meta. Pues dado el nivel de nuestros alumnos, no es evidente hablar de algo únicamente en español.

Par limitarnos en estos comentarios, hemos de resumir las respuestas respecto a las dos primeras preguntas de la manera siguiente: el rechazo de los sustratos lingüísticos, las dificultades materiales endémicas (Eyéang, 1997, Mboumba, 2011, Boukandou Kombila, 2014), el fuerte arraigo de la lengua francesa (Eyéang, 2011), los estereotipos, los obstáculos epistemológicos, la “inseguridad lingüística y el respecto de las normas obstaculizan la práctica oral del idioma” (Eyéang, 2011: 83). Además, la mayor parte de los docentes mantiene el método tradicional (gramática-traducción) Mbadinga Mbadinga, 2014: 182-184). Así, presentamos en un segundo cuadro una síntesis oponiendo dichas creencias con la actualidad científica de la didáctica de lenguas-culturas.

Cuadro 2: Creencias Versus actualidad didáctica

Desde la izquierda a la derecha oponemos cada creencia con las ideas recientes en didácticas de lenguas extranjeras.

	Creencias de los docentes	Orientaciones actuales de la didáctica de lenguas-culturas
1	Negación del etno-plurilingüismo de los actores del aula. Según dijo Rolland, 2007:51 « las lenguas y culturas indígenas son equipajes inútiles ».	Lo que se opone al discurso y acciones favorables a la integración de dichos sustratos en clase (convivencia lingüística).
2	Las diferencias lingüísticas son fuentes de conflictos. De ahí su refugio en una « lengua franca » (Francés como refugio).	Según Clerc, 2012:242-243), las lenguas de primera socialización ya constituyen recursos y herramientas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (LE/L2).
3	Ausencia de estatuto y prestigio social de las lenguas vernáculas como coartada a su rechazo. Lo que favorece la inseguridad lingüística.	Enfoque contrastivo, variaciones y fusión son útiles en los aprendizajes. (Dolz & Tupin, 2011:94). Se debe pensar en la complementariedad el fomento de las habilidades lingüísticas. (Clerc, 2012:241).
4	Lenguas vernáculas Vs superpotencia del francés lengua oficial, lengua segunda incluso francés lengua vernácula. Esta desigualdad sociocultural de los estatutos lingüísticos fomenta sobrecargas cognitivas, obstáculos metalingüísticos y fracaso escolar.	Multilingüismo en la enseñanza-aprendizaje de idiomas sosteniendo cuestiones de identidad y unidad. (Candelier, 2014).
5	Visión estrecha o monolingüe de la enseñanza-aprendizaje de idiomas: lo que traduce cierta hermeticidad del sistema de enseñanza.	Competencias multilingües, identidad multilingüe, interculturalidad: apertura del sistema.

3.2. Discusión

Compartiendo el punto de vista del Camerunés, Kem-Mekah Kadzue (2015: 476), tanto en Gabón como en Camerún, países de África central, que tienen en común la lengua francesa, « todavía hay gran número de profesorado que abogan por la enseñanza estructural, es decir, que “piensa que el objetivo del aprendizaje de una lengua es el conocimiento de los elementos del sistema” (Richard y Rodgers 2009:29) ». En la misma perspectiva, resulta pertinente decir que « respecto a las creencias del profesorado, evidenciamos que tan sólo 52% del profesorado encuestado opinan que la clase de lengua debe servir para usar la lengua más que para aprender gramática, mientras que 100% de profesores opinan que es importante enseñar la gramática en la clase de ELE. Además, 52% de los informantes están de acuerdo de que El profesor de ELE en Camerún se limita a intentar cumplir un extenso programa cuyo principal foco es el desarrollo de la competencia gramatical y cultural. » (Kem-Mekah Kadzue, 2015: 476).

Frente a este arraigo de las creencias negativas, nos falta esbozar pautas para fomentar creencias positivas. En efecto, la formación docente debe tomar en cuenta la realidad según la cual, « hoy día se opta por un perfil docente basado en competencias con vistas a la formación de profesionales críticos y reflexivos, autónomos, flexibles, para adecuarse a la realidad de sus aulas y a la particularidad de sus alumnos, y con capacidad e iniciativa propia para plantear alternativas pedagógicas ». (Martínez Agudo, 2011:104) ». Eso significa que se debe alinear de modo sistémico “niveles lógicos con el entorno, la conducta, las capacidades, los sistemas de creencias e identidad” tal como lo esgrime (Puchta, 2000:268).

Conclusiones

Tal como lo formulaba Cambra (2003:220), diremos que, actualmente, la formación docente impone reunir las investigaciones sobre las interacciones en clase, con las investigaciones relativas a las creencias de los docentes y la formación pedagógica. Pues, es de notar que la práctica de enseñanza en muchas aulas está muy lejos de conseguir estas valiosas metas. Eso porque la tradición educativa y las costumbres de aprendizaje denotan socializaciones específicas y contextualizadas. Si la Cultura educativa resalta la resistencia en el cambio de las creencias ¿Cómo hacerle al docente actor reflexivo de su práctica y también agente de la investigación?

Desde el punto de **vista de las interacciones**, se debe hacer énfasis en el significado y no simplemente en los aspectos formales de la lengua. Eso permitiría desarrollar creencias alentadoras y mantener alta la motivación. En este sentido, la Identidad / rol, las ideas humanísticas, la perspectiva del constructivismo social en el aprendizaje de idiomas, el enfoque comunicativo, y el paso de la evaluación normalizada a la evaluación auténtica, tal como lo explica Kohonen, (2000: 295-310), participan de la enseñanza transformativa soporte del enfoque holístico.

Con lo cual, necesitamos contar con estructuras técnicas para llevar a cabo grabaciones. Éstas son, herramientas imprescindibles para analizar verbalizaciones, auto-análisis y auto-comentarios. De ahí procedería el arranque del proceso de cambios en las creencias, actitudes y principios. Pues, volviendo analizar sus propias actuaciones puede hacerle “investigador en el contexto”, según opinaba Cicurel (2011:251).

En resumidas cuentas, el interés de esta investigación es de problematizar con la comunidad científica internacional, las cuestiones de aprendizaje desde la perspectiva de la docencia, sustratos culturales y cuestiones educativas. Pues, “no se trata de lo que hacemos con nuestros alumnos, sino de quiénes somos. Ningún gran

método de enseñanza será suficiente si nosotros mismos estamos a gusto. Todos somos profesores y alumnos. Los educadores sólo pueden educar si están dispuestos también a cuestionarse a sí mismos. La respuesta no está en mejores aulas, mayor equipamiento, nuevas herramientas y métodos, aunque estas cosas pueden ayudar, sino que reside en ti/nosotros." (Puchta, 2000:275, Whitmore, 1986:216).

Referencias Bibliográficas

- André, G. (2007). « École, langues, cultures et développement », *Cahiers d'études africaines*. [En ligne], 186, mis en ligne le 31 mai 2010, consulté le 22 mai 2016. URL: <http://etudesafricaines.revues.org/6960>.
- Arnold, J. (2000). *La dimension affective dans l'apprentissage des langues*. Madrid: Cambridge University Press.
- Bigot, V., Cadet, L. (dir) (2011). *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris: Riveneuve éditions. Coll. Actes académiques.
- Billiez, J., Millet, A. (2010). « Représentations sociales: trajets théoriques et méthodologiques », dans Castellotti, V., Mochet, M-A. « dir » (2010). *Les représentations des langues et de leur apprentissage: références, modèles, données et méthodes*. Moore, D. « coord. ». Paris: Didier, ENSLSH, p. 31-49.
- Boukandou Kombila, L-G. (2014). L'apprentissage de l'espagnol langue 3 par la population scolaire et universitaire gabonaise. Thèse de doctorat. Option: linguistique espagnole. LAGARDE, C. (dir.). Perpignan. UDPVD.
- Bourguignon, C., Candelier, M. (2014): « La place de la langue maternelle dans la construction par l'élève des notions grammaticales requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère », dans Troncy, C. (2014) (dir.). *Didactique du plurilinguisme approches plurielles des langues et des cultures, autour de Michel Candelier* Rennes, PUR, p. 89-107.
- Cambra, Gine, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. (LAL). Paris: Éditions Didier.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues: agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Les Editions Didier.
- Cicurel, F. (2014). « Pensée en action/pensée sur l'action: une fenêtre sur l'agir professoral? », dans l'analyse des données didactiques, sélection, synthèse, description, interprétation. *LIDIL*, n° 49, mai 2014. Grenoble: Université de Grenoble 3, p. 83-99.
- Clerc, S. (2012). « Bilan et perspectives des premières rencontres du réseau de sociodidactique des langues », dans Rispaill, M., Jeannot, C., Tomc, S., Totozani, M., Dolz, J. (2012). *Esquisses pour une école plurilingue: réflexions sociodidactiques*. Paris: L'Harmattan, p. 237-245.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E., Et Laduron, I. (2010). « Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants », dans *La pédagogie universitaire: un courant en plein développement* Revue française de pédagogie, 172, 2010, p. 85-129. Consulté le 23/05/16. URL: <https://rfp.revues.org/2296>.
- Cyr, P., Galisson, R. (dir.)(1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.
- Dolz, J. & Tupin, F. (coord.) (2011). « La notion de situation dans l'étude des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des langues: vers une perspective socio-didactique », dans *Revisiter la notion de*

situation: approches plurielles. *Recherches en éducation*, n° 12, novembre. Nantes: Université de Nantes, p. 82-97.

- Eyéang, E. (1997). *L'enseignement-apprentissage de l'espagnol au Gabon: éléments de recherche pour une adaptation socio-didactique*. Thèse de doctorat. Dabene, L. (dir.). Université Stendhal – Grenoble III. Science du langage & didactique. Vol. 1 & vol. 2.
- Eyéang, E. (2011). « Analyse sociolinguistique de l'espagnol enseigné dans le système éducatif gabonais », dans *Education et sociétés plurilingues* (30), Val d'Aoste, 30 juin.
- Eyéang, E. (2015). "La dimensión holística en el aprendizaje del español en la enseñanza reglada en Gabón" dans XXV Congreso Internacional Asele: La enseñanza de ELE centrada en el alumno: libro de resúmenes. Universidad Carlos III, Madrid 17-20 de septiembre de 2014. Edición al cuidado de Balmaseda Maestu, E. Madrid: ASELE, p. 44-45.
- Freeman, D., Richards J.C. (1996). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kem-Mekah Kadzue, O. (2015). « Aproximación a las creencias del profesorado camerunés de ELE sobre el método y enfoque de enseñanza/aprendizaje », in Morimoto, Y., Pavón, M.V. Y Santamaría, L R., (Editoras.). XXV Congreso Internacional ASELE: La enseñanza de ELE centrada en el alumno. Universidad Carlos III, Madrid 17-20 de septiembre de 2014. Edición al cuidado Balmaseda Maestu, E. Madrid: ASELE, p. 469-478.
- Kohonen, Viljo ((2000). "La evaluación auténtica en la educación afectiva de lenguas extranjeras" en Arnold, J. (2000). *La dimension affective dans l'apprentissage des langues*. Madrid: Cambridge University Press, p. 295-310.
- Martínez Agudo, J. D. (2011): « Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: creencias del profesorado en formación ». *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XLI, núm. 1-2, 2011: Centro de Estudios Educativos, A.C, p. 103-124.
- Mbadinga Mbadinga, A-M (2014). *Représentations et stratégies d'enseignement apprentissage de l'espagnol en milieu exolingue: le cas des hispanisants débutants gabonais*. Thèse de doctorat NR. Didactique des langues étrangères. Pujol Berche, M. « dir. ». Paris: Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Mbadinga Mbadinga, A-M., Merce Pujol, B (2014). « Paysage ethnolinguistique de la classe: Réflexions sur le plurilinguisme et la compétence plurilingue en Afrique francophone. Le cas du Gabon », Communication présentée au Colloque International: Inalco-Plidam: Politique et idéologies en didactique des langues: acteurs et discours, Paris: Inalco, du 11-14 juin 2014.
- Mbadinga Mbadinga, A-M., Pujol Berché, M. (2015). « La enseñanza de ELE en África francófona desde la perspectiva de las creencias de los alumnos », en Morimoto, Y., Pavón, M.V., y Santamaría, L R., (Editoras.). XXV Congreso Internacional ASELE: La enseñanza de ELE centrada en el alumno. Universidad Carlos III, Madrid 17-20 de septiembre de 2014. Edición al cuidado de Balmaseda Maestu, E. Madrid: ASELE, p. 613-626.
- Messakimove, S. (2009). "Las creencias de los alumnos de la secundaria gabonesa acerca de su proceso de aprendizaje del español como LE". Madrid: *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, n° 9., 17 p. <http://marcoele.com/las-creencias-de-los-alumnos-gaboneses-de-ele/>

- Pizarro Carmona, M. (2010): "Un acercamiento al estudio de las creencias de los profesores de lenguas extranjeras". *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para extranjeros*. Vol. 12, n. 15, 27-38.
- Puchta H. (2000). "Creación de una cultura de aprendizaje a la que el alumno quiera pertenecer: aplicación de la programación neuro-lingüística en la enseñanza de idiomas" en Arnold, J. (2000). *La dimension affective dans l'apprentissage des langues*. Madrid: Cambridge University Press, p. 263-276.
- Richards Jack, C., Rodgers Theodore, S. (2009): Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Segunda edición actualizada. Traducción española. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rolland, D. (2007). « Traces effacées, mémoires oubliées », dans *Le français dans le monde*, n° 352, juillet-août/Dossier-Education, Paris: FIPF. CLE International, p. 50-51.
- Troncy, C. (2014) (dir.). *Didactique du plurilinguisme, approches plurielles des langues et des cultures, autour de Michel Candelier*. Rennes: PUR.
- Vause, A. (2009). « Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner: vers un cadre d'analyse », in *Les cahiers de recherches en éducation et formation*, n° 66, avril, CUP, Girsef, 28 p
- Vause, A. (2010). « L'approche vygotkienne pour aider à comprendre la pensée des enseignants », dans *Les cahiers de recherches en éducation et formation*, n° 81, novembre 2010, CUP, Girsef, 25 p.
- Whitmore, D.(1986). *Psycho synthesis in Education*. Wellinborough: Turnstone Press Limited.
- Woods, D. (1996). "Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice". Cambridge: Cambridge University Press.

Les pratiques professionnelles enseignantes d'encadrement des mémoires de recherche à l'Ecole Normale Supérieure de Libreville

Pélagie MOUYIVOU BONGO - pelagiemb@gmail.com

École Normale Supérieure, LASCIDYL, LARED, Libreville. Gabon

Résumé

Les acteurs pédagogiques de l'école normale supérieure (ENS) s'accordent à affirmer la faible qualité des mémoires de recherche produits par les étudiants et leur surcharge de travail. Ce constat général a suscité, c'est l'objectif principal de cet article, l'intérêt de réfléchir sur les techniques d'encadrement et d'évaluation des mémoires par les enseignants de l'ENS. La méthodologie adoptée a permis d'organiser des entretiens semi-directifs auprès de dix huit (18) enseignants en vue d'apporter des réponses à deux questions : Quelles sont les règles et les compétences de métier mises en œuvre par les enseignants-chercheurs dans la réalisation de l'encadrement de mémoires ? Quels sont les enjeux et les intérêts de ce travail d'encadrement pour les enseignants? Les résultats de notre étude mettent en évidence un désintérêt scientifique des enseignants dans l'encadrement des mémoires.

Mots clés: pratiques professionnelles, techniques d'encadrement, mémoires, enseignants, recherche .

Introduction

L'encadrement de mémoires est au cœur des activités organisées à l'Ecole Normale Supérieure (ENS). En effet, comme dans toutes les institutions universitaires, la plupart des étudiants inscrits en dernière année de formation effectuent un travail de recherche et rédigent un mémoire. La soutenance publique de ce travail de recherche constitue l'une des conditions de certification à l'exercice du futur métier faisant l'objet de la formation suivie. Les travaux de recherche des étudiants sont effectués sous la direction des enseignants-chercheurs permanents et vacataires intervenant à l'ENS. A cet effet, les productions scientifiques des étudiants s'inscrivent dans le travail d'encadrement accompli par les enseignants-chercheurs. Cette activité d'encadrement de mémoires ayant pour objectif d'amener les étudiants à développer des compétences relatives à l'analyse scientifique des faits obéit, à l'ENS, à certaines exigences. Il s'agit, la liste n'est pas exhaustive, de sensibiliser les étudiants sur les problématiques de l'éducation; d'apporter l'appui documentaire et méthodologique; d'amener les étudiants à maîtriser les règles de la production scientifique; de pré-évaluer la recevabilité du travail des étudiants et de les préparer à la soutenance. Par ailleurs, l'encadrement de mémoires à l'ENS, contrairement aux objectifs des facultés, n'a pas pour but de former de futurs scientifiques, mais de permettre la certification de futurs acteurs de l'enseignement élémentaire et secondaire. Il s'agit de futurs encadreurs pédagogiques du primaire et du secondaire, et, du personnel pédagogique des lycées et collèges. L'intérêt de ces étudiants pour la recherche est d'abord certificatif et ne s'inscrit pas dans un projet de recherche ultérieure.

Toutefois, l'activité d'encadrement de mémoires constitue, pour les enseignants-chercheurs, un moment de développement de compétences professionnelles. D'une part, elle permet l'élaboration de dispositifs et de contenus d'enseignement. Et, d'autre part, elle sous-tend les publications et les débats scientifiques et consolide

la vie des laboratoires de recherche. Elle est ainsi au cœur de la carrière enseignante. Il existe donc une relation indéniable entre l'encadrement de mémoires et la recherche telle qu'elle est perçue par les enseignants chercheurs. Autrement dit, « les enjeux de carrière pour les directeurs et les étudiants sont constamment présents dans la relation de supervision » (F. Jutras, J.B. Ntebutse et R. Louis, 2010: 6).

Un constat général semble remettre en question l'intérêt des enseignants pour l'encadrement de mémoires. Cette remise en cause est traduite à travers un discours enseignant dénonçant la mauvaise qualité des productions de recherche des étudiants pourtant dirigées par eux-mêmes. Ce constat est renforcé par d'autres observations concernant le nombre important de mémoires encadrés et d'enseignements effectués par les enseignants au sein de l'établissement. Certains enseignants-chercheurs n'hésitent pas à décrire le choix massif des mémoires par les collègues comme une stratégie visant à augmenter les revenus.

La contradiction entre l'importance de l'activité d'encadrement et la remise en cause des résultats issus de cette activité a suscité l'intérêt de s'interroger sur les techniques et les enjeux de l'encadrement de mémoires à l'ENS. La question de départ est alors la suivante: quelles sont les techniques d'encadrement des enseignants-chercheurs? Cette question de départ a suscité une série d'autres observations qui sont au cœur de notre analyse: quelles sont les normes et les compétences de métier mises en œuvre par les enseignants-chercheurs dans la réalisation de l'encadrement de mémoires? Quel lien existe-t-il entre les axes de recherche des enseignants et les travaux des étudiants? Quels sont les enjeux et les intérêts de ce travail d'encadrement pour les enseignants?

La recherche de réponses à ces interrogations a permis de formuler deux hypothèses relatives à deux aspects: une non valorisation systématique des travaux de recherche des étudiants inscrivant le travail d'encadrement dans un enjeu principalement pédagogique ou certificatif; la mise en œuvre de stratégies de positionnement au sein du collectif de travail résultant des rapports de pouvoir entre enseignants.

Les résultats des entretiens réalisés auprès de dix huit enseignants permanents tendent vers la confirmation de ces hypothèses.

I Cadre théorique et problématique

L'objectif de notre réflexion est d'analyser les pratiques professionnelles développées par les enseignants-chercheurs de l'ENS au cours de l'activité d'encadrement de mémoires. Il s'agit de cerner les règles d'exercice d'un travail en apparence contradictoire et les enjeux des acteurs concernés, principalement les enseignants-chercheurs.

L'analyse de pratiques professionnelles renvoie cependant à plusieurs démarches et peut poursuivre des buts diversifiés. Elle peut s'inscrire à la fois dans une recherche fondamentale ou appliquée; une approche de formation réflexive ou de professionnalisation; une évaluation de compétences; une intervention psychosociologique au sein des organisations... (M. Altet, 2000; P Perrenoud, 2003). C'est la raison pour laquelle une clarification conceptuelle et théorique est nécessaire. Il est important dans un premier temps de définir la notion de pratiques professionnelles et dans un second temps de choisir un champ théorique et un modèle d'analyse.

1.1. Les pratiques professionnelles comme objet d'étude

Nous précisons ne pas faire une distinction entre pratique professionnelle employée au singulier et pratiques professionnelles dites au pluriel. Pour nous, les deux expressions renvoient à une même réalité sociale relative à une situation de travail. Une pratique professionnelle désigne généralement une suite d'opérations effectivement réalisées suivant les règles d'exercice d'une profession. Elle suppose donc des objectifs visés et un contexte de réalisation. Toutefois, la définition d'une pratique professionnelle varie suivant la discipline scientifique et recouvre plusieurs dimensions. Du point de vue ergonomique, par exemple, une pratique professionnelle est appréhendée sous l'angle du travail attendu ou prescrit et est décrite à travers les tâches concrètement effectuées. Dans l'optique sociologique, dont les apports orientent les choix théoriques de cette recherche, une pratique professionnelle revêt plusieurs caractéristiques définies par Pierre Bourdieu et résumées par M. Altet (2000: 32-33): elle requiert « une finalité, un objectif »; elle est traduite dans des « techniques » spécifiques, dans un « contexte » et un « temps » (elle peut donc être variable); elle nécessite une valorisation, mettant ainsi en jeu « l'affectivité et l'intérêt »; enfin, elle constitue une « réalité psychosociale et renvoie donc au travail au sens général ». En somme, une pratique professionnelle peut être définie comme « une activité professionnelle située, orientée par des fins, des normes, celle d'un groupe professionnel, traduisant les savoirs, les procédés et compétences en actes d'une personne en situation professionnelle. »

Analyser les pratiques professionnelles revient ainsi à étudier à la fois l'ensemble des actes, de règles, de procédés, de techniques, d'outils permettant d'exécuter une activité. La notion de pratiques professionnelles nécessite la prise en compte des savoirs et des savoir-faire caractéristiques d'une profession. Il s'agit de cerner « l'agir professionnel » d'un collectif de travail à travers des actions individuelles et collectives. Par ailleurs, P. Perrenoud (2003) souligne l'importance de prendre en compte les représentations et les interactions dans lesquelles s'exécute et se construit l'action. De ce fait, l'analyse de pratiques professionnelles doit être inspirée par les apports des recherches effectuées dans diverses disciplines, notamment l'anthropologie, la sociologie, la psychologie du travail... et des recherches sur le métier d'enseignant. Car, toute analyse de pratiques professionnelles « bute avec l'organisation, l'institution, les rapports de pouvoir, les réseaux de communication, l'organisation du travail. » C'est dans la perspective sociologique que s'inscrit l'analyse de l'activité d'encadrement de mémoires effectuée par les enseignants chercheurs. En effet, les études réalisées sur l'encadrement de mémoires à l'exemple de celle menée par F. Jutras, J.B. Ntebutse et R. Louis (2010:3) rendent compte de l'articulation de divers aspects. Ces auteurs considèrent l'encadrement de mémoires comme une activité relevant de conditions à la fois « scientifiques, interpersonnelles, techniques, financières, administratives et institutionnelles. » Ils mettent ainsi en évidence deux dimensions d'analyse de pratiques professionnelles relatives à l'encadrement de mémoires: « une dimension administrative et institutionnelle » et une « dimension relationnelle et intellectuelle ». L'encadrement de mémoires tel qu'il est pratiqué à l'ENS de Libreville n'échappe pas à l'influence de ces facteurs et peut être appréhendé comme une démarche de formation s'inscrivant dans la relation entre le directeur de recherche et l'étudiant, comme un ensemble de dispositifs administratifs et institutionnels rendant possible l'exécution de ce travail. Mais au-delà de ces facteurs, l'encadrement de mémoires implique l'analyse d'un contenu de travail spécifique au groupe professionnel des enseignants-chercheurs. Elle doit de ce fait rendre compte des relations entre enseignants-chercheurs et des stratégies de positionnement au sein de ce collectif de métier. Tout en considérant les caractéristiques pédagogique, relationnel et institutionnel, l'analyse de pratiques professionnelles d'encadrement de mémoires devrait intégrer les accords et les désaccords des acteurs ainsi que le processus de construction d'une identité de métier.

1.2. Le Modèle d'analyse et les hypothèses

Le modèle d'analyse retenu dans cette étude consiste à rendre compte du contenu de travail d'encadrement de mémoires (procédés, normes et stratégies de travail), à étudier les facteurs institutionnels et relationnels déterminant la réalisation de cette activité; à mettre en lumière les enjeux pédagogiques et scientifiques ainsi que les intérêts des enseignants-chercheurs pour l'encadrement de mémoires; à cerner leurs attentes et leurs désillusions. Ce qui permet d'inscrire notre analyse dans une optique d'étude d'un groupe professionnel dont l'intérêt est d'enrichir le débat sur les différentes dimensions de l'encadrement de mémoires et sur le collectif des enseignants-chercheurs en tant que groupe professionnel. L'analyse que nous faisons se situe à la croisée de la sociologie du travail qui permet d'aborder les différents contours de réalisation d'une activité et de la sociologie des groupes professionnels qui permet d'intégrer l'analyse du contenu de travail dans l'étude des collectifs de métier.

Deux hypothèses de travail sont formulées: la première est que les conditions institutionnelles et relationnelles de réalisation de l'encadrement de mémoires ne sont pas favorables à la valorisation des travaux de recherche des étudiants. Les travaux issus de l'encadrement n'étant pas le plus souvent valorisés, cette activité suscite chez les enseignants-chercheurs de forts intérêts pédagogiques et financiers et un faible intérêt scientifique. La deuxième hypothèse concerne la prise en compte du grade de l'enseignant dans la direction des recherches des étudiants. Par exemple, les étudiants inscrits en Master 2 ne peuvent être encadrés que par les enseignants dont le grade le plus bas est Maître-assistant. Sachant que le travail de recherche effectué est aussi la responsabilité de l'étudiant et est influencé par divers facteurs (institutionnels, relationnels...), cette organisation du travail d'encadrement en fonction du grade ne traduit pas une mise en œuvre de compétences professionnelles pouvant être systématiquement associées au niveau du grade (maître-assistant, maître de conférence...). Elle permet en revanche de mettre en lumière un jeu de positionnement au sein de la profession.

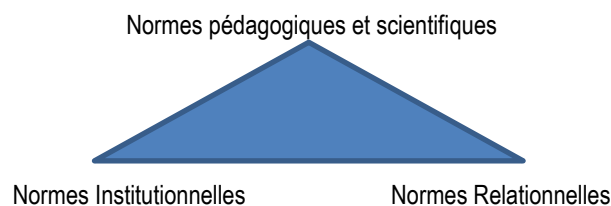
II Méthodologie

La population de l'étude est composée principalement d'enseignants chercheurs. Mais dans le souci d'avoir des informations complémentaires, les données recueillies au cours des échanges avec 10 étudiants en fin de formation ont été prises en compte en vue d'enrichir l'analyse. Le choix des enseignants-chercheurs ayant participé à l'étude s'est fait sur la base du volontariat, de la disponibilité et des critères suivants: l'enseignement permanent à l'ENS, la discipline de formation, le département d'appartenance, la durée dans l'enseignement, le nombre de cours dispensés et de mémoires encadrés. Au total 18 enseignants-chercheurs ont été interrogés dont 6 femmes et 12 hommes répartis comme suit: trois directeurs de mémoires en sciences de l'éducation, deux dans chacune des disciplines ci-après: Géographie, histoire, sciences économiques et sociales, espagnol, éducation artistique; un dans chacune des disciplines suivantes: études françaises, mathématiques, sciences physiques, sciences de la vie et de la terre, philosophie. Les entretiens ont été réalisés en se servant d'un guide d'entretien. L'analyse faite est qualitative et se base sur les extraits d'entretien qui ont permis de regrouper les données recueillies suivant la dimension abordée. Le nombre de mémoires et d'enseignements varie entre cinq et dix en moyenne par enseignant.

III Analyse des résultats et Discussion

Les données recueillies au cours des entretiens mettent en évidence, une faible variabilité des règles de l'encadrement entre enseignants quelle que soit la discipline d'appartenance. Les différences observées portent d'avantage sur la charge de travail (certains enseignants ayant un nombre important de mémoires) et l'intérêt

accordé à cette activité. Les résultats de l'enquête permettent également d'analyser des aspects concernant à la fois *les tâches concrètement effectuées* et *les conditions de réalisation de la supervision des étudiants*. Dans l'ensemble, l'encadrement de mémoires est décrit comme une activité complexe englobant l'engagement des étudiants et des directeurs de mémoires, la responsabilité de l'institution et des laboratoires de recherche. L'encadrement de mémoires est également présenté comme une *activité relationnelle*. Les enseignants-chercheurs interrogés évoquent des aspects relationnels concernant à la fois les étudiants et les pairs. En nous inspirant de l'étude réalisée par F. Jutras, J.B. Ntebutse et R. Louis sur l'encadrement de mémoires et de thèses en 2010, les résultats sont présentés en étant répartis dans trois axes d'analyse ci-dessous schématisés:



Source: Mouyivou Bongo (2016)

Le premier axe regroupe l'ensemble des éléments caractéristiques du contenu de travail d'encadrement et permet de traiter des aspects pédagogique et scientifique. Le deuxième axe met en corrélation les aspects institutionnels et le travail d'encadrement; le troisième axe de notre analyse rend compte des caractéristiques des rapports entretenus par les enseignants-chercheurs à la fois avec les étudiants et les pairs.

3.1 Les règles pédagogiques et scientifiques

Pour le personnel pédagogique interrogé, l'encadrement de mémoires est une activité méthodique exigeant le respect d'un certain nombre de règles communes aux enseignants-chercheurs quelque soit le profil, le statut ou le grade. Il s'agit d'une activité qui obéit à certains principes de travail basés sur les savoir-faire indispensables à l'accomplissement de l'activité d'encadrement et de l'exercice du métier:

- Les facteurs de choix de mémoires: Le choix et la formulation du thème de recherche est une tâche réservée à l'étudiant dont les centres d'intérêt constituent un principe fondamental. Car, « il faut que le sujet plaise à l'étudiant, qu'il se sente à l'aise avec le thème... »; « La motivation des étudiants est importante pour comprendre le sujet et mener la recherche jusqu'à son terme. Je privilégie le choix des étudiants, c'est leur travail avant tout... ». Toutefois, certains thèmes de recherche sont proposés par les directeurs de mémoires, soit à la demande de l'étudiant, soit à l'initiative de l'enseignant-chercheur. La réserve des enseignants-chercheurs dans les propositions de thèmes traduit la crainte de susciter une faible implication des étudiants dans la recherche. Les directeurs de mémoires appréhendent également une forte implication de leur part dépassant les normes pédagogiques, notamment la liberté devant être accordée à l'étudiant dans la réalisation de sa recherche. Le choix des étudiants à encadrer obéit à deux principes. Premièrement, l'enseignant-chercheur est contacté par l'étudiant pour diverses raisons, la recommandation d'un collègue, les axes de recherche, les qualités pédagogiques ou personnelles de l'enseignant-chercheur. Ce principe s'inscrit dans la réglementation de l'ENS qui accorde à l'étudiant le droit de choisir son directeur de mémoire. Deuxièmement, l'enseignant-chercheur participe à la commission de répartition de mémoires qui a pour principe de présenter de façon anonyme les thèmes de recherche formulés par les étudiants et de laisser les directeurs de mémoires décider du ou des

thème(s) à superviser. La décision de diriger un mémoire repose principalement sur la relation entre le thème formulé par l'étudiant et les axes de recherche de l'enseignant. Mais cette règle se trouve parfois non respectée car le travail d'encadrement revêt d'autres caractéristiques en lien avec les facteurs institutionnels et relationnels.

- La reformulation des thèmes de recherche: c'est l'une des préoccupations des enseignants au cours de la prise de contact et des premières rencontres avec les étudiants. Elle a pour but de permettre aux étudiants d'explicitier leur constat ou leur question de départ, de mieux comprendre leur thème de recherche, de définir un objectif. C'est également le moment d'établir des règles de fonctionnement ensemble, d'explicitier le rôle d'un directeur de mémoires et ce qui est attendu de la qualité du travail de l'étudiant.
- L'appui documentaire: consiste à mettre à la disposition des étudiants, lorsque c'est possible, les ressources documentaires dont dispose le directeur de mémoire en rapport avec le thème étudié. Cet apport de l'enseignant permet souvent à l'étudiant d'avancer plus rapidement en disposant de ressources bibliographiques utiles et en lien avec son thème de recherche. Cet appui documentaire favorise, chez l'étudiant, la construction de sa revue littéraire, de ses cadres théorique et méthodologique et de sa problématique de recherche. Cette étape est nécessaire et contribue à la mise en confiance de l'étudiant.
- Le rappel des règles méthodologiques: c'est la dimension la plus importante de l'encadrement de mémoires. Elle exige que l'enseignant lise « une, deux, ou plusieurs fois sérieusement le travail de l'étudiant ». Il s'agit d'aider l'étudiant à donner un caractère scientifique à sa recherche en insistant sur les normes bibliographiques, la qualité du style, les règles méthodologiques, l'importance d'inscrire l'analyse des données de terrain dans un exercice de lien théorie terrain-théorie, « c'est d'ailleurs ce qui est attendu d'eux, pour le reste, on sait qu'ils ne font que copier les articles déjà publiés sans prendre de recul. » Les enseignants interrogés décrivent cette dimension de l'activité d'encadrement comme étant pénible, car « beaucoup écrivent très mal, ne font aucun effort et ne comprennent pas grand-chose à leur sujet. »; « tu lui apprends même à utiliser la ponctuation, comment chercher sur Internet, tu as l'impression de tout faire à sa place, c'est éprouvant... ». Ces observations constituent par la même occasion des explications du discours négatif tenu par les directeurs de mémoires sur la faible qualité du travail de recherche des étudiants.
- La décision et le déroulement de la soutenance: cette étape n'est envisageable que dans la mesure où l'étudiant a avancé dans sa recherche en respectant les normes de production d'un travail scientifique et les remarques faites par son directeur de mémoire. C'est une étape délicate car la décision de soutenance peut être difficile à prendre, particulièrement lorsque l'étudiant n'a pas « fourni assez d'efforts », ou bien « lorsqu'il a disparu pendant l'année scolaire et apparaît quelques jours avant » les dates limites avec l'intention de soutenir. Pour certains étudiants, la décision du directeur de mémoire conduit à un ajournement. Pour d'autres, « ceux qui insistent ou ceux qui vont voir les collègues, les notes sont souvent mauvaises... » Dans ce dernier cas de figure, l'enseignant refuse généralement de défendre le travail d'un étudiant qu'il n'a pas supervisé. Ce fait révèle, dans une certaine mesure, le caractère conflictuel que recouvrent les relations étudiants-directeurs de mémoires et qui peut s'étendre aux rapports entre enseignants-chercheurs.

En ce qui concerne les aspects pédagogique et scientifique, les enseignants-chercheurs interrogés insistent sur le caractère éprouvant de l'encadrement de mémoires associé à leurs autres tâches, notamment celles

d'enseignement et de supervision des stages des étudiants. Pour la plupart d'entre eux, la recherche pour les étudiants « ne présente aucun intérêt », ils ont une faible implication dans le développement de compétences de recherche. Ils présentent des difficultés aussi bien dans la connaissance des réalités de terrain et des données théoriques que dans les procédures de rédaction d'un texte. Toutefois, Certains enseignants interrogés (5/18) évoquent la nécessité de se remettre en question et indexent les cours de méthodologie de la recherche dispensés à l'ENS qui ne répondent pas aux objectifs de préparation des étudiants à la recherche. Cette observation conduit les directeurs de mémoires à refaire le cours de méthodologie avec les étudiants. Ce qui suscite parfois des disparités dans les travaux des étudiants ; les directeurs de mémoires ne mettent pas systématiquement l'accent sur les mêmes aspects de la méthodologie. Ces disparités sont particulièrement perceptibles au moment de la soutenance des mémoires et influencent l'évaluation par le jury. Aux lacunes des étudiants peuvent s'articuler les difficultés relevant des aspects institutionnels et relationnels analysés ci-dessous.

3.2 Les facteurs institutionnels

Les facteurs institutionnels évoqués par les enseignants-chercheurs au cours des entretiens concernent essentiellement le fonctionnement de l'ENS et des laboratoires de recherche.

En ce qui concerne le rôle de l'institution scolaire et administrative, les enseignants-chercheurs font observer les faits suivants:

- *La rareté d'une documentation scientifique récente*, facilement accessible et la pauvreté des bibliothèques des départements pédagogiques, obligeant ainsi, aussi bien les étudiants que les enseignants à utiliser des ressources documentaires essentiellement numériques. Aussi, l'appui documentaire par les directeurs de mémoires est fait grâce aux ouvrages personnels ou portent sur des recommandations de lecture que les étudiants ont des difficultés à respecter. Ces difficultés ne permettent pas aux étudiants de développer une culture de lecteurs et rendent pauvres leurs travaux au plan scientifique. Ce qui explique le discours négatif des enseignants à l'endroit des travaux de recherche des étudiants.
- *L'absence d'espaces favorisant l'organisation de rencontres collectives entre étudiants et enseignants.* Les directeurs de mémoires rencontrent les étudiants, de façon individuelle, dans leur bureau ou à la salle des enseignants, s'exposant ainsi à être dérangés ou à gêner les collègues. Par ailleurs, ces conditions de rencontre ne favorisent pas les échanges entre étudiants, nécessaires au développement de leurs compétences dans la recherche.
- *La quasi-inexistence de financements des laboratoires de recherche.* Lorsque le financement est possible, les ordonnateurs de crédits, notamment le Directeur Général en ce qui concerne l'ENS, accordent la priorité à leur laboratoire d'appartenance, laissant « les autres laboratoires attendre en vain... ».

Certains facteurs évoqués par les enseignants-chercheurs sont centrés sur l'organisation interne des laboratoires de recherche:

- *La faiblesse de publications collectives* pouvant créer une dynamique au sein des équipes de recherche.
- *La non-intégration des étudiants dans les équipes de recherche.* Cette disposition a deux conséquences. La première conséquence est relative à la non valorisation des travaux de recherche des étudiants qui pourtant pourraient servir à triple titre, la certification de l'étudiant, l'accroissement des publications des enseignants-chercheurs et la dynamique scientifique des laboratoires de recherche. Les enseignants

interrogés (11/18) font remarquer que les étudiants devraient être considérés, non pas comme des scientifiques, mais plutôt comme des acteurs de la recherche. Car, dans la réalisation d'un travail d'encadrement, la recherche qui en résulte a « un ouvrier, l'étudiant, et, un maître d'œuvre qui est le directeur de mémoire ayant le devoir de donner à la recherche une dimension scientifiquement reconnue... ». De plus, les travaux des étudiants s'inscrivent dans une optique d'application pédagogique dans les établissements scolaires primaires, secondaires et universitaires. De ce fait, ils peuvent constituer des ressources documentaires nécessaires à l'ouverture d'une librairie universitaire au sein de l'Ecole Normale Supérieure. Ce qui pourrait contribuer en partie au financement des laboratoires de recherche et servir de documents pédagogiques auprès des publics concernés. La deuxième conséquence concerne une relation entre les travaux des étudiants et ceux des directeurs de mémoires d'avantage basée sur la discipline de formation des enseignants chercheurs que sur leurs axes de recherche souvent non connus des étudiants et de la communauté scientifique dans son ensemble. Les enseignants-chercheurs (14/18) interrogés reconnaissent la difficulté d'exploiter les travaux des étudiants dans leurs publications en raison du lien exclusif de ces travaux avec les thématiques de l'éducation et de la faible dimension fondamentale de ces travaux. Les enseignants-chercheurs qui réussissent à enrichir leurs projets de recherche en se servant des travaux des étudiants se montrent stratégiques en développant un champ de recherche autour des problématiques de l'éducation au primaire et au secondaire (seuls 2/18 enseignants interrogés utilisent cette stratégie). Cette démarche, pourtant nécessaire et stratégique pour l'avancement de la recherche et de la carrière enseignante au sein de l'ENS, semble ne pas convenir à tous les directeurs de mémoires. Ces derniers, souhaitent mettre un accent important sur les recherches fondamentales au sein de l'ENS comparables aux travaux réalisés par les étudiants des facultés (8 enseignants interrogés évoquent cet aspect). Il leur revient, en réalité, de développer des stratégies de recherche qui concilient leurs projets d'étude, la dimension fondamentale et le caractère recherche-action en éducation des travaux des étudiants.

3.3 Les caractéristiques relationnelles

Les données concernant la dimension relationnelle révèlent des aspects distincts selon qu'il s'agisse des échanges entre étudiants et enseignants ou entre directeurs de mémoires, notamment au cours des travaux réalisés en codirection.

La relation enseignants- étudiants: l'influence de facteurs financiers et sociaux

Dans la présentation des principes pédagogique et scientifique, nous avons évoqué le respect de règles objectives régulant le choix des mémoires à diriger. Toutefois, ces règles se trouvent remises en cause lorsque la décision de l'enseignant est motivée par des facteurs financiers, des affinités ethnolinguistiques ou par la recherche d'un prestige professionnel: « l'encadrement de mémoires est rémunéré, le forfait est faible chez nous, mais l'argent perçu nous sert tout de même. Certains collègues ont compris une chose, plus ils ont des mémoires à suivre, plus ils gagnent de l'argent... »; « Certains étudiants paient pour la rédaction de leur mémoire, d'autres n'hésitent pas à faire ce genre de propositions aux enseignants qui dans de rares cas encore acceptent... »; « Certains collègues choisissent d'assurer seulement la couverture scientifique sans vraiment aider l'étudiant, il est absent même à la soutenance tout en étant celui qui perçoit un forfait + élevé que le co-directeur par exemple... ». Ces extraits d'entretiens mettent en lumière le caractère financier et socioculturel des différents intérêts ou enjeux des

enseignants dans l'exercice de l'encadrement des mémoires. Il s'agit d'une activité permettant à la fois d'augmenter les revenus et de construire un positionnement professionnel.

La relation entre enseignants-chercheurs: la recherche d'un positionnement professionnel

Selon les directeurs de mémoires interrogés (9/18), les enseignants-chercheurs développent des stratégies de travail au cours de l'encadrement de mémoires qui révèlent des *enjeux de carrière professionnelle*. D'abord, certains directeurs de mémoires choisissent d'encadrer les étudiants les plus performants de leur promotion. Cette observation concerne particulièrement ceux qui ont en charge la direction des départements pédagogiques. Ils sont généralement ceux qui reçoivent les différents thèmes de recherche des étudiants et qui les rendent anonymes pour la commission de réparation qui sera organisée avec les autres enseignants concernés (cette organisation est spécifique à l'UER des sciences de l'éducation). Mais leurs choix sont effectués avant la tenue de la commission et se portent à la fois sur le thème de l'étudiant qu'ils ont parfois aidé au moment de la formulation et sur les moyennes de classe de l'étudiant, sur le type d'affinités entretenues hors et dans l'établissement. Au cours de la commission, certains thèmes ne sont plus communiqués aux collègues ou sont supposés avoir déjà été choisis à un autre moment évitant par la même occasion toute codirection lorsque le thème peut servir à enrichir les champs personnels de recherche.

Au sujet de *la co-direction*, les enseignants (7/18) soulignent qu'elle n'obéit pas toujours aux règles de complémentarité de compétences entre pairs. La décision à l'ENS de confier la direction des mémoires seulement aux enseignants ayant au moins le grade de maître assistant a exclu de cette activité un grand nombre d'enseignants assistants déjà expérimentés dans l'encadrement de mémoires en raison de leur ancienneté dans l'établissement. Mais compte tenu du nombre croissant des étudiants cette décision a été révisée permettant ainsi aux assistants d'encadrer les mémoires à la condition de le faire en co-direction. Toutefois ces derniers dénoncent une faible implication des directeurs dans le suivi des mémoires. « Ils assurent seulement la couverture scientifique, c'est un peu comme si on travaille pour eux... Ils nous traitent comme des doctorants..., ils n'interviennent qu'à la fin pour ceux qui veulent bien le faire... » Cet extrait d'entretien traduit une forme de hiérarchisation de tâches au sein de la profession, la couverture scientifique et la pré-évaluation de soutenance pour les plus gradés, les directives intermédiaires et les lectures difficiles pour les moins gradés leur donnant ainsi le sentiment d'être évalués au même titre que les étudiants. Cette hiérarchisation du travail d'encadrement permet d'affirmer le désir pour les plus gradés notamment maîtres-assistants et les professeurs d'affirmer leur position supérieure au sein de la profession d'enseignant-chercheur.

Ces différents aspects relationnels influencent l'objectivité de certains enseignants et confèrent un caractère conflictuel aux relations entre directeurs de mémoires observable parfois au moment de la soutenance notamment avec la non utilisation d'outils d'objectivation tels que les grilles d'évaluation.

Conclusion

L'analyse des données de terrain met en évidence une faible variabilité des principes de l'encadrement de mémoires entre enseignants ou entre disciplines. Le respect d'une certaine éthique professionnelle est au cœur du travail d'encadrement de mémoires à l'Ecole Normale Supérieure. Cette éthique professionnelle est traduite par la prise en compte de la réglementation de l'institution, l'observation d'une certaine réserve, le respect du choix de l'étudiant, l'apport d'une expertise scientifique sur la recherche effectuée. Mais il s'agit aussi d'une activité

influencée par des règles institutionnelles et relationnelles indéniables, règles construites sous le poids de facteurs socioculturels et professionnels. L'encadrement de mémoires s'inscrit ainsi dans des intérêts et des enjeux divers: c'est à la fois une relation d'échange régie par des règles pédagogique et scientifique, une stratégie pour augmenter les revenus ou pour valoriser les affinités sociales et professionnelles, une opportunité pour développer des stratégies de hiérarchisation des activités et pour affirmer sa position professionnelle. Ces différents enjeux de l'encadrement de mémoires, parfois peu favorables au développement de compétences indispensables à la production scientifique permettent de défendre la thèse d'un désintérêt scientifique des enseignants-chercheurs pour les travaux des étudiants qui, pourtant, pourraient rendre plus dynamique la recherche au sein des laboratoires de recherche et au sein de l'ENS, voire au niveau national. Ce désintérêt scientifique masque en réalité une déception générale des enseignants de ne pas pouvoir inscrire les travaux de recherche des étudiants, exclusivement orientés vers le domaine de l'éducation, dans leurs champs d'étude et de ne pas pouvoir assurer une avancée dans la carrière professionnelle. L'encadrement de mémoires est donc vécu par certains enseignants comme une activité supplémentaire et frustrante du fait de ne pas conduire à une reconnaissance professionnelle dans le contexte gabonais. Aussi, lorsque la science n'est pas valorisée et n'est pas valorisante, l'action des enseignants est influencée par d'autres enjeux ou centres d'intérêt. Cependant, des solutions sont envisageables. L'une des stratégies devant être adoptée par les enseignants-chercheurs de l'ENS serait d'ouvrir leur(s) champ(s) de recherche au domaine de l'éducation. Par ailleurs, le caractère conflictuel des relations entre enseignants n'est pas sans conséquence pour les étudiants. Aussi il serait intéressant d'étudier les effets de ces relations sur la qualité du travail effectué pendant la soutenance de mémoire et de sensibiliser les enseignants sur la nécessité de se former aux méthodes d'évaluation objective d'une production scientifique.

Références Bibliographiques

- Altet M. (2000), « l'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante? *Recherche et Formation* n°35, pp. 25-41.
- Demazière D. et Gadéa C. (2009), *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*. Paris: La Découverte.
- Gerard I. (2009), *L'accompagnement en contexte de formation universitaire: Etude de la direction de mémoire comme facteur de réussite en Master*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Nancy: Université de Nancy2
- Jutras F, Ntebutse J.B. et Louis R. (2010), « L'encadrement de mémoires et de thèses en sciences de l'éducation: enjeux et défis ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. Article mis en ligne le 10 mai 2010 et consulté le 1^{er} mai 2016. URL: <http://ripes.revues.org/333>
- Lallement M. (2008), *Sociologie des relations professionnelles*. Paris : La découverte.
- Perrenoud P. (1994), *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*. Paris: l'Harmattan.
- Perrenoud P. (2003), « L'analyse de pratiques en questions ». *Cahiers pédagogiques* n°416. URL: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud>. Consulté le 17 avril 2016.
- Reynaud J. D. (1997). *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*. Paris : Armand Colin.
- Tardif M., Lessard C. et Gauthier C. (1998), *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris: PUF.
- Tardif M. et Lessard C (1999), *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles: De Boeck

L'état de la situation éducative en Afrique: cas du Gabon

Yvette MOUSSOUNDA - moussounda_yvette@yahoo.fr

Liliane OGOWET - ogowetmadeline@gmail.com

École Normale Supérieure, Libreville. Gabon

Résumé

Comme tous les pays en Afrique Subsaharienne (Congo Brazzaville, Cameroun, République Centrafricaine...), le Gabon a acquis son indépendance en 1960. Dès lors, la constitution de la République Gabonaise prévoit en son article premier du titre préliminaire alinéa 18 que «l'Etat garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture». Par la suite, la loi 16/66 du 16 août 1966, renforcée par la loi 21/11 du 14 février 201 institue l'école obligatoire pour tout enfant âgé de 3 à 18 ans, sans distinction de genre, d'origine sociale, d'ethnie et de religion. Ces textes prônent la gratuité de l'instruction et l'égalité des chances de tous. Selon Legendre (1993: 435), «l'éducation se résume à un ensemble de valeurs, de concepts, de savoirs et de pratiques dont l'objet est le développement de l'être humain et de la société». L'observation empirique démontre un déficit de la réussite par le travail et l'effort chez certains élèves (en opposition à l'attraction matérielle et financière). Dans une approche de l'éducation aux valeurs par l'apprentissage, comment des élèves perçoivent-ils la réussite?

Les objectifs visés dans cette étude sont: d'une part d'examiner succinctement la situation éducative au Gabon sur le plan statistique et d'autre part de présenter des résultats issus d'une enquête réalisée auprès des élèves à l'aide d'un guide d'entretien portant sur leurs représentations de la réussite. A terme, il s'agit de susciter chez les citoyens en devenir la détermination à réussir par le travail à l'exemple de l'éducation traditionnelle africaine.

Mots clés: education, valeurs, réussite, représentations, goût de l'effort

Introduction

L'école est le lieu de socialisation par excellence après la famille, où l'élève acquiert des connaissances et est éduqué entre autres, aux valeurs de la réussite. La réussite est une valeur qui participe à la formation, à l'équilibre psychologique et à l'épanouissement de l'individu dans son environnement et dans la société. Cependant,

l'institution scolaire hiérarchise les élèves en les distinguant à partir de leurs talents et efforts. Felouzis (2014) souligne qu'elle propose des critères de classement et de jugement qui lui sont propres, mais qui en même temps sont considérés comme universels et définissent en partie le parcours des individus dans une société. La société gabonaise connaît des crises se traduisant par des maux parmi lesquels, la délinquance juvénile, la facilité, la fraude, l'impunité... Au regard de ces dysfonctionnements énoncés, comment le Gabon peut-il promouvoir une meilleure réussite éducative et/ou réussite scolaire? Comment aider les élèves à réussir par le travail et l'effort? Que signifient les concepts éducation, valeurs, réussite et représentations? Par ailleurs, comment les élèves se représentent-ils la réussite? Et comment amener le grand nombre d'élèves à l'assimiler, à l'intégrer comme norme sociale? La réussite scolaire par anticipation est plus intégrée dans les représentations des étudiants gabonais que ne l'est la réussite éducative. L'étude se structure en constats, théorie et problématique ainsi que des résultats issus d'une enquête de terrain.

1. Constats

D'un point de vue statistique, au Gabon l'on relève qu'en 2002- 2003, 94% des élèves en âge d'être scolarisés (1^{ère} année primaire) accédaient à l'école et 66% des élèves ayant 11 ans entraient en 6^{ème} année. En 2005, le taux net de scolarisation était de l'ordre de 92,40% au primaire. En 2008, il était de l'ordre de 94%. Des taux de scolarisation du Gabon sont éloquents comparativement aux pays africains subsahariens. Cependant, l'école gabonaise se heurte à la réussite de tous les apprenants qui lui sont confiés au vu des taux de redoublement supérieur ou égal à 35%, sans compter des taux d'abandons et d'exclusion (Unesco, 2007). Au primaire, la majorité des effectifs de 2^e et 3^e cycles sont redoublants environ 50%; moins de 5% des admis (cohorte) en 1^{ère} année arrivent en 5^e année sans redoubler. Ainsi, le système d'enseignement jusqu'à présent ne parvient pas à réduire la part des jeunes en échec scolaire.

Au secondaire général, on enregistre des effectifs pléthoriques de 120 élèves par classe à 200 élèves (Lycée public Jean Baptiste Obiang Etouhé de Sibang de Libreville). Cette situation s'explique d'une part par une forte demande de scolarisation disproportionnée au rythme des constructions d'une part et par la congestion d'un système qui n'évacue pas suffisamment par le haut d'autre part. Le site web *Ogooué, infos.com* à travers le titre «Examens nationaux: des résultats toujours au rouge», révèle ce qui suit: *L'organisation des examens de fin de l'année scolaire notamment le CEP et le BEPC a été marquée par des fraudes massives, des candidats au CEP ont été pris en flagrant délit de tricherie lors de l'épreuve de mathématiques. Au BEPC de nombreux candidats des centres d'examen de Libreville et de l'intérieur du pays ont été pris également la main dans le sac. Aussi, un réseau de vente d'épreuves de maths a été démantelé dans une province du pays.* En 2007, les résultats aux examens nationaux présentent un taux de 23% de réussite au BEPC et 30% au Bac. Ondo Nzuey (2014), relève la stagnation des taux de réussite ou la régression des résultats aux examens nationaux certificatifs de 2010 à 2014 qu'il qualifie « de résultats en demi-teinte, toujours au rouge ». En 2014, sur 17150 candidats, seuls 8529 étaient admis (soit 50% aux deux tours). Ces résultats continuellement catastrophiques ne sont-ils pas le fait d'une démotivation et d'une perte de valeur du goût de l'effort?

Après une enquête préliminaire (non publiée) réalisée auprès de 20 élèves d'un établissement confessionnel secondaire en 2011 et dont les résultats démontraient une chute des valeurs notamment celles de la réussite par le travail et l'effort, nous avons été interpellées par ces résultats. Ainsi, avons nous orienté l'actuelle problématique sur un public du supérieur. A propos du goût de l'effort, Biloghé Ekouhé (2015) observe que « *les jeunes filles le*

ne pratiquent plus. Elles s'inscrivent davantage dans le choix de la vie facile pour l'atteinte de plusieurs objectifs entre autres: notes de classe, diplômes, ou accès aux biens matériels». L'auteur décrit aussi le comportement des jeunes filles gabonaises qui se livrent aux hommes de rang social aisé pour satisfaire leurs besoins quotidiens.

De ces constats ci-dessus, il ressort qu'en général les valeurs (le goût de l'effort, le mérite, l'honneur, la dignité, l'honnêteté) et celles incarnées par la réussite en particulier, valeurs autrefois préservées et respectées, paraissent de nos jours, reléguées au second plan. Que suscitent ces constats? Les cadres conceptuels et théoriques sont sources de compréhension et de solution à nos préoccupations.

2. Cadres conceptuel et theorique

Du point de vue conceptuel que signifient les concepts éducation, valeurs, réussite et représentations ? Selon Legendre (1993: 435): « l'éducation se résume à un ensemble de valeurs, de concepts de savoirs et de pratiques dont l'objet est le développement de l'être humain et de la société ». Autrement dit, l'éducation est un instrument de transformation d'une société, qui permet de socialiser l'enfant d'abord au sein de la cellule familiale et ensuite à l'école. Elle concourt à la transmission des valeurs et des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Pour Mougnotte (1996), les valeurs sont des « principes qui méritent ou exigent d'être respectés et par référence auxquelles on dirige sa conduite et on émet des jugements de « valeur ». Muhimpundu (2006: 19) ajoute que les valeurs sont des « principes qui doivent régir et orienter tous nos comportements ». Que signifient réussite scolaire et réussite éducative? De quelle réussite s'agit-il? Comment les mesure-t-on?

La réussite est un indicateur dans la vie sociale. A l'école, elle se matérialise à partir de la moyenne (10/20 et +) obtenue par chaque élève. Elle classe les individus, traduit l'engagement et la motivation... Si la réussite scolaire peut se mesurer à l'aune des résultats scolaires, tests, évaluations, certification, niveau de scolarité atteint, comment savoir si la réussite éducative est effective? La réussite éducative est un processus d'initiatives prises. La réussite éducative, selon Feyfant (2014) est d'abord institutionnelle; c'est une immense enveloppe à l'intérieur de laquelle on insère quasiment toutes les problématiques liées à l'éducation, la scolarité, la socialisation des enfants et des jeunes, dit-elle. L'auteur renforce: « la réussite éducative, c'est ce à quoi parvient un enfant au terme d'un apprentissage, au cours d'une période donnée, à la suite d'une action éducative, et qui se caractérise par un bien-être physique et psychique, une énergie disponible pour apprendre et pour entreprendre, une capacité à utiliser pertinemment le langage et à entrer en relation, une conscience acquise de ce que l'école peut lui apporter et de ce qu'il peut en attendre, une ouverture d'esprit à son entourage et au monde. C'est aussi le but que ses éducateurs ont atteint dans le travail avec lui ». Elle se penche plus sur l'institution et la morale. Selon Glasman (2007), la réussite éducative est l'ensemble des initiatives prises et des actions mises en œuvre par ses parents, par son entourage ou par des professionnels pour permettre à l'enfant ou à l'adolescent de se rapprocher et d'atteindre cet état, et la progressive appropriation par l'intéressé de ce qui lui est fourni ». Ici, l'auteur met l'accent sur la socialisation à la vie du groupe. Quant à Lebocey (2010): « la mission de la réussite éducative est d'aider l'école à faire et penser autrement, pour que des alternatives soient trouvées à la difficulté d'enseigner et d'être élève ». Selon l'auteur, elle joue le rôle d'instance médiatrice entre deux mondes mais son « aspect thérapeutique » n'est pas mis en avant, de même que l'accompagnement des équipes enseignantes ne fait pas partie de ses missions. Selon Feyfant (2014) est d'abord institutionnelle ; c'est une immense enveloppe à l'intérieur de laquelle on insère quasiment toutes les problématiques liées à l'éducation, la scolarité, la socialisation des enfants et des jeunes, dit-elle. L'auteur renforce : « la réussite éducative, c'est ce à quoi parvient un enfant au terme d'un

apprentissage, au cours d'une période donnée, à la suite d'une action éducative et qui se caractérise par un bien-être physique et psychique, une énergie disponible pour apprendre et pour entreprendre, une capacité à utiliser pertinemment le langage et à entrer en relation, une conscience acquise de ce que l'école peut lui apporter et de ce qu'il peut en attendre, une ouverture d'esprit à son entourage et au monde. C'est aussi le but que ses éducateurs ont atteint dans le travail avec lui». Elle se penche plus sur l'institution et la morale. Elle note l'interdépendance entre la réussite éducative et la réussite scolaire. Si la réussite éducative transcende la réussite scolaire, elle en est dépendante et concomitante. La réussite éducative est indissociable de la réussite scolaire et vient le plus souvent en accompagnement de préoccupations centrées sur l'école. Glasman (2010) a traité du contrat de la réussite et a affirmé que c'est « *une approche globale* ». Pour lui, parler de réussite éducative c'est relativiser le poids de la réussite scolaire en acceptant l'idée de degrés au sein de celle-ci: l'enjeu est d'obtenir un diplôme conduisant à une insertion professionnelle, de pouvoir attester d'un certain niveau de savoirs et pas seulement atteindre le diplôme le plus élevé. La réussite éducative vise à favoriser le développement des ressources de l'enfant (construction de son identité, acquisition de savoirs fondamentaux, capacités à vivre en société), autour de quatre axes, selon Feyfant (op. cit.):

- l'estime de soi et la confiance en soi comme capitaux personnels indispensables à la construction d'une trajectoire personnelle positive;
- la capacité à vivre en société, à entrer en relation avec autrui, dans le respect des autres et de soi-même;
- l'acquisition d'une capacité d'insertion scolaire et professionnelle;
- la mise en œuvre d'un projet personnel à partir de la mobilisation de l'ensemble de ses ressources.

De ces quatre axes découlent les réussites scolaire et éducative. Felouzis (op.cit.) s'interroge comment les élèves réussissent ou échouent- ils à l'école? Quelles sont les conditions qui accroissent ou amenuisent les inégalités d'accès aux différents niveaux et diplômes? Théoriquement, que faut-il entendre par ces interrogations de l'auteur? S'agissant du concept de représentation, Jodelet (1994) le définit comme une forme de connaissance courante dite « de sens commun », socialement élaboré et partagé.

3. Cadre theorique

Du point de vue théorique, selon Felouzis (idem.) « ... le talent et l'effort que l'école se propose de récompenser sous forme de diplômes sont le fruit d'un construit social qui est à la source des inégalités scolaires fortes ». L'école a pour mission d'instruire, socialiser et qualifier. Évaluer le degré d'atteinte de la réussite éducative suppose d'accorder une valeur à chacune de ses trois finalités, de déterminer ce que doivent être les contenus à enseigner par exemple, ou vérifier si la dimension qualificative de l'école ne répond pas à une vision trop utilitariste. L'unanimité sur le degré de réussite devient dès lors difficile à réaliser. Par ailleurs, mesurer la réussite éducative ne pourrait se faire que sur la base de critères, valeurs et normes, dont la légitimité est discutable. Baby cité par Feyfant, propose de travailler sur les trois missions de la réussite éducative pré- citées. Ce découpage permet de répartir les responsabilités mais aussi de les faire partager, même si « *la réussite éducative est un tout qu'il est impossible de découper en tranche* ».

Du point de vue sociologique, Ouellet (1994) cité par Biloghe- Ekouaghe (op cit.:114) explique que la scolarisation d'une population a un impact sur sa qualité de vie en société, sans doute à travers ses représentations. Mais qu'entend- t-on par représentation ? Selon Abric (1987), la représentation sociale est « le produit et le processus

d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe d'individus reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique ». La représentation est caractérisée par les propriétés de visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement, d'orientation des conduites et communication ; elle concourt à l'établissement d'une vision de la réalité commune à un ensemble social (groupe, classe ...) ou culturel (Jodelet, op cit.). L'auteur l'envisage sous l'angle du discours en insistant sur la fonction sociale. Pour Fourrez (2003), les représentations sont le résultat d'une construction, d'une inventivité, de négociations et d'une standardisation réalisées pour et par les humains, en fonction de leurs projets et de leurs intérêts. Mucchielli (2005) partage l'idée développée par Jodelet selon laquelle, est un objet mental, une « forme de savoir pratique ». On peut retenir que la représentation sociale est à la fois produit et processus. Elle est donc une vision fonctionnelle du monde qui permet aux individus et aux groupes de donner un sens à leurs conditions et de comprendre la réalité.

Quelles représentations sociales sont faites par les élèves ? Quels discours développent-ils sur cet objet d'étude qu'est la réussite ?

4. Methodologie

L'enquête a été réalisée au cours de l'année académique 2015- 2016 à Libreville précisément à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) et à l'Université Omar Bongo (UOB), auprès de 60 étudiants inscrits en licence et master dont 34 étudiants et 26 étudiantes. Leurs âges se situent entre 20 et 30 ans. Ils constituent une population « tout venant » car n'ayant utilisé aucune méthode probabiliste. L'outil utilisé est le guide d'entretien semi-directif comportant 8 questions ouvertes et mixtes sur les thématiques de : représentation de la réussite, déterminants de la réussite, perception du diplôme, distinction entre réussite scolaire et réussite éducative et perspectives envisagées pour développer des attitudes et compétences favorables des futurs citoyens à se comporter de façon éthique. Le mode de passation est individuel et la durée a été de 30 à 45 minutes. L'exploitation des résultats retenue est qualitative, sous forme d'analyse de contenu thématique. Pour Bardin (1977 : 137), l'analyse de contenu thématique consiste à repérer des « noyaux de sens » qui composent la communication et dont la présence ou fréquence d'apparition pourrait signifier quelque chose pour l'objectif analytique choisi.

5. Resultats et analyse

Les résultats sont présentés suivant les thématiques ci-dessus énoncées. Comment les personnes interrogées se représentent-elles la réussite ?

Thématique n° 1: Représentation de la réussite

A la question **que signifie pour vous réussir?** 28/60 répondants définissent la réussite comme étant d'abord associée à *l'atteinte des objectifs* que l'on se fixe dans la vie. 16/60 enquêtés l'associent ensuite à l'accomplissement et l'épanouissement personnels (*être capable de s'assumer, être un bon exemple; gagner sa vie, être meilleur dans tout ce que l'on entreprend, être mieux que ses parents*); puis 10/60 sujets attestent que les réussites scolaire et professionnelle sont traduites par l'obtention d'un diplôme en vue de travailler (*passer en*

classe supérieure, avoir un emploi rémunéré); enfin 7/60 enquêtés citent l'aisance économique (*indépendance financière, avoir des moyens, vivre dans le luxe*). Par ailleurs, seuls 2 sujets l'associent à la religion (*conceptions divines*).

Au Gabon, que représente la réussite? A cette question, la réussite est représentée tantôt positivement, tantôt négativement. En effet, 43/60 sujets évoquent des idées ayant trait aux pouvoirs économique et matériel (*avoir de l'argent, avoir un travail bien rémunéré, avoir une voiture, être dans un bon bureau ...*) des avis relatifs au statut social (*occuper une bonne fonction dans la société, avoir une considération sociale, avoir beaucoup d'argent pour subvenir aux besoins familiaux...*). Elle est également assimilée à l'institution scolaire (*réussir dans ses études, obtenir des diplômes universitaires*). Seuls 2 étudiants pensent que la réussite représente *une valeur pour l'intégration d'une personne dans la société*. Par contre, 15/60 répondants déclarent qu'elle *ne représente plus grand-chose* parce que socialement elle *n'est plus considérée comme une valeur*, mais elle traduit *l'appartenance à une classe, quelles que soient les voies empruntées*; et pédagogiquement, *les grèves l'entravent*.

A la question: **Au Gabon, la réussite est-elle considérée comme une valeur? Justifiez votre réponse !**

40/60 sujets affirment qu'elle en constitue une contre 20 qui la désapprouvent. Les premiers justifient leur position par le fait que la réussite est un indicateur de *respect et d'acceptation familial et social*. Selon ces sujets, au Gabon, *on juge les gens en fonction de leur niveau d'études et de leur revenu mensuel* mais aussi par la réussite, *le pays peut se développer dans tous les domaines à partir de ces futurs cadres*. Contrairement aux premiers, les seconds dénoncent *l'absence de documents dans les bibliothèques, l'absence de lisibilité dans l'application du système Licence, Master et Doctorat (LMD) et des programmes inachevés chaque année ... la non valorisation des diplômes à cause des hommes et des femmes qui réussissent sans avoir souffert, ...* On prône davantage, *la paresse, la facilité, la tricherie et la corruption* déclarent-ils. Ces verbatim traduisent une perception dégradée de la réussite comme valeur, bien que produits par un groupe restreint.

Aussi, avons-nous également voulu cerner les mobiles de cette perception négative en posant la question mixte suivante: **Peut-on réussir sans effort? Argumentez !**

Parmi les 60 interviewés, seuls 17 répondants le confirment contre 43. Selon eux, la prégnance du capital social et du capital économique (Bourdieu et Passeron : 1970) ternit sur la motivation personnelle de l'apprenant (Barbeau : 1993) en déclarant qu' *«au Gabon, l'effort ne paye plus ; c'est l'affinité ou le portefeuille qui prime ; la réussite repose sur des bases floues ; arbitraires et illégales, mais également des pratiques comme la politique politicienne ; la prostitution ; l'homosexualité permettant à plusieurs personnes de réussir sans fournir des efforts»*. Enfin, 3 autres parmi les 17 concluent qu'il suffit d'être assez courageux pour être riche et acheter des diplômes par tous les moyens. La majorité composée des 43/60 sujets croit que la réussite est au bout de l'effort (toute réussite nécessite un certain nombre de sacrifices) à condition que tous les paramètres favorables d'apprentissage cités ci-après soient réunis.

Aux yeux de Bourdieu et Passeron (op cit.), les inégalités sociales sont liées à l'origine sociale des élèves. Les auteurs démontrent que l'héritage culturel constitue la dimension la plus discriminante et la plus décisive en termes de réussite scolaire. Des réponses des sujets, on observe que le capital culturel est relégué au profit des capitaux social et économique.

Thématique n° 2: Déterminants de la réussite

A la question **de quoi un élève a-t-il besoin pour réussir ?** Nous enregistrons les déterminants suivants : Un encadrement institutionnel et pédagogique (*bonne école , orientation, enseignants bien formés, rigoureux, responsables et ayant l'amour de ce qu'ils font*); un encadrement familial (*cadre familial, soutien, suivi, affectivité, bon environnement, bien s'alimenter, ...*), des moyens financiers (*ressources financières*) et des moyens matériels adéquats (*outils didactiques, bibliothèques, wifi, laboratoires équipées, salles bien aérées, campus, infirmerie, aires de jeux*) qui concourent aux bonnes conditions d'apprentissage et de travail. La motivation intrinsèque y compris le désir de connaissances sont des indicateurs de la réussite (*volonté, détermination, travail soutenu, intérêt, engagement, attention, écoute active, discipline, assiduité, persévérance, bonne santé*). En effet, ces propos confirment les théories de la motivation scolaire décrites par Barbeau (1993a) et Viau (1994) stipulant que la motivation scolaire est complexe car elle est liée à l'apprentissage, aux méthodes et aux conditions diverses. En somme, pour réussir il faut parfaire toutes les conditions aussi bien familiale, pédagogique, environnementale, socio-économique, professionnelle que politique. Quelle est la valeur du diplôme, aux yeux des répondants ?

Thématique n°3: Perception du diplôme

30/60 pensent que le diplôme en contexte gabonais possède une valeur contre 30 autres qui déclarent l'inverse. Pour les uns, le diplôme est *reconnu des instances internationales et de l'administration à travers la catégorisation des employés à la fonction publique. C'est le premier témoin de la réussite scolaire permettant l'accès au monde du travail grâce aux compétences acquises*. Pour les 30 autres, il ne constitue plus une valeur car *dans la plupart de temps, les relations jouent en défaveur des diplômés (ceux qui n'ont pas de diplômes sont les mieux considérés que ceux qui en ont; dans l'administration gabonaise, nombreux sont sans diplôme à la place qu'ils ne méritent pas; il suffit d'avoir un parent. Enfin, les personnes qui, ayant ni fait de longues études, ni obtenu de diplômes occupent des fonctions alors que beaucoup de diplômés chôment)*.

Thématique n°4: Distinction entre réussite scolaire et éducative.

A la question quelle distinction faites-vous entre réussite scolaire et réussite éducative? Pour 49/60 répondants, la réussite scolaire est synonyme *des efforts fournis, des exploits faits pendant le cursus scolaire en vue de l'obtention de diplôme*. Tandis que la réussite éducative signifie *acquisition de bonnes valeurs sociales, morales et civiques mais aussi le respect des valeurs et des mœurs ...* Toutefois, une minorité pensent que les deux formes de réussite sont *complémentaires (elles tiennent compte des environnements scolaire et social)*. Des propos recueillis, nous retenons que la réussite éducative intègre la réussite scolaire. L'école instruit, socialise et intègre le citoyen au même titre que la famille. Ainsi réussites scolaire et éducative, forment le tremplin des valeurs et normes.

Discussion, Conclusion et Perspectives

Au Gabon, la demande sociale est élevée à cause de l'offre de scolarisation. Le Taux Net de Scolarisation (TNS) semble être parmi les plus élevés en Afrique, soit 94%. Cependant, les taux de réussite sont faibles moins de 50% aux examens nationaux dus à la sélection des individus répartis selon les performances de chacun, qualifiées d'efforts par (Felouzis: 2014). Les personnes déclassées développent d'autres stratégies de réussite contraires à celles reconnues universellement. Ces pratiques entravent la réussite par le travail et l'effort. Ainsi, aux yeux de 17 interviewés, l'école perd toute sa signification dès lors que les facteurs sus- mentionnés entravent la réussite. Or, la réalisation de ces objectifs premiers passe par un nécessaire accompagnement et un soutien à la fois des

étudiants et des enseignants. Il s'agit de faire acquérir à tous, des valeurs sous forme de savoirs et compétences indispensables pour vivre en société, accéder à une formation ou à un emploi. La réussite par l'effort est une valeur sociale qu'il faut promouvoir chez les futurs citoyens, mais elle comporte un certain degré de pénibilité, requiert l'attention, la volonté et surtout nécessite un engagement personnel.

Les réussites scolaire et éducative, selon Feyfant (2014), ont pour mission de façonner entièrement le citoyen par l'instruction, la socialisation et la qualification; découpage qui permet de répartir les responsabilités entre les acteurs, par une motivation intrinsèque de la personne en devenir, par un encadrement familial et pédagogique voire étatique. Croire à la valeur du diplôme, signifie ne pas douter de ses aptitudes intellectuelles mais relever un défi dans la dynamique motivationnelle. La poursuite des études supérieures et l'obtention d'un diplôme mérité en dépendent.

Suite à cette analyse, réussites scolaire et éducative sont complémentaires et utiles, malgré les dysfonctionnements, les déviances constatées et décriées par les enquêtés. Les répondants suggèrent pour une meilleure réussite que l'Etat améliore les conditions d'apprentissage, prône davantage le mérite pour niveler les chances de réussite pour tous les citoyens; que les enseignants soient bien formés et épris d'éthique et de déontologie; que les parents soient au centre de l'éducation des futurs citoyens par l'exemplarité et l'éthique, qu'ils s'impliquent dans le suivi scolaire de leur progéniture.

La socialisation aux valeurs en général et la réussite par le travail en particulier passe par une école « qui doit développer l'homme dans ses trois dimensions à savoir cognitive, affective et psychomotrice » Muhimpundu (op cit.). Confronté à un besoin de développement durable, le Gabon ne peut pas faire l'économie de la promotion des valeurs citoyennes. Aussi, comment encourager la réussite par le travail et l'effort, si les pratiques occultes sont tolérées, encouragées et valorisés, voire impunis?

References Bibliographiques

- Abric, J.C. (1987). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Paris: Edition Dunod.
- Barbeau, D. (1993a). La motivation scolaire, In *Pédagogie collégiale*, Volume 7, n°1, 20- 27.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*, Paris: PUF.
- Biloghe- Ekouaghe, C. (2015). Le refus du goût de l'effort ou le choix de la vie facile par la jeune fille gabonaise à Libreville In Eyeang E., Quentin De Mongaryas R.F. (Dir) *les valeurs dans la société gabonaise: Etat des lieux, enjeux et perspectives*, Libreville: Editions ODEM, pp.113- 121.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris: Edition de Minuit.
- Feyfant, A. (2013). Réussite éducative, Réussite scolaire? Note de veille de l'IFE, ENS, In *Revue de littérature de recherche*, Lyon.
- Feyfant, A. (2014). *Observatoire de la réussite éducative et analyses*. IFE- ENS, Lyon.
- Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*, Paris: PUF.
- Fourez, G. et al. (2003). Apprivoiser l'épistémologie. In *Cahiers pédagogiques*. Paris: éd. De Boeck
- Jodelet, D. (1994). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.

- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Québec: 2^e Edition Guérin.
- MENIC. Le développement de l'éducation *Rapport national du Gabon*. Présenté à la 48^e session de la conférence internationale de l'éducation, Genève, 2008.
- Mougniotte, A. (1996). *L'école de la république pour une éducation à la démocratie*. Lyon: PUL
- Mucchielli, L. (2005). Attitudes et représentations sociales In *Revue Européenne des Sciences sociales*.
- Muhimpundu, F. (2006). *Education aux valeurs: Problématiques et proposition de solutions*. Libreville: Edition du GRESH/ ENS.
- Peillon, V. (2013), *Refondons l'école pour l'avenir de nos enfants*. Paris: Edition du Seuil.
- Unesco (2007). *Les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire au Gabon. Etudes et enquêtes d'éducation comparée*. Libreville: les éditions de l'Unesco.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck.
- [www./site Ogooué, infos.com](http://www.siteOgooué.info)« Examens nationaux: des résultats toujours au rouge », consulté le 16 mai 2016.
- www.ib.unesco.org/ Unesco/Bie, *Données mondiales de l'éducation*, 7^e édition, 2010- 2011. Consulté le 14/05/2016
- Les résultats en demi- teinte. In *Gabon review.com/blog/ education*. Consulté le 14 mai 2016
- Ondo Nzuey/ [www./ogoooué, infos.com/ index.php](http://www.ogoooué.info) (2014) In *Gabon Review/ blog*. Examens –nationaux- résultats- au rouge. Consulté le 15/05/ 2016.

La poética del cuento popular: una arquitectura discursiva con fines didácticos

Gertrude EKOME BIYOGO

École Normale Supérieure, CRAAL, Libreville. Gabon

Resumen

La literatura oral tiene, entre otras funciones, la de servir de base a la enseñanza tradicional. El cuento popular, mejor que otros relatos orales, lleva con legitimidad la denominación de literatura didáctica. A través de éste, la comunidad cuestiona y transmite sus reglas y valores educando o iniciando a la juventud al mundo adulto.

Este trabajo presenta el cuento popular como el soporte didáctico adecuado a la educación, por su arquitectura discursiva o narrativa que recuerda tanto las reglas de la estilística de la comunicación y de la retórica como las de la pedagogía. Nuestra reflexión se apoyará en análisis de cuentos populares de horizontes diversos y de documentos que tratan de la educación, de la transmisión de la información o de conocimientos. Demostraremos que el cuento popular plantea, bajo forma simbólica, problemas comunes a todas las sociedades humanas.

Los resultados de este estudio ofrecen el cuento popular o las sesiones de su relación como una institución de enseñanza y proporcionan a los "cuentistas", por su implicación en el discurso educativo, carácter docente.

Palabras claves: poética, cuento popular, educación, cuentista-docente.

Introducción

El cuento popular merece el título de obra de arte por sus características que reflejan la estructura arquitectónica de un discurso didáctico. Es un espacio narrativo en el que el discurso, más que en otros relatos, alcanza su plenitud, si nos remitimos al poder reservado a la palabra, a la oralidad con una ambición precisa de enseñanzas. En un estilo que recuerda las estrategias de un pedagogo, el cuentista viste, por medio de la palabra, las acciones de los protagonistas. El discurso se vuelve el elemento central, que da vida a las acciones y poder al narrador. Éste, no sólo regula la modalidad de la información, sino también forma parte integrante del personal narrativo y sobre todo se confunde con el repetidor o narrador-cuentista. Organizada en la sociedad (espacio familiar, aula...), la sesión de relación de cuento se vuelve una forma de conversación colectiva en la que el contador despliega su talento de orador, multiplica estrategias discursivas creando una atmósfera comunicativa que pone en escena, no a los personajes de la historia, sino al contador-emisor y el oyente-receptor.

Nos proponemos en esta reflexión demostrar cómo los elementos ficticios adquieren una dimensión realista por la magia de la palabra, destruyendo así la frontera entre el repetidor-cuentista, persona real en la piel de un sabio pariente, abuelo, padre, un docente..., y el narrador de la historia, elemento narrativo..

Este análisis del discurso narrativo se basará en un elemento: el narrador, que se encuentra en el centro de la comunicación.

1. El narrador del cuento popular africano: una instancia extratextual

Numerosas investigaciones en el dominio de la narratología han determinado los campos de reflexión analítica de una narración. Muestran, según Fernández de Cayela (2013: 170) que el análisis de la narración se basa en el examen de la historia, es decir de la narración de los acontecimientos, en el del discurso que busca la respuesta a la pregunta de cómo está organizada la narración y, según añade Rodríguez Ruiz (2004: 139) en el análisis de la enunciación que se refiere a “las voces representadas... empezando por la del narrador pero pasando por las de los personajes...”. En esta reflexión, sólo la figura del narrador suscita nuestra curiosidad. El interés que ponemos en la voz del narrador en el cuento de tradición oral es de suma importancia, por la confusión que puede ocasionar en la mente del oyente. Considerado como un elemento textual en el dominio de la comunicación intratextual o de la narración escrita, el narrador del cuento popular africano se inscribe como emisor ideal en “el mecanismo... de la producción-recepción narrativa” o de la comunicación extratextual. Siendo desconocido el autor verdadero del cuento popular y la oralidad el canal de transmisión de los mensajes, el narrador suele desempeñar la función de autor ideal “... en cuanto se considera sujeto de los actos creativos lingüístico-literarios...” (Marchese y Forradellas, 1998: 277) o detentor de cierto poder. Fernández de Cayela (2013: 171) sugiere que “en las sociedades orales primarias, la palabra implica poder: no cualquier persona podía hablar”; poder lingüístico manifiesto por la capacidad recreativa de la narración. Si Fernández de Cayela reconoce el carácter lingüístico versátil del cuento de tradición oral, nosotros hablamos de su flexibilidad que “... se acomoda al narrador, dando a luz infinidad de versiones que lo conducen a una continua transformación y reelaboración” (2013: 165); una infinidad de versiones según la personalidad, la sutileza oratoria del narrador y las finalidades pedagógicas o edificantes del cuento que, por consiguiente, se presenta como una herramienta o estrategia didáctica de la que se sirve el narrador, como un docente o cualquier otro educador, para transmitir un mensaje.

Cada narrador recupera y se apropia el cuento convirtiéndose de cierto modo en un co-autor (Fernández de Cayela, 2013). La individualidad en las estrategias narrativas, es decir en la construcción de la narración, que refleja la espiritualidad de cada narrador, ocasiona a veces la desaparición de la frontera entre cuento y conversación. En esta lógica, Enrique Bernáñez define la narración oral, en la que se integra el cuento popular, de la manera siguiente:

Forma aparentemente monológica de uso de lenguaje, suele organizarse colectivamente, con intervención directa de los oyentes; de modo que la individualidad se difumina en una actuación colectiva.

La literatura oral, a través de su instancia narrativa central que es el narrador, representa la base de toda la narratividad.

2. El narrador como instancia educadora del cuento popular

Aunque sea como dicho anteriormente un elemento extratextual, el narrador del cuento popular, y particularmente su voz se plantea como acto lingüístico que está por encima de todas instancias narrativas por su poder constructor del discurso didáctico como una enseñanza planeada. Esta planificación se hace conforme a la estructura del

cuento presentado como ejemplo en el proceso de transmisión de valores. Desde Vladimir Propp en su *Morfología del cuento* (1928) hasta sus sucesores entre los cuales citamos a Labov y Joshua Waletzky o a Van Dijk (1972), la estructura de una narración se compone de cinco elementos o funciones principales:

- Situación inicial de equilibrio que orienta la acción
- Ruptura de la situación de equilibrio que puede aparecer como una complicación
- Juicio del héroe o evaluación de la situación
- Resolución o acción benéfica del héroe
- Situación final o recompensa del héroe.

Paulme (1976) propone diversos tipos de cuentos entre los cuales los ascendientes cuya situación inicial, marcada por una debilidad, acaba por transformarse en un desenlace feliz; los cuentos descendientes que empiezan con una situación equilibrada y terminan con otra triste; los cuentos en forma de espiral cuya situación final se opone a la inicial tras múltiples peripecias... No obstante esta diversidad tipológica no anula la unicidad estructural de la narración. Los cuentos populares africanos son construidos en un modelo estructural cuya correspondencia con el esquema universal arriba mencionado es probada. Esta correspondencia echa raíces en el carácter didáctico del cuento popular; carácter manifiesto mediante las acciones de dos protagonistas: el héroe y el antihéroe; dos fuerzas antagonistas que caracterizan el mundo. La elección de estos protagonistas en la literatura primitiva atestigua la voluntad de los pueblos, desde los tiempos muy remotos, de establecer el equilibrio en las sociedades humanas.

Tomemos el caso de dos cuentos gaboneses titulados « Los dos hermanos pretendientes de Malondo » y “Los tres hermanos y su tía” respectivamente de las culturas apindji (Raponda-Walker, 1967: 26) y fang¹¹⁰. La concordancia temática (el casamiento), del público-destinatario (los jóvenes), de las finalidades didácticas (inculcar valores como el esfuerzo, la paciencia, la perseverancia y suscitar el menosprecio de los celos...) justifica nuestra elección. La estructura narrativa de estos cuentos se presenta de la manera siguiente:

Estructura narrativa	Cuento apindji	Cuento fang
Situación inicial	Dos hermanos y su padre viven juntos y en paz	Tres hermanos viven en paz bajo la autoridad de su tía paterna
Ruptura de la situación inicial (complicación)	- La necesidad de casarse, pero Malondo es la única mujer candidata. - La recomendación del padre	- La necesidad de casarse y de viajar. - La recomendación de la tía
Evaluación de la situación por el héroe	Aplicación o respeto de la recomendación	Aplicación o respeto de la recomendación
Resolución	El héroe da muestra de ánimo y esfuerzo	El héroe da muestra de paciencia y esfuerzo
Situación final: el héroe compensado	El héroe se casa	Casamiento del héroe

¹¹⁰ Aunque estén oficialmente atribuidos a los pueblos apindji y fang, la cuestión del origen o de la paternidad de los cuentos populares se queda problemática. Digamos que las presentes versiones son apindji y fang.

Existe cierta fusión entre la estructura narrativa del cuento popular y el proyecto didáctico del cuentista. Esta fusión se materializa en las dos primeras etapas de la estructura narrativa, las tres últimas apareciendo como consecuencias.

Las dos primeras etapas de la estructura son momentos sumamente estratégicos durante los cuales el narrador desempeña al máximo sus funciones narrativa (regula la modalidad de la información), comunicativa (se pone en la piel del emisor de modo que sea confusa la frontera entre la comunicación intratextual y la extratextual), oratoria (pone en obra su agudeza lingüística que favorezca la verosimilitud de la historia para convencer) y didáctica (se apropia el mensaje que dirige a la juventud para sensibilizarla). Los personajes principales (un padre y sus dos hijos en el cuento apindji y tres hermanos y su tía en el cuento fang), su edad (en los dos cuentos, todos los jóvenes tienen la edad de casarse), Malonda (la única joven digna de ser casada en el cuento apindji), los datos espaciales (la lejanía de la vivienda de la tía en el cuento fang)..., todos estos elementos amenizan el *incipit* de cada cuento¹¹¹; lo que es revelador del espíritu pragmático de los narradores-cuentistas; pragmatismo que se manifiesta a través de la relación que éstos establecen entre la situación en el *incipit* del cuento y la asistencia, invitando así a cada oyente individualmente a sentirse concernido. La presentación de esta situación inicial alrededor de la cual se construye la trama narrativa tiene como objetivo despertar la curiosidad de los oyentes, suscitar su interés por la historia; interés que, a su vez, favorece el desarrollo de la competencia auditiva.

Además, cada narrador-cuentista multiplica las estrategias de enseñanza. Tras la situación inicial, cada uno ofrece una complicación. Esta etapa anuncia un proyecto didáctico que consiste en desarrollar en los jóvenes la competencia crítica. En efecto, el discurso didáctico, que “está fundamentado en el habla conversacional” como estipula Ryle, “inculca o desarrolla potencialidades intelectuales” (Ibáñez Bernal, 2011). La elección de los personajes “el padre” y “la tía paterna”, que representa la autoridad del padre en la cultura fang, es capital. Figuras simbólicas de la educación de los chicos en la sociedad tradicional, desempeñan un rol fusional con los narradores-cuentistas. Si estos últimos toman la palabra como narradores omniscientes tal como lo vemos por ejemplo en este pasaje del cuento apindji:

- «¿A quién casarla? » se preguntó, muy incómodo, cuando una mañana tuvo una idea. Acababa de descubrir en la selva un magnífico enjambre de abejas fijado en la cima de un grueso árbol. Se trataba de cortar este árbol para recoger la miel. (Raponda-Walker, 1967: 26),

los personajes “el padre” y “la tía paterna”, a través del discurso directo, entran en acción por su voz:

- He aquí... lo que os propongo. El que cortará este grueso árbol de una sola pieza, sin abandonar su trabajo, se casará con Malondo (Raponda-Walker, 1967: 26).

Aquí tenemos el discurso de la tía:

- ¡Tomad estas maletas que representan vuestra felicidad! ¡Pese a su peso, nunca las abráis en el camino para descubrir su contenido! Al llegar al pueblo, cada uno se encerrará en su casa y no abrirá la maleta sino después de haber echado agua en un barreño y puesto al lado de éste el material de baño necesario. El que no respetará literalmente mis recomendaciones lo sentirá. ¡Id ahora, hijos míos y estén protegidos por los espíritus!

¹¹¹ He aquí los textos originales respectivos: “Un padre tenía dos hijos, Ndjambé y Mombéna, que acababan de cumplir la edad de casarse. Pese a todas sus investigaciones, no había encontrado sino a una moza única llamada Malondo” (Raponda-walker, 1967: 26); “Al morir Nzame Yemebegue, dejó numerosos hijos entre los cuales Ndong Nzame, Owoula Nzame y Akoure Nzame. Un día, estos jóvenes, solteros, decidieron pedir ayuda a su tía Nyingone Mebegue, una mujer famosa por sus poderes mágicos, quien vive muy lejos” (Ella Biyogo, 2010: 81). Traducción mía.

En este contexto preciso de la educación a través de los cuentos, la escucha y la experimentación son los dos métodos por los cuales se concretiza este aprendizaje. Son tan eficaces como la observación y la experimentación a menudo empleadas en otras circunstancias. Por estas recomendaciones, que se vuelven, por analogía, las de los narradores-cuentistas, el padre y la tía dan muestra de un gran sentido de la justicia y de la equidad. Legando al olvido todo privilegio debido al derecho de primogenitura o a la simple preferencia de uno u otro hijo, el comportamiento de estos personajes une la prudencia de padres responsables y la sabiduría de educadores. Estas recomendaciones definen su misión en la sociedad africana y gabonesa en particular, que consiste en desarrollar en los jóvenes el espíritu crítico a partir de las acciones de los personajes, llevándoles a establecer una relación de causalidad entre esfuerzo, paciencia y éxito, a reflexionar acerca del concepto de mérito y su importancia en la vida del ser humano. Reflexión o lección legítima para el hermano menor en el cuento apindji, pues “aunque molido de cansancio, no abandonó su hacha y acabó por cortar el árbol” (Raponda-Walker, 1967: 26); lo mismo ocurre al héroe del cuento fang:

Habéis abierto vuestras maletas y encontrado en ella piedras, pero la mía puede tener un contenido diferente. Mi maleta es cargada, pero no la abriré sino conforme a las recomendaciones de tía Nyingone Mebegue (Ella Biyogo, 2010: 81).

A través del discurso directo de este héroe, el narrador da, a cada miembro del público-oyente, el poder de decisión de su propio destino, invitándolo a seguir los pasos de este joven cuyo comportamiento se ofrece como modelo que aplicar, pues

El discurso didáctico no consiste únicamente en lecciones verbales sobre lo que se debe hacer y no hacer y en cómo hacerlo, sino que consiste en la lección aunada a la práctica como demostración, ejemplificación y ejercicio del desempeño a ser aprendido (Valera y Ribes, 2002: 202).

La actitud atribuida al padre y a la tía en estos cuentos es cosa menos de estos personajes que de un grupo social. Por este comportamiento, los narradores-cuentistas quieren legitimar no sólo la autoridad paterna, sino también el pensamiento de su pueblo, los principios educativos que rigen su sociedad.

Conclusión

Aunque formando parte de la literatura oral, el cuento popular es un género de grandes cualidades estéticas. Basadas en la figura del narrador cuyas estrategias no dejan de maravillar, y del destinatario, estas cualidades ponen en evidencia las funciones comunicativas y didácticas de este género. Usado hoy aunque no con gran interés como en los siglos anteriores, el cuento popular, “que ha heredado de las épocas más remotas su cultura social e ideológica” (Propp, 2008: 534) sigue siendo una importante herramienta de educación a la vida por inculcar valores que participan al buen funcionamiento de la sociedad y al desarrollo del ser humano. Por su estructura narrativa y la implicación personal del “cuentista”, el cuento popular se ofrece como una institución de enseñanza que plantea problemas comunes a todas las sociedades humanas.

El cuento popular alcanza mayor dimensión poética a través de esta reflexión que muestra cómo los elementos ficticios adquieren una dimensión realista por la magia de la palabra, destruyendo la frontera entre el repetidor-cuentista, persona real y el narrador implícito, elemento de la historia.

Referencias bibliográficas

- ELLA BIYOGO, Valery, *L'incidence pédagogique du conte traditionnel sur les enfants: le cas de la société fang* (mémoire de maîtrise), Libreville, Université Omar Bongo, 2010.
- FERNÁNDEZ de CALEYA DALMAU, Miriam, *La construcción narrativa de la identidad a través de cuentos en la enseñanza de segundos idiomas a niños* (Tesis de doctorado), Universidad Complutense de Madrid, Facultad de filosofía, 2013.
- IBÁÑEZ BERNAL, Carlos, "La noción de discurso didáctico en el análisis psicológico de los procesos educativos" in *Pepsic* (Periódicos Electrónicos en Psicología), vol. 19, n°1, en pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0188-81452011000100007. Consultado el 20-05-2016.
- MARCHESE, Angelo y FORRADELLAS, Joaquín, *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*, Barcelona, Ariel, 1998.
- PAULME, D., *La mère devorante*, Paris, Gallimard, 1976.
- PROPP, Vladimir, *Las raíces históricas del cuento*, Madrid, Editorial Fundamentos, 2008.
- RODRÍGUEZ RUIZ, Jaime Alejandro, *Para el estudio y disfrute de las narraciones*, 2004.

Le défi de la contextualisation de l'enseignement au Gabon pour un développement endogène: cas de l'enseignement secondaire

Marie-Rose OVA ALLOGO - ovamarie@yahoo.fr

École Normale Supérieure, LASCIDYL, LARED, Libreville. Gabon

Résumé

Tout système éducatif est appelé à répondre en premier lieu aux besoins de la société dans laquelle il se déploie; c'est un fait indéniable. Le Gabon, à l'instar des autres pays africains, a hérité d'une école venue d'ailleurs avec des valeurs étrangères parfois aux antipodes de celles de la société gabonaise. La conséquence exprimée jusqu'à nos jours par cette institution est la non-adaptation aux réalités socio-économico-culturelles du pays, en dépit des efforts d'innovations pédagogiques et des réformes de programmes mis en œuvre. A cela s'ajoutent des savoirs endogènes, des techniques et des modes de transmission non intégrés. Dès lors, Il se pose la problématique de la contextualisation de l'enseignement.

Il s'agit dans cette étude de montrer les stratégies que les enseignants du secondaire mettent en place dans les salles de classe pour permettre l'enracinement de l'école dans la société gabonaise pour un développement harmonieux. Les questions que nous nous posons sont les suivantes: Les enseignants de l'enseignement secondaire au Gabon contextualisent-ils leurs enseignements? Quelles stratégies mettent-ils en place pour le faire?

Mots clés: système éducatif gabonais, outil au service de la société, éducation facteur de développement,

Introduction et cadre théorique

Plus de cinquante ans après l'accession du Gabon à son indépendance, les travaux des chercheurs qui s'intéressent à son système éducatif arrivent à la conclusion selon laquelle il est inadapté aux réalités nationales, malgré la tenue d'un discours révolutionnaire depuis 1960 sur la révision des orientations¹¹² dudit système et la série de réformes initiées.

De par son fonctionnement et son organisation actuel, il est évident que l'école relègue au second plan les pratiques locales (traditionnelles) qui étaient prégnantes avant son implantation. L'action éducative et la culture du milieu s'excluent mutuellement. Ces dysfonctionnements nous amènent à penser avec les responsables du système éducatif que le Gabon, Etat indépendant, doit concevoir et mettre en application un système d'éducation spécifique, respectueux de ses racines culturelles, orienté vers le progrès social et le développement économique, et adapté aux perspectives de son évolution¹¹³. Il faut désormais envisager l'école comme un outil au service de la société gabonaise.

¹¹² A travers les discours des autorités on perçoit une volonté de contextualiser le système éducatif dans son ensemble mais cette volonté n'est pas toujours effective dans les faits. Même si depuis quelques temps les initiatives sont prises ça et là, notamment Par l'Institut Pédagogique National à travers les manuels scolaires édités.

¹¹³ Les Etats Généraux de l'Education au Gabon de 1983 et de 2010 en font largement état.

C'est dans ce cadre qu'il est de plus en plus admis que, quels que soient le niveau et la discipline, la contextualisation de l'enseignement doit être une préoccupation pour les enseignants gabonais. Fourrez G. (1997) « considère qu'un modèle, un concept ou une représentation sont contextualisés quand ils tiennent compte du contexte dans lequel ils seront utilisés ». Pour Marcel J.F (2002) le concept de contextualisation propose que l'on se focalise sur les pratiques enseignantes, sur les interactions de l'enseignant et les contextes de leur effectuation. La contextualisation dans ce cas est la mise en contexte de l'enseignement.

En rappel, il convient de souligner que le but du système d'enseignement établi était l'assimilation morale et intellectuelle, la dépersonnalisation (Issaka Omar, 2009). Ce type d'enseignement a rompu les liens générationnels de transmission des connaissances où l'apprentissage se réalisait par l'observation, l'expérience, l'imitation, l'écoute et la méthode d'enseignement était participative. Le colonisateur a amené ses instruments bien différents de ceux utilisés jusque-là et qui variaient en fonction des matériaux bruts disponibles sur les lieux de vie.

Lors d'un colloque qui a eu lieu en 1984 à Libreville et qui a regroupé des Inspecteurs Délégués d'Académie, des chefs des circonscriptions scolaires, des chefs d'établissements, les propos du ministre de l'éducation de l'époque expriment le souci pour les autorités éducatives gabonaises de rompre avec le système éducatif hérité de la France:

« L'éducation reçue actuellement par notre jeunesse dans les établissements scolaires à tous les niveaux, ne semble pas adaptée aux besoins de la société, à ses réalités, à son devenir. Il nous faut penser des objectifs nouveaux d'éducation, répondant mieux d'une part à nos mœurs, à nos traditions, au génie de notre culture, d'autre part, à l'élan de notre évolution, à la transformation des conditions de notre vie sociale et économique actuelle, à la préparation de l'avenir. Nous devons donc définir les finalités d'une éducation orientant la jeunesse vers son épanouissement dans une nation laborieuse, consciente et fière de ses valeurs propres¹¹⁴ 1984, p. 11»

En effet, il ressort des travaux des chercheurs africains que la colonisation a causé des dommages aux identités et repères culturels des peuples africains à travers l'institution scolaire. Selon le B.A.S.E¹¹⁵ (1985 p.7) cité par Essono Assoumou (2014) *le colonisateur Européen a profondément bouleversé la culture africaine, c'est le moins que l'on puisse dire à ce sujet, de telle sorte que la plupart des africains sont devenus » des caricatures de leurs colonisateurs »*. Au Gabon, la seule culture mise en valeur par le système éducatif gabonais est celle importée du pays colonisateur, au détriment de la sienne qui n'est pas tout à fait prise en compte comme cela se devrait dans les enseignements. La multitude de réformes engagées le témoignent.

Hountondji (1994) souligne pourtant que le développement de l'Afrique a pour fondement la culture, qui en constitue la sève nourricière, où il plonge ses racines. C'est sur ce terreau culturel comme fertilisant épistémologique que le développement en Afrique va s'appuyer et prospérer. C'est dans cette optique que, Mbiamany-Ntchoreret (2000) rappelle que l'éducation doit être de nos jours orientée vers une adéquation aux perspectives du développement harmonieux et performant. Il s'agit de donner une définition nouvelle à l'éducation ainsi que les moyens théoriques et pratiques à même de permettre au Gabon de répondre efficacement aux exigences de son développement endogène ancré sur des savoirs endogènes

¹¹⁴ Colloque des Inspecteurs Délégués d'Académie, des chefs des circonscriptions scolaires, des chefs d'établissements. Libreville 27 et 28 novembre 1984, p. 11

¹¹⁵ Bureau africain des sciences de l'Education

Ainsi, l'un des défis que doivent relever ces pays en matière d'éducation est la contextualisation de l'enseignement. L'enjeu est de permettre aux apprenants d'avoir un enseignement qui tient compte de leur contexte pour donner du sens au contenu des enseignements qui leur sont dispensés avec des outils appropriés.

Mais la question que l'on se pose est la suivante: comment contextualiser l'enseignement si l'institution scolaire elle-même telle qu'elle fonctionne actuellement ne reconnaît pas le contexte (les traditions orales, les contes, la littérature, les traditions particulières dans le domaine de l'éducation, le rapport à la nature etc.) c'est dans ce cadre qu'il est utile selon Moussavou R. (2013) d'intégrer les savoirs endogènes dans les systèmes éducatifs africains en général. Cet auteur, précise d'une part que les savoirs endogènes sont de l'ordre des discours de la même façon que les savoirs scientifiques et d'autre part que ses savoirs endogènes ne se font pas que dans les villages ils se « disent » aussi, car tout un vocabulaire s'y référant y est développé.

La notion de savoirs endogènes implique signale Hountondji (1994,2007), un savoir centré, orienté et ancré dans une culture. C'est un ensemble de savoirs qui s'incarne dans une tradition de pensée. Ce savoir émerge de ce fait à partir de soi et des données empiriques et intellectuelles propres à une culture. Les savoirs endogènes peuvent également être perçus comme la somme des expériences passées et présentes d'un peuple. Ce sont des savoirs ancestraux sur les plantes, les animaux, la santé, la maladie, les techniques agricoles et artisanales anciennes etc. ». Dans son intention de valorisation des savoirs endogènes, l'auteur oppose de tels savoirs aux savoirs exogènes: « *on appellera donc savoirs endogènes, dans une configuration culturelle donnée, une connaissance vécue par la société comme partie intégrant de son héritage, par opposition aux savoirs exogènes qui sont encore perçus, à ce stade au moins comme des éléments d'un autre système de valeurs* » (1994 p.15).

Cette problématique des savoirs endogènes est mise en évidence à l'encontre de l'hégémonie d'une rationalité unique dénoncée par de nombreux auteurs en l'absence de référents propres à un contexte socioculturel donné. Ce qui est déploré ici, c'est la difficulté que les écoles ont encore du mal à intégrer le vécu singulier des élèves. Aussi, recommandent-ils de considérer « les fonds de savoirs » des élèves comme des éléments constitutifs de leurs apprentissages. Le but ultime étant de leur permettre de « donner un sens à leurs apprentissages », mais surtout de « donner une signification à ce qui les entoure ».

Pour nous, à côté des savoirs évoqués par Hountondji(2007) nous pensons que toutes pratiques que l'on utilisait notamment en contexte gabonais pour transmettre des connaissances aux jeunes générations avant l'arrivée de l'école post coloniale constituent un patrimoine. A ce titre, il convient de les valoriser par leur application à l'école gabonaise.

Aussi, les difficultés relatives au système éducatif gabonais en termes de redoublement et d'abandon scolaire suscitent-ils la question de savoir s'il n'y a pas lieu de diversifier les pratiques pédagogiques en s'inspirant des expériences traditionnelles en vue d'une plus grande efficacité du processus enseignement/apprentissage en contexte gabonais et d'intégrer les savoirs endogènes dans les contenus d'enseignement? Pour Demba (2010) « la formation reçue par les élèves est jugée inadéquate, la qualité de l'enseignement en serait responsable et l'on reproche aux enseignants de manquer d'efficacité dans leurs interventions pédagogiques ». Ce constat d'échec de la formation donnée aux apprenants au Gabon laisse supposer qu'il faudra redéfinir les finalités de l'école gabonaise.

Auparavant, Pourchez L. (2009) soulignait, par ailleurs, dans une étude réalisée à propos de la contextualisation de l'enseignement à la Réunion que les enseignants ont souvent tendance à rejeter l'idée de contextualiser les

enseignements dans des contextes où les curricula ont été élaborés sur le modèle colonial. Certains sont plus ou moins sceptiques que les savoirs endogènes puissent avoir droit de cité à l'école. Bien qu'ils soient conscients d'un décalage fréquent entre les pratiques éducatives, les référents proposés et le vécu réel des élèves.

De ce fait, il devient indispensable de redéfinir l'éducation et la formation pour que cette institution considérée comme facteur de développement remplisse son rôle de creuset de la formation des agents du développement. Cette exigence de redéfinition et de recentrage de l'éducation et de la formation devrait être orientée vers les défis majeurs posés aujourd'hui dans la société gabonaise. Dans cette perspective, il convient d'élaborer un système éducatif qualitativement cohérent et performant issue d'une réflexion profonde.

1. Méthodologie

Cette recherche a un caractère exploratoire. Après une pré-enquête elle s'est déroulée dans les différents lycées de Libreville. Les enseignants « tout venant » du second degré toutes disciplines confondues ont été retenus. L'outil de recueil des informations a été le questionnaire. Nous avons pour les besoins de notre travail, quatre questions ouvertes et une question fermée afin de recueillir les opinions des sujets sur leur perception et pratique de la contextualisation de l'enseignement au Gabon.

Cent questionnaires ont été remis aux enseignants, seulement cinquante trois ont pu être récupérés.

2. Présentation des principaux résultats:

Nous présentons dans les lignes qui suivent les principaux résultats de l'étude dont l'objectif était de faire ressortir les pratiques des enseignants sur le terrain en rapport avec la contextualisation des enseignements.

Tableau 1: Contextualisation de l'enseignement

Thématiques	Items énoncés par les enseignants
Contextualisation de l'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> ○ Contextualiser un enseignement c'est le ramener aux réalités locales. ○ C'est l'adapter au contexte socioculturel de l'apprenant pour faciliter son acquisition des savoirs ○ C'est évaluer par rapport au milieu de l'enfant. ○ On contextualise un enseignement en vue de sa finalité, surtout pour l'apprenant. A quoi lui servira ces enseignement à cours, moyen et long terme. ○ C'est adapter l'enseignement à notre environnement (réalité de la vie locale actuelle). ○ Donner les exemples du pays en rapport avec sa discipline et utiliser les moyens locaux. ○ Contextualiser un enseignement c'est partir du général au particulier, c'est-à-dire partir de l'international afin d'aboutir sur le Gabon. ○ C'est se rapprocher le plus possible des réalités locales à travers des illustrations des données locales... ○ La contextualisation de l'enseignement consisté à mettre en relation les savoirs savants avec les contextes social, environnemental, politique, économique dans lesquels les apprenants vivent. ○ Contextualiser un enseignement c'est le mettre en adéquation avec les réalités contextuelles, sociales et environnementales.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Contextualiser un enseignement consiste à enseigner en tenant compte de l'environnement immédiat de l'enseigné (sa culture, ses pensées, sa vision, son ethnies, sa langue...) ○ C'est adapter les contenus thématiques aux réalités de l'apprenant, faire allusion à son environnement immédiat. ○ C'est rendre la transmission des connaissances proches de l'élève et lui faciliter la compréhension.
--	--

Source: données de l'enquête

A la question de savoir de quoi s'agit-il lorsque l'on parle de la contextualisation d'un enseignement? Dans l'ensemble les enseignants estiment que contextualiser un enseignement c'est l'adapter à la culture locale, rendre la transmission des connaissances accessibles aux élèves.

Tableau 2: Importance de la contextualisation de l'enseignement?

Item	Nbres de répondants enseignants
Oui	51
Non	2
Total	53

Source: données de l'enquête

Au regard des résultats qu'affiche le tableau les enseignants reconnaissent unanimement l'importance qu'il y a aujourd'hui de contextualiser l'enseignement.

Tableau 3: Les raisons de l'importance de la contextualisation de l'enseignement?

Thématique	Items énoncés par les enseignants
Contextualisation de l'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ramener l'élève gabonais dans son contexte ○ Pour que les apprenants comprennent mieux à partir des réalités qu'ils vivent au quotidien ○ Pour que l'enseignement soit explicite ○ Pour une meilleure compréhension des phénomènes de l'environnement de l'apprenant ○ Pour permettre l'évolution de la société sur une base solide (en rapport avec sa culture, ses mœurs) ○ Pour forme des citoyens équilibrés au plan socioculturel ○ Pour permettre aux élèves de mieux appréhender leur réalité ○ Pour que l'enseignement répond aux besoins du pays ○ Pour amener l'élève à mieux comprendre les concepts à l'étude ○ Pour amener l'élève à être conscient des réalités qui sont les siennes. ○ Pour amener l'élève à agir dans son environnement (le transformer). ○ Pour ramener l'enseignement dans son milieu en tenant compte du type d'apprenant.

Source: données de l'enquête

Après avoir reconnu l'importance de la contextualisation de l'enseignement, les enseignants font ressortir différentes raisons qui militeraient en faveur de la contextualisation de l'enseignement. Selon eux, contextualiser l'enseignement permettrait de le rapprocher de l'apprenant.

Tableau 4: Les pratiques pédagogiques utilisées pour contextualiser l'enseignement

Thématique	Items énoncés par les enseignants
Contextualisation de l'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> ○ Prendre des exemples dans le milieu socioculturel de l'élève; ○ Amener l'élève à observer la nature(faune, flore) et écrire un texte pour rendre compte de son observation; ○ Adapter les documents utilisés en classe aux contextes gabonais; ○ Organiser les débats en classe sur la culture gabonaise; ○ Organiser les jeux question/réponse en classe; ○ évaluer le niveau de connaissances des apprenants des réalités locales. ○ Demander aux élèves de faire des recherches sur différents thèmes ayant trait à la culture gabonais. ○ Utiliser des photos des films et textes gabonais etc. ○ Transposer les données documentaires pour faire comprendre des phénomènes des réalités gabonaises aux élèves.

Source: données de l'enquête

Ce tableau montre les stratégies que les enseignants tentent de mettre en place pour contextualiser leurs enseignements. L'on observe dans ces pratiques que la dimension interactive y est très présente. Cependant, ces enseignants n'ont pas manqué de faire observer à juste titre qu'il est difficile pour eux aujourd'hui de contextualiser l'enseignement au Gabon pour deux raisons essentielles:

- Manque de formation des enseignants et des formateurs des formateurs
- Absence de données permettant la contextualisation de l'enseignement au Gabon

Ainsi, ils ont fait des suggestions suivantes par rapport à la contextualisation de l'enseignement au Gabon:

- La question de la contextualisation de l'enseignement va au-delà de tout ce qui s'est fait dans le contexte gabonais jusqu'à présent selon eux, il faut repenser les finalités du système éducatif pour prétendre à un développement endogène, pour cela il faut revoir les programmes officiels, les contenus d'enseignements, les méthodes et stratégies d'enseignement en intégrant les savoirs locaux;
- Les pouvoirs publics devraient organiser un débat national autour des savoirs endogènes à intégrer dans le système éducatif;
- Les autorités éducatives devraient aller à la rencontre des détenteurs de ces savoirs;
- Préparer des outils didactiques en rapport avec ses savoirs (des films par exemple)
- Le Ministère de l'Education nationale et le Ministère de l'Enseignement supérieur devraient se saisir du dossier de la contextualisation de l'enseignement au Gabon;
- Organiser des séminaires, des animations pédagogiques pour la sensibilisation des enseignants, des formateurs des formateurs, voir toute la communauté éducatives;
- Equiper les laboratoires pour des recherches sur les savoirs endogènes;
- Impliquer les détenteurs de ces savoirs endogènes dans les recherches;

- Mettre à la disposition des enseignants des données en rapport avec le contexte gabonais et en rapport avec les savoirs faire et savoirs être tirés des réalités locales;
- Adapter les manuels scolaires aux réalités locales afin d'amener l'apprenant gabonais à construire une appartenance à sa culture d'origine et fasse des liens entre ce qu'il apprend à l'école et les savoirs de son milieu.

Discussion des résultats et conclusion

Conscients du défi qu'il y a aujourd'hui à repenser profondément l'institution scolaire héritée de la colonisation pour un développement harmonieux du Gabon, l'enjeu majeur est celui de la formation d'enseignants et enseignantes sensibilisés à la problématique de la contextualisation des enseignements (Moussavou R. (2013). Dans l'ensemble, les enseignants reconnaissent l'importance de contextualiser les enseignements en intégrant les savoirs endogènes qui s'incarnent dans une tradition de pensée. Les enseignants tentent sur le terrain de mettre en place des stratégies pour y arriver, tout en dénonçant le fait de ne pas être suffisamment outiller pour y parvenir efficacement. *La conceptualisation des savoirs endogènes comporte des enjeux sociopolitiques importants notamment lorsqu'il est question de leur enseignement (Moussavou R. (2013 p. 11).*

En effet, les propositions préconisées par les enseignants exigent une implication des pouvoirs publics, des autorités éducatives, les détenteurs des savoirs endogènes, des chercheurs dans les laboratoires pour une véritable intégration des savoirs endogènes dans les enseignements.

Les pratiques pédagogiques citées, révèlent que les enseignants pour contextualiser leur enseignement, utilisent celles qu'ils connaissent. On observe là aussi une insuffisance de référents au contexte socioculturel gabonais.

Le chantier de la contextualisation de l'enseignement reste entier au Gabon même si l'on observe quelques tentatives à ce sujet l'enjeu est majeur. Les enseignants y voient une manière de rapprocher l'apprenant des réalités locales et de l'enraciner dans son univers pour une plus grande efficacité de l'enseignement. Cependant, la contextualisation de l'enseignement ne peut prendre sens dans le système éducatif gabonais qu'à travers une volonté forte des pouvoirs publics en mettant en place à l'IPN une cellule de réflexion qui supervisera tous les travaux y relatifs. Hountondji (1994) et Ki-Zerbo(2007) considèrent l'un et l'autre que les savoirs endogènes sont en amont et le développement endogène en aval. C'est dire que si le Gabon veut prétendre à un développement endogène, le défi actuel est d'amener l'école gabonaise à intégrer dans ses contenus, les stratégies d'apprentissage développées en contexte et les savoirs endogènes. C'est dans cette perspective que nous nous inscrivons dans les propos de Hountondji (1994 p. 7) *qui pense que le passage des savoirs endogènes au développement endogène n'est pas un acte arbitraire et artificiel de greffage monstrueux. Les savoirs endogènes comme capital culturel et scientifique représentent le potentiel épistémologique et social de l'Afrique.*

Bibliographie

- Bä Omar Issiaka (2009). *Une histoire de l'enseignement au Mali*. L'Harmattan.
- Demba J. J. (2010). *L'échec scolaire et le rapport aux enseignants et enseignantes: aperçu du point de vue de jeunes du secondaire au Gabon*. Laboratoire de recherche en didactique (GREDID/LARED)? Ecole Normale Supérieure
- Hountondji, P-J. (1994). *Les savoirs endogènes, pistes pour une recherche*. Paris, Karthala.
- Ki-Zerbo J. (2007). *Repère pour l'Afrique*. Dakar, Panafrika/Silex/ Nouvelles du Sud.
- Mbiamany-Ntchoreret J. (2000). *Le système éducatif gabonais n'est pas bâti pour la réussite scolaire des élèves*. Koaci.
- Moussavou. R. (2013). *Savoirs endogènes en classe des sciences: points de vue d'enseignants et d'enseignantes en formation au Gabon*. Laboratoire de recherche en didactique (GREDID/LARED)? Ecole Normale Supérieure de Libreville(ENS).
- Pourchez. L. (2009). « C'est qui TGV? » *Contextualisation de l'enseignement dans le premier degré à la réunion*. Département d'études créoles, Université de la Réunion, 25 avenue René Cassin, BP 7151, 97715, Saint-Denis cedex 9.

La satire au théâtre comme moyen d'éducation et d'enseignement-apprentissage

Gyno Noël MIKALA - gynomalik@yahoo.fr

Institut de Recherche en Sciences Humaines -IRSH, Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique, Libreville. Gabon

Résumé

On considère souvent le sens de l'humour comme un don, celui de Dieu. Mais ceci n'est possible que parce que l'on voit l'humour comme une manière d'être, une attitude qui semble provenir du caractère, de la personnalité qui en réalité demeure des propriétés innées. Pourtant, si l'humour consiste en l'aptitude de faire des mots d'esprit, il relève plus d'une aptitude gymnastique de l'esprit, d'une sorte de mécanisme, voire d'automatisme que l'on rencontre chez les créateurs, les amateurs de blagues ou de plaisanteries burlesques. De ce fait, l'humour, au sens de réaction spécifique aux événements de la vie, appartient au domaine intellectuel. Cette communication est donc une invitation à l'intégration de l'humour dans les milieux scolaires gabonais qui en est encore dénué en raison des approches très sérieuses et classiques. L'éducation par le théâtre et l'humour favoriserait le développement de l'enfant. L'humour est même une valeur ethnique chez les Punu du Gabon et nationale chez les Anglais. Alors, si l'humour est non seulement individuel, mais aussi une qualité collective, il est, en conséquence, le résultat d'un apprentissage. Dans d'autres civilisations, il a été au centre des aptitudes cognitives et sociales de l'enfant. Et, le théâtre, l'enseignement, le monologisme semblent être des moyens par lesquels les parents, les enseignants peuvent apprendre à utiliser l'humour de façon efficace.

Mots clés: enseignement, éducation, humour, satire.

Introduction

Dans la dialectique théâtre et vie de la société africaine, on peut vite apercevoir le rôle que joue ce vieux genre dans le façonnement de l'individu. Pourtant, il reste un genre minoritaire dans la littérature gabonaise et en milieu scolaire. Pour s'en convaincre, on pourra se référer aux travaux de Carine Mengue dans un ouvrage collectif, sous la direction de Gyno Noël Mikala, *Gabon pluriel*, (2014). Si la production de ce genre n'attire pas toujours le grand Public, qui ne fait pas de la lecture livresque et théâtrale une activité favorite; la représentation scénique constitue un art actuel et attire au moins les hommes de culture au Gabon. Peut-être, faut-il le reconnaître, parce que la mise en scène est vite tenue en relation avec la vie quotidienne comme en témoigne ces propos de Didier Taba O. (2011) « *En Afrique, la vie communautaire est régie par une certaine idée de dramatisation [...] qui renvoie à une sorte de forme d'expression artistique* ». Evoquant le théâtre gabonais, il y aurait selon ce chercheur une relation étroite entre la vie et le théâtre. Et c'est à juste titre qu'il reprend ces propos de Thomas Melone: « la vie africaine est essentiellement théâtrale ». Alors, si telle est le cas comment expliquer son absence dans le processus scolaire? L'école gabonaise serait-elle trop sérieuse pour oblitérer l'humour et le rire? L'acquisition du sens de l'humour est-elle un but de l'éducation? Quels seraient alors les moyens et les effets de l'humour et du rire chez

l'enfant, l'étudiant ou l'élève. Il n'y aurait-il pas un impact psychologique à représenter des faits familiaux pour une analyse nouvelle? Ces différentes questions ambitionnent de démontrer que tout comme l'éducation, le théâtre est un art de la pratique. Et pour centrer le propos dans l'humour, le rire et la satirologie, nous dirons que c'est un art d'une pratique à gros traits, à grands signes, à redondances caustiques. Dans son rapport à l'éducation, ces catégories du comique et de la satire restent des moyens efficaces. En ce sens, l'une des grandes vertus de la pratique dramaturgique à l'école serait d'être vu certes, mais surtout d'être compris de tous. Et, là se construit tout l'écart entre la difficulté de lire, le texte lui-même étant l'objet de lecture, non toujours accessible et parfois ennuyeuse et la représentation immédiatement lisible. On tient là un outil indispensable pour l'éducation d'où les articulations suivantes sur l'humour et les tentatives d'une théâtralisation du cours.

- Théâtralisation du cours ou l'acquisition du sens de l'humour, un but de l'éducation?
- La représentation scénique et le développement de l'enfant
- L'humour des « lubrifiants sociaux et pédagogiques »

1. Théâtralisation du cours ou l'acquisition du sens de l'humour, un but de l'éducation?

La critique de l'enseignement est un sujet qui interpelle, concerne tout le monde: élèves anciens et actuels, enseignants, chercheurs, pédagogues, journalistes et parents, etc. La satire, par ces éléments sémiologiques, est ici l'outil de la critique en ce sens que ces mécanismes utilisés pour évoquer quelque chose de sérieux: dénoncer par le théâtre de façon bon enfant ou grinçante. Le texte théâtral peut alors révéler des dysfonctionnements, mais aussi stimuler et apprendre par le rire ou par l'humour, faire rêver. On stimule chez l'enfant la créativité. Avner Ziv (1979) a admirablement montré ce fait en arborant l'humour comme élément facilitateur. Ceci à condition que cet humour soit préparé pour illustrer, clarifier, mettre en lumière des concepts à apprendre. Pour cet éducateur, des climats psychologiques dans les classes des enseignants ayant un bon sens de l'humour, de la théâtralisation des faits, sont considérés comme agréables pour les élèves.

Pour avoir été tous étudiants, nos meilleurs enseignants étaient ceux-là qui avaient le sens de l'humour. Le mérite chez ces derniers était de comprendre l'humour, non comme une simple bouffonnerie à blâmer, mais comme une créativité, celle qui se base sur l'originalité, cette capacité de voir les choses sur un autre angle, un regard individuel. Si les difficultés des étudiants ou des élèves peuvent être perçues comme étant la conséquence des frustrations; l'humour permet, par le rire, la libération des tensions psychologiques accumulées et l'agressivité qui suit généralement la frustration peut être éliminée.

Alors, qu'il soit théâtralisé ou pratiqué par un enseignant, l'humour semble apporter des éléments positifs chez les élèves. Car ne l'oublions surtout pas, comme le disait déjà Bakhtine, le rire rapproche tout ce qui est distant. C'est en cela qu'il faut se méfier aussi de certaines influences négatives de l'humour à l'école ou bien en classe. Même si Pierre Schoentjes pense que l'ironie est pédagogique là où la satire détruit, l'ironie et le sarcasme déclenchent des réactions agressives chez l'enfant ou plongent la cible dans une position psychologique désagréable. Comme le pensent les satirologues, le ridicule ne tue pas certes, mais peut grièvement blesser la cible. Trop de sérieux par contre tue l'enseignement. Le théâtre ou la théâtralisation par l'humour peut être l'une des finalisations heureuses de l'éducation.

2. La représentation scénique et le développement de l'enfant

Les parents et les enseignants doivent organiser les activités culturelles. Si la classe n'est pas un espace scénique *a priori*, elle peut être le lieu de l'humour, comme nous venons de le voir. Car nous soutenons fortement l'idée que l'humour contribue à l'apprentissage et il existe de bonnes raisons de penser que le développement précoce des capacités d'humour est susceptible d'améliorer les capacités créatives chez le jeune apprenant. Quelles finalités peut-on trouver aux spectacles théâtraux ou bien chez les professionnels du rire? Les effets de la représentation scénique devant l'enfant sont divers:

A. Des fins ludiques

Déjà on peut suggérer la détente, cette évasion recherchée par les spectateurs, dans le cas du rire bon enfant suscité par les pitreries des joueurs sur scènes, des clowns, etc. Le théâtre favorise le défolement surtout quand on va jusqu'à l'imitation. Les acteurs chercheront à amuser les enfants tout en les rendant plus intelligents en les conduisant du gros rire au comique plus fin en les faisant découvrir sous la sottise apparente une profondeur réelle. De même Christine Escallier lorsque qu'elle évoque la pédagogie et l'humour. Il va de soi que ces formes ont d'abord une fonction ludique. « *L'expression humoristique dans une salle de classe prend diverses formes. Le professeur peut projeter une image (caricature, dessin de bande dessinée, photographie, etc.) il peut également donner un texte humoristique, conter une histoire ou encore utiliser des termes issus du parler des jeunes ou de tout autre groupe social et communautaire* » (2009: 111).

B. Des buts psychologiques

Toute représentation scénique peut flatter le narcissisme quand on se sent pris pour cible, les enfants qui sont crochés par le théâtre ou l'humour du professeur peuvent être heureux de constater qu'ils sont bien suffisamment connus du groupe théâtral ou bien de l'enseignant pour qu'ils se permettent une blague à leurs sujets. De même que le narcissisme est flatté, cela peut aussi favoriser l'autocritique chez les enfants. Bien plus encore, le rire ou l'humour peuvent être thérapeutiques, ils peuvent être comme un traitement positif pour les élèves timides ou stressés. Cet apport est analogique aux réconforts qu'apportent les clowns aux enfants malades dans les hôpitaux. Bruno Escoffier, professeur de lettres, a créé dans des hôpitaux en France des « bulles de rêves ». Passionné de théâtre et de chant, il a fondé avec quelques proches une compagnie de clowns chargés d'offrir quelques moments d'évasion et de rire à des enfants hospitalisés. De même que l'humour soulage les souffrances des enfants malades, il peut aussi faire intégrer correctement un enfant dans une salle de classe, dans son milieu familial. Le rire causé par l'humour en classe peut ainsi réduire l'anxiété préscolaire qu'on retrouve chez les enfants.

C. Des visées idéologiques

Dénoncer par le théâtre les injustices et les discriminations obligent les élèves ou les étudiants à vite choisir le camp des oppresseurs ou des opprimés, à prendre partie sur les orientations politiques selon Nelly Fuehahn (1997). Quand Omar Defunzu Oguengué¹¹⁶ exprime ou trahit devant les téléspectateurs ses angoisses, ses obsessions, ses frustrations, il traduit l'état d'esprit de ses contemporains dont une partie se trouve face à lui. Quand il donne la parole aux laissés-pour-compte qui entretiennent le public de leur singularité et de l'exclusion qu'elle leur vaut, il l'accuse de son indifférence ou de son rejet. Dans les deux cas, l'humoriste met à jour la mauvaise conscience de ses contemporains en poussant à son comble la

¹¹⁶ Humoriste monologueur gabonais célèbre.

logique de leurs raisonnements ou de leurs attitudes. De plus, critiquer la politique, la médiocrité de l'homme ordinaire semble l'apanage du théâtre gabonais.

3. L'utilisation de l'humour, un « lubrifiant social, pédagogique et créatif »

Dans un monde qui se montre plus individualiste par l'isolement au moyen des ordinateurs et des téléphones portables, des jeux électroniques etc.; les enfants doivent apprendre à se socialiser davantage. Il n'est pas rare de constater leur isolement depuis qu'ils disposent de nouvelles technologies et qu'ils se lancent dans des compétitions acharnées. L'humour à l'école rend possible le développement de l'élève dans ses aptitudes cognitives mais aussi sociales. C'est là un moyen d'adoucir un style d'affirmation et de dénomination dans la relation interpersonnelle. L'enfant grâce à l'humour développera le sens de l'amitié, l'acceptation de ce qui dérange. Le but du jeu étant le contrôle de l'émotionnel. A défaut d'enseigner l'humour ou avec humour, le théâtre semble donc ce lieu par lequel les parents, les enseignants et autres les adultes formateurs peuvent apprendre à utiliser l'humour de façon efficace pour qu'il soit une contribution positive au développement de l'enfant. Ainsi, le théâtre, par l'humour et le rire, est donc un regard sur la réalité dans toutes ses formes. Un regard de dédramatisation grâce à l'emploi de l'humour comme tonalité dominante. Cette catégorie de la satire, sans être elle, apparaît comme une solution à de nombreux problèmes pédagogiques: aucun contenu n'est inabordable pour celui qui fait de l'humour un allié des enseignements. Nous le savons, il peut aider à résoudre des problèmes relationnels, de disciplines dans des classes difficiles, on peut, à cet effet, lire Ziv. L'emploi de l'humour par les enfants eux-mêmes pourrait éviter les vicissitudes du quotidien.

A. Pour l'enseignant et sa posture dominante

Comment envisager l'école sans codifier l'humour, un élève de 11 ans à peine arrivé en classe de 6ème de collège répondit à son enseignant qui voulut savoir son nom: « Je m'appelle Ekarakounda la tortue », un clin d'œil qu'il fit à ses lectures de l'époque. La sanction qui s'en est suivie ne fut pas à la hauteur de la blague. Ce malheureux reçu une belle gifle et alla débrousser pendant une semaine avec en prime des notes de zéro sur vingt pour les devoirs programmés en son absence. Répondre de cette façon est un crime dans notre société gabonaise. Et des exemples du genre sont courants. Faire une blague devant un enseignant est une récidive, car la sanction qui suit est souvent disproportionnée par rapport à la plaisanterie de celui qui veut jouer les humoristes devant ses collègues. Même s'il faut plaider pour une sanction; on ne peut tolérer le manque d'humour chez l'enseignant. C'est comme si on prenait un marteau pour tuer un moustique dans ce cas. Les enseignants oublient trop souvent, à mon goût, que dès qu'il y a relation humaine, le rire, le comique, et l'humour sont de facto présents. C'est avant tout des outils de communication, pour créer un groupe, parfois en vue de faire baisser un stress. Les enseignants devraient donc concevoir cette situation (nous manquons des statistiques, mais beaucoup de jeunes gabonais ont quitté le banc de l'école parce que des enseignants avaient simplement manqué d'humour) J'en connais qui ont été réprimandés, pour avoir fait exploser un simple « pétard », d'autres encore pour avoir apprécié à tort les chaussures du principal d'un collègue dans le sud du Gabon.

L'humour est, par conséquent, cette construction savante qui peut nous amener à la compréhension des uns et des autres et surtout des plus faibles. Les enseignants devraient donc concevoir toutes les situations devant les élèves, cheminements, contraintes, et ressources qui favorisent l'éducation chez les apprenants. Comme on le voit, les enseignants doivent aussi gérer leur posture dominante avec humour, ils doivent, à mon sens,

tenir compte de l'invention humoristique de l'enfant qui peut être aussi une invite à la communication. Ne l'oublions surtout pas, l'idée fondamentale de Bergson Henri (1999) sur les catégories du rire est que la société réclame de bien vivre, elle redoute que les personnes qui la composent ne s'enlisent dans les raideurs et les automatismes, une sorte de mécanisation de la vie, le cas de l'enseignement ici. Si la posture dominante des enseignants est justifiée, elle ne doit pas cependant être exagérée en estimant que l'humour des enfants est systématiquement un laisser-aller à quelques distractions. Car l'humour des élèves est aussi un geste social, une réponse qui assouplit la raideur de l'école, de la classe, du professeur et il serait grand temps que nos enseignants en fassent de même. Si les élèves doivent savoir jusqu'où doit aller leur humour, les enseignants devront aussi gérer leur commandement, comme le dirait Christine Escallier (2009) élèves et enseignants doivent utiliser un humour neutre en vue de se préserver d'une impertinence chez les élèves et de manipulation chez les enseignants.

B. Humour comme support didactique dans l'enseignement

Dans un monde où l'éducation en général adopte sans s'en rendre compte un discours judiciaire: le " faux ou vrai" systématique; il m'apparaît impérieux d'avoir recours à l'indécision de l'humour entre ce qui est vrai et faux. Selon une théorie de Pierre Manil, l'élève serait amené à être devant un choix logique qui fait appel à son raisonnement. Certains enseignants ont recours à l'humour et sont généralement traités de mercenaires, de vénaux par des collègues. Mais, cela à tort bien sûr, car d'aucuns n'ont pas compris qu'enseigner, par exemple une notion difficile, peut conduire le professeur à l'usage d'une blague, d'une métaphore afin de créer une compréhension intuitive. Voici en théorie un cheminement tiré du livre de Michel Develay (2004). Il montre d'abord qu'apprendre c'est trouver du sens dans une situation qui n'en possède pas forcément au départ, ensuite que tout apprentissage est le résultat d'une mise en œuvre de l'apprenant à partir de son système de représentation de la situation, d'une habileté cognitive et enfin qu'apprendre, c'est être capable de transférer l'habileté cognitive.

C. L'humour un stimulant de la créativité

Un jour j'ai été convoqué dans un établissement de la place au motif que mon fils avait dessiné un enseignant. J'avoue que la sanction du collègue du lycée m'avait fait sourire. Le manque d'humour dans cette école était, pour ma part, flagrant. J'avais trouvé une ignorance commune au professeur et à l'établissement, celle de ne pas connaître que nous, les enseignants, sommes désormais inadaptés à notre temps, et cela à des degrés différents bien sûr. Mon fils avait peint un homme intellectuel (port des lunettes) frileux (portant une veste d'hiver en plein climat chaud) avec une barbe et une coiffure démodée. Ce personnage brossé par mon fils avait l'air de ne s'intéresser qu'aux choses de son temps, aucune intégration des progrès techniques dans son cours. Inadapté à son public, le professeur devient risible et les élèves le perçoivent naturellement. Grâce à l'humour de mon fils, j'ai compris à cet instant que malgré sa barbe, le professeur n'avait plus une autorité réelle. Ici, l'humour de mon fils a généré des pratiques artistiques, reconnues par ses camarades qui lui donnèrent le surnom de Lybeck¹¹⁷. Pourquoi devait-on le punir? Ce dessin, selon moi, suppose un recul critique qui rend possible une analyse nouvelle. Mon fils, dans ce cas, a adopté un point de vue extérieur qui révèle l'enseignant. Il met dans une représentation imagée, non le professeur, mais l'image du professeur qui éclaire sur une réalité souvent ignorée dans l'analyse de la capacité des enseignants à s'accommoder aux changements et aux transformations de la société. La caricature de mon fils détruit certes, le pouvoir de

¹¹⁷ Célèbre caricaturiste gabonais.

l'enseignant, ici illusoire, néanmoins elle dénonce son retard et celui de l'institution dans la prise en compte de la réalité. On le perçoit, l'humour de mon fils a bel et bien stimulé sa créativité et en quoi serait-elle punissable?

Conclusion

Au final, dire que l'acquisition du sens de l'humour est un but de l'éducation peut sembler surprenant et déstabilisant. En effet, on considère souvent le sens de l'humour comme un don, celui de Dieu. Mais ceci n'est possible que parce que l'on voit l'humour comme une manière d'être, une attitude qui semble provenir du caractère, de la personnalité qui en réalité demeure des propriétés innées. Voilà pourquoi certains m'objecteraient que le sens de l'humour ne pourrait s'enseigner. Pourtant, comme nous venons de le voir, si l'humour consiste en l'aptitude à faire des mots d'esprit, il relève plus d'une aptitude gymnastique de l'esprit, d'une sorte de mécanisme, voire d'automatisme que l'on rencontre chez les créateurs, les amateurs de blagues ou de plaisanteries burlesques. De ce fait, l'humour, au sens de réaction spécifique aux événements de la vie, appartient au domaine intellectuel. Devenir spectateur extérieur, comme au théâtre, de soi ou du moins d'une situation peut s'apprendre par l'observation et l'imitation. Que chacun s'observe dans la plupart de nos colères, nous avons assurément manqué d'humour. En somme, si on voit dans l'humour, comme l'écrivain Georges Duhamel (1884-1966) une posture morale, une « politesse du désespoir », il peut être le résultat de la volonté. On refuse d'apitoyer l'autre ou de s'apitoyer sur soi afin de ne pas mettre autrui mal à l'aise. Le meilleur malade est celui qui plaisanterait sur la mort pour dominer l'angoisse. Alors, l'humour s'apprend et s'il aide à vivre par la gaieté qu'il répand et par la force qu'il donne à son auteur; pourquoi ne pas y rendre les jeunes gabonais plus attentifs et leur en donner l'exemple dans l'enseignement et l'éducation même si, on imagine mal d'en faire une matière scolaire car sa pratique présuppose une adhésion profonde de l'individu; l'humour n'étant pas toujours positif?

Bibliographie

- Bakhtine, (Mikhaïl), *L'Œuvre de François Rabelais*, Paris, Gallimard, 1982.
- Bergson, (Henri), *Le Rire*, Paris, Presse Universitaire France, 1999.
- Develay, (Michel), *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF, 2004.
- Escallier, (Christine), « Pédagogie et humour: le rire comme moyen de construction d'un public d'une salle de classe », *Pédagogie et humour...*, revue *JoLIE*, 2:2, University of Madeira, Portugal, 2009.
- Feuehahn, (Nelly), *Quand dire c'est faire rire, la comédie sociale*, Paris, PUF, 1997.
- Ghee, (Paul Mac) et alii, *L'Humour d'expression française*, Paris, Corhum, 1988.
- Mikala, (Gyno Noel) et alii, *Gabon pluriel*, Libreville, Odem, 2014.
- Odounga (Didier Taba) et alii, *Les Ecritures gabonaises: histoire thèmes et langues*, Yaoundé, Clé, 2008.
- Schoentjes Pierre, *Poétique de l'ironie*, Paris, Collection « point », 2001.
- Ziv, (Avner), *L'Humour en éducation, approche psychologique*. Coll. Science de l'éducation. 1979.

Les facteurs déterminants le processus d'orientation professionnel chez les élèves de terminale gabonais

Eléonore NGOMA VOUMBI - eleonore_ngoma@yahoo.fr

École Normale Supérieure, Libreville. Gabon

Résumé

Cette étude a comme objectif d'identifier les facteurs déterminants le choix d'orientation professionnelle des élèves de terminale gabonais auprès d'un échantillon de 252 élèves. Les résultats montrent que les facteurs liés à la profession sont les facteurs qui orientent principalement les choix d'orientation professionnelle chez ces élèves. De plus, il n'existe pas de différence de genre en ce qui concerne les facteurs qui guident les choix d'orientation professionnelle chez cette population.

Mots clés: orientation professionnelle, théorie sociale et cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle, sentiment d'efficacité personnelle.

Introduction

Au cours de leur scolarisation, les élèves sont amenés à s'interroger sur leur avenir scolaire et professionnel, et à faire des choix d'orientation, ces choix pouvant être soumis à des multiples contraintes. On peut alors relever une orientation qui repose sur les facteurs personnels, socio-économiques, familiaux... On peut de ce fait s'interroger sur les déterminants des choix d'orientation professionnel des élèves gabonais.

En effet, à l'instar des élèves occidentaux, l'orientation professionnelle des élèves gabonais se fait avec l'encadrement des Conseillers d'Orientation affectés dans leur établissement d'enseignement. Malgré l'appui des Conseillers d'Orientation dans le choix d'orientation scolaire et professionnelle, nous constatons un taux d'échec important des étudiants de l'ordre de 63 à 76% (Demba, 2010). Face à cet état de fait, nous voulons savoir comment se font les décisions d'orientation? Face à plusieurs possibilités, qu'est ce qui détermine le choix d'une filière professionnelle? Autrement dit, quels sont les facteurs qui déterminent l'orientation professionnelle des élèves de terminale gabonais? Ces facteurs varient-ils en fonction de la série et du genre? Pour apporter des éléments de réponses à ces questions, nous allons invoquer la Théorie Sociale Cognitive de l'Orientation Scolaire et Professionnelle (TSCOSP).

1. Cadre théorique

En considérant que l'orientation scolaire et professionnelle est une étape nécessaire au parcours de vie d'une personne, la problématique sur les facteurs qui pourraient influencer sur le choix d'orientation professionnelle mérite une attention particulière. En cela, pour un meilleur accompagnement des jeunes dans leur choix d'orientation. De plus, parce que les activités scolaires et professionnelles font partie des facteurs qui peuvent favoriser le bien-être chez un individu. En effet, le succès scolaire ou professionnelle accroît l'estime de soi et la moindre difficulté aurait des conséquences sur la santé psychologique des individus (Catheline, 2005).

La formation de l'être humain, élément indispensable au développement de la société, s'opère dès l'enfance et porte principalement sur l'acquisition de savoir et savoir-faire dans le but d'une insertion professionnelle. Pour permettre à l'individu de créer un lien entre ses différentes acquisitions et ce qu'il peut réaliser plus tard, il doit être encadré par une orientation. A cet effet, Huteau et Guichard (2005) définissent l'orientation scolaire comme: « l'ensemble des processus psychologiques, psychosociaux et sociaux qui font que les jeunes scolarisés sont affectés à certaines filières de formation plutôt qu'à d'autres. Lorsque ces filières sont peu différenciées et que leurs objectifs dominants concernent essentiellement la formation générale, l'orientation scolaire se distingue assez nettement de l'orientation professionnelle. Ce n'est plus le cas lorsque les filières se spécifient et préparent préférentiellement à certains groupes de professions plutôt qu'à d'autres. Les orientations scolaires sont alors, en fait, des orientations professionnelles ».

L'adolescent gabonais scolarisé passe par un processus d'orientation qui se fait en trois paliers pendant son cursus: classe de 5^{ème}-4^{ème}, classe de 3^{ème} et classe de terminale. C'est en classe de terminale que l'élève fait le choix des études supérieures relatives à son futur métiers ou profession.

Signalons qu'au Gabon, après l'obtention du baccalauréat, chaque étudiant bénéficie d'une allocation d'études nationale ou internationale (sous certaines conditions) attribuée par la l'Agence Nationale des Bourses et Stages. De ce fait, l'orientation de l'élève de terminale se fait en trois phases.

Au cours de la première phase, l'élève remplit un dossier dans lequel il doit faire trois choix concernant ses études supérieures sous la supervision du Conseiller d'Orientation.

Une commission nationale d'orientation appelé « conseil d'orientation » se réunit pour examiner les dossiers afin de décider de la « meilleure orientation » en tenant compte des choix des élèves, mais surtout avec le souci de répartir les allocations d'études de la manière la plus « rationnelle » possible d'un point de vue économique, c'est la deuxième phase.

La troisième phase se déroule après les résultats du baccalauréat et porte sur la décision finale de l'orientation des étudiants. Ainsi, pour décider de l'orientation des étudiants, la commission nationale d'orientation et d'attribution d'allocation d'études s'appuie sur la décision finale du conseil d'orientation puis de la moyenne annuelle des élèves concernés.

Notre problématique porte sur la première phase d'orientation, c'est-à-dire les choix d'études supérieures opérés par les élèves. Comment se fait ce choix?

Les Conseillers d'orientations accompagnent les élèves de terminale en leur assurant des informations sur leurs capacités et les exigences des métiers qu'ils envisagent faire. Cet accompagnement limite les choix « hasardeux » des études supérieures. En plus du soutien des professionnels de l'orientation, l'élève dispose d'une « représentation mentale des professions et ces représentations jouent un rôle fonctionnel important dans l'activité de l'individu », qui est souvent sujette à des stéréotypes (Etienne, Baldy & Benedetto, 1992). L'élève dispose également de représentations de lui-même qui sont « le produit d'activités d'auto-évaluation, de comparaisons sociales, de prise de conscience »: il peut ainsi distinguer la façon dont il se représente ce qu'il est actuellement, ce qu'il transmet à autrui, ce à quoi il aspire (Etienne, Baldy, Baldy & Benedetto, 1992). Ces représentations de lui-même et des voies scolaires et professionnelles peuvent être confrontées dans le cadre des choix d'orientations. Aux représentations de l'élève s'ajoute la question des différenciations entre les filières. En effet, il existe une

hiérarchisation entre les filières générale et technologique au sein du système scolaire: la première étant plus valorisée par rapport à la dernière. Les filières générales sont perçues comme plus prestigieuses et porteuses de débouchés, tandis que les filières technologiques sont souvent perçues comme les filières des élèves « en situation d'échec » (Cauchat & Labonne, 2006). Nous devons observer ici une différence sur les facteurs déterminant les choix d'orientations entre les élèves, des terminales générales et les terminales technologiques. Charpentier et al., (1993) relèvent que l'environnement proche de l'élève (parents, professeurs...) influence également les choix d'orientation. A cet effet, ils affirment: « Les élèves et les étudiants élaborent leur projet scolaire, universitaire et professionnel en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et des professionnels compétents ». Une étude menée par Nsegue (2015) sur « L'orientation et l'insertion professionnelle des élèves du tertiaire soutient cette thèse. Après avoir interrogé des secrétaires bureautiques et des secrétaires de Direction, les résultats révèlent que le choix du métier de secrétaire a été influencé par un proche.

Si le choix d'orientation de l'élève semble être influencé par ses goûts et intérêts, par les professionnels et ses proches, par sa perception de ses capacités et sa représentation des voies scolaires et professionnelles, quelles sont les raisons pouvant l'amener à suivre certaines orientations plutôt que d'autres? La Théorie Sociale Cognitive de l'Orientation Scolaire et Professionnelle (TSCOSP) s'avère adaptée pour répondre à cette question.

Inspirée de la théorie sociale cognitive générale d'Albert Bandura (1986), la TSCOSP a été conçue afin de développer un système d'explication de l'orientation scolaire et professionnelle (Lent, Brown & Hackett, 1994, 2000, cités par Lent, 2008). La théorie sociale cognitive explique le fonctionnement humain à travers l'interaction entre le comportement, l'environnement et la personne. La TSCOSP pour sa part met l'accent sur les capacités des personnes à diriger leur propre orientation scolaire et professionnelle au gré des influences personnelles et environnementales (Lent, 2008). Ces deux théories prennent en considération les croyances relatives aux sentiments d'efficacité personnelle qui désigne, le jugement des individus quand à leurs capacités d'organisation et de réalisation des performances particulières qui leurs permettent d'atteindre les résultats visés (Lent, 2008).

La Théorie Sociale Cognitive de l'Orientation Scolaire et Professionnelle comprend trois sous-modèles ayant pour but d'expliquer les processus grâce auxquels les personnes d'une part, développent leurs intérêts professionnels, réalisent leurs choix professionnels et les modifient d'autre part et enfin, parviennent à des niveaux différents de réussite et de stabilité professionnelle.

Le premier modèle porte sur les intérêts. « Les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes des résultats relatives à des activités particulières contribuent à la construction des intérêts professionnels »: plus les individus se considèrent comme compétent et anticipent sur les résultats positives de la réalisation de l'activité, plus l'intérêt a une probabilité forte de se développer pour l'activité (Lent, 2008).

Le deuxième modèle relatif au choix professionnel considère que choisir une voie professionnelle n'est ni un acte singulier, ni un acte de type statistique. En effet, ce choix tient compte du développement des sentiments d'efficacité, des attentes de résultats, des intérêts et des capacités relatifs à différents types d'activités. Lorsque les choix initiaux sont faits, ils restent sujets à des modifications car les individus et leurs environnements évoluent.

Le dernier modèle renvoie au niveau de réussite atteint. Il s'intéresse au niveau atteint par les personnes au cours de leurs études ou de leurs activités professionnelles et le degré de persistance dans la réalisation des tâches particulières ou des voies choisies. Ici, le niveau de réussite atteint au cours des études ou de la vie professionnelle

met en jeu les interactions qui s'exercent entre les capacités personnelles, les sentiments d'efficacité personnelle, les attentes de résultats et les niveaux de buts fixés (Lent, 2008).

Selon la Théorie Sociale Cognitive de l'Orientation Scolaire et Professionnelle, les choix sont donc guidés par le sentiment d'efficacité personnel alimenté par ses performances antérieures et réajusté par le niveau des résultats atteints, par les attentes, par les intérêts, par les soutiens et obstacles contextuels.

2. Méthodologie

2.1. Participants

L'échantillon de notre étude était constitué de 252 élèves (128 garçons et 124 filles) de classe de terminale générale (terminale A1, A2, B, C et D) et technologique (terminale CG: Comptabilité et Gestion et ACA: Action et Communication Administrative) dont l'âge varie entre 14 et 27 ans (âge moyen = 20,32; $\sigma = 2,03$). Ils proviennent de trois lycées publics généraux (Lycée National Léon Mba, Lycée d'Application Nelson Mandela et le lycée Jean Hilaire Aubian Etoughé) et d'un lycée technologique (Lycée Technique Omar Bongo Ondimba) de la capitale gabonaise: Libreville (voir tableau 1).

Tableau 1: Répartitions des élèves en fonction de la série et du sexe

Sexe / Série	Féminin	Masculin	Total
A1	41	36	77
A2	1	3	4
B	24	16	40
C	3	7	10
D	28	42	70
CG	8	8	16
ACA	19	16	35
Total	124	128	252

2.2. Questionnaire

Le choix d'orientation des élèves a été évalué par le questionnaire « Mon choix d'orientation » de Gingras & Lavoie (1994). Ce questionnaire permet d'identifier les facteurs déterminants du choix d'orientation des élèves à partir d'une échelle de Likert en 4 points permettant au participant d'exprimer son degré d'importance avec chaque item (1: aucune importance, 2: beaucoup d'importance).

Le questionnaire est composé de 47 items répartis en 4 facteurs;

- Facteurs personnels (items 1-19) renvoient aux intérêts, goûts, aptitudes, valeurs, besoins, aspirations, traits de personnalité, capacités intellectuelles, motivation, ressources financières, connaissance du marché...
- Facteurs sociaux ou reliés à l'environnement (items 20-38) portent sur, l'origine sociale, parents et amis, personnels scolaire, enseignements suivi, coût des études, réputation de la formation, développement technologique, préjugés sur la profession...
- Facteurs reliés à la profession préférée (items 39-46) portent sur, les activités de la profession, perspectives d'emploi, prestige lié à la profession, conditions de travail dans la profession, à la formation nécessaire, aux possibilités d'avancement dans la profession...
- Autres facteurs (item 47) sont relatifs aux événements imprévus (accident, maladie), hasard, refus...

Après consentement éclairé de chaque participant, la passation du questionnaire s'est déroulée de manière collective pour une durée maximale de 15 minutes

3. Présentation et discussion des résultats

3.1. Présentation des résultats

Les analyses statistiques ont été effectuées avec le logiciel StatView 5.0 et un seuil de probabilité à 0,05.

Les résultats sur le choix d'orientation sur l'ensemble des élèves puis en fonction du sexe sont donnés dans le tableau 2.

Tableau 2: Choix d'orientation sur la population totale

Facteurs	Population totale		Fille		Garçon	
	M	ET	M	ET	M	ET
F. reliés à la profession	3,144	0,643	3,181	0,643	3,107	0,640
F. personnels	2,975	0,481	3,012	0,483	2,940	0,479
F. Sociaux	2,603	0,608	2,646	0,599	2,563	0,609
Autres facteurs	2,151	1,097	2,282	1,071	2,023	1,112

Les choix d'orientation ont été classés par ordre croissant dans le tableau 2. Les résultats révèlent que ce sont les facteurs reliés à la profession préférée qui obtient la moyenne la plus élevée suivi des facteurs personnels et cela qu'il s'agisse de la population générale et de la population en fonction du genre.

Les résultats sur le choix d'orientation en fonction de la série des élèves sont répertoriés dans le tableau 3. Soulignons que pour les besoins d'équilibre des échantillons, nous avons retiré des traitements qui vont suivre, les élèves de la terminale A2 à cause de leur faible nombre.

Tableau 3: Choix d'orientation selon les séries

Facteurs	TA1		TB		TC		TD		TCG		TACA	
	M	E.T	M	E.T	M	E.T	M	E.T	M	E.T	M	E.T
F. reliés à la prof.	3,187	0,668	3,175	0,579	3,400	0,496	3,071	0,565	2,953	0,631	3,182	0,703
F. personnels	3,076	0,421	2,936	0,547	3,005	0,426	2,881	0,457	2,891	0,473	3,072	0,547
F. sociaux	2,677	0,552	2,416	0,688	2,574	0,620	2,559	0,583	2,553	0,669	2,817	0,585
Autres facteurs	2,130	1,043	2,00	1,177	2,300	0,949	2,043	1,096	2,313	1,138	2,429	1,145

Le tableau 3 montre que quel que soit la série, les facteurs reliés à la profession suivi des facteurs personnels constituent les facteurs qui guident les choix d'orientation des élèves.

Nous avons voulu savoir si le sexe influence le choix d'orientation des élèves. A l'aide du t de Student, nous avons étudié ce lien et les résultats sont non significatifs.

Afin de vérifier si la série influence le choix d'orientation, nous avons utilisé le t de Student. Les résultats montrent des différences significatives en ce qui concerne les facteurs personnels et les facteurs sociaux. En effet, on relève une différence significative sur les facteurs personnels entre la TA1 et la TD ($t=2,687$, $p<0,05$). Autrement dit, les élèves de TA1 obtiennent un score plus élevé que les élèves de la TD sur les facteurs sociaux. En ce qui concerne les facteurs sociaux, on relève des différences significative d'une part, entre les élèves de TA1 et les élèves de TB ($t=2,231$, $p<0,05$), puis entre les élèves de TB et ceux de la TACA ($t=-2,697$, $p<0,05$) ensuite entre les élèves de la TD et ceux de la TACA ($t=-2,133$), $p<0,05$). Ici, les élèves de la TA1 et la TACA obtiennent des scores plus importants que les élèves de la TB et ceux de la TD sur les facteurs sociaux.

3.2. Discussion des résultats

Les résultats de notre étude montrent que les facteurs qui déterminent les choix d'orientation des élèves gabonais sont les facteurs liés à la profession, puis les facteurs sociaux. En d'autres termes, les élèves gabonais optent en premier lieu pour des critères qui portent entre autre sur l'activité de la profession, les perspectives d'emploi, les prestiges liés à l'emploi ainsi que les conditions de travail dans l'emploi dans le choix de leurs études supérieures. Puis en second lieu pour les critères qui renvoient aux, intérêts, goûts, aptitudes, capacités intellectuelles et à la motivation. En référence à la Théorie Sociale Cognitive de l'Orientation Scolaire et Professionnelle, on constate que ce n'est qu'une composante du premier modèle de la TSCOSP qui sied au choix d'orientation des élèves gabonais. En effet, élèves gabonais priorisent les attentes de résultats en minorant les sentiments d'efficacités personnelles qui, ne sont choisis qu'en second lieu. Ce type de fonctionnement pourrait être une des sources d'explications du fort taux d'échec observés chez les étudiants gabonais, relevé par Demba (2004).

En ce qui concerne la comparaison selon le genre, les résultats ne révèlent aucune différence significative. Cela signifie que les filles comme les garçons présentent les mêmes priorités en matière de choix de formation et d'emploi.

Conclusion

Ce sont les facteurs liés aux, conditions de travail de la profession, prestiges liés à la profession, possibilités d'avancement dans la profession et les perspectives d'emploi qui guident le choix d'orientation des élèves de terminale gabonais. Conscient que le système social gabonais n'offre pas d'aide aux jeunes diplômés, nous pouvons supposer que c'est pour cette raison que les élèves gabonais orientent leurs études supérieures, vers des formations qui les préparent aux secteurs d'activités qui recrutent régulièrement sans tenir compte de leurs capacités intellectuelles. Il revient aux Conseillers d'Orientation de mettre l'accent aux cours des séances d'information, au lycée, sur les critères principaux de choix d'orientation. Il s'agit des critères qui renvoient aux croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières.

Bibliographe

Livres

Catheline, N. (2005) *Psychopathologie de la scolarité*. Paris: Masson

Charpentier, J., Collin, B., & Scheurer, E. (1993) *De l'orientation au projet de l'élève*. Paris: Hachette

Etienne, R., Baldy, & Benedetto (1992) *Le projet personnel de l'élève*. Paris: Hachette

Guichard, J., & Huteau, M. (2005) *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris: Dunod

Articles scientifiques et mémoires

Brasselet, C. & Guerrien, A. (2010) Sentiment de liberté et influence dans la décision d'orientation scolaire: effets sur la motivation scolaire des élèves en classe de première. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39 (4), 437-459.

Cauchat, H. & Labonne, C. (2006) La hiérarchisation des filières scolaires: de la relation dominant/dominé dans le jeu des identités et la reproduction sociale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35, 555-577.

Demba, J.J. (2010) *L'échec scolaire et le rapport aux enseignants et enseignantes: aperçu du point de vue des jeunes du secondaire au Gabon*. Thèse de doctorat, université de Laval

Huteau, M. & Lautrey, J. (1979) Les origines et la naissance du mouvement d'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1 (8).

Lent, R.W. (2008) Une conception sociale et cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle: considérations théoriques et pratiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37 (1), 57-90.

Nsegue, S. (2015) *L'orientation et l'insertion professionnelle des élèves du tertiaire*. Libreville: ENS Mémoire de CCOPSE.

Rondier, M. (2003) « A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33 (3), 475-476.

Apprentissage des langues étrangères dans les établissements scolaires primaires du Gabon: enjeux et perspectives

Liza Gladys Boukandou KOMBILA - luclicias1@yahoo.fr

École Normale Supérieure, CRAAL, Libreville. Gabon

Résumé

L'apprentissage précoce des langues étrangères au Gabon est indispensable. La présente recherche ambitionne de montrer que l'apprentissage de ces dernières dès l'école primaire confère aux apprenants des avantages susceptibles de favoriser leur insertion dans le marché du travail de plus en plus globalisé. Or la politique éducative gabonaise ne privilégie l'enseignement /apprentissage des langues étrangères qu'à partir du secondaire. Cette spécificité gabonaise s'expliquerait à travers « le mythe de la nocivité » du bilinguisme qui a perduré jusque dans les années 90 sans aucun fondement scientifique sérieux. Cette théorie soutenait que l'apprentissage précoce des langues provoquait un retard langagier chez l'enfant. Le plurilinguisme et la mondialisation des échanges commerciaux, diplomatiques, culturels et économiques... sont aujourd'hui, des orientations non négligeables qui font de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école primaire, voire pré-primaire, un véritable enjeu stratégique permettant de consolider tout apprentissage.

Le discours psycholinguistique (Gaonac'h, 2006) assure que les capacités de rétention d'un enfant sont assez perméables, ce qui permet non seulement de consolider leurs acquis et de conforter leurs schèmes de connaissances mais aussi leurs compétences. Le concept déjà expérimenté dans les écoles privées peine à se généraliser sur l'ensemble du territoire gabonais. Dans cette perspective, comment justifier cette distorsion ? Nous nous proposons de faire une étude comparative à partir d'entretiens semi-directifs menés auprès d'administratifs de l'Institut Pédagogique National (IPN), du Ministère de l'Éducation Nationale et de quelques directeurs et enseignants d'établissements privés. Cet article analysera les apports d'un apprentissage précoce des langues en contexte gabonais. L'objectif de cette recherche est de montrer non seulement, la richesse intellectuelle et culturelle que pourrait représenter un tel apprentissage pour les apprenants, mais aussi apporter un éclairage au gouvernement pour une amélioration des politiques éducatives quant à l'enseignement des langues étrangères.

Mots clés: apprentissage précoce, Enseignement, Psycholinguistique, Bilinguisme, Gabon.

Introduction

La problématique de l'enseignement des langues étrangères au Gabon est sujette à plusieurs interrogations quant à la façon de l'introduire dans les apprentissages. La situation qui semble s'installer ou être mise en avant est celle qui autorise leur introduction à partir de la classe de sixième pour l'anglais, et celle de quatrième pour l'espagnol et l'allemand. Or, dans la plupart des pays, au moins la moitié des élèves apprennent une langue étrangère à l'école primaire parce que les questions linguistiques sont des défis d'intérêt national. De nos jours, la priorité est donnée à ceux qui peuvent parler dans toutes les organisations humaines.

Ce que nous recherchons ici, ce sont les avantages liés à un bilinguisme précoce, c'est-à-dire une introduction des langues étrangères dès le pré-primaire (3-5ans) ou à l'école primaire. Cela pourrait se présenter comme une véritable potentialité pour les jeunes enfants. Il serait souhaitable de l'expérimenter et de l'exploiter. Le débat sur l'introduction des langues au primaire est une question abordée depuis quelques années par les politiques européennes. D'ailleurs, au Gabon, certains établissements privés (Gros Bouquet I et II, Jean de la Fontaine, l'École franco-britannique, les Comelines I et II, etc. se rapprochant de cette logique d'enseignement, introduisent l'apprentissage et l'enseignement des langues à partir du Cours Préparatoire (anglais, espagnol, arabe...).

Du point de vue psycholinguistique, en référence aux travaux de Piaget, (Bernicot 2014: 120) soutient que « *l'acquisition du langage est dépendante de la cognition qui est réalisée de façon progressive et interactive avec le monde physique* ». Sur un tout autre angle, le milieu pédagogique reste le moyen adapté pour encourager l'enseignement des langues étrangères ; car l'espace-classe crée des conditions idoines pour la transmission artificielle d'une langue. En ce sens, l'introduction précoce des langues dans les apprentissages apparaît bénéfique pour les apprenants (Moore et Zarate, 1997, Gaonac'h 2002).

Si l'on tient compte du fait que les capacités d'un enfant sont souples et autorisent le bilinguisme. Et que le cas le plus courant de plurilinguisme est représenté par la situation linguistique dans laquelle les sujets parlants sont conduits à utiliser alternativement, selon les milieux ou les situations, deux langues différentes (Dubois, 2012). Le bilinguisme qui nous intéresse ici est celui qui se présente comme un mouvement par lequel on essaie de généraliser, par des mesures officielles et par l'enseignement, l'usage courant d'une langue étrangère en plus de la langue maternelle. Cette idéologie développe chez les individus des comportements et des manières de penser nouveaux et entraînent une acceptation de l'autre. L'enfant a nécessairement besoin de communiquer et d'aller à la rencontre de l'autre, de le connaître, et de s'ouvrir à lui. Quels sont les enjeux d'une telle formation pour un pays comme le Gabon? Comment repenser l'enseignement des langues étrangères en contexte gabonais? Quels sont les avantages pour les apprenants d'un tel profil? En d'autres termes, sommes-nous capables de nous soumettre à des normes collectives souvent imposées par ce monde aux réalités de plus en plus globalisées?

Notre étude se propose de montrer les avantages engendrés par l'introduction précoce des langues étrangères. Le bilinguisme est culturellement enrichissant et est un éveil à l'approche d'autrui. Ainsi, notre démarche consistera à faire une étude analytique comparative entre les apprenants de quelques écoles privées mis très jeunes en contact avec les langues et ceux des écoles publiques qui n'en prennent connaissance officiellement qu'à partir de la classe de sixième. Cette comparaison est complétée par l'exploitation d'entretiens semi-directifs menés auprès des administratifs des écoles privées et conventionnées, des réponses à un questionnaire par les enseignants, ainsi qu'une analyse des curricula des cours élémentaires proposés par l'Institut Pédagogique National (IPN).

1. Contexte d'étude

Nous présentons dans cette partie, l'organisation de l'enseignement dans le secteur primaire et la place des langues étrangères dans celui-ci. Ces aspects méritent d'être développés car ils nous permettront de comprendre le fonctionnement des situations d'enseignement / apprentissage en contexte gabonais.

La politique linguistique au Gabon est en perpétuelle évolution. Depuis la loi 16/66 du 9 d'août 1966, l'enseignement au Gabon prend appui sur le modèle français. L'enseignement évoluera de la sorte jusqu'à l'adoption la loi n°21/2011 du 14 février 2012 portant orientation générale de l'éducation, la formation et la recherche. Son article 132

prône la valorisation des langues locales, du français, de l'anglais et d'une autre langue étrangère au choix (espagnol, arabe, allemand). Elle n'est peut-être pas au centre des intérêts politiques mais se présente comme un aspect qui a de l'importance. D'ailleurs, en octobre 2012 avant le sommet de la francophonie, le gouvernement, par la voix de son porte-parole, voulait introduire l'anglais comme « seconde langue officielle »: « c'est déjà décidé introduire l'anglais depuis la maternelle. A terme, nous allons voir comment faire de l'anglais la seconde langue de travail au Gabon ». On pourra constater que le Gabon fonctionne sous une conception monolingue de l'Etat, héritée de la colonisation. Dans le but de maintenir l'unité nationale, il peut être observé, dans le fonctionnement du pays, le désir d'avoir une langue officielle. Cette conception s'est généralisée en dépit du fait que le territoire soit en proie au plurilinguisme même si les propres langues gabonaises peinent à se frayer un passage pour acquérir une certaine stabilité dans la société. Et malgré les états généraux de l'éducation les curricula restent proches des programmes français qui ne tiennent pas compte du contexte gabonais (Bekale, 2014).

L'école gabonaise se caractérise, du point de vue des ordres d'enseignement, par la présence de l'école privée laïque¹¹⁸, l'école publique, l'école publique conventionnée, l'école confessionnelle. Les curricula officiels de l'école élémentaire gabonaise, depuis l'instauration de l'APC (2005) ne mentionnent pas un enseignement des langues étrangères à l'école primaire. Ces curricula sont structurellement influencés par les politiques anciennes héritées de la colonisation. Cela fait qu'aujourd'hui, l'éducation formelle à tous les niveaux (primaire, secondaire, supérieur) est dispensée officiellement en français.

Selon que l'on est inscrit dans le public ou dans le privé à la fin du cycle primaire, les apprenants n'ont pas le même profil étant donné que chacun suit un programme différent en fonction du contexte d'apprentissage¹¹⁹. Il est clair que les objectifs restent les mêmes, c'est-à-dire acquérir des savoirs et des savoir-faire pouvant être réinvestis dans la vie courante et dans des situations d'apprentissage.

2. Cadre de référence

L'être humain doit apprendre à se dépasser; il ne doit pas se satisfaire des situations qui lui sont imposées à sa naissance. Il a besoin de s'épanouir, de mobilité géographique, sociale et intellectuelle. Dans le cadre de cette étude, nous avons pour cadre de référence, la théorie des motivations de Maslow (1962). Celle-ci, établit une hiérarchie de besoins:

- besoins physiologiques
- besoins de sécurité
- besoins d'appartenance
- besoin de respect de soi et des autres (self-esteem, esteem of others)
- besoin d'une réalisation de soi (self-actualization).

Dans cette théorie, on peut trouver dans les besoins physiologiques, une nécessité de communiquer que nous qualifierons de besoin linguistique. On se rendra compte que les situations présentées dans cette théorie, traitent

¹¹⁸ En général, ces établissements sont destinés aux apprenants français. Ce sont donc des enfants de familles à revenus moyens et supérieurs qui y sont inscrits afin d'éviter les ruptures intempestives des enseignements consécutives aux grèves interminables dans le secteur public. Ce qui donne lieu à une formation différente de celle dispensée dans le public.

¹¹⁹ Les écoles privées laïques suivent généralement des programmes en vigueur chez l'ancien colonisateur tandis que ceux des écoles publiques suivent des programmes élaborés en contexte par l'IPN en référence aux anciens modèles développés en France.

de situations vécues à une échelle internationale dont les répercutions se font dans la vie de chaque jour. Nous avons un bel exemple dans l'emploi au quotidien des langues.

Pour cet article, nous allons retenir un domaine motivationnel linguistique. C'est dans ce cadre que l'on pourra montrer la nécessité de briser la barrière linguistique. Le besoin d'échanger, de connaître l'autre, place le plurilinguisme comme étant le moyen pour arriver à dépasser cette situation (Webb, 2002) car pour communiquer avec des individus n'étant pas de même langue maternelle que la nôtre, il est important que le code soit connu. Cela permet de s'épanouir économiquement et socialement. Elle donne la possibilité de bien gagner sa vie et de dépasser les communications interethniques. La langue donne accès au savoir que convoite chaque individu. Dans ce sens, enseigner une langue précocement a bien plus d'avantage pour un jeune apprenant car il confère à ce dernier un statut particulier et lui donne par-dessus tout, le droit de se réclamer citoyen du monde (en tenant compte du plurilinguisme). La pédagogie exige aujourd'hui que l'apprenant soit mis au centre de son apprentissage; cela sous-entend la construction propre et individuelle de schèmes de connaissances par les propres apprenants.

Notre étude à caractère exploratoire tient au fait que très peu de chercheurs ont examiné la question du bilinguisme au Gabon. Le bilinguisme que nous entendons défendre ici est successif car, selon Gaonac'h (2006: 16), « *plus un enfant est exposé jeune à une langue, plus vite il sera capable d'apprendre; mais plus vite il l'oubliera s'il ne l'utilise pas en continu tout au long de l'enfance* ».

3. Méthodologie de la recherche

Le problème de l'enseignement des langues au primaire concerne plusieurs acteurs du système éducatif, c'est-à-dire, apprenants, enseignants, personnels administratifs aussi bien scolaires qu'institutionnels, politiques, etc. Dans le cadre de notre étude, nous allons insister particulièrement sur les élèves, les administratifs et les enseignants.

3.1. Déroulement de l'enquête

Notre étude porte sur l'enseignement des langues et spécialement, celui de l'anglais enseigné à des élèves de primaire dès leur entrée en CP jusqu'à leur sortie après le CM2 (seulement dans les écoles privées). Dans le système public¹²⁰ gabonais, ces niveaux équivalent à la première année pour l'un et la cinquième année pour l'autre. Nous avons mené notre enquête le 9 mai 2016 à Libreville, principalement dans les établissements suivants: « Courte Echelle », « Gros bouquet II », « Jean de la Fontaine ». Notre choix s'est porté sur ces établissements du fait que chacun d'eux est caractéristique des différentes situations d'enseignements précitées qui prévalent au Gabon. Pour des raisons de temps principalement, notre enquête s'est limitée à quelques établissements de Libreville un grand bassin pédagogique qui offre une pluralité de situations d'enseignement /apprentissage.

En ce qui concerne les établissements « Courte Echelle », « Gros Bouquet II », « Jean de la Fontaine », ils sont tous des établissements qui proposent un enseignement communément appelé au Gabon « système français ». Les dirigeants de ces écoles sont le plus souvent des européens. En choisissant ces différents établissements, notre objectif était de diversifier des données par souci d'objectivité. Il s'agissait aussi de confronter les points de vue et avoir un large champ d'informations concernant l'apprentissage des langues étrangères.

¹²⁰ Depuis l'institutionnalisation de l'APC, le primaire compte cinq (5) niveaux, de la première à la cinquième année.

Le nombre de participants non déterminé d'avance, les enquêtés ont été retenus de façon aléatoire selon le critère de disponibilité et d'accessibilité lorsque nous nous sommes présentée dans les établissements ayant répondu favorablement. Pour aborder notre étude, nous avons proposé un questionnaire aux enseignants ou administratifs. L'enquête a eu lieu dans les différents établissements et institutions pendant des heures creuses ou selon un rendez-vous préétabli quelques temps à l'avance. Les critères d'anonymat ont été maintenus. Et sur les quatorze (14) questionnaires distribués une dizaine nous a été retournée¹²¹.

Nous avons aussi réalisé deux entretiens semi-directifs. Un dépouillement et une transcription de nos enquêtes ont été nécessaires pour que soit rendue possible l'exploitation des données recueillies.

3.2. Méthodologie

Nous avons opté pour une méthodologie d'essence qualitative, c'est-à-dire, une production et une analyse des données descriptives telles que les paroles écrites ou dites, telles que déclinée par Deslauriers (1988). A côté de cette approche qualitative, il y a la méthode quantitative qui: « suppose de définir ce qui peut s'appliquer à un ensemble d'individus en n'étudiant, parmi eux, que certains cas et ainsi de construire un échantillon dont la pertinence ne peut être appliquée qu'en fonction de la problématique » Éric Savaresse (2006: 156). La méthode suppose une standardisation des informations, c'est-à-dire des codages, des transcriptions selon des critères communs à tous les individus. L'utilisation de cette méthode dans le présent travail n'est pas un fait de hasard car c'est elle qui nous permettra d'interpréter les résultats obtenus lors de notre enquête.

4. Résultats

Nous proposons un tableau qui regroupe les réponses aux questions posées, les principales interrogations, en rapport avec le pourquoi, le comment, à qui et dans quel but enseigner une langue étrangère.

Tableau 1: Résultats de l'enquête par questionnaire

Questions	Réponses	Effectifs	Pourcentage (%)
Pourquoi enseigner une LE?	-c'est impératif	1	10
	-langue internationale	3	30
	-bilinguisme	2	20
	-apprendre une autre culture	2	20
	-avenir professionnel	2	20
Quels pourraient être les apports d'un enseignement de LE dans le primaire au Gabon?	-communication internationale	4	40
	-échange culturel	3	30
	-mobilité géographique	2	20

¹²¹ Quatre (4) questionnaires d'un établissement ne nous ont pas été retournés parce que l'enseignant d'anglais intervient à tous les niveaux ce qui est différent pour le reste des établissements, dont le maître, qui a reçu une formation dans cette discipline, dispense en plus, des cours dans d'autres matières celui d'anglais.

	-donner les bases en langue dès le jeune âge	1	10
Comment mettre en place un tel dispositif?	-impliquer les parents	2	20
	-transmission de rapport après études	1	10
	-mettre les moyens	3	30
	-création de laboratoires de langue	2	20
	-matériel audio (CD...)	2	20
Pensez-vous que le gouvernement devrait systématiser l'introduction des langues dans le primaire?	-Oui, pour sensibiliser	2	20
	-oui, pour préparer les études à venir	4	40
	-oui, pour que les petits s'épanouissent	2	20
	-oui, mais les enseignants ne sont pas formés	2	20

Source: Données de l'enquête, 2016.

Les résultats du tableau 1 montrent que pour la première question, 10% pensent qu'apprendre une langue étrangère est impératif. 30% estiment que les langues sont internationales, donc nous devons les apprendre, 20% pensent que par souci de bilinguisme, un individu doit parler au moins une langue étrangère en plus de la sienne. Pour 20% il est utile d'apprendre la culture de l'autre, pendant que les 20% restant disent que dans la société actuelle, parler une langue étrangère donne plus de possibilités professionnelles.

En ce qui concerne les apports de cet enseignement, il y a 40% qui soutiennent que les enfants doivent être ouverts à la communication internationale, 30% pensent que ces échanges culturels leur permettront de savoir qu'il y a un autre qui existe, 20% parlent d'un souci de mobilité géographique et la minorité, c'est-à-dire, 10% estiment qu'on doit leur donner des bases dès leur jeune âge.

Pour mettre en place ce dispositif, 20% pensent que les parents devraient être impliqués, 10% estiment que des rapports comme celui de cette étude devraient être transmis au gouvernement, 30% pensent que des moyens financiers devraient être mis en œuvre. Pour les autres 30%, la création de laboratoire faciliterait les enseignements et les 20% restant proposent la mise à disposition de matériel audio pour la compréhension orale.

Finalement, 20% des enquêtés pensent que l'enseignement des langues doit être systématisé pour sensibiliser les jeunes, 40% pour permettre de préparer les études à venir, 20% pour leur épanouissement, les 20% restant estiment qu'il serait bon de le systématiser. Pour ce faire, le gouvernement devrait-il rendre obligatoire l'introduction des langues dans le primaire et revoir la formation des enseignants.

Tableau 2: Résultats des entretiens semi-directifs

Questions	Réponses
Pourquoi enseigner une LE?	- Mondialisation des échanges c'est obligatoire.

	- Pour briser les barrières linguistiques.
Quels pourraient être les apports d'un enseignement de LE dans le primaire au Gabon?	- Préparer les jeunes à leur avenir professionnel. - Communiquer et connaître une autre culture.
Pensez-vous que le gouvernement devrait systématiser l'introduction des langues dans le primaire?	- oui, si l'on prend conscience des enjeux sociaux et économiques. - oui, permet l'éveil des apprenants. Bilingue différent d'un monolingue.

Source: Données de l'enquête, 2016.

Le tableau présente les différentes réponses obtenues lors des entretiens avec des administratifs des établissements visités.

5. Discussion

Cette recherche est le début d'une série de travaux relatifs à l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire. On pourra constater que c'est toujours par nécessité, pour satisfaire un besoin que l'individu est amené à se dépasser et à dépasser ses limites. L'analyse et l'interprétation des données montrent que la mission de l'école ne se limite plus seulement qu'à la transmission mais permet la co-construction de l'individu en rapport avec l'autre. Il doit donc être mis en relation avec le maître et l'environnement.

Nous voyons que le principe de l'enseignement des langues qui se fait dans le domaine privé ou conventionnel est en réalité un éveil aux langues et n'est pas un enseignement à proprement parlé d'une langue étrangère. Cet apprentissage vise à développer un certain nombre d'attitudes et d'aptitudes et même d'habitudes. Il s'agit de développer des attitudes de tolérance mais surtout celles d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, de développer des aptitudes et habitudes préparatoires à l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, il est question de mettre en œuvre l'appareillage (métalinguistique) qui les préparerait à l'apprentissage d'une langue étrangère. Le besoin de communiquer et celui de connaître l'autre à plusieurs fois été évoqué. La théorie de Maslow (1962) nous aide alors à comprendre que toute connaissance est motivée par un besoin qu'il faut nécessairement satisfaire, d'où l'impératif d'enseigner précocement une langue. On a besoin de se reconnaître et se considéré comme appartenant à une communauté, à une société et c'est ce qui nous détermine.

La seule langue qui est exploitée aujourd'hui est l'anglais et nous pensons que cela devra se diversifier. Notre postulat s'orientera plutôt à l'introduction de l'espagnol dans les apprentissages, car une multitude de langues par le nombre de locuteurs s'affirme au même titre que l'anglais. Aujourd'hui, aux Etats Unis par exemple, première puissance mondiale, l'espagnol devient la seconde langue, probablement, dira-t-on, à cause de la poussée latino-américaine dans l'espace américain avec toutes les déviances que cela peut occasionner (Cohen, 2004). Mais, nous pourrions aussi dire que c'est à cause de la place que cette langue occupe à l'échelle internationale et par souci d'ouverture à des réalités géographiques et démographiques, linguistiques, culturelles, économiques etc. Il ne serait pas inapproprié que cette dernière soit introduite dans les apprentissages des jeunes gabonais au cours élémentaire. Ce qui ne doit pas non plus être négligé, c'est la formation des enseignants. On devra choisir des enseignants qualifiés pour ladite langue afin de faciliter cet enseignement/ apprentissage. Pour l'heure, nous constatons une inégalité des chances et une formation à deux vitesses pour les apprenants gabonais.

L'aboutissement d'un projet implique que tous les acteurs se mobilisent. Nous souhaitons donc en appeler aux politiques sur l'impérieuse nécessité d'initier les jeunes très tôt à une citoyenneté internationale. Et celle-ci implique que l'individu ne soit plus un produit passif de sa propre culture. Il doit participer au développement de cette dernière parce qu'il est le point de départ d'une identité multiple. Celui qui dans notre société actuelle ne parle qu'une langue vit ce que les linguistes appellent un « handicap linguistique » Guérin (2013). Quoi qu'on dise, les langues sont omniprésentes dans toutes les disciplines scolaires enseignées. Dans cette même perspective nous partageons avec Abdallah-Pretceille la thèse selon laquelle l'objectif de l'apprentissage des langues étrangères en disant que l'objectif de l'apprentissage d'une langue étrangère « *consiste non seulement à apprendre à DIRE mais aussi à SE DIRE et surtout à DIRE AVEC* ». (2008: 57)

Conclusion

Notre article avait pour objectif d'une part, de présenter la richesse que représente l'introduction précoce d'une langue étrangère dans l'enseignement primaire au Gabon et de proposer des pistes pour bien les intégrer dans la formation des apprenants, d'autre part. Il est évident qu'une meilleure représentativité des établissements, de même qu'une période plus longue d'enquêtes aurait été souhaitable même s'il faut reconnaître que notre échantillon traduit parfaitement la réalité gabonaise.

En terminant ce travail, nous n'allons pas clore le débat car le champ ignore la clôture mais surtout parce que nous souhaitons qu'il soit ainsi ouvert à cause du caractère actuel que revêt la thématique au Gabon. Que doivent apporter les didacticiens, eux-mêmes linguistes, aux situations d'apprentissages des langues étrangères en contextes gabonais? La question de l'enseignement des langues est très clairement mise en évidence même si la façon de les introduire reste quelque peu sujette à des critiques. Pour un pays comme le Gabon, on y gagnerait à privilégier l'ouverture d'esprit et la culture permettant l'épanouissement des apprenants pour faciliter l'adhésion de ce pays aux normes internationales avec toutes leurs exigences.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille M. (2008). « Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité », in *www.Frl.auth.gr/sites/congres/interventions/fr/abdallah-pretceille.pdf*, [consulté le 29/04/2016].
- Bekale DD. (2014). « Programme d'histoire et mondialisation au Gabon. Une analyse sociohistorique du curriculum formel dans l'école moyenne » in Quentin de Mongaryas RF (Dir.) *L'école gabonaise en débat. Regards croisés sur une institution sociale importée*. Paris: L'Harmattan.
- Bernicot J., et Bert- Erbol. (2009). *L'acquisition du langage par l'enfant*. Paris: Presses Editions.
- Calvet Louis J. (1974). *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*. Paris: Payot.
- Cohen J. et Fréguer A. (Dir.). (2004). *Les latinos des USA. Mémoire*, Paris: Editions de L'IHEAL.
- Dabène L. et Billiez J. (éds). (1992). *Autour du bilinguisme*, Grenoble: Presses Universitaires
- Dubois J. et al. (2001). *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Larousse Bordas.
- Gaonac'h D. (2006), *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère, le point de vue de la psycholinguistique*. Paris: Hachette.

Gaonac'h D. (2002). « L'enseignement précoce des langues étrangères, sciences humaines », mensuel n°123, in [www. Sciences humaines.com](http://www.Scienceshumaines.com)

Guerin E. (2013). « La validité de la notion de « handicap linguistique » en question » in *Penser et combattre les inégalités*. N° 183. Paris: Armand Colin, 91-104.

Maslow Abraham H., (1962). *Toward a Psychology of Being*, New Jersey: Van Nostrand Prince town.

Savaresse E. (2006). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Ellipses Editions.

Webb V. (2002). *Language in South Africa: the role of language in national transformation, reconstruction and development*. Philadelphia: John Benjamins Publishing co.

Arte español y aprendizaje de la lengua en el contexto de la Enseñanza Superior en Gabón

Raoul NGOUNA LENDIRA - Ingnary@yahoo.com

Université Omar Bongo, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Département d'Études Ibériques et Latino-Américaines, Libreville. Gabon

Resumen

Más allá de la expresión de la belleza o de un ideal estético, el arte tiene una función educativa que se justifica por el número de departamentos e instituciones que se dedican al estudio del arte en distintas universidades. Por otra parte, hoy en día, es innegable que el arte tiene un impacto en el aprendizaje de idiomas y culturas extranjeras, aunque sólo sea porque una obra de arte generalmente refleja la idiosincrasia de una sociedad.

En Gabón, en el contexto de la enseñanza de la lengua española en la universidad, el idioma es un vehículo o una herramienta para estudiar todas las disciplinas relacionadas con las áreas hispanas y latinoamericanas. En este contexto, el estudio del arte español, por ejemplo, sólo puede plantearse a través de la lengua. Sin embargo, también es posible considerar una obra de arte como un medio de enriquecimiento y / o de aprendizaje de la lengua.

Por lo tanto, el pensar en la manera de aprender el arte español en el contexto de Gabón nos ha llevado a considerar un método de aprendizaje que abarca tanto el desarrollo de las habilidades lingüísticas como culturales del estudiante. O sea se trata de plantear algunos elementos de análisis y lectura de obras de arte, teniendo en cuenta parámetros relacionados con los problemas estructurales del contexto Gabonés. Nuestro estudio se centra en el cine y la pintura, ya que son las dos principales expresiones artísticas estudiadas en clases de Máster I y II, en los programas de la civilización española, específicamente en los cursos de sociedad y cultura. Para apreciar mejor el grado de enriquecimiento y / o del aprendizaje de la lengua con respecto a las clases de análisis de obras de arte, hemos examinado el trabajo de los estudiantes de Máster I y II en un periodo de dos años académicos. Como resultado, se nota que los conocimientos adquiridos tanto en materia de la historia como de la estética de los artes estudiados han enriquecido su léxico y cambiado relativamente su cultura, lo que se refleja en su expresión escrita.

Así que el interés de este estudio es abrir una perspectiva sobre la relación de la lengua con la cultura, para que en adelante en la universidad, el análisis de obras de arte se coloque bien en los programas de aprendizaje de las lenguas extranjeras en general y del español en particular. Esto podría permitir que en el porvenir los estudiantes tengan cada vez más ilusión para dedicarse a una especialidad que permanece relativamente desconocida en nuestra universidad.

Palabras clave: arte, aprendizaje, lengua.

Introducción

En Gabón, en el contexto de la enseñanza de la lengua española en la universidad, el idioma es un vehículo o una herramienta para estudiar todas las disciplinas relacionadas con las áreas hispanas y latinoamericanas. En este contexto, el estudio del arte español, por ejemplo, sólo puede plantearse a través de la lengua. Sin embargo, también es posible considerar una obra de arte como un medio de enriquecimiento y / o de aprendizaje de la lengua.

Ahora bien, hasta mediados de los años 2000 en el Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos, los estudios de arte apenas se abordaban, por falta de especialistas en la disciplina a lo mejor. El único recurso al arte se inscribía en la opción Sociedad y Cultura de la España Contemporánea donde, bajo el prisma de la cultura, se mencionaban apenas algunas referencias del mundo artístico tanto en España como en el continente americano. En este contexto fue cuando el profesor Allela (2004: 195), que trataba de despertar las habilidades comunicativas y expresivas de los estudiantes, aludía a las obras de Frida Kahlo el marco de la asignatura de “Comprensión escrita y oral”.

Por lo tanto, el pensar en la manera de aprender el arte español en el contexto de Gabón, nos remite a tratar de plantear algunos elementos de análisis y lectura de obras de arte, teniendo en cuenta parámetros relacionados con los problemas estructurales del contexto educacional Gabonés.

El interés de nuestra reflexión estriba esencialmente en el cine y la pintura, porque son las dos principales expresiones artísticas estudiadas en primero y segundo año de Máster, en los programas de Civilización Española, particularmente la asignatura Sociedad y Cultura de la España Contemporánea. Para apreciar mejor el grado de la adhesión de los estudiantes a esta labor, el enriquecimiento y el aprendizaje de la lengua con relación a la enseñanza de análisis de obras de arte, examinaremos las prácticas (las tareas) que hicieron los estudiantes de Máster I y Máster II, de la rama denominada “Letras Lenguas y Civilización Española (LLCE)”, en un periodo que abarca los siguientes tres años académicos: 2013-2014; 2014-2015 y 2015-2016.

1. El planteamiento de la cuestión

Al emprender una reflexión para facilitar la integración de las enseñanzas del arte en las programaciones del Departamento de los estudios Ibéricos y Latinoamericanos (DEILA), teníamos previsto que los estudiantes se iniciasen a la lectura de una obra de arte, enriqueciéndose al mismo tiempo de un conocimiento enciclopédico de la historia del arte de las áreas geográficas hispanohablantes estudiadas en el DEILA. También previmos empezar este planteamiento por el cine español y latinoamericano contemporáneo, inicialmente, antes de extender la experiencia más tarde a la pintura y a otras artes figurativas.

Cabe decir que para abordar el cine español, era necesario en primer lugar aludir a los requisitos fundamentales como el conocimiento de la estética de este arte. Por ello, cómo ver y leer una película ha sido nuestra preocupación durante las sesiones de cursos teóricos y prácticos que organizábamos. Pero, para ver y leer una película es menester en primer lugar enterarse de lo que es el cine, para que a continuación se prevea comprender la estética del séptimo arte. Es decir que esta última etapa sólo sería posible si el estudiante hubiera adquirido los conceptos del lenguaje cinematográfico, con el fin de desarrollar sólidas competencias en el análisis de las películas. De ahí la importancia de las enseñanzas teóricas que elaboramos sobre los conceptos básicos de la estética del cine. Se trataba de distinguir entre los planes; las secuencias; los ángulos de toma de vista; los distintos movimientos de la cámara; los ruidos y los sonidos; el concepto de película y los distintos géneros y subgéneros

en el cine, con el ayuda de la obra de Quispe González (2011: 26); el concepto de adaptación y las distintas adaptaciones, acorde con la obra de Luis Quesada (1986: 11).

Dado que los objetivos de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo gabonés son “de carácter lingüístico, cultural, comunicacional, metodológico, formativo” (Eyeang Eugénie, 2011: 88), el análisis de los documentos iconográficos se enseña desde hace varios años en los currículos escolares, en particular, por lo que se refiere a las enseñanzas de lenguas extranjeras en los colegios e institutos secundarios. Pero, paradójicamente, en la universidad todavía no se acataba esta normativa vigente. Por eso prevemos que se aplique la misma en el superior, precisamente en los departamentos de la universidad que se dedican a los estudios de las lenguas extranjeras.

Sin embargo, pese a la voluntad de obrar a favor de la aplicación de esta normativa, cabe confesar que unas dificultades estructurales y materiales influyen muy a menudo en las condiciones de trabajo, en particular, la dificultad de acceso a las obras teóricas sobre el análisis de películas e imágenes, y la ausencia de ofertas de formación relativa al arte en las programaciones académicas. A este respecto, André-Marie Mbadinga Mbadinga (2014:166), abundó en nuestro parecer cuando afirmaba que entre las dificultades inherentes al aprendizaje de la lengua española en Gabón, la falta de material pedagógica representa un dato de lo que está en juego a niveles ideológicos y financieros complejos, ya que “la insuficiencia de los medios para la compra de los libros y otros materiales pedagógicos es una desventaja permanente”.

No obstante, a pesar de los escollos estructurales y materiales, elaboramos una metodología de análisis de imágenes iconográficas que se pudiese aplicar tanto a la imagen fija como a la imagen movimiento. Esta metodología así nos permitió establecer una correlación entre la película y el cuadro, por lo tanto entre el cine y la pintura. Pues nos servimos de las competencias que los estudiantes adquirieron en la enseñanza secundaria, o sea, en la práctica de los ejercicios del comentario de las imágenes iconográficas, para llevarles a ver y leer una película como si se tratase de un cuadro.

2. Consideraciones metodológicas

Para reflexionar a propósito de cómo aprender del arte español en el contexto gabonés, donde el acceso a las obras especializadas siempre no es fácil, enseñamos a los estudiantes algunos elementos de lectura de obras de arte, inspirados de una síntesis de los trabajos de Francis Vanoye y Goliot-Lété (1992: 41-44), de la metodología del comentario de imágenes iconográficas extraída de la obra *Horizontes* de las clases de *Terminales* (EDICEF, 2002: 142-146), obra inscrita a la programación de secundaria, así como de nuestra propia contribución. La metodología consiste en tres fases sencillas:

1. Introducir la obra
 - Presentación de la obra
 - El argumento, reparto e ubicación y/o la problemática de la obra.
 - Presentar el plan de análisis
2. Procedimiento de análisis de la obra
 - Localizar datos o informaciones explícitos en la obra. Para las películas se trata de la lectura de la narración/mostración; de los sonidos/ruidos/discursos, etc. Para ambos filme y cuadro, se trata de leer las imágenes/formas/colores/estética o sea su plasticidad.

- Interpretar lo implícito que se resalta de los datos e informaciones localizadas.
 - Velar por la coherencia entre las interpretaciones y el argumento o sea la temática de la obra.
3. Concluir el análisis de la obra
- Resumir el proceso de análisis subrayando los recursos usados
 - Mencionar los sentimientos, emociones o impresiones experimentados
 - Sacar el alcance de la obra o su meta
 - Expresar su valoración personal

Como lo mencionábamos anteriormente, encima del método de análisis de documentos iconográficos, concebimos también un curso teórico de historia del arte en primer año de Máster, con el fin de enriquecer los conocimientos enciclopédicos de los estudiantes sobre los periodos, los contextos, las corrientes, la estética de las artes en general, acorde a la obra de Patrick Weber (Weber, 2011), del cine y la pintura en particular. Por lo que atañe al estudio del cine, se trataba de analizar unas secuencias de los siguientes filmes: *Solas* (1999) de Benito Zambrano en 2013-2014; *Mar Adentro* (2004) de Alejandro Amenábar en 2014-2015; *Todo sobre mi madre* (1999) de Pedro Almodóvar en 2014-2015 y *Átame* (1990) de Pedro Almodóvar en 2015-2016. En cuanto a la pintura, que sólo se estudia en primer año de Máster, nos conformamos con dos obras cubistas de Pablo Ruiz Picasso: *Las señoritas de Aviñón* (1907) en 2013-2014 y *Guernica* (1937) en 2014-2015.

3. Resultados

En los cuadros siguientes, queremos ver si en los resultados de los estudiantes durante los tres años académicos de referencia, se nota cualquier cambio entre el año de iniciación a los estudios del arte (Máster I) y el segundo año de práctica del análisis de las películas (Máster II).

Cuadro 1: Resultados en teoría y práctica de la historia del arte y análisis de documentos iconográficos en Máster I en 2013-2014.

Estudiantes	Notas de la evaluación teórica en Historia del arte: pintura y cine	Notas de la evaluación práctica: Análisis de una película (<i>Solas</i> de Benito Zambrano)	Notas de la evaluación práctica: Análisis de un cuadro (<i>Las señoritas de Aviñón</i> de Pablo Picasso)
Evienne	11	12	14.5
Jean-Aimé	13	11	11.5
Karine	10	10.5	10
Thomas	12	12	12
Régis	12	11	12.5
Tasiana	12	11	11.5
Las medias	11.66	11.25	12

Cuadro 2: Resultados del ejercicio de análisis de una obra filmica Máster II 2014-2015.

Estudiantes	Notas de la evaluación práctica: Análisis de una película (Mar Adentro de Alejandro Amenábar)	Correlación con la nota de M1 en análisis de películas
Evienne	11	De baja
Jean-Aimé	12.5	En alza
Karine	10	De baja
Thomas	13	En alza
Régis	12	En alza
Tasiana	12	En alza
Las medias	11.75	Cuatro de cada seis o sea un 67% en alza en Máster II.

Cuadro 3: Resultados en teoría y práctica de la historia del arte y análisis de documentos iconográficos en Máster I en 2014-2015.

Estudiantes	Notas de la evaluación teórica en Historia del arte: pintura y cine	Notas de la evaluación práctica: Análisis de una película (Todo sobre mi Madre de Pedro Almodóvar)	Notas de la evaluación práctica: Análisis de un cuadro (Guernica de Pablo Picasso)
Alda	10	12	11.5
Alix	14	14	12.5
Dorine	11.5	12	13
Ida	11.5	11	10
Martin	13	15	11
Soledad	11.5	10	12
Stevy	12.5	12	11
Winnie	11	10	12
Las medias	12	11.62	11.87

Cuadro 4: Resultados del ejercicio de análisis de una obra filmica Máster II 2015-2016.

Estudiantes	Notas de la evaluación práctica: Análisis de una película (Átame de Pedro Almodóvar)	Correlación con la nota de M1 en análisis de películas
Alix	14	Idem
Dorine	12	Idem
Ida	14	En alza
Soledad	14	En alza
Stevy	13	En alza
Winnie	11	En alza
Las medias	13	No hay ninguna baja, las notas son superiores o iguales a las del año anterior para el mismo ejercicio, lo que representa un 67% de alza al estilo del caso de 2014-2015.

Si nos fijamos en los resultados que de allí se desprenden, se observa que las notas de los años siguientes, o sea los de Máster II, se mejoraron en general. Encima, experimentaron una alza de un 67% en lo referente al ejercicio de análisis de películas.

4. Discusión

Si nos fijamos en esos resultados, ¿qué se puede deducir en cuanto al aprendizaje de la lengua con el arte en el Departamento de los Estudios Ibéricos y Latinoamericanos? Varias enseñanzas pueden resultar de esta experiencia.

La primera es que está claro que el estudio del arte, que sólo tenía la porción congruente dentro de la asignatura Sociedad y Cultura de la España Contemporánea, porque la parte fundamental de los trabajos se orientaba aún más hacia la historia de la España contemporánea, no puede hacer emulados en menos tiempo que no lo requirieron las denominadas asignaturas fundamentales. Acorde a los resultados anteriores, se debe reconocer que todavía los esfuerzos quedan por hacer para alentar a los estudiantes a que se dediquen a la investigación sobre el análisis del arte.

Es obvio que conviene reconocer que la introducción de estas enseñanzas en el grado de Máster es tardía y que por eso los estudiantes requieren cierto tiempo de adaptación. Hubiera sido deseable comenzar a iniciar a los estudiantes al análisis de obras iconográficas en los ciclos inferiores, o sea en el ciclo de Licenciatura por lo que a la universidad se refiere. Ya que las experiencias de los demás países, al estilo de España y en Cataluña especialmente, demuestran que las propuestas didácticas para introducir el cine en las programaciones educativas remontan a mediados de los años 80 (Ambrós y Breu, 2007: 41). Por ello, se puede comprender que este ejercicio genere aprehensiones entre los estudiantes, tanto es así que muchos entre ellos encuentran la tarea aún difícil, con relación a las disciplinas tradicionales que se suelen practicar y que se inscribieron en la historia del departamento desde hace varios años.

Sin embargo, eso no debe representar un motivo de desánimo. Porque los resultados de las evaluaciones muestran una evolución relativa, sino bastante significativa del nivel de asimilación de los ejercicios prácticos de estudios y análisis de obras de arte. Se puede también establecer una analogía entre el crecimiento de las notas y la calidad de las producciones académicas de los estudiantes (nos referimos a las tareas y las demás evaluaciones). Así que, según la mejora registrada en las notas, conviene dar por adquiridos tanto la historia como la estética de los artes estudiados y correlativamente agregar los beneficios en términos de léxico y de cultura propia. Eso es lo que ha influido mucho en la calidad de las producciones, es decir de las copias de los estudiantes y que ahora se refleja en su expresión escrita y oral.

Estos resultados muestran también que en adelante los estudiantes que pueden ver y leer una película y un cuadro como si fueran una novela, han integrado otro proceso distinto de aprendizaje de la lengua española. Es decir que con el cine y el cuadro, lo visual o sea lo icónico, se ha unido a lo escrito en su proceso cognoscitivo. Ya que, no se enteran de las palabras de una lengua solamente « a partir de lo fónico, léxico y gramatical sino, además, su rol humanístico, podrá tener una influencia más positiva en el ejercicio de la reflexión.» (Hernández López, 2009: 198). Y este rol humanístico bien es cierto que se desprende de la mirada o de la lectura de una película o de un cuadro. Y en esta perspectiva, coincidimos con Allela (2004:208) en que “la imagen constituye un corpus didáctico interesante en la enseñanza de las lenguas. El estudio iconográfico que se apoya esencialmente en la observación minuciosa e inteligente, permite al estudiante expresarse fácilmente y desarrollar su espíritu crítico”.

Por ende, la orientación de los estudiantes hacia la vía del análisis de obras iconográficas les abre por otro lado otras perspectivas fuera de los planteamientos de los discursos literarios, históricos, lingüísticos, es decir fuera de los planteamientos de las enseñanzas tradicionales. Por lo que es menester que se integre el arte en los programas universitarios, al estilo de lo que se ha empezado a hacer en el sistema secundario, para que se elaboren ofertas de enseñanza y aprendizaje con fuerte valor añadido para los estudiantes. Y a este respecto, estamos conforme en cuanto al objetivo contemplado por el Instituto Pedagógico Nacional gabonés que requiere la aplicación de la Nueva Ley de Orientación de 1994, que dispone que la enseñanza/aprendizaje del español debe contribuir al desarrollo armonioso del que aprende y a su mejor integración social y cultural; participar de su arraigo cultural; y enriquecer la cultura hispanohablante del alumnado para su desarrollo personal y su expansión profesional, (Okome Beka, 2007: 144-145).

Conclusión

En definitiva, planteamos el arte como fuente de aprendizaje y de enriquecimiento de las competencias de los estudiantes tanto en la expresión escrita y oral como en las competencias culturales. Y a este respecto, notamos que en un período de tres años académicos, los resultados de los estudiantes en historia del arte y en el análisis de documentos iconográficos ponen de manifiesto que las notas aumentaron de un nivel a otro.

A continuación, al establecer la correlación entre las notas y la adquisición de los conocimientos culturales y lingüísticos, podemos deducir que los conocimientos adquiridos tanto en materia de la historia como de la estética de los artes estudiados han enriquecido el léxico y cambiado relativamente la cultura de los estudiantes.

Por eso, quisiéramos seguir abogando por la indispensable introducción de la enseñanza del arte en los currículos académicos. Así que confiamos en que este estudio abra una perspectiva sobre la relación de la lengua con la cultura y el arte, para que en la universidad, el análisis de obras de arte se coloque de modo significativo en los métodos de aprendizaje de las lenguas extranjeras en general y del español en particular.

Bibliografía

- ALLELA, Clotilde Chantal, "La comprensión escrita y oral. Aproximación a un método de enseñanza: perspectivas y orientaciones a partir del documento iconográfico", en *Hispanitas* n°1, noviembre 2004, pp195-209.
- AMBROS, Alba y BREU, Ramón, *Cine y educación: el cine en el aula de primaria y secundaria*, Graó, Barcelona, 2007.
- EYEANG, Eugénie, « Analyse sociolinguistique de l'espagnol enseigné dans le système éducatif gabonais », en *Éducation et Sociétés Plurilingues* n°30-juin 2011.
- HERNANDEZ LOPEZ, Irma de Las Nieves, "El papel del arte y sus manifestaciones en la enseñanza de lengua. Reflexiones y experiencias", en *Didáctica Lengua y Literatura*, vol. 21, 2009, pp. 191-202.
- HORIZONTES Terminale*, EDICEF/NEI, 2002.
- MBADINGA MBADINGA, André-Marie, *Représentations et stratégies d'enseignement/apprentissage de l'espagnol en milieu exolingue: le cas des hispanisants débutants gabonais*, thèse de doctorat, Université Paris Nanterre la Défense, décembre 2014.
- OKOME BEKA, Véronique Solange, « Plaidoyer pour un nouvel enseignement de l'espagnol langue étrangère au Gabon », en *Annales de l'Université Omar Bongo*, n° 13, 2007, pp. 129-156.
- QUESADA, Luis, *La novela española y el cine*, Madrid, JC Monteleón, 1986.
- QUISPE GONZÁLEZ, Ángel, *Compendio de Historia del Arte*, Trujillo-Perú, 2011.
- VANOYE, Francis y GOLIOT-LETE, Anne, *Précis d'analyse filmique*, Nathan, Paris, 1992.
- WEBER, Patrick, *Histoire de l'art et des styles*, EJM, Paris, 2011.

Educação ambiental e promoção da saúde na lixeira da Penha

Gelsa Vera CRUZ - gelsacarvalho@yahoo.com.br ¹, **Luís Filipe FERNANDES - Ifilipe@ipb.pt** ² & **Maria da Conceição MARTINS - cmartins@ipb.pt** ²

¹ **Direção Geral do Ambiente, São Tomé e Príncipe**

² **Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal**

Resumo

A crescente produção de resíduos sólidos urbanos (RSU), associada a um estilo de vida cada vez mais consumista, tem-se constituído um dos maiores problemas das sociedades. Ganham, por isso, maior importância os projetos de educação ambiental e de promoção da saúde associados à prevenção e à gestão dos resíduos sólidos urbanos. Em São Tomé e Príncipe a modificação dos padrões de consumo e a fraca aposta na agricultura e transformação de produtos locais, tem conduzido ao aumento da importação e da comercialização de uma grande variedade de produtos embalados, que se traduz no aumento de resíduos não tratados. Tratando-se de um país insular, a gestão dos resíduos tem constituído um problema acrescido para as Câmaras Distritais, uma vez que não possuem os meios necessários para lhes darem o tratamento adequado. A Lixeira da Penha, localizada no distrito de Água-Grande, é a maior do país e origina problemas de saúde pública e de contaminação ambiental. A existência de habitações e de uma linha de água na proximidade são dois dos principais problemas. No entanto, é na sua utilização que residem os principais riscos, nomeadamente para as crianças que ali se deslocam para recolher materiais e objetos que elas e as suas famílias consomem, usam ou vendem.

Com o presente estudo, pretende-se atingir os seguintes objetivos: a) Conhecer as utilizações que os frequentadores da Lixeira de Penha fazem dos resíduos recolhidos e a importância económica dessa atividade para as famílias; b) Aferir junto da população local as suas perceções sobre os efeitos da presença da lixeira a céu aberto para a saúde e o ambiente; c) Sensibilizar os diferentes agentes relacionados com a gestão dos RSU na Lixeira de Penha para a importância da prevenção e da redução da produção de resíduos e para o correto encaminhamento e tratamento.

Nesta investigação aplicou-se um questionário a 25 frequentadores da Lixeira da Penha e realizou-se uma entrevista aos representantes das Câmaras Distritais de Água-Grande e Mé-Zochi. Fez-se também uma ação de sensibilização das crianças que frequentam a escola mais próxima da lixeira. Os resultados mostram que há uma perceção generalizada sobre as consequências nefastas do manuseamento direto e do não tratamento dos RSU. Mas, apesar de identificadas, as medidas de gestão que poderão vir a reduzir o impacto negativo dos RSU nesta comunidade não estão ainda implementadas.

Palavras chave: resíduos sólidos urbanos, lixeira, educação ambiental, promoção da saúde.

Introdução

Com o desenvolvimento tecnológico, associado à Revolução Industrial, as empresas prosperaram e passaram a pautar a sua evolução por uma competição extremamente agressiva, que lhes impõe o desafio de produzir cada vez mais bens, sem atender às condições em que os mesmos são produzidos nem os resíduos que vão produzir no fim de fida útil. Assiste-se desde então a um crescimento descontrolado, que confronta o Homem com a oferta de produtos em grandes quantidades, variedades e de curta duração; utilizando substâncias não biodegradáveis. O crescimento demográfico e novos estilos de vida das populações atribuem ao consumo um papel central nas relações humanas, que se sobrepõe aos valores humanos, (respeito, responsabilidade, solidariedade) e que contribui para uma excessiva proliferação de resíduos.

A República Democrática de São Tomé e Príncipe é um país insular situado na costa da África Central, com uma população de 187.356 habitantes, recenseada em 2012. O Distrito de Água-Grande aparece com um total de 69.454 habitantes e o Distrito de Mé-Zochi posiciona-se em segundo lugar, com um total de 44.752 habitantes, de acordo com os dados do Recenseamento Geral da População e da Habitação (INE, 2012). Pelo facto de as ilhas de São Tomé e do Príncipe serem ambas de pequena dimensão, as dificuldades de gestão dos RSU tornam-se acrescidas por, entre outros motivos, custo elevado para transportar e tratar corretamente os resíduos, associados à falta de meios para realizar campanhas de sensibilização dos cidadãos para as boas práticas.

A gestão dos RSU tem constituído, assim, uma dificuldade para as Câmaras Distritais de São Tomé e Príncipe. A modificação dos padrões de vida dos habitantes e a fraca aposta na agricultura e transformação de produtos locais, tem contribuído para a importação e a comercialização em massa, sendo posta à disposição da população uma variedade crescente de produtos embalados e importados que refletem a "sociedade de consumo" em que vivemos e que se traduz no aumento de resíduos.

A presente investigação centra-se na preocupação com os Resíduos Sólidos Urbanos (RSU) depositados a céu aberto na Lixeira da Penha, e que origina problemas de saúde pública e de contaminação ambiental. A Lixeira da Penha localiza-se no distrito de Água-Grande mas é utilizada pelos dois maiores distritos: Água-Grande e Mé-Zochi. Tem largos anos de existência, mas ultimamente tem constituído fonte de preocupação para o poder local bem como para a população em geral. Assim, torna-se necessário o controlo dos RSU que ali são depositados, para minimizar o problema existente, tentado proteger a saúde da população ali residente e o ambiente da região. Devido às más condições de acondicionamento destes resíduos sólidos geram-se problemas ambientais de contaminação do solo, do ar, dos mananciais hídricos e dos alimentos, e promove-se a reprodução de moscas, baratas, mosquitos, roedores e outros animais. A existência de habitações e de uma linha de água na proximidade da Lixeira da Penha são dois dos principais problemas associados à sua localização. No entanto, é no seu processamento que residem os principais riscos para a saúde pública, devido à queima indiferenciada de resíduos a céu aberto, responsável pela liberação de produtos tóxicos e cancerígenos cujas consequências são ainda desconhecidas.

Por tudo isto, é de grande importância a realização de estudos e projetos de Educação Ambiental, que consciencializem o público-alvo para os problemas ambientais e sanitários causados pelo lixo e para a necessidade de melhorias na gestão dos RSU. Para melhor abordar o problema, foram formuladas as seguintes questões de investigação:

- a) *Quem recolhe resíduos na Lixeira da Pena e com que regularidade o faz?*
- b) *Quais os resíduos que são recolhidos pelos catadores na Lixeira da Penha e qual a importância dos mesmos na economia familiar?*
- c) *O que pensam os frequentadores desta Lixeira sobre os efeitos da lixeira no ambiente e na saúde da população local e dos seus frequentadores?*
- d) *Que conhecimentos têm os frequentadores desta Lixeira sobre a importância da separação e encaminhamento para reciclagem dos resíduos?*
- e) *Que programas e projetos existem no país que promovam a redução da produção e a reciclagem de resíduos sólidos?*
- f) *O que pensam os gestores distritais sobre a problemática dos RSU na ilha de São Tomé e quais os esforços que estão a desenvolver para melhorar?*

1. Enquadramento teórico

Os problemas ambientais mais graves estão ligados às atividades económicas que se praticam, pelo que só uma mudança profunda no âmbito dos valores e das atitudes pode conduzir ao sucesso, e isto só será possível através da educação, visto que constitui um dos recursos fundamentais que consegue atacar, em profundidade, a crise mundial, no que concerne ao ambiente (Fernandes, 1982). A educação, através dos contextos formais e informais, é um dos agentes capazes de fornecer importantes contribuições para a mudança necessária. Assim, a educação dos jovens deve construir, tijolo a tijolo, o sistema de valores que o amparará e orientará no seu comportamento quotidiano durante toda a sua vida (Fernandes, 1983). Os valores e as decisões são os princípios organizadores da ação, pelo que a educação relativa ao ambiente não pode desenvolver-se plenamente sem incitar os indivíduos à clarificação das escolhas que suportam as suas decisões.

Nesse sentido, a Educação Ambiental deve promover a aquisição dos conhecimentos, dos valores, dos comportamentos e das competências necessárias para que os indivíduos possam participar responsável e eficazmente na prevenção e solução dos problemas ambientais. Para que esta mudança seja possível, é necessário desenvolver uma nova ética, baseada no reconhecimento da importância da integridade das comunidades humanas e dos sistemas naturais (Martins, 1996). A Educação Ambiental, na perspetiva do desenvolvimento integral do cidadão, tem como base as ações individuais e coletivas em relação ao Ambiente e surge como um instrumento fundamental para um processo de promoção de mudança de valores, mentalidades e atitudes de modo a criar uma consciência profunda e duradoura na sociedade em relação aos problemas ambientais (Morgado, Pinto & Leitão, 2000). Nesse sentido, tem o intuito de restabelecer a harmonia entre as atividades humanas e a capacidade de reconstituição da Natureza, através da sensibilização dos cidadãos para os problemas ambientais, com vista a uma participação devidamente informada e ativa nas soluções dos mesmos. Tal significa prover os cidadãos de conhecimentos que lhes permitam conhecer e compreender a relação entre o consumo e a gestão dos resíduos e, conseqüentemente, a adotarem atitudes conscientes em relação ao Ambiente. O desenvolvimento não é sinónimo de crescimento. O “novo” desenvolvimento deverá ser direcionado para a satisfação das necessidades humanas, mas não se restringindo às necessidades básicas e, segundo Aramburu (2002) implica mais do que proporcionar a subsistência, implica o respeito por cada pessoa e pela diferença que esta representa.

Assim, torna-se necessário tomar consciência de que a gestão do ambiente é, antes de mais, a gestão de bens comuns, que são pertença de toda a sociedade e em que toda a sociedade se deve rever. Todas as nações devem encarar o problema do ambiente como sendo um problema de todos e que a sua gestão deve ser garantida por todas as nações, e deve ser gerido como um todo, partilhando responsabilidades. Ou seja, que atuem segundo os princípios do desenvolvimento sustentável agindo localmente e pensando globalmente, desenvolvendo o pensamento e a ação, quer a nível local, quer global, considerando a relação entre ambos (Fernandes & Tomaz, 2001). A noção de sustentabilidade implica uma relação estreita entre justiça social, qualidade de vida e equilíbrio ambiental. Neste contexto, enquadra-se a promoção da saúde, com o objetivo de alcançar a equidade sanitária entre as várias comunidades mundiais. A produção exagerada de resíduos tem sido um dos grandes problemas para as sociedades. Esta problemática advém, não só da necessidade de prevenção e contenção da cada vez maior produção de resíduos, mas também da necessidade de controlar o destino a dar aos resíduos que produzem.

De acordo com a legislação em vigor em São Tomé e Príncipe, a gestão dos resíduos sólidos urbanos é da responsabilidade das Câmaras Distritais. Contudo, essas instituições governamentais têm-se deparado com diversos constrangimentos, entre os quais a falta de meios. Na maior parte dos casos, a gestão destes resíduos abrange apenas o processo de recolha. Por isso, a recolha de resíduos, por ser o mais visível, acaba por ser o que é mais discutido, esquecendo-se, muitas vezes, as outras componentes, como sejam a necessidade de se efetuarem campanhas de sensibilização para diminuição de resíduos, assim como os problemas associados à recolha seletiva para reciclagem e a deposição final dos restantes. Mas, com o passar do tempo torna-se cada vez mais importante atuar ao nível da deposição de resíduos, isto é, em tudo o que tem a ver com focos de acumulação, despejos ilegais ou selvagens, lixeiras, vazadouros, aterros controlados, aterros convencionais, etc.

Em 2005 foi elaborado o Plano Diretor dos Pântanos e de Gestão dos Resíduos Sólidos. Atendendo à evolução conhecida nos últimos anos, com um grande fluxo migratório das zonas rurais para as urbanas, com destaque para a capital do país, houve a necessidade de atualizar o referido plano, o que foi feito em 2010, tendo originado o PA-GIRSU - Plano de Ação de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos Urbanos de São Tomé e Príncipe.

A situação é crítica em todos os centros urbanos, mas com maior relevância para a cidade de São Tomé, no distrito de Água-Grande, pelo facto de aí residir cerca de 50% de população total do país (INE, 2012). Os dados mais recentes (TESE & EcoGestus, 2010) mostram que menos de 40% da população total do arquipélago é abrangida pelo sistema de recolha de resíduos sólidos e na capital do país um número elevado de pessoas sofrem diretamente os efeitos da ausência de contentores e de vazadouros/aterros controlados, para o tratamento final dos lixos. A cidade dispõe de um sistema ainda muito rudimentar e vulnerável de gestão de resíduos sólidos urbanos. Os resíduos que são colocados nos contentores disponibilizados pela Câmara Distrital são recolhidos e depois transportados a Lixeira de Penha.

Segundo o PA-GIRSU (TESE & EcoGestus, 2010), no âmbito do desenvolvimento económico e ambiental de São Tomé e Príncipe, a reciclagem dos materiais importados (plásticos, metais e outros materiais não biodegradáveis) está condicionada pela insularidade do território e pela quase ausência de indústria transformadora local. Contudo, a maior fração de resíduos, os biodegradáveis, deviam ser recolhidos seletivamente e transformados em produtos com valor em instalações próprias para o efeito. A análise de viabilidade da recolha seletiva efetuada, e tendo presente as atuais condições socioeconómicas de São Tomé e Príncipe, o PA - GIRSU considera que as seguintes fileiras materiais têm potencial de recolha seletiva na fonte: Resíduos biodegradáveis (fermentáveis), incluindo o

cartão e o papel; Vidro de embalagem; Outras embalagens (plásticos, metais); Resíduos perigosos (REEE, pilhas, químicos agressivos). Entre as três soluções possíveis, a reciclagem é a única que a nível nacional requer dispêndio de alguns recursos financeiros.

No presente trabalho são identificadas e analisadas as problemáticas da deposição e gestão dos RSU na grande Lixeira da Penha, a maior do país. Tratando-se em grande parte de resíduos não biodegradáveis, estes constituem uma ameaça para a saúde e para o ambiente. Por outro lado, é impossível determinar o tempo de vida útil desta lixeira. Os lixos vão sendo empurrados para as zonas de fronteira, aumentando a área ocupada pela lixeira, mas isso deverá deixar de ser possível em breve, pois a proximidade do rio e a construção de habitações no local implicam uma utilização limitada à área atual. Perante estas circunstâncias, torna-se urgente proceder a uma intervenção no quadro da Educação Ambiental que tenha efeito sobre os gestores e sobre a população da localidade de Penha, tendo em vista contribuir para que os problemas ambientais, sociais e de saúde pública sejam minimizados ou ultrapassados.

2. Metodologia

Esta investigação enquadra-se num paradigma metodológico essencialmente qualitativo. A escolha desta metodologia apoia-se nos estudos de Bogdan e Biklen (1994), os quais referem que esta consiste na procura da melhor compreensão dos comportamentos e experiências humanas, tentando também compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e, finalmente, descrever em que consistem estes mesmos significados. Portanto, ocorre num contexto natural, procurando compreender e interpretar as influências do contexto nos fenómenos a estudar, através do contacto direto e colaborativo com os sujeitos de estudo.

No estudo desenvolvido, e tendo em vista o cumprimento dos objetivos definidos, seguimos o planeamento de um estudo de caso, o qual consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (Bogdan & Biklen, 1994).

Em síntese, pretende-se que a metodologia definida para esta investigação nos permita conhecer a realidade que se vive em torno da Lixeira da Penha e, simultaneamente, contribuir para alterar os comportamentos dos moradores e frequentadores da mesma. Por um lado, a escolha do estudo baseou-se em experiências concretas tendo em conta a relevância dos processos participativos como processos educativos para desenvolver na comunidade comportamentos sustentáveis com relação ao ambiente. Assim, com o presente estudo, pretende-se atingir os seguintes objetivos:

- a) Conhecer as utilizações que os frequentadores da Lixeira de Penha fazem dos resíduos recolhidos e a importância económica dessa atividade para as famílias;
- b) Aferir, junto da população local, as suas perceções sobre os efeitos da presença da lixeira a céu aberto para a saúde e para o ambiente;
- c) Identificar as políticas e programas existentes com vista à eliminação da Lixeira de Penha, bem como as alternativas existentes e as motivações dos gestores políticos;
- d) Sensibilizar os diferentes agentes relacionados com a gestão dos RSU na Lixeira de Penha (catadores, funcionários da câmara, outros) para a prevenção e a redução da produção de resíduos e para o correto encaminhamento e tratamento.

Tinha-se conhecimento prévio que a recolha de lixo é feita sem controlo, a céu aberto, tanto por residentes locais como por frequentadores que ali se deslocam com regularidade, mas que não moram nas imediações. Conheciam-se também, informalmente, que entre os utilizadores da Lixeira da Penha existem crianças, embora não se sabendo exatamente o que procuram e o destino que dão aos resíduos que de lá retiram.

Tendo em vista a triangulação metodológica para o confronto e análise dos dados obtidos pelos diferentes métodos sobre o mesmo fenómeno, os dados foram recolhidos fazendo-se uso de diversas técnicas complementares.

Recorreu-se à técnica de inquérito por questionário no caso dos moradores e frequentadores da Lixeira da Penha, aplicado em situação presencial, com questões sobre o perfil dos inquiridos, o seu conhecimento sobre as consequências ambientais e de saúde pública decorrentes da poluição causada pela lixeira, bem como sobre quais os seus comportamentos em relação aos RSU depositados na lixeira. Antes da aplicação do questionário foram explicados a cada um dos participantes os objetivos do estudo e que os dados recolhidos seriam sigilosos e que seria mantido o anonimato dos inquiridos.

Assim, optou-se por considerar uma amostra constituída por 25 participantes, sendo 12 moradores nesta localidade e 13 frequentadores da lixeira, 12 eram menores, com idade entre os 6 e os 17 anos, e 13 são maiores, com idade entre os 18 e os 59 anos, num total de 17 indivíduos do sexo masculino e 8 indivíduos do sexo feminino, com escolaridade entre 1^a a 11^a Classes.

Durante a aplicação dos questionários aos frequentadores da Lixeira da Penha percebeu-se que são as crianças as principais frequentadoras da lixeira, para recolherem materiais e objetos que elas e as suas famílias depois consomem, usam ou vendem. Assim, optou-se por promover uma ação junto dessas crianças. A ação de sensibilização foi realizada na Escola Primária perto da localidade da Penha, teve a duração de 45 minutos e abrangeu 40 alunos da 4^a classe, de ambos os sexos, com idade de 10 anos. Teve como objetivo principal perceber os conhecimentos das crianças sobre a coleta seletiva de resíduos e alertar para a necessidade de mudança dos seus hábitos.

3. Apresentação e discussão dos resultados

Com as questões 1 e 2 (Q1-Há quanto tempo moras nesta localidade?) (Q2-Quando vieste morar aqui a lixeira já existia?) constata-se que a maioria dos inquiridos foram residir para a zona depois da instalação da lixeira, dado que apenas dois já residiam naquela localidade quando a lixeira ali foi instalada.

Em relação à questão 3 (Q3-Concordas com a localização da lixeira neste local?), os vinte e cinco inquiridos foram unânimes nas suas respostas negativas, ou seja todos discordam da localização da lixeira, justificando que tem mau cheiro, causa proliferação de moscas e outros bichos, emite fumo e causa poluição da água do rio, mostrando que reconhecem que a proximidade da lixeira poderá causar problemas ambientais, desconforto e problemas de saúde.

Na questão 4 (Q4-Tens conhecimento dos riscos que a tua saúde corre morando próximo da lixeira e frequentando a lixeira?) optaram todos pela resposta positiva (sim), e fundamentam a sua opção referindo que a lixeira causa diarreias, vômitos, paludismo, outras infeções, sida, problemas respiratórios, doença de pele. Na questão 5 foi solicitado que indicassem, entre as doenças que consideraram poder ser provocadas ou influenciadas pela

presença da lixeira, quais as que acham mais graves. Verificou-se que os inquiridos dão mais relevância à sida, seguida de problemas respiratórios e diarreia.

Atendendo a que é frequente serem vistas crianças a apanhar lixo na lixeira, foi solicitado aos frequentadores e moradores que indicassem duas razões para que isso se verifique (Q6). Os resultados mostram que a principal razão para frequentarem a lixeira é recolher coisas para usarem em casa (30%), seguido de colher coisas para brincar. Segue-se brincar (na própria lixeira), colher coisas a pedido dos pais e colher coisas para venderem. O número de inquiridos que expressa a opinião referindo que recolhem coisas para vender é muito baixo (8%). As opções “escolher coisas para brincar”, seguido de “brincar” e “colher coisas a pedido dos pais” obtiveram resultados elevados e muito próximos (20%), dado que alguns dos inquiridos são crianças.

Na questão 7 (Q7-Mudarias a tua residência para uma zona mais afastada da lixeira?), dos 25 inquiridos, 20 responderam que, se pudessem, mudariam para outra zona mais afastada da lixeira e somente cinco responderam que não.

Em resposta à questão 8 (Q8-Quais são as coisas que encontram no lixo na lixeira?), podemos concluir que os inquiridos valorizam mais os seguintes resíduos: garrafas (26%), latas (19%) e plásticos (15%). Quanto à identificação da proveniência dos lixos (Q9-De onde vêm essas coisas?), podemos constatar que os inquiridos consideram que os resíduos vêm predominantemente das Câmaras Distritais (30%), lojas (28%) e casas (23%).

Na questão 10 (Q10-Será que todas essas coisas devem ser deitadas fora, mesmo as embalagens que estejam vazias?), dos 25 inquiridos, 14 responderam que sim, enquanto 11 responderam que não, tendo estes últimos salientado que “essas coisas devem ser apanhadas para serem utilizadas”.

Na questão 15 (Q15-Ao saírem da lixeira, essas coisas servirão para porem alimentos?), dos 25 inquiridos, 22 responderam que sim, enquanto apenas 3 responderam que não. Os inquiridos foram unânimes na resposta à questão 17 (Q17-Será que estas coisas mal lavadas não constituem motivos para doenças?), visto que todos (25) responderam que estavam conscientes do risco que correm utilizando coisas retiradas da lixeira. Contudo, no que diz respeito à questão 18 (Q18-Não será melhor que, de cada vez que cada um esvazia uma garrafa separe-a para não ir ao lixo?), dos 25 inquiridos, 16 (34%) responderam que sim, enquanto 9 (36%) responderam que não, denotando que não é clara para todos a vantagem da separação dos resíduos na origem.

Na questão 11 (Q11-Porque razões você vêm à lixeira?), verificamos que 17 (63%) moradores e frequentadores responderam que vão à lixeira “deitar lixo”, enquanto cinco (19%) responderam que vão apanhar coisas para usarem, quatro vão recolher coisas para brincar (15%), e apenas um refere que vai buscar coisas para os pais. Na questão 12 (Q12-O que tiram dela?), foram obtidos os seguintes resultados: Objetos, como garrafas, latas, pneus, carga (18; 51%), brinquedos (10; 29%), alimentos e comida para cão (05; 14%) e apenas dois responderam “nada”. Isto mostra que, apesar de não concordarem com a localização da lixeira, consideram que a mesma contribui para a economia familiar.

Na questão 13 (Q13-Quem são as pessoas que recebem as coisas da lixeira?), de acordo com os resultados obtidos, foram identificadas as seguintes categorias de resposta e obtidos os seguintes resultados: senhoras que vendem azeite ou vinho (9; 39%); os pais (6; 26%); senhoras que vendem farinha de mandioca (3; 31%), enquanto apenas dois identificam que entregam as coisas que recolhem a comerciantes. Estes resultados mostram que a utilização dos resíduos obtidos na lixeira têm uma utilização consistente entre a comunidade.

Principais conclusões emergentes do estudo

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que os moradores e frequentadores da Lixeira da Penha têm alguns conhecimentos quanto aos efeitos que alguns dos resíduos ali depositados, e o seu manuseamento, podem ter para a saúde e para o ambiente. De acordo com as suas opiniões, a lixeira é responsável pela proliferação de muitas moscas e outros bichos, pela existência de fumo e pela poluição da água do rio. Por isso, causa diarreias, outras infeções, sida, vômitos, problemas respiratórios, paludismo e doença de pele.

Confirmou-se com este estudo que a Lixeira da Penha é frequentada por muitas pessoas que recolhem materiais para reutilização, pondo em risco a sua saúde, face a possíveis contaminações por agentes infecciosos. Retiram-se da lixeira brinquedos, que são usados diretamente pelas crianças, e canecas para lavar boca, mas também recolhem alimentos e garrafas, latas e outros vasilhames, tendo em vista a utilização para venda de azeite, vinhos, arroz, etc..

Na Lixeira da Penha podemos constatar a presença de muitas crianças procurando resíduos. Algumas delas foram incluídas no presente estudo, através da participação no preenchimento do questionário, mas houve dificuldades, dado que algumas foram impedidas pelos pais de participarem do questionário.

Dos resultados obtidos pelas entrevistas efetuadas aos representantes das Câmaras Distritais, constatámos que existem alguns programas governamentais, mas são as ONG internacionais quem mais se dedica a programas de sensibilização para a redução da quantidade de resíduos sólidos e para as práticas mais sustentáveis em relação aos que são produzidos. Conclui-se também que a fiscalização na Lixeira da Penha não funciona de forma eficaz, tanto por parte da Câmara, como da DGA. Este assunto deve ser revisto, para que seja evitada a deposição clandestina de resíduos na lixeira e para que seja evitada a coleta dos resíduos ali depositados, nomeadamente por parte de crianças.

É importante que haja um projeto de Educação Ambiental direcionado para a comunidade de Penha, realizado diretamente na comunidade, através de oficinas participativas, pois nas entrevistas realizadas com os moradores e frequentadores constata-se que alguns inquiridos identificaram os problemas que uma lixeira a céu aberto provoca para a saúde, mas muitas outras continuam a frequentar e a utilizar os resíduos lá recolhidos.

A Redução, através de menos desperdício de produtos, embalagens, etc., bem como a separação para Reutilização direta pelas próprias pessoas e a separação de materiais Recicláveis devem ser incentivadas, visando diminuir os custos finais com a gestão dos resíduos sólidos, além de propor a mudança de hábitos dos cidadãos para consigo e para com o ambiente.

Referências bibliográficas

- Aramburu, F. (2002). Medio ambiente y educación. Madrid: Síntesis Educación.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Fernandes, J. & Tomaz, A. (2001). *Educação Ecológica Desenvolvimento Comunitário e Cidadania Planetária*, in *Estudos de Homenagem ao Prof: Doutor Gomes Guerreiro*. Algarve: Universidade do Algarve.
- Fernandes, J. A. (1982). *Educação sobre o Ambiente um Contributo para o Desenvolvimento Integrado. Aprendizagem/Desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fernandes, J. A. (1983). *Manual de Educação Ambiental*. Lisboa: Secretaria de Estado do Ambiente.
- Instituto Nacional de Estatística (2012). *Quarto Recenseamento Geral da População e da Habitação*. São Tomé: Ministério do Plano e Finanças.
- Martins, M. C. (1996). *Atitudes dos Jovens Face ao Ambiente: Perspetiva diferencial e desenvolvimentista*. Dissertação elaborada para obtenção do grau de Mestre. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Morgado, F., Pinto, R. e Leitão, F. (2000). *Educação Ambiental – Para um Ensino Interdisciplinar e Experimental da Educação Ambiental*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- TESE & EcoGestus (2010). *Plano de Ação para a Gestão Integrada de Resíduos Sólidos Urbanos - São Tomé e Príncipe 2011-2016 (PA- GIRSU)*. Volume II e III. S. Tomé: Ministério de Assuntos Exteriores e de Cooperação & Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento.

Diversificação de estratégias de ensino e aprendizagem - percepção dos professores cooperantes do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Joana Coutinho de MATOS & Maria José RODRIGUES

Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, Bragança. Portugal

Resumo

A conclusão do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico encerra com a elaboração de um relatório final de cariz prático, investigativo e reflexivo, no âmbito da unidade curricular, Prática de Ensino Supervisionada. No nosso caso, focou-se na percepção dos diferentes atores (alunos, professores cooperantes e estagiárias) sobre a utilização de estratégias de ensino e aprendizagem diversificadas durante o processo educativo. Para este fórum em particular, optamos por centrarmonos na percepção dos professores cooperantes pois a utilização de estratégias diversificadas é uma das suas preocupações uma vez que viabilizam o processo educativo. Além disso, as estratégias constituem um dos elementos de motivação para os alunos e, em conjunto com as condições estruturais da instituição, com as condições de trabalho dos docentes e sociais dos alunos, entre outros, interferem nas aprendizagens e, conseqüentemente no desenvolvimento transversal dos alunos. A acrescentar a estes fatores, o facto destes, atualmente, acederem à informação a partir de várias fontes e de uma forma rica e interessante, exige do professor a promoção de situações de ensino e aprendizagem aliciantes para que acompanhe o desenvolvimento tecnológico e científico que os rodeia. Quanto à metodologia caracterizadora deste estudo, trata-se de uma natureza qualitativa com características de investigação-ação. A obtenção dos dados fez-se pela execução de entrevistas semiestruturadas aos 6 professores. Após a análise e a respetiva triangulação dos dados, os resultados revelam que é vantajosa a utilização de estratégias diversificadas. Aulas dinâmicas, diferenciadas e proativas; alunos dedicados e atentos; formas diferentes de ensinar; docentes empenhados, mas também a possibilidade de especificar o processo educativo indo ao encontro dos alunos foram algumas das vantagens apontadas. Em contrapartida, a confusão inicial causada aos alunos pela novidade; uma errada aplicação; o tempo; os contextos educativos cada vez mais heterogêneos e as dificuldades dos alunos em trabalharem autonomamente constituíram uma parte do leque das desvantagens. Embora haja unanimidade quanto às vantagens da utilização de estratégias diversificadas, a verdade é que se verifica que os docentes se acomodam às estratégias mais tradicionais. Contudo, é necessário retificar as práticas pois cada contexto é único e por isso, necessita de estratégias únicas. E se tudo evoluiu, porque não evoluem as práticas educativas?

Palavras chave: prática de ensino supervisionada, processo educativo, estratégias de ensino e aprendizagem, ação educativa, experiências de ensino e aprendizagem.

Introdução

Enquanto alunas deparamo-nos quer com diversas e distintas formas de ensinar e de aprender, quer com a replicação de determinadas estratégias independentemente das áreas do saber ou dos objetivos que se pretendiam atingir. Contudo emergia em comum o papel ativo do professor em oposição ao papel passivo do aluno. Mais tarde, já na Licenciatura em Educação Básica confrontamo-nos com a importância de se inverterem os papéis, ou seja, de o aluno ser o elemento mais ativo do processo educativo. Tal mudança dever-se-á sobretudo às novas e atuais exigências sociais. Como refere Mesquita (2013) “as exigências, na atualidade, direcionam-se no sentido de gerar conhecimentos necessários ao aluno, para que este, ao confrontar-se com os problemas do dia-a-dia, na escola e na sociedade, saiba agir sagazmente, com perspicácia, para se tornar um ser autónomo” (p. 31) mas igualmente crítico, participativo e responsável. Logo, cabe à escola “fornecer os instrumentos necessários que possibilitem aos indivíduos integrar-se num ambiente social determinado, ocupando aí um lugar, o seu lugar” (Meirieu, 1993 citado em Trindade, 2002, p. 10) e ao docente promover um processo educativo diversificado que possibilite ao aluno uma formação holística assente no saber, no saber-fazer, no saber-ser e no saber-estar. Portanto, o aluno será um cidadão preparado para a sociedade democrática que o envolve.

Atendendo que as estratégias de ensino e aprendizagem viabilizam todo o processo educativo através da ação do docente e do aluno, acreditamos que é através da diversidade das estratégias que se conseguirá potencializar aprendizagens necessárias ao aluno para que a sua integração e ação na sociedade ocorra de forma responsável, consciente e coerente. Estas aprendizagens, designadas por significativas, são encaradas como mecanismos humanos de excelência utilizados para adquirir e armazenar uma vasta e diversificada quantidade de informação e representá-la em qualquer campo de conhecimento. Além disso estas ancoram-se em estruturas de conhecimento pré-existentes, para que assim os novos conhecimentos façam sentido e, conseqüentemente estabeleçam relações de significado entre si.

O contexto de estágio, inerente à unidade curricular Prática e Ensino Supervisionada, no Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, que implementamos uma investigação com o propósito de recolhermos dados pertinentes sobre as perceções dos docentes e dos alunos sobre a utilização de estratégias de ensino e aprendizagem diversificadas. Porém, neste fórum ostentaremos somente as perceções dos professores cooperantes e do par pedagógico. *Estarão conscientes os professores das mudanças sociais? As práticas educativas serão as mesmas a longo das suas vidas profissionais? Será, de facto, vantajoso a utilização de estratégias diversificadas?*

1. Estratégias de ensino e aprendizagem: uma multiplicidade de classificações na busca de um processo educativo inovador

Todo o processo de ensino e aprendizagem é antecipado pelo professor num momento de reflexão sobre a prática para que se evitem situações desconfortáveis. Tal facto tem como propósito planear toda a sequência de atividades desempenhadas pelo próprio, bem como pelo aluno para que se consigam alcançar os objetivos. Assim são várias as questões que emergem neste momento. E é neste conjunto que surgem, indubitavelmente, interrogações associadas às estratégias de ensino e aprendizagem a serem empregues em contexto escolar. Mas o que são, afinal, estratégias de ensino e aprendizagem?

Embora sejam vários os autores que se debruçam sobre a conceção em análise existe uma unanimidade face ao seu significado destas. As estratégias são, comumente, entendidas como um aglomerado de etapas sequencializadas e relacionadas que conduzem o trabalho do professor e do aluno até à obtenção dos objetivos propostos. Desta forma, o termo conjuga similarmente as ações desempenhadas pelo professor e pelo aluno, ou seja, o ato de ensinar e o de aprender. Vejamos os seguintes exemplos: Vieira e Vieira (2005) compreendem as estratégias como “um conjunto de ações do professor ou do aluno orientadas para favorecer o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem que se têm em vista” (p. 16); para Abeu e Masetto (1987 citado por Viveiro, 2010) as “estratégias são meios que o professor utiliza em sala de aula para facilitar a aprendizagem dos alunos, ou seja, para conduzi-los em direção aos objetivos daquela aula, daquele conjunto de aulas ou daquele curso” (pp. 43-44) e, para Silva e Lopes (2015) funcionam como um guia de “um conjunto de ações intencionais desenvolvidas pelos professores com o objetivo de assegurar a aprendizagem dos alunos (...) e traduzem-se em meios para possibilitar que os alunos alcancem os objetivos de aprendizagem previamente definidos” (p. 53). Estes e outros autores como Danserau (1985 citado em LLera, 1993), Simão (2002), Rajadell (1990 citados em Borràs, 2001), Bergamo (n.d.) e Lopes e Silva (2010 citados em Ribeiro, 2012), consideram, efetivamente, que as estratégias de ensino e aprendizagem se propõem à consecução de objetivos claros e definidos através de um plano estruturado, lógico, consciente e congruente que conjuga então, as ações educativas do professor e do aluno e que são previamente definidas pelo professor. Contudo no momento da ação podem ser retificadas a eventuais situações inesperadas que ocorram.

Atendendo que o propósito primordial do docente é a formação transversal e holística do aluno cabe ao orientador da aprendizagem promover momentos de ensino e aprendizagem que vão ao encontro destes objetivos e igualmente dos específicos de cada área disciplinar. Dada a panóplia de objetivos para cada momento educativo e à heterogeneidade da turma, o docente deve selecionar estratégias que se adequem a toda a especificidade escolar. Por essa razão é que existe uma multiplicidade de estratégias que lhe permitem dar resposta a todas as exigências mas também de inovar todo o processo de ensino e aprendizagem.

Bordenave e Pereira (1984) agrupam as estratégias atendendo ao objetivo educacional. No entanto, todas devem promover a participação ativa do aluno. LLera (1993) foca-se no aluno mais concretamente, no envolvimento emocional e no desenvolvimento cognitivo para classificar as estratégias. Borràs (2001) atende ao tipo de conteúdo que o docente tenciona abordar. Por outro lado tornar o aluno o elemento principal na construção do seu saber, promover situações que permitam a realização de trabalho significativo e estabelecer relações interpessoais entre os envolvidos são os itens que Trindade (2002) se fundamenta para agrupar as estratégias de ensino e aprendizagem. Sptize (1970 citado em Vieira & Vieira, 2005) rege-se pelo princípio da realidade (situações da vida real, simulações da realidade e abstrações da realidade) para categorizar as estratégias de ensino e aprendizagem.

Através do supracitado constatamos que a panóplia de estratégias existentes permitem, impreterivelmente, ao docente promover um processo educativo diversificado, inovador, adequado, atual e que vá ao encontro de todos os alunos e de todos os objetivos. De facto, a inovação provoca a motivação que é um elemento decisivo para o sucesso escolar do aluno (Estanqueiro, 2012).

2. Opções metodológicas

Como referido anteriormente, implementamos uma investigação inerente com as estratégias de ensino e aprendizagem que nos facultasse dados pertinentes, reais e atuais para que a mudança das práticas ocorresse de forma fundamentada. Para isso tornou-se crucial compreendermos todos os aspetos tradicionais de uma investigação mas também o contexto, para que a abordagem metodológica fosse a mais adequada.

2.1. O contexto

Desenvolvida no ano letivo 2014-2015 em três escolas públicas da cidade de Bragança, a investigação incidiu na recolha de dados proporcionados pelos professores cooperantes (PC) e pelo par pedagógico (PP) ao longo da nossa prática de ensino supervisionada.

No 1.º CEB fomos acompanhadas durante três meses por 2 PC: o titular da turma (PC1) e um outro (PC2) que embora estivesse sempre presente na aula lecionava, especificamente, a área de Português. No 2.º CEB fomos orientadas durante 5 meses por 4PC. O PC3 acompanhou-nos na área de Ciências Naturais, o PC4 na área de Português, o PC5 em Matemática e, por fim, na área de História e Geografia de Portugal fomos orientados pelo PC6. Em comum, todos os docentes já contavam com vastos anos de experiência no ensino público. Por fim, o PP foi uma presença assídua em toda a prática letiva.

2.2. A questão-problema e os objetivos investigacionais

A questão-problema deste trabalho centraliza-se em: Quais as perceções dos professores sobre a utilização de estratégias de ensino e aprendizagem diversificadas? Assim (i) reconhecer os fatores que influenciam a seleção de estratégias e (ii) identificar as vantagens e as desvantagens da utilização de múltiplas estratégias representaram os objetivos que nortearam a investigação.

2.3. A abordagem metodológica

O desenvolvimento desta investigação iniciou com a implementação de experiências de ensino e aprendizagem recorrendo a estratégias diversificadas para constatarmos as perceções dos alunos e dos professores face à inovação escolar. Contudo e atendendo ao enfoque deste trabalho dirigimo-nos somente para a investigação centrada nos PC e no PP.

Como visávamos detetar as opiniões, os pensamentos dos PC e do PP “tendo em vista uma generalização” (Sousa & Baptista, 2011, p. 90) realizamos individualmente, uma entrevista após a nossa intervenção em contexto escolar. A entrevista de cariz semiestruturada foi a nossa opção e contemplou um guião constituído por questões abertas em que “o entrevistado tem a possibilidade de exprimir e justificar livremente a sua opinião” (Sousa & Baptista, 2011, p. 81). Estas questões foram distribuídas por 4 blocos: com o primeiro bloco, Formação académica do entrevistado, pretendíamos conhecer a vida académica e profissional dos PC e do PP; com o bloco, Opinião do entrevistado face às estratégias em geral, pretendíamos identificar a visão dos PC e do PP sobre as estratégias de ensino e aprendizagem; já o bloco, Utilização de estratégias pelo entrevistado, visava conhecer a opinião dos entrevistados face ao recurso a estratégias durante o processo educativo e o último, Aplicação das estratégias pela estagiária, teve como propósito principal conhecer a visão do entrevistado sobre o desempenho do

entrevistador ao longo de toda a prática. Tendo em consideração a constituição do corpus procedeu-se a uma análise de conteúdo.

Deste modo, a presente investigação assenta numa natureza qualitativa com características de investigação-ação uma vez que o trabalho foi desenvolvido em contexto real e paralelamente a toda a prática educativa.

3. Apresentação e análise dos dados

Independentemente da diversificação ou não, do processo de ensino e aprendizagem no momento de seleção de qualquer estratégia, existe um conjunto de fatores que são tidos em consideração para que seja promovido o melhor processo de ensino e aprendizagem (gráfico 1).

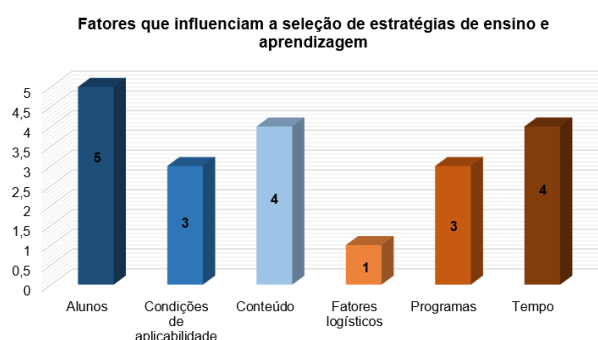


Gráfico 1. Fatores que influenciam a seleção de estratégias de ensino e aprendizagem segundo os entrevistados

Através do gráfico constatamos que os alunos foram o fator mais vezes enunciado pelos entrevistados. Tal facto era previsível tendo em consideração que é para eles que todo e qualquer docente planeia o processo educativo. Porém, ficamos surpreendidas pelo facto de terem existido 2 entrevistados que não o referiram. No entanto, partimos do pressuposto que tenha sido um lapso pois independentemente da diversificação ou não de estratégias, ou do tipo de abordagem predileta do docente, o certo é que os alunos são sempre tidos em consideração. Dizemo-lo porque ao longo da prática, os entrevistados confidenciavam-nos o tipo de estratégias que se adequavam, segundo eles, a determinados alunos. Dentro desta categoria emergiram aspetos mais concretos, tais como: a maturidade, as vivências, os ritmos de trabalho, os saberes, entre outros, demonstrando assim a preocupação constante pelos alunos. Com o mesmo número de referências, 4, surgiram o conteúdo e o tempo. Segundo os entrevistados, a seleção das estratégias depende muito dos conteúdos, pois existem aqueles que são mais propícios à implementação de atividades mais ativas, logo, possibilitam uma maior participação dos alunos. Em relação ao tempo, os docentes referem-se a este como um condicionante negativo que em conjunto com os programas, cada vez mais extensos, promovem a não diversificação das práticas educativas. Daí que em contexto escolar prevaleçam estratégias de ensino que incidam num papel mais ativo por parte do professor pois como estes referem, frequentemente, “temos que cumprir o programa”.

Embora nem sempre consigam diversificar o processo educativo, os entrevistados consideraram necessária a inovação escolar. Interrogados sobre as vantagens e desvantagens da aplicação de estratégias diversificadas foi evidente a prevalência das vantagens em relação às desvantagens (gráfico 2).

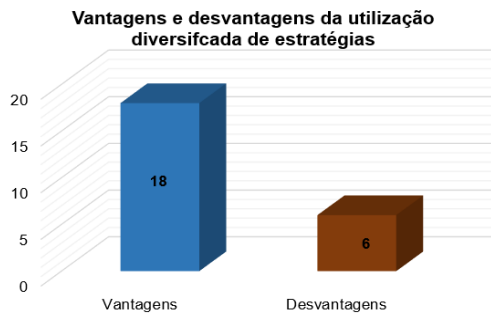


Gráfico 2. Evidência das vantagens em relação à utilização de estratégias diversificadas ao longo de processo educativo

Segundo os entrevistados, os alunos, os docentes e o processo de ensino e aprendizagem enriquecem com a utilização de diferentes estratégias. Especificando, o PP potencializam-se "aulas dinâmicas, diversificadas, proativas, alunos empenhados, professor focado na preparação das aulas e diversidade de materiais complementares no processo de ensino" e para o PC1 "existem maneiras diferentes de ensinar e todos beneficiam com isso". Já para o PC2 "as crianças com a novidade aprendem melhor e estão mais atentas" e na opinião do PC3 "as aulas tornam-se mais dinâmicas, vão ao encontro dos alunos, dos interesses dos alunos (...) quando elas não funcionam devem ser reformuladas". Em seguida, o PC4 refere que "conseguimos atingir os nossos objetivos, para que o nosso aluno tenha sucesso" e, por fim, o PC5 indica que "conseguimos chegar a todos os alunos". Em contrapartida, "as desvantagens é que às vezes não são fáceis de aplicar em grupos heterógenos e precisávamos de mais tempo"; "se as estratégias não são bem aplicadas (...) podem levar ao insucesso" e "podem demorar muito tempo para que os alunos cheguem aquela conclusão e por vezes eles nem conseguem e temos de ser nós a dizê-lo". Pode também causar nos alunos "alguma confusão numa fase inicial quando a estratégia é por eles totalmente desconhecida" e nos professores "a dificuldade de conjugar a estratégia aos alunos numa fase inicial em que ambas as partes se estão a conhecer".

Conclusões

Utilizadas para inovar o processo educativo como também para incentivar e motivar o aluno para o processo de ensino e aprendizagem, a aplicação de estratégias de ensino e aprendizagem diversificadas são, efetivamente, um ótimo meio para conquistar e captar cada aluno. Encaradas como uma mais-valia, o recurso a estratégias diversas permite ao público-alvo enfrentar aulas autênticas, realizarem diferentes tarefas, envolverem-se em várias situações, com vários intervenientes e assumirem diferentes papéis na construção de múltiplos saberes. Se atualmente temos nas salas de aulas um maior número de alunos, que se repercute na variedade aos mais diversos níveis, temos por obrigação implementar estratégias que se adequem a cada um. Além disso, a sociedade atual exige cada vez mais dos seus intervenientes e por isso, cabe à escola e inerentemente aos docentes preparar o aluno para a futura intervenção ativa, participativa, refletida e consciente. Para que tal seja possível, devem ser empregues em contexto escolar estratégias diversificadas que permitam, assim, a aquisição dos conteúdos, o desenvolvimento de diversas capacidades transversais a todas as áreas do saber, nomeadamente: o raciocínio, a argumentação, a comunicação, etc. Pelos dados expostos verificamos que os docentes estão, tal como nós,

consciencializados da necessidade da aplicação de estratégias diversificadas em contexto escolar. Embora saibamos que existe muitos fatores que condicionam o desejo dos docentes em inovar, sabemos também que temos de os superar. E se porventura não conseguirmos aplicar todas as estratégias desejadas, temos por obrigação, sempre que possível, mostrar novas formas de ensinar e conseqüentemente, novas formas de aprender para que o aluno opte por aquelas que mais de adequam à sua personalidade, à sua especificidade.

Referências Bibliográficas

- Bordenave, J. D., & Pereira, A. M. (1984). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis: Vozes.
- Borràs, L. (Coord.) (2001b). *Os docentes do 1.º e do 2.º ciclo do Ensino Básico. Recursos e técnicas para a formação no século XXI – O educador. A formação*. (Vol. 1). Setúbal: Marina Editores.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas práticas na educação – o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Llera, J. A. B. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis, S. A.
- Mesquita, E. (2013). *Competências do professor*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ribeiro, R. A. P. (2012). *Métodos, estratégias e recursos de ensino aprendizagem de orientação construtivista: as atividades laboratoriais no ensino das ciências*. Relatório de estágio. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2015). *Eu, professor, pergunto: 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Lisboa: Pactor.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem: novas práticas pedagógicas*. Porto: ASA.
- Vieira, R. M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Viveiro, A. A. (2010). *Estratégias de ensino e aprendizagem na formação inicial de professores de ciências: reflexões a partir de um curso de licenciatura*. Tese de Pós-Graduação. Bauru: Universidade Estadual. Disponível em http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102012/viveiro_aa_dr_bauru.pdf?sequence=1&isAllowed=0y

Conflito e reconciliação entre povos: do descomprometimento moral à cooperação

Rita ESTRADA ¹ & Rui NEUMANN ²

¹ Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro, Penafiel. Portugal

² E-Global, CEDIS, Lisboa. Portugal

Resumo

Os conflitos entre povos têm sido uma constante ao longo da história da humanidade. Atualmente deparamo-nos com uma prevalência da conflituosidade geracional e secularização das rivalidades, como também com o aproveitamento político dos conflitos locais e sub-regionais. Diferentes dimensões e variáveis sustentam os conflitos: rivalidades tribais e étnicas, disputas territoriais, lutas separatistas e independentistas, conflitos interreligiosos. No domínio da psicologia, surgiram algumas teorias e investigações ao nível das relações interindividuais e intergrupais que procuram compreender a génese dos conflitos, bem como contribuir para a busca de soluções. Uma delas é a teoria do descomprometimento moral de Albert Bandura, segundo a qual o descomprometimento moral é desencadeado por mecanismos que tornam moralmente aceitáveis, tanto a nível pessoal como social, comportamentos desumanos. Já a diminuição de conflitos intergrupais foi alvo de investigação no estudo clássico de Muzafer Sherif, em que a prossecução de objetivos comuns entre grupos rivais conduziu à cooperação e concomitantemente à redução do conflito intergrupais. Outra forma de reduzir o conflito intergrupais tem sido a chamada hipótese de contacto de Gordon Allport: se as pessoas entrarem em contacto direto, vão ficar a conhecer-se e encontrar entre elas mais semelhanças do que diferenças, o que vai contribuir para a sua aproximação. Exemplificamos esta grelha de compreensão da génese e redução de conflitos entre povos através do conflito Israel-Palestina. Julgamos que a mesma grelha pode ser utilizada para uma melhor compreensão de diferentes tipos de conflito em África, como, por exemplo conflitos étnicos no Ruanda, Burundi e República Democrática do Congo; conflitos separatistas como na Somália, Cabinda, Sara Ocidental e Casamansa; conflitos interreligiosos como na Nigéria, Mali, República Centro Africana. Mais do que atribuir as causas dos conflitos a características pessoais, a disposições internas dos indivíduos, procura-se perceber os processos interpessoais e sociais que lhes estão subjacentes, sendo também aí que se procura encontrar formas de reduzir os conflitos.

Palavras chave: conflito, descomprometimento moral, cooperação, hipótese de contacto.

Introdução

Os conflitos entre povos têm sido uma constante ao longo da história da humanidade. Atualmente, deparamo-nos com uma prevalência da conflituosidade geracional e secularização das rivalidades, como também com o aproveitamento político dos conflitos locais e sub-regionais. Diferentes dimensões e variáveis sustentam os conflitos: rivalidades tribais e étnicas, disputas territoriais, lutas separatistas e independentistas, conflitos inter-religiosos.

No domínio da psicologia, surgiram algumas teorias e investigações ao nível das relações interindividuais e intergrupais que procuram compreender a génese dos conflitos, bem como contribuir para a busca de soluções. Uma delas é a teoria do descomprometimento moral de Albert Bandura. Já a diminuição de conflitos intergrupais foi alvo de investigação num estudo clássico de Muzafer Sherif. Outra forma de reduzir o conflito intergrupais tem sido a chamada hipótese de contacto de Gordon Allport.

Exemplificamos esta grelha de compreensão da génese e redução de conflitos entre povos através do conflito Israel-Palestina. O conflito entre Israel e Palestina tem raízes muito antigas. Recuando apenas algumas décadas, em 1948, as Nações Unidas aprovam a criação de dois Estados: um árabe e outro judeu. A 14 de maio de 1948, era declarada a independência do Estado de Israel. Nesse mesmo dia, Síria, Líbano, Transjordânia (atual Jordânia), Egito e Iraque declaram guerra a Israel. Em 1964 nasce a Organização de Libertação da Palestina (OLP), com o objetivo de organizar uma resistência armada contra Israel. Episódios de conflito e tentativas de acordos de paz entre israelitas e palestinianos têm-se sucedido até hoje.

Julgamos que a mesma grelha de análise pode ser utilizada para uma melhor compreensão de diferentes tipos de conflito em África, como, por exemplo na África do Sul, Ruanda, Argélia, Serra Leoa, República Centro Africana. Ressalve-se, no entanto, que não existem conflitos iguais. O cariz comparativo nos conflitos é apenas a análise contabilística das enormes perdas humanas que deles resultam.

1. Teoria do Descomprometimento Moral de Bandura

Bandura (1999) desenvolve uma teoria sociocognitiva sobre a moralidade, adotando uma perspectiva interacionista, ou seja, considera que as ações morais são o resultado de influências pessoais e sociais recíprocas. A teoria do descomprometimento moral (*moral disengagement*) de Bandura procura explicar como é que comportamentos malévolos, causadores de sofrimento, violentos, desumanos se tornam moralmente aceitáveis tanto a nível pessoal como social. Procura explicar como é que a autocensura fica suprimida e o indivíduo realiza sem autocensura aqueles comportamentos. Os comportamentos violentos e desumanos não são tidos como irracionais (Morales, Moya, Gaviria, & Cuadrado, 2009), sendo antes compreendidos no quadro da teoria de Bandura, especificamente pela ação de quatro conjuntos de processos.

Um primeiro conjunto de processos atua na reconstrução cognitiva do próprio comportamento. Integra três processos: justificação moral, rotulagem eufemística e comparação vantajosa. A justificação moral passa por encontrar argumentos morais que justificam um comportamento que causa sofrimento a outros. Um exemplo de justificação moral que encontramos por parte dos israelitas é quando justificam os ataques aos palestinianos dizendo que estão a agir em defesa do seu país e dos seus cidadãos. A rotulagem eufemística significa utilizar a linguagem para retirar o carácter malévolos de uma situação e reduzir a responsabilidade por essa mesma situação.

Um exemplo do lado dos israelitas é quando usam a palavra “colonatos” para se referirem a territórios ocupados à margem de qualquer acordo. A comparação vantajosa sucede quando se compara a atuação violenta que se está a realizar com outra situação violenta que é considerada pior. Temos um exemplo do lado dos palestinos quando comparam o número de mortos causados pelas forças militares israelitas com o número de mortos que os seus ataques causam¹²² ou quando comparam as suas condições de vida com as condições de vida dos israelitas.

Um segundo conjunto de processos diz respeito ao deslocamento da responsabilidade e à difusão da responsabilidade. O deslocamento da responsabilidade está exemplificado no conhecido paradigma experimental de Stanley Milgram (Neto, 1998), em que os participantes causavam sofrimento a outro porque uma figura de autoridade lhes dava essa ordem e, desse modo, não se sentiam responsáveis pelas suas ações. A difusão da responsabilidade ocorre quando há um coletivo de pessoas que comete uma ação malévolas, o que reduz a responsabilidade individual. Estes dois processos não são frequentes no conflito entre israelitas e palestinos, já que ambos os lados assumem a responsabilidade pelos atos malévolos e violentos que cometam.

Um terceiro conjunto tem a ver com minimizar, ignorar ou distorcer as consequências das atuações violentas. Por exemplo, os israelitas, ainda que tenham intenção de atingir alvos específicos do Hamas em Gaza, minimizam as consequências colaterais dos seus bombardeamentos na população civil palestina.

Por fim, o quarto conjunto de processos integra a atribuição de culpa e a desumanização dos alvos dos atos violentos. A atribuição de culpa passa por culpabilizar o adversário pelos atos violentos realizados pelos próprios, os atos violentos são uma consequência da provocação feita pelos outros. É um processo frequentemente utilizado por israelitas e palestinos. Os israelitas dizem que são os palestinos que não querem a paz e que desde sempre quiseram erradicar Israel do mapa. Os palestinos dizem que são obrigados a recorrer a atos terroristas, como os ataques suicidas, face à desproporção da força militar israelita. O processo de desumanização faz com que deixemos de considerar os outros como seres humanos, esses outros perdem as qualidades humanas – pensamentos, sentimentos, preocupações, valores... – que nós possuímos. Passam a ser tratados como objetos. A desumanização está bem patente nas palavras de um membro da ETA que participou num assassinato de um empresário basco: “Não, eu não me lembro de ter algum sentimento ou pena pela pessoa nem... nem nada disso. . . . Eu nunca vi ali um homem tampouco, assim... não sei, de carne e osso” (excerto de uma entrevista feita por Reñares, cit. in Morales et al., 2009, p. 689). Outra forma de desumanização é a atribuição de características demoníacas ou bestiais aos outros. Bandura (1999, p. 200) salienta que “O processo de desumanização é um ingrediente essencial para a perpetração de inumanidades” Em Junho de 2014, três estudantes israelitas foram raptados na Cisjordânia. Imediatamente Israel acusa o Hamas de ser o autor do rapto (Ensor, 2014, Julho). Uma gigantesca vaga de emoção atinge Israel que pede a libertação dos jovens com uma campanha internacional denominada “Bring back our boys” (As it happened: Reaction to discovery of Israeli teenagers’ bodies). Cerca de três semanas depois os corpos dos três adolescentes foram encontrados debaixo de pedras na Cisjordânia. Em resposta ao rapto e assassinato dos três estudantes, três adolescentes radicais israelitas raptaram um jovem palestino que acaba por ser queimado vivo (Three Jewish Israelis admit kidnapping and killing Palestinian boy; Tait, 2014, Julho). Este crime provocou violentas reações do Hamas que disparou centenas de rockets contra Israel. Por sua vez, Israel respondeu e bombardeou a Faixa de Gaza. O conflito causou mais de 2.000 mortos.

¹²² Neste conflito, há uma desproporcionalidade do uso da força, dado que Israel é um Estado independente com forças armadas regulares e a Palestina dispõe apenas de uma resistência, daí ser uma guerra assimétrica.

2. Do Conflito à Cooperação

Um estudo clássico sobre as condições que levam ao desenvolvimento do conflito intergrupar e depois à sua redução é o de Sherif (1956). Essa investigação decorreu num campo de férias e os participantes eram adolescentes do sexo masculino que desconheciam estar a fazer parte de uma experiência. Formaram-se dois grupos, sendo que os adolescentes que tinham começado a criar uma amizade foram separados, pois pretendia-se que a variável atração interpessoal não interferisse na experiência. Os dois grupos viveram por uns dias num contexto de competição, ou seja, um contexto em que só um grupo alcançava os objetivos pretendidos e, para o conseguir, tinha que vencer o outro. Observou-se que o conflito intergrupar aumentou, surgindo insultos, ausência de contacto e avaliações negativas, mesmo relativamente àqueles elementos que tinham sido no início escolhidos como amigos. Ao mesmo tempo, a solidariedade e a moral intragrupal aumentaram. Sherif concluiu que se consegue criar conflito entre grupos num contexto de competição. Os resultados de Sherif validam a tese “de que o comportamento de discriminação entre grupos tem origem, não nas características dos indivíduos que a integram, mas na relação que os grupos estabelecem entre si por causa dos objetivos que perseguem” (Monteiro, 2002, p. 431).

Entre israelitas e palestinianos/árabes existe uma competição por território. Em 1967, Israel decide passar à ofensiva em resposta a uma aliança militar e ofensiva da Jordânia, Egito e Síria. Em seis dias, Israel ocupa a Cisjordânia (Jordânia), Gaza e a Península do Sinai (Egito), os Montes Golan (Síria). Esta conquista de territórios tornou-se na maior derrota das coligações árabes face às forças israelitas, tendo sido igualmente considerada pelas próprias potências árabes como a maior humilhação militar árabe. As ações terroristas contra Israel e contra alvos da comunidade judaica no mundo aumentam expressivamente após a derrota árabe em 1967, assim como as respostas israelitas. Em 1987, a OLP apoia a criação de um levantamento popular que adotaria o nome árabe Intifada (Levantamento). Com a multiplicação dos atentados terroristas em Israel promovidos por comandos palestinianos oriundos da Cisjordânia, Israel decide em 2002 começar a construir o Gedr HaHafrada (Grade de separação), um muro que separa Israel da Cisjordânia. Este muro é um verdadeiro símbolo do conflito: revela a impossibilidade de qualquer entendimento e a necessidade de uma barreira física para impedir a agressão entre os grupos. E constitui um argumento a favor da separação como a forma de diminuir o conflito entre grupos.

No entanto, e voltando ao estudo de Sherif, encontramos outras formas de reduzir o conflito intergrupar. Com base em objetivos supraordenados, isto é, objetivos que cada grupo quer alcançar mas que não consegue isoladamente, apenas em cooperação com o outro grupo, o conflito entre os dois grupos de adolescentes diminuiu. A cooperação exigida pelos objetivos supraordenados não só reduziu o conflito intergrupar, como também conduziu a novas amizades entre os grupos.

No caso do conflito entre israelitas e palestinianos, podemos considerar que alcançar a paz é um exemplo de um objetivo supraordenado, já que a paz só poderá ser alcançada com a cooperação de ambas as partes. Um dos momentos em que se procurou atingir esse objetivo foi em 1993 com os Acordos de Oslo que levam a OLP a reconhecer o direito de Israel a existir, assim como Israel a reconhecer a OLP. Israel começou a retirar-se da Cisjordânia, que passou a estar sob Autoridade Palestiniana, e de Gaza. No entanto, os Acordos de Oslo não tiveram o efeito total desejado. O Hamas rejeita imediatamente a validade dos acordos e intensifica as ofensivas. Mesmo assim, houve avanços políticos e também uma alteração na forma de cada grupo perceber o outro.

3. A Hipótese de Contacto: A Orquestra do Divã Ocidental-Oriental

Outro estudo clássico sobre a redução do conflito intergrupal foi realizado por Gordon Allport e diz respeito à chamada hipótese de contacto: se as pessoas entrarem em contacto direto, vão ficar conhecer-se e encontrar entre elas mais semelhanças do que diferenças, o que, com base na teoria da atração interpessoal, vai contribuir para a sua aproximação (Monteiro, 2002). Allport identificou quatro condições para que o contacto permita de facto a redução do conflito. São elas: igualdade de estatuto entre os membros, objetivos comuns, ausência de competição intergrupal e normas sociais que favoreçam a igualdade (Neto, 1998). Mais recentemente, concluiu-se que as condições de Allport facilitam a redução do conflito mas não são condições necessárias (Pettigrew, Tropp, Wagner, & Christ, 2011). O simples contacto tem efeito, o que se explica pela ação de três variáveis mediadoras: conhecimento, ansiedade e empatia. O simples contacto leva a um maior grau de conhecimento, redução da ansiedade e maior grau de empatia, que conduzem à diminuição do conflito intergrupal.

O projeto musical da Orquestra do Divã Ocidental-Oriental (West-Eastern Divan Orchestra)¹²³ constitui um exemplo de contacto entre membros de grupos em conflito: israelitas e palestinianos. A Orquestra do Divã Ocidental-Oriental reúne as quatro condições identificadas por Allport para a redução do conflito. Há igualdade de estatuto entre os membros: ainda que tocando instrumentos diferentes, todos partilham o mesmo estatuto de músico. Há objetivos comuns: tocar a peça musical o melhor possível, e só com a cooperação de todos esse objetivo é alcançado. E, como salienta Barenboim (2009, p. 167), “a partir do momento em que os jovens músicos chegassem a acordo sobre a forma de tocar juntos uma nota, uma que fosse, nunca mais seriam capazes de olhar da mesma maneira uns para os outros”. Há ausência de competição: estes músicos israelitas e palestinianos não estão a competir por qualquer objetivo individual. E as normas sociais favoreçam a igualdade, já que a orquestra foi criada precisamente com o objetivo de promover a interação, conhecimento mútuo e amizade entre israelitas e palestinianos. E as três variáveis mediadoras estão também presentes: o contacto permanente exigido pelos ensaios musicais leva a que os músicos se conhecem melhor, a sua ansiedade face a alguém que seria considerado um inimigo fica reduzida e a empatia aumenta.

4. Conflitos em África

Os conflitos nacionais e transnacionais no continente africano não podem ser analisados como um todo geográfico, humano e hipoteticamente homogéneo designado África. A morfologia e arquitetura de cada conflito é absolutamente distinta, sendo tradicionalmente o resultado de fatores históricos, étnicos, políticos e económicos. Apesar dessa ressalva, o descomprometimento moral e a competição intergrupal são características dos conflitos. Muito particularmente o processo de desumanização revela-se na extrema violência de cada conflito, em que a crueldade e o sadismo se tornam banais¹²⁴.

No caso da África do Sul, temos os anos de segregacionismo quando vigorava o Apartheid. Com o fim deste sistema, as profundas reformas e drásticas medidas para a reconciliação adotadas por Nelson Mandela não foram suficientes para demonstrar a aplicabilidade da hipótese de contacto. Nem tão pouco a prossecução de objetivos

¹²³ Em 1999 Daniel Barenboim, pianista e maestro israelita, e Edward Said (1935-2003), professor de literatura e intelectual palestiniano, realizaram um *workshop* de música com o nome de Divã Ocidental-Oriental para músicos israelitas e palestinianos. Esse *workshop* tinha por objetivo promover a coexistência pacífica entre israelitas e palestinianos, através do conhecimento mútuo, da discussão de ideias, do trabalho em conjunto. O *workshop* teve sucesso e acabou por se transformar numa orquestra com o mesmo nome, formada por músicos israelitas e palestinianos.

¹²⁴ Os conflitos que a seguir se descrevem têm como fonte principal o trabalho jornalístico do segundo autor.

comuns entre grupos rivais conduziu à redução do conflito intergrupar. A violência e a segregação intertribal permanecem uma constante na África do Sul, tal como revelaram recentemente as violentas ações contra emigrantes moçambicanos e zimbabueanos que foram vítimas de ações xenófobas coletivas, tendo sido assassinados vários emigrantes. As redes sociais também têm sido palco das mais variadas manifestações de racismo, seja da população branca contra a população negra, seja da população negra que apela a “lavar o país dos Brancos”.

Um dos episódios mais dramáticos no continente africano ocorreu em 1994 no Ruanda. Em apenas três meses, perto de um milhão de pessoas de etnia Tutsi foi massacrado pelos seus vizinhos de etnia Hutu. Secularmente rivais, os Tutsis e os Hutus, juntamente com uma terceira etnia minoritária, os Twa, coabitam precariamente no Ruanda e no Burundi. O genocídio de 1994 foi o resultado extremo de um percurso de ações militares da Frente Patriótica Ruandesa Tutsi contra o Governo em Kigali de maioria Hutu. Após atribuladas negociações de paz e violação de um cessar-fogo, a situação deteriora-se, culminando com a morte do presidente Juvénal Habyarimana do Ruanda e Cyprien Ntaryamira do Burundi, quando o avião em que seguiam foi atingido por um míssil. Este incidente levou a que radicais Hutus lançassem um apelo punitivo contra a etnia Tutsi através da rádio Mil Colinas: “Matai-os todos!” Iniciou-se, assim, um dos mais sanguinários genocídios da história contemporânea africana. Durante as múltiplas investigações internacionais sobre o genocídio, especialmente pelo Tribunal Penal Internacional para Ruanda, indivíduos acusados de terem massacrado Tutsis não souberam explicar os seus atos. Em alguns casos tinham massacrado à machadada famílias que conheciam e vizinhos. Nas suas declarações, referiam que não viam os Tutsis como seres humanos. Foi efetuado um grande trabalho de reconciliação entre os Tutsi e os Hutu, promovendo a compreensão por parte dos dois grupos da origem da violência e do seu impacto, o que conduziu a uma diminuição dos sintomas traumáticos e a uma avaliação mais positiva dos elementos do outro grupo (Staub, 2012).

No Norte de África, durante os chamados Anos de Chumbo da guerra civil argelina, o grupo radical islamita Grupo Islâmico Armado (GIA), próximo dos radicais do Frente Islâmica de Salvação (FIS), que considerava que o Governo de Argel lhe usurpara o poder após uma primeira volta eleitoral em que o FIS tinha saído vencedor, pôs em prática uma sanguinária campanha de terror que atingiu especialmente as populações civis argelinas. O GIA ficou tristemente conhecido pelo seu sadismo nas execuções. Estes procedimentos provocaram uma reação de igual violência pelas Forças Armadas Argelinas que de forma punitiva chegaram a queimar vivos vários islamitas, assim como supostos cúmplices. Temos aqui a representação do processo de desumanização.

Na Serra Leoa, assistimos também a uma guerra civil que começou em 1991 e terminou em 2002. Foi protagonizada pela Frente Revolucionária Unida, que tinha como objetivo derrubar o governo. Os 11 anos de guerra provocaram dezenas de milhares de mortes e milhões de deslocados, sendo também marcados por uma grande violência: violações, amputações de membros, tortura, uso de crianças soldado. Nesta guerra, deparamo-nos com os processos da justificação moral, deslocamento da responsabilidade, difusão da responsabilidade e desumanização (*Report of the Sierra Leone Truth & Reconciliation Commission*, 2004). Um dos grupos envolvido na guerra foi as Forças de Defesa Nacional, que dizia ter uma causa justa, a de defender as comunidades contra os ataques dos rebeldes, contudo atacou as próprias pessoas que dizia proteger. Era impossível identificar quem era responsável pelas atrocidades cometidas, já que havia grupos de perpetradores. Numa sociedade caracterizada pela hierarquia e dependência como é a Serra Leoa, obedecer a um comandante influente era comum. Quanto à desumanização, mostramos este testemunho de uma mulher:

Os cunhados deviam dançar com as suas sogras e os filhos com suas mães, por isso o meu filho e eu começamos a dançar. A instrução era que deveríamos pegar nas partes íntimas de cada um e perguntar como estava a ser. Havia uma música para este exercício. O meu filho, que estava chocado e cheio de vergonha, não conseguia seguir as instruções adequadamente. Eu dancei adequadamente para que os rebeldes não notassem a teimosia do meu filho e não o matassem. No entanto, após o exercício de dança, o meu filho foi abatido mesmo à minha frente. Deram-me a cabeça dele, que eu recusei segurar. (*Report of the Sierra Leone Truth & Reconciliation Commission* (vol. 3 B), 2004, p. 137)

Na Serra Leoa, a Comissão para a Verdade e Reconciliação (*Report of the Sierra Leone Truth & Reconciliation Commission*, 2004) tem contribuído para a prossecução nacional de um objetivo supraordenado: a paz.

Na República Centro Africana (RCA), em 2012, eclodiu uma rebelião promovida pelos rebeldes Selekas, que representavam a minoria muçulmana do país. Esta rebelião levou à queda do ditador François Bozizé e à instalação no poder de próximos de um líder Seleka. O domínio dos Selekas foi mal acolhido pela maioria não muçulmana que, através da milícia Anti-Balaka, procedeu a uma ofensiva que rapidamente degenerou em purga étnica, em que a minoria muçulmana foi considerada como não nacional, estrangeira ao país. Com a multiplicação das ações antimuçulmanas, várias Organizações Não Governamentais alertaram para o risco de ocorrer um genocídio na RCA em moldes idênticos ao do Ruanda em 1994, obrigando forças internacionais, e particularmente francesas, a intervirem no país. Apesar da ameaça de genocídio estar praticamente ultrapassada e terem sido realizadas eleições com o objetivo de estabilizar politicamente o país, as tensões entre muçulmanos e não muçulmanos, representados respetivamente pelas milícias Seleka e Anti-Balaka, permanecem vivas. Segundo um militante Anti-Balaka, os Selekas não eram verdadeiros centro-africanos e não mereciam viver no país. Além disso, segundo esse militante, cultivavam uma cultura da violência e do sangue. Este mesmo militante participou no ataque a um campo de deslocados muçulmanos junto ao aeroporto de Bangui, onde estavam instalados maioritariamente mulheres e crianças. Mais uma vez deparamo-nos com processos de desumanização.

Conclusão

Mais do que atribuir as causas dos conflitos a características pessoais, a disposições internas dos indivíduos, procurou-se perceber os processos interpessoais e sociais que estão subjacentes aos conflitos entre povos, especificamente os processos que desencadeiam o descomprometimento moral e os processos que conduzem ao conflito intergrupar. Foi também numa ótica interpessoal e social que mostramos formas de reduzir o conflito, como a prossecução de objetivos supraordenados e a hipótese de contacto.

O conjunto de exemplos de conflitos que apresentamos mostra que conseguimos compreender melhor a sua génese do que a sua resolução. A teoria do descomprometimento moral e o fenómeno da competição intergrupar têm grande valor heurístico, permitindo-nos compreender melhor o processo conflitual em diferentes contextos. Já a sua resolução nem sempre se verifica através da prossecução de objetivos supraordenados ou da hipótese de contacto. Outras variáveis estarão envolvidas, sendo necessários mais estudos sobre como trazer a paz aos povos em conflito. Mesmo assim, para algumas pessoas e alguns contextos isso foi possível.

Referências Bibliográficas

- As it happened: Reaction to discovery of Israeli teenagers' bodies. Disponível em <http://www.bbc.com/news/world-middle-east-28098523>
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 193-209.
- Barenboim, D. (2009). *Está tudo ligado: O poder da música*. Lisboa: Bizâncio.
- Ensor, J. (2014, Julho). The men Israel blames for the deaths of Jewish teenagers. Disponível em <http://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/middleeast/israel/10937210/The-men-Israel-blames-for-the-deaths-of-Jewish-teenagers.html>
- Monteiro, M. B. (2002). Conflito e negociação entre grupos. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social* (5ª ed., pp. 411-456). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Morales, J. F., Moya, M., Gaviña, E., & Cuadrado, I. (2009). *Psicología social* (3ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Neto, F. (1998). *Psicologia Social* (Vols. 1, 2). Lisboa: Universidade Aberta.
- Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U., & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 271-280. doi:10.1016/j.ijintrel.2011.03.001
- Report of the Sierra Leone Truth & Reconciliation Commission* (vols. 1, 2, 3A, 3B) (2004). Disponível em <http://www.sierra-leone.org/TRCDocuments.html>
- Sherif, M. (1956). Experiments in group conflicts. In E. Aronson & A. Pratkanis (1993). *Social Psychology* (Vol. III, pp. 415-424). New York: New York University Press.
- Staub, E. (2012). Uncertainty, and the roots and prevention of genocide and terrorism. In M. A. Hogg & D. L. Blaylock (Eds.), *Extremism and the psychology of uncertainty* (pp. 263-280). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Tait, R. (2014, Julho). Israelis blamed for kidnapping and burning to death Palestinian teenager in suspected revenge attack. Disponível em <http://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/middleeast/israel/10942038/Israelis-blamed-for-kidnapping-and-burning-to-death-Palestinian-teenager-in-suspected-revenge-attack.html>
- Three Jewish Israelis admit kidnapping and killing Palestinian boy. Disponível em <http://www.theguardian.com/world/2014/jul/14/three-jewish-israelis-charged-kidnapping-killing-palestinian-boy>
- West-Eastern Divan Orchestra. Disponível em <http://www.west-eastern-divan.org/>

As narrativas digitais e o desenvolvimento da linguagem escrita e da emergência da leitura: um estudo na Educação Pré-Escolar

Patrícia FERREIRA ¹, Rita LEAL ¹ & Senhorinha TEIXEIRA ²

¹ Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro, Penafiel. Portugal

² Agrupamento de Escolas Amadeo de Souza Cardoso

Resumo

A pertinência desta investigação é justificada pela importância do papel do educador na sociedade, onde se espera que este tenha uma atitude mais atenta e interventiva no processo de aprendizagem das crianças, o que requer por parte deste, mudanças ao nível das práticas pedagógicas, que motivem as crianças para novas aprendizagens, nomeadamente a exploração da leitura e da escrita com o recurso às novas tecnologias. O projeto resultou de uma intenção pedagógica, por parte da educadora cooperante e estagiária, em explorar o papel das tecnologias no desenvolvimento de competências da leitura e emergência da escrita, por parte de 9 crianças participantes, com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos, a frequentar a Educação Pré-Escolar, num jardim de infância da rede pública, do distrito do Porto. Com este propósito em mente, e partindo de um paradigma qualitativo e do conceito de investigar a própria prática de Ponte (2002), definiu-se como questão de investigação “De que forma as narrativas digitais promovem o desenvolvimento da linguagem escrita e a emergência da leitura nas crianças em idade Pré-Escolar?”. Pretendia-se, ao longo do trabalho de investigação, (i) compreender o papel da construção de narrativas digitais no desenvolvimento da linguagem escrita e da emergência da leitura nas crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar, (ii) identificar estratégias inovadoras e recursos educativos digitais promotores do desenvolvimento da linguagem escrita e na emergência da leitura dessas crianças e (iii) (re)construir conhecimento sobre literacia emergente e digital na Educação Pré-Escolar. Na procura de respostas à questão e aos objetivos formulados, e selecionando como técnica de recolha de dados a observação e a análise documental, a investigação desenvolveu-se em duas fases. A primeira consistiu na construção de três narrativas digitais pelos participantes e a segunda fase numa reflexão sobre o impacto do processo vivenciado no desenvolvimento de competências de leitura e escrita nos participantes. Os resultados obtidos ao longo da investigação demonstram que as tecnologias podem ser um recurso que potencie a motivação das crianças no seu processo de aprendizagem, podendo ser um meio promotor do desenvolvimento de competências de escrita e leitura nas crianças em idade Pré-Escolar.

Palavras chave: Educação Pré-Escolar, leitura e escrita, narrativa digital, tecnologia educativa.

Introdução

O tema “**As narrativas digitais e o desenvolvimento da linguagem escrita e da emergência da leitura: um estudo na Educação Pré-Escolar**” surge no sentido de desenvolver uma investigação a partir do contexto da Prática Pedagógica III, ministrada no Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro.

Esta investigação, partindo da prática pedagógica, baseia-se num paradigma qualitativo e numa análise descritiva das atividades realizadas, com um pequeno grupo de crianças, de um Jardim de Infância da rede pública. Pretendia-se compreender o papel que as narrativas digitais desempenham na promoção do desenvolvimento da escrita e da emergência da leitura em crianças do Pré-Escolar.

1. Da linguagem oral e abordagem à escrita às narrativas digitais

Como refere o Ministério da Educação (1997), tanto a linguagem oral como a abordagem à escrita são áreas/domínios que têm tido um papel essencial na Educação Pré-Escolar. Quanto mais as crianças desenvolverem as competências ao nível da oralidade, maiores serão as probabilidades de sucesso no que se refere à aquisição da leitura e da escrita. Assim, é fulcral que o Educador de Infância estimule e facilite este processo de aprendizagem desde muito cedo, promovendo o desenvolvimento cognitivo e da consciência metalinguística das crianças em idade pré-escolar (Alves, 2011). Tal como refere Mata (2008), as “interações com a escrita, mediadas por adultos e outras crianças, têm um grande impacto no desenvolvimento das conceções e dos conhecimentos de que as crianças se apropriam sobre a linguagem escrita” (2008, p. 9).

Nesta investigação em particular, focamos o nosso interesse em promover as competências de linguagem oral e abordagem à escrita das crianças através da utilização das TIC. Reconhecer que hoje, a sociedade espera dos Educadores uma postura mais atenta e interventiva ao processo de aprendizagem das crianças, requer por parte destes, mudanças ao nível das práticas pedagógicas, que motivem as crianças à exploração e produção de aprendizagens válidas para o seu desenvolvimento, nomeadamente a exploração da leitura e da escrita com o recurso a essas ferramentas pedagógicas.

Nesta perspetiva, e na linha de pensamento, alguns autores como Hohmann e Weikart (2011), Costa, Rodriguez, Cruz, e Fradão (2012) e Meirinhos e Osório (2014), as crianças manipulando as mais diversas ferramentas tecnológicas, vão desenvolver competências cognitivas, ao nível do reconhecimento das letras no teclado do computador, normas da escrita, memorização de símbolos gráficos associados à escrita e outras funcionalidades da mesma, associadas à leitura dos símbolos e desenhos explorados em suporte digital, através de imagens e pequenos textos transcritos (suporte de papel, para suporte digital), possibilitando a leitura aos olhos das crianças. Perante esta realidade atual, e como alguns estudos demonstram, consideramos que face a esta predisposição natural das crianças para o uso das tecnologias, as práticas pedagógicas deverão responder aos interesses das crianças, no sentido de explorar esses dispositivos e recursos digitais como meio que favoreça uma abordagem à leitura e à escrita, tal como consta nas Orientações Curriculares definidas em documento do Ministério da Educação (1997).

Este trabalho de construção de narrativas digitais com as crianças em idade pré-escolar pode ser visto como uma estratégia pedagógica aplicada pelo Educador, com o objetivo principal de motivar as crianças para aprendizagens

significativas, desenvolvendo competências transversais em todas as áreas curriculares, nomeadamente na linguagem oral e abordagem à escrita.

2. Opções metodológicas

A presente investigação desenvolve-se no interior de um paradigma qualitativo (Coutinho 2011) uma vez que se pretende, através da mesma, compreender o fenómeno em estudo em profundidade, isto é, o papel da construção das narrativas digitais na promoção do desenvolvimento da linguagem escrita e da emergência da leitura em contexto de sala de atividades, com um pequeno grupo de crianças do pré-escolar.

Assim, e partindo da questão **De que forma as narrativas digitais promovem o desenvolvimento da linguagem escrita e a emergência da leitura nas crianças em idade Pré-Escolar?** definiram-se os seguintes objetivos:

- Compreender o papel da construção de narrativas digitais no desenvolvimento da linguagem escrita e da emergência da leitura nas crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar;
- Identificar estratégias inovadoras e recursos educativos digitais promotores do desenvolvimento da linguagem escrita e na emergência da leitura dessas crianças;
- (Re)construir conhecimento sobre literacia emergente e digital na Educação Pré-Escolar.

A investigação foi desenvolvida em duas fases. A primeira (de 4 a 19 de Novembro de 2014) consistiu na implementação do projeto “Vamos construir narrativas digitais”. A segunda (19 de novembro até aproximadamente até ao final de março) consistiu na avaliação do impacto do projeto implementado no desenvolvimento da linguagem escrita e na emergência da leitura das crianças participantes. Quanto às técnicas de recolha de dados utilizadas, a investigação centrou-se na análise documental das planificações e reflexões elaboradas ao longo da prática pedagógica, assim como dos registos que se foram realizando sobre as aprendizagens das crianças durante a construção das narrativas digitais.

3. Apresentação e análise dos resultados obtidos

Pretendemos assim, proceder, numa primeira parte, a uma análise descritiva sobre a forma como decorreu o projeto “Vamos construir narrativas digitais”, para numa segunda parte, apresentar os resultados obtidos respeitando o sistema de categorias construído e apresentado anteriormente.

3.1. Fase I - Implementação do projeto “Vamos construir narrativas digitais”

Para uma melhor compreensão de todo o trabalho desenvolvido na criação e produção das narrativas digitais, apresentamos o organigrama – fig.3 do projeto “**Vamos construir narrativas digitais**”, a partir do qual é possível constatar que toda a prática desenvolvida com a construção das narrativas digitais passou por sete etapas:

- **1ª Etapa** – as crianças eram colocadas perante desafios considerados indutores à construção da narrativa digital (imagens, músicas, entre outros) a partir dos quais tinham de construir uma história;
- **2ª Etapa** – registo da história, através do desenho, ou pintura no *paint*, de imagens pesquisadas na internet, relativas à história em questão como foi o caso da ND3;

- 3ª Etapa – os participantes procediam à digitalização dos registos gráficos, elaborados por eles numa etapa anterior;
- 4ª Etapa – gravação de voz no *audacity*, com a ajuda da estagiária;
- 5ª Etapa – criação da narrativa no *movie maker* (colocação de imagens e escrita de textos);
- 6ª Etapa – finalização da narrativa digital;
- 7ª Etapa – publicação da narrativa digital no blog do jardim de infância.

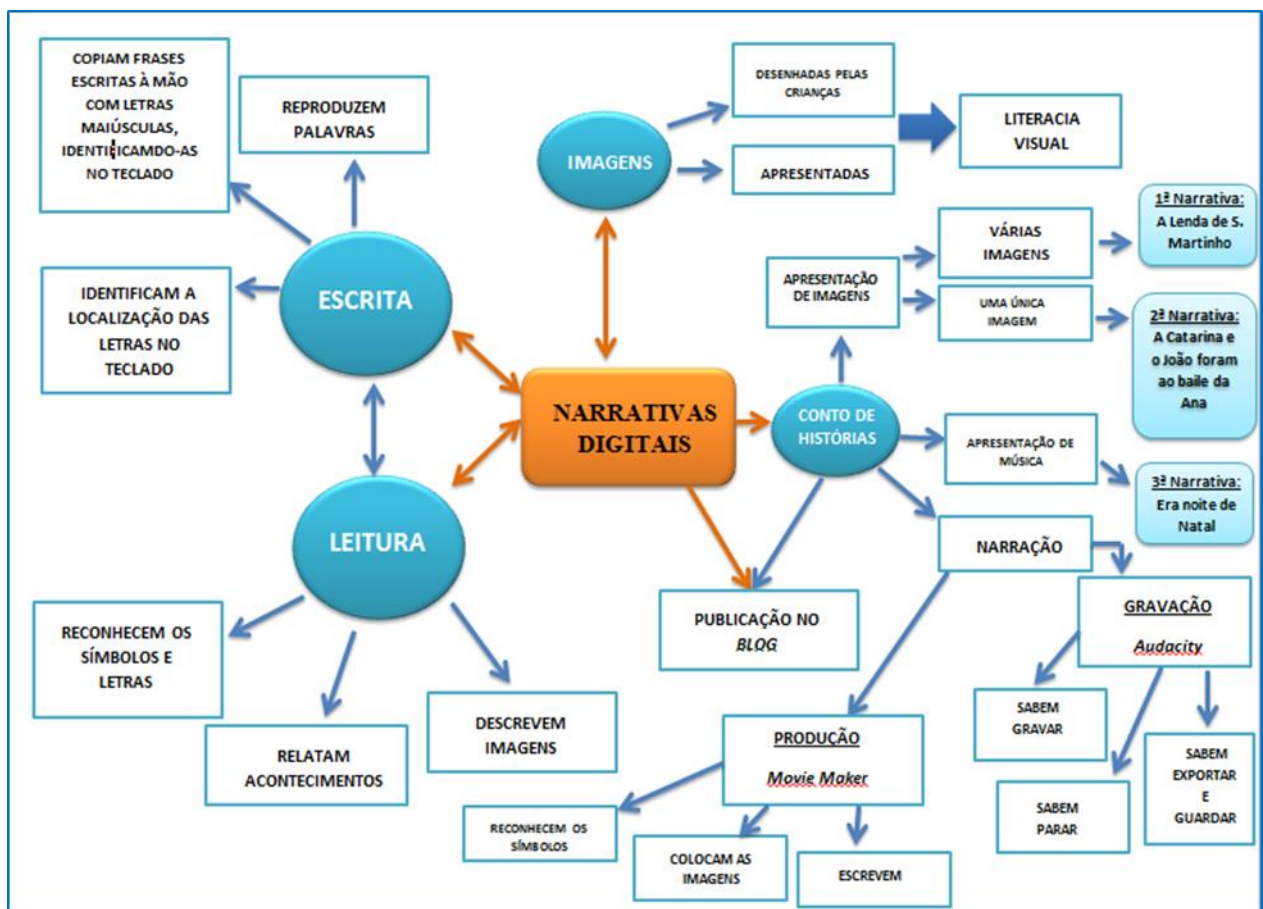


Figura 3 – Organograma do Projeto “Vamos construir narrativas digitais”

As sete etapas apresentadas foram seguidas ao longo do processo de construção das três narrativas digitais. Contudo, a construção da última narrativa digital passou por, nove etapas, pois os participantes, para além das sete etapas anteriormente referidas, quiseram fazer uma pesquisa de imagens na internet as quais pintaram posteriormente no *paint*.

3.2. Fase II - Avaliação do impacto do projeto implementado no desenvolvimento da linguagem escrita e na emergência da leitura das crianças participantes

De seguida, passamos a apresentar uma avaliação do projeto, evidenciando as aprendizagens das crianças participantes ao nível da escrita e na emergência da leitura (quadro 1).

Categories	N.º de evidências recolhidas
Categoria - Escrita	
Caraterísticas do código escrito	23
Funcionalidade da linguagem escrita	6
Envolvimento/Interação com a linguagem escrita	25
Categoria - Leitura	
Compreensão e utilização da leitura	7
Vocabulário visual (leitura de imagens)	15
Envolvimento com a leitura	3

Quadro 1 - Resultados obtidos nas categorias da escrita e da leitura.

Analisando o quadro 1 no que se refere à categoria da escrita podemos concluir que as crianças foram capazes de se envolverem e interagirem com a linguagem escrita nos momentos de diálogo e interação verbal entre pares e na cópia de códigos escritos (25 evidências), seguindo-se as características do código escrito (diferenciação de códigos, orientação, conhecimento de letras), nos momentos da criação das histórias para as narrativas digitais (23 evidências). A compreensão da linguagem escrita para a comunicação, e sua importância para obter e transmitir comunicação, foi a subcategoria em que verificamos que existiu um menor número de evidências (6 evidências). A interação e colaboração entre os participantes e adultos foi relevante para a concretização de atividades que envolveram a descoberta da escrita através do uso do computador e outros dispositivos digitais. Podemos referir que, a partir da construção das narrativas digitais, os participantes revelaram interesse pelo conhecimento do código escrito, sua produção e funcionalidade, utilizando o computador, o que levou ao planeamento e reorganização nas atividades que envolviam a escrita. Esta prática, vivida em contexto de sala de atividades, sem qualquer imposição por parte do educador, permitiu um contacto com as letras e envolvimento com a escrita. Houve lugar à exploração e à criação de histórias que permitiam, como referem Hohmann e Weikart (2011), não apenas o desenvolvimento da criatividade e imaginação, mas que as crianças inventassem formas que possuem muitas das características formais das letras mas que não são, por si, letras convencionais.

Analisando o quadro 1 relativamente à categoria da leitura, podemos concluir que os participantes demonstraram mais interesse relativamente ao vocabulário visual (leitura de imagens – 15 evidências), onde foram capazes de reconhecer palavras, e semelhanças e diferenças entre palavras. A subcategoria da compreensão e utilização da leitura foi a que obteve mais evidências a seguir à anterior (7 evidências). Os participantes demonstravam conhecimentos relativamente às regras de codificação do sistema de escrita, interpretando diferentes códigos escritos, identificando e associando códigos e fazendo leituras do nome próprio e de pequenas frases. Em último, a subcategoria que obteve apenas três evidências foi o envolvimento com a leitura. Como os resultados nos demonstram, ao longo da prática pedagógica, as crianças foram-se envolvendo com a leitura de imagens, de símbolos e códigos escritos, o que nos permite concordar com Hohmann e Weikart (2011), ao dizerem que “todas

estas abordagens são meios legítimos de descobrir significado no mundo dos materiais escritos e são experiências necessárias para preparar as crianças para a leitura” (p.557).

Procedendo a uma análise transversal dos resultados obtidos, salientamos a importância de desenvolver uma prática pedagógica que valorize o desenvolvimento das competências de escrita e leitura através da criação de um ambiente educativo propício à partilha de ideias, à exploração de materiais educativos motivadores para a criação e leitura de imagens e vivências, próprias do mundo imaginário infantil, tão motivadores para a promoção do gosto pela leitura. Assim, foi possível constatar que o uso das TIC permitiu às crianças desenvolver competências ao nível da literacia visual e da literacia digital, pois, como verificámos, a criança sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação, e consegue prever acontecimentos numa narrativa através das ilustrações.

Considerações finais

Em síntese, e com base nos resultados obtidos na presente investigação, pensamos ser possível afirmar que o acesso e a utilização das TIC parece ser um ótimo recurso a aplicar com fins pedagógicos, em ambientes educativos na infância, uma vez que quando se coloca estes recursos digitais ao dispor da descoberta por parte das crianças, estas descobrem o código escrito no teclado, a funcionalidade da escrita, e tantas outras características da leitura e escrita digital. A criança encontra aí um espaço lúdico e educativo que serve para utilizar a escrita, para descrever e reescrever as suas ideias, comunicar, divulgar factos do quotidiano, trocar experiências, produzir histórias, desenvolver projetos e publicar as suas produções.

Referências bibliográficas

- Alves, C. S. F. (2011) *A abordagem da Leitura e da Escrita na Educação Pré-escolar: Das concepções às práticas às concepções*. Trabalho de Projeto para a obtenção do grau de Mestre Ciências da Educação e especialização em Supervisão Pedagógica - Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Portugal.
- Costa, F. A. (coord.), Rodriguez, C., Cruz, & Fradão, S. (2012). *Repensar as TIC na educação – O professor como agente transformador*. Carnaxide: Santillana.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina, S. A.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. (6ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Meirinhos, M. & Osório, A. J., (2014). *A Colaboração em Ambientes Virtuais: aprender e formar no século XXI*. Braga: Associação ArcaComum.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. Lisboa.

Curriculum et enjeux de la professionnalisation des conseillers d'orientation psychologues de L'école Normale Supérieure De Libreville

Germain KOUMBA-MOUIY - duwalukoba@yahoo.fr

École Normale Supérieure, LARED, Libreville. Gabon

Résumé

Depuis 2011, l'École Normale Supérieure de Libreville a mis en place un nouveau curriculum en formation initiale des cop dans le cadre du LMD. Nous faisons le constat selon lequel, les conseillers d'orientation psychologues sortis avant cette période éprouvent des difficultés à pratiquer leur métier. Nous nous proposons de montrer dans cet article, en quoi le curriculum en vigueur peut faciliter les pratiques quotidiennes des cop. Le curriculum offre une vision d'ensemble, planifiée, structurée et cohérente des directives pédagogiques selon lesquelles organiser et gérer l'apprentissage en fonction des résultats attendus » (Demeuse, Strauven, 2006:11). Les objectifs poursuivis par cette étude sont au nombre de deux: d'abord, le curriculum qui traduit dans les faits la professionnalisation des cop; Et ensuite, le curriculum qui, à travers la professionnalisation des enseignements, dote les conseillers d'orientation psychologues des compétences. A cet effet, «le développement des compétences par les personnes est devenu une des finalités de nombreuses formations à travers le monde» (Braslavsky citée par Jonnaert, 2014:38). Comme méthodologie nous avons utilisé un guide d'entretien soumis aux professionnels et un questionnaire aux conseillers d'orientation psychologues. Pour l'entretien nous avons fait une analyse de contenu des discours, et pour le dépouillement du questionnaire, nous avons mis en valeur les différents pourcentages des réponses. Les résultats montrent que le curriculum en vigueur en formation initiale des conseillers d'orientation psychologue doit être en phase avec l'évolution du métier de cop sur le terrain.

Mots clés: curriculum, professionnalisation, compétence.

Introduction

A la lumière de la tenue à l'École Normale Supérieure de Libreville en mai 2013 de la première journée de réflexion sur le métier du conseiller d'orientation psychologue au Gabon, les professionnels en orientation en service à l'Institut National Pédagogique (IPN) de Libreville et d'Owendo venus participer à ce forum ont émis un constat: « l'aspect psychotechnique n'a pas été abordé en situation d'apprentissage du fait de l'absence de manipulation des tests ». Cette non-pratique des tests a été identifiée comme obstacle qui gênait la poursuite des activités du cop sur le terrain.

A ce stade de la réflexion, il semble que ce sont les dispositifs de formation antérieurs au système LMD qui ne permettaient pas à l'élève formé d'être professionnellement outillé sur le terrain une fois en activité. Comment le renforcement du curriculum en termes de modules professionnalisants pourrait permettre une meilleure pratique sur le terrain? Comment l'introduction de nouveaux modules dits professionnalisants sont à même de développer

des compétences professionnelles en situation de travail connue ou inédite? Dit autrement, comment rendre les dispositifs de formation plus professionnalisants, dispositifs à partir duquel les apprenants seront dotés des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de leur métier?

Notre population d'enquête est composée de deux publics. D'un côté les professionnels, et de l'autre, les conseillers d'orientation psychologues.

1. Problématique et cadre de référence

1.1 Problématique et recension des écrits

Le but de cette étude consiste, grâce à la mise en place d'un dispositif de formation professionnalisant en formation initiale de COP de doter ces derniers des compétences professionnelles qui vont leur permettre d'être autonomes en situation de travail connue ou inconnue. Pourquoi les conseillers d'orientation psychologues éprouvent-ils des difficultés lorsqu'ils sont face à la réalité du travail sur le terrain? Pourquoi en dépit de leur passage dans une Ecole Normale Supérieure ne sont-ils pas autonomes dans l'exercice de leur métier? Comment peut-on justifier cet écart entre la formation reçue et l'inadaptation sur le terrain?

En rappel, les nouveaux curricula en lien avec la professionnalisation visent un objectif, celui de former un professionnel compétent en particulier le COP qui « *sait mettre ses compétences en action dans toute situation; c'est « l'homme de la situation » capable de réfléchir en action et de s'adapter, de dominer toute situation nouvelle »* (Paquay et al, 2012: 46). Ainsi, les compétences professionnelles « *se construisent à partir d'une pratique lorsqu'on se trouve confronté à des situations complexes réelles ou semi-authentiques et qu'on y teste de scénarios hypothétiques préalablement anticipés; mais elles se construisent également à travers une démarche d'analyse a posteriori des feed-back fournis par des résultats de l'intervention »* (idem, 2012:11).

Vu les débats actuels sur la professionnalisation des enseignements en milieu universitaire et dans les grandes écoles de formation, on peut affirmer que les enjeux de la professionnalisation se trouvent « *parmi les questions vives qui traversent les milieux du travail et de la formation, celle de la professionnalisation tient une place importante. Wittorski pose à juste titre une question: « quel est le dispositif de formation qui, aujourd'hui ne se réclame pas d'une visée professionnalisante? »* (2007:11). La retombée ultime de cette professionnalisation en vogue, c'est « *le recours à l'activité réflexive par des individus à propos de leurs pratiques professionnelles est grandissant. Ces dispositifs reposent souvent sur l'intention de transformer le sujet en un « praticien réfléchi », capable de développer un regard sur ses pratiques pour qu'il s'adapte plus rapidement à des contextes de travail qui changent »* (ibid.,: 28). Il s'agit d'une « *professionnalité ouverte à l'évolution des contextes à la singularité des situations professionnelles, aux mutations du monde du travail »* (Jorro et Deketele, 2011:10). Ils reprennent à leur compte la question soulevée en son temps par Le Boterf en 2007 « *l'esprit n'est-il pas celui qui se préoccupe du renouvellement de son expertise et qui veille à la qualité de son action quels que soient les contextes investis? »*.

De nos jours, le COP apparaît de plus en plus comme l'un des maillons essentiels, presque intournable du système éducatif gabonais. « *Ses actions ne se limitent donc pas à la transmission d'informations sur les métiers et les filières de formation, il est accompagnement d'un processus d'empowerment, c'est-à-dire d'appropriation ou réappropriation de son pouvoir sur soi. Concrètement, le conseiller participe à la construction des points de repères qui permettent au sujet de comprendre le monde qui l'entoure, d'orienter ses motivations vers l'action, d'interpréter*

les effets de ses actions sur soi et sur autrui et de participer de manière active aux changements personnels qui en résultent » (Aubret, 2006:312). L'un des changements majeurs observés, c'est une demande institutionnelle à forte valence psychopédagogique en ce sens que depuis 2010, le COP participe au soutien des candidats admissibles au baccalauréat.

Comme hypothèse, nous pouvons dire que les enjeux de la professionnalisation passe par une réorganisation du curriculum de type général en curriculum de type professionnalisant à même de doter les apprenants cop des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de leur métier.

1.2 Cadre de référence

Le terme curriculum est une invention récente dans les pays d'Afrique francophone plus particulièrement au Gabon. Même en Europe francophone « ce n'est vraiment que depuis quelques années que le mot curriculum commence à être un peu plus employé, à la suite du phénomène d'internationalisation des échanges scientifiques et culturels et d'un processus de migration de concepts en provenance d'Amérique du Nord et Grande Bretagne" (Anderson; Burbules et Torres; Coulby; Forquin; Lenoir; Matsuura; Ropé; Van Zanten, cités par Lenoir et Bouiller-Oudot, 2006: 2). Malgré cet emprunt à la logique nord américaine anglophone, la persistance d'opposition conceptuelle demeure entre les chercheurs américains et français. C'est Perrenoud cité par Lenoir et Bouiller-Oudot (Ibid.,) qui estime que la notion « *ne relève pas de dimensions scientifiques; dans les pays anglosaxons, on parle de curriculum pour désigner le parcours éducatif proposé aux apprenants, alors qu'en français, on dira plus volontiers plan d'études, programme ou cursus selon qu'on met plutôt l'accent sur la progression dans les connaissances, les contenus successifs ou la structuration de la carrière scolaire* ». Le curriculum a été mis en place pour résoudre les problèmes des apprenants en proie à une société en pleine mutation et c'est l'intérêt général de ces derniers qui avait prévalu pour faire taire un tant soit peu des divergences entre les chercheurs de différents courants dans le domaine de l'éducation pour se mettre d'accord sur un point: « *placer l'élève au centre des apprentissages* ».

Pour le cas du Gabon, le curriculum fait son entrée dans les cycles de formation à l'ENS lorsque le statut change en 1993 pour devenir une école postuniversitaire professionnelle avec au programme des activités d'enseignement/apprentissage professionnalisantes. Avec le basculement de l'ENS dans le système LMD, la notion de curriculum fait désormais corps avec les normes institutionnelles actuelles en vigueur à l'ENS. En devenant autonome, l'ENS s'est affranchie de l'Université Omar Bongo (UOB) dont elle était longtemps rattachée en s'inscrivant résolument dans la perspective de Schon. Il affirme: « *il faut en quelque sorte que les professionnels prennent une distance critique et pratiquent face à l'université, aux disciplines fondamentales, au savoir théorique général et à la rationalité technique pour se rapprocher de la pratique, des savoirs incorporés dans l'action de praticiens chevronnés et dans les contextes organisationnels qui structurent cette pratique* ». Schon propose un renversement radical de perspective pour dit-il « *construire un nouveau curriculum de formation professionnelle exemplaire ou normatif qu'il appelle reflective practicum, pour l'essentiel axé sur des formes d'apprentissage professionnel combinant le « learning by doing » de Dewey, en situation de faible risque, le coaching par des praticiens chevronnés socialisant la relève aux traditions du métier et diverses activités de réflexion dans et sur l'action* » (Schon cité par Lenoir et Bouiller-Oudot, 2006:28).

Le curriculum selon l'approche sociohistorique a une valeur globalisante, car il va au-delà du programme. Ce dépassement est pris en compte par Hainaut et Legendre qui font plus « *référence aux valeurs et aux finalités assignées au système éducatif: un curriculum comprend en général non seulement des programmes dans*

différentes matières, mais aussi une définition des finalités de l'éducation envisagée, une spécification des activités d'enseignement et d'apprentissage qu'implique le programme des contenus et enfin des indications sur la manière dont l'enseignement ou l'élève sera évalué » (Hainaut et Legendre cités par Demeuse et Strauven, 2006:10).

Le curriculum est un concept dynamique, évolutif, en ce sens que les travaux actuels nous enseignent qu'il se nourrit d'un autre concept, le concept de compétence lui-même étant un construit des exigences de la professionnalisation. Le rapprochement que l'on peut faire entre le curriculum et la professionnalisation ce que le premier terme débouche sur la manifestation des compétences professionnelles observables sur le terrain, le lieu du travail du cop c'est-à-dire le lieu où les savoirs professionnels sont incorporés dans la pratique. C'est pourquoi, avant de développer la théorie de l'action en lien avec notre objet d'étude, la référence à des nouvelles finalités et missions est indispensable pour mieux circonscrire les enjeux de la professionnalisation: *« les finalités premières d'une formation professionnelle sont différentes de celles d'une formation scientifique ou technique générale. Il s'agit de construire des compétences professionnelles, que ces finalités sont explicites, ce qui n'est pas toujours le cas des finalités de l'enseignement dit général » (Beckers, 2012:222).*

C'est dans ces multiples contextes de travail que le professionnel COP met en mouvement son ingéniosité. Ce que la théorie de l'action appelle *« le savoir pratique ordinaire »*. Le savoir pratique ordinaire est un ensemble de compétences incorporées à l'action, celles-ci sont *« difficilement verbalisables mais facilement accessibles à l'agent, très liées au contenu et au contexte et peu coûteuses à mettre en œuvre du point de vue de la charge »* (Leplat cité par Beckers, 2012:122). Il peut être aussi défini comme *« un savoir singulier, localisé, contextualisé et la réalité dont il parle inclut l'homme avec son système de valeurs. Ce savoir pratique est comme une connaissance personnelle qui ne s'explique pas. Il s'acquiert par observation, par copie et par action en situation de travail lors d'une participation réelle au travail de l'artisan »* (Van Der Maren cité par Beckers, 2012: 126). Cependant, Schon, l'un des théoriciens le plus représentatif dans ce domaine décline trois propriétés de savoir pratique ordinaire. On note: *« -Il y a des gestes, des identifications et des jugements que nous savons faire très spontanément. Nous n'avons pas à y réfléchir avant ou pendant l'exécution.*

- *On ignore souvent si on a appris à agir ainsi, on réalise seulement de telle façon.*
- *Dans certains cas, on est conscient à un moment donné de ce que l'on comprenait, mais cela s'est trouvé par la suite incorporé à notre perception des gestes ou opinions. Dans d'autres cas, il se peut qu'on en ait ja mais eu connaissance. Dans les deux cas, on est habituellement incapable de décrire le savoir que révèle notre action » (Beckers, 2012: 122).* C'est en cela que l'on parle de *« savoirs en cours d'action, celui qui caractérise le savoir pratique ordinaire »* dont l'aboutissement est fait de tâtonnements et d'intuitions plus ou moins conscientes.

Pour sa part, Le Boterf postule qu' *« un professionnel à qui on peut faire confiance doit non seulement savoir exécuter ce qui est prescrit, mais doit savoir aller au-delà du prescrit. Cela implique notamment qu'il sache affronter l'événement, l'imprévu, l'inédit »* (2010: 24). Le dénominateur commun de ces auteurs est semble-t-il la compétence professionnelle. Elle est *« ce qui permet à individu de faire face de mieux en mieux aux tâches de son métier en fonction des occasions que lui offrent les situations professionnelles (composantes structurelles, composantes circonstancielle), mais aussi de ses propres caractéristiques (elles aussi à la fois stables et circonstancielle) »* (Rogalski cité par Beckers, op.cit.,: 131). C'est une approche définitionnelle qui n'a rien à voir avec celle proposée par Crahay et al sur la compétence scolaire qui englobe divers éléments (moteurs, procéduraux, conceptuels, métacognitifs et représentationnels) qui par *« suite de leur interdépendance constitue*

un tout plus ou moins cohérent » (2013: 12). Ce qui est valable pour l'enseignant l'est également pour le COP en ce sens qu'il est un chercheur qui « *remet régulièrement en question ses connaissances et ses pratiques, et les actualise* », d'une part, et qu'il est en même temps un praticien dans la mesure où « *les savoirs pratiques sont indissociables de l'exercice professionnel* », d'autre part.

2. Approche méthodologique

Notre méthodologie s'appuie essentiellement sur une approche qualitative. C'est pourquoi, nous avons passé un entretien avec les conseillers d'orientation psychologues subdivisés en deux groupes. D'une part, ceux qui participent (Intervenants) à la formation initiale des élèves COP à l'Ecole Normale Supérieure. Et de l'autre, ceux qui mettent à l'œuvre leurs compétences seulement à l'Institut Pédagogique National (IPN) où dans les bassins pédagogiques. Il faut préciser que l'entretien s'articulait autour de deux *Items*: le curriculum et l'activité réflexive de la pratique professionnelle. Comme caractéristique fondamentale, nous avons insisté sur l'expérience professionnelle d'au moins cinq (5) ans. La collecte des données s'est faite durant le mois de décembre 2015. Etant donné que nous nous situons dans une perspective qualitative, les données ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique.

3. Résultats

Nous avons privilégié deux principaux items: le curriculum et l'activité réflexive. Pour le premier Item, les intervenants (vacataires) à l'Ecole Normale Supérieure affirment:

- la formation reçue à l'ENS repose plus sur la théorie que sur la pratique (1er intervenant)
- la professionnalisation des enseignements doit être au cœur de la formation initiale des élèves COP (point de vue de la majorité des intervenants).
- quant au deuxième Item, les intervenants donnent les réponses suivantes:
- le métier de COP se nourrit quotidiennement du triptyque: "théorie-pratique-théorie" et des échanges des pratiques professionnelles avec d'autres collègues (1er intervenant)
- le métier de COP doit s'adapter aux mutations de la société pour faire face à tout type de problème rencontré en situation de travail (les autres intervenants).

En guise de synthèse, nous pouvons dire que les intervenants (vacataires) à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) partagent en commun les deux caractéristiques du curriculum, à savoir, flexibilité et adaptation. La tendance actuelle en matière de curriculum consiste à *"introduire plus de flexibilité afin de prendre en compte les spécificités locales. Une des fonctions est de favoriser l'adaptation d'un système éducatif aux évolutions des besoins d'une société donnée en matière d'éducation. Il est donc flexible et oriente un système éducatif vers des réponses adaptées aux questions suscitées par des besoins sociaux"* (Jonnaert et al., 2009: 18-19).

Pour le deuxième groupe, nous avons insisté sur quatre Items qui apportent un éclairage sur la réorganisation du curriculum porteur de compétences professionnelles.

L'Item 1 porte sur la nécessité d'évaluer la formation de COP et les objectifs de l'évaluation.

Les professionnels veulent évaluer tout ou partie de la formation en vue d'améliorer significativement leur expertise sur le terrain (cf. Tableau n°1)

Tableau n°1: Evaluation de la formation et objectifs de l'évaluation

Nécessité d'évaluer la formation	Nombre de citations
Partiellement	12
Totalement	15
<i>Total OBS</i>	27
Objectifs de l'évaluation	
Réviser la formation en vue d'une pratique efficiente	4
Réviser la formation en vue d'une professionnalisation plus accrue de la pratique	13
Revisiter la formation en vue d'un perfectionnement des compétences professionnelles	10
<i>Total OBS</i>	27

Source: Enquête décembre 2015

Dans ce tableau, les résultats montrent une forte tendance qui approuve à la fois la nécessité d'évaluer la formation des COP en vue d'atteindre des objectifs marqués du sceau des compétences professionnelles sur le terrain.

L'Item 2 aborde la participation à des séances de travail et la performance sur le terrain. Le fait de travailler en groupe rend le COP performant sur son lieu de travail (cf. Tableau n°2).

Tableau n°2: Coopération entre pairs et performances

Participation à des séances de travail	Nombre de citations
Avec les collègues de la même antenne	9
Dans une autre antenne	5
Avec le service COP de l'IPN	12
Avec les psychologues issus d'autres secteurs d'activité	1
<i>Total OBS</i>	27
Echange avec les pairs rend performant sur le terrain	
Oui	25
Non	2
<i>Total OBS</i>	27

Source: Enquête décembre 2015

De ce tableau, il ressort que l'échange des pratiques professionnelles entre collègues apporte une plus value en termes de réflexivité en situation de travail.

L'Item 3 concerne la réorganisation du curriculum en termes de contenus et de durée. Une majorité se dégage pour que le format actuel du curriculum soit repensé et qu'il se déroule en deux ans (cf. Tableau n°3).

Tableau n°3: Réorganisation du curriculum en termes de contenus et de durée

Révision du format actuel du curriculum	Nombre de citations
Maintenu	3
Repensé	24
Total OBS	27
Durée de formation	
Deux ans	19
Trois ans	2
Quatre ans et plus	6
Total OBS	27

Source: Enquête décembre 2015

A travers ce tableau, nous relevons que la révision du curriculum est réaffirmée par une majorité de répondants. Par contre, en termes de durée, les professionnels proposent que la formation s'étale sur deux ans.

L'Item 4 traite du type de démarche. Les professionnels affirment mettre en œuvre une démarche flexible pour résoudre un problème. Cependant, selon certaines circonstances, il peut arriver qu'ils aient recours à la démarche prescrite (cf. Tableau n°4).

Tableau n°4: Type de démarche utilisé

	Nombre de citations
Démarche prescrite conforme à votre formation	11
Démarche flexible en fonction de la situation réelle vécue sur le terrain	16
Total OBS	27

Source: Enquête décembre 2015.

Les professionnels utilisent plus une démarche flexible en fonction de la situation vécue sur le terrain. L'activité réflexive dont il est question ici concerne la pratique professionnelle du conseiller d'orientation psychologue qui sait agir. Le savoir agir est une compétence professionnelle essentielle qui se caractérise par une aptitude « à poser des actes professionnels marqués au coin de la souplesse, de la diversité et de l'adaptation sans oublier sa

capacité à innover, à chercher des solutions originales à des problèmes nouveaux auxquels il est confronté » (Carbonneau et Tardiff, 2002: 6).

4. Discussion

La compétence professionnelle évoque chez les COP un savoir faire qui se caractérise par l'expérience mais également à travers l'échange avec les pairs ou avec des professionnels plus expérimentés que soi. L'entrée dans la culture du métier s'opère une rupture par rapport à l'identité antérieure du cop qui n'était pas constitué en réseau. Avec la mise en place des antennes pédagogiques à Libreville et à Owendo (banlieue sud de Libreville), le COP travaille en équipe avec comme conséquence somme toute bénéfique l'établissement d'un conflit sociocognitif qui émerge dans l'environnement en partage. Pour ces COP, l'apprentissage est conçu « *comme une co-construction et une co-transformation du sujet et de son environnement* » (Wittorski, 2007:45), « *l'agent, l'activité et le monde se constitue chacun réciproquement* » (Lave et Wenger cités par Wittorski, 2007:45). De même que le courant socioconstructiviste représenté par Doise et Mugny défend l'idée que « *l'apprentissage s'opère dans un contexte de coopération* » (ibid, : 46).

S'agissant de la pratique du métier, à la suite de Schon, Paquay et ses collaborateurs affirment que cette pratique doit être réflexive en situation de travail. La pratique professionnelle « n'est pas un domaine d'application des théories élaborées en dehors d'elle; elle est le lieu de production constante de solutions nouvelles à des problèmes nouveaux et un lieu de développement de compétences professionnelles. Le professionnel n'est pas un applicateur de principes théoriques, ni de schémas à priori, ni des règles méthodologiques, il construit son savoir professionnel par l'action et la réflexion dans et sur l'action » (Schon cité par Paquay et al, 2012:12). C'est ce professionnel porté par l'action et la réflexion dans et sur l'action qui est capable d'exiger la révision partielle ou totale du dispositif de formation en sachant bien que le curriculum n'est jamais satisfaisant pour les apprenants. C'est « généralement au moment de leur entrée dans une pratique professionnelle effective (souvent lors du premier stage où ils se trouvent en responsabilité) qu'ils font savoir, parfois avec aigreur, combien le curriculum les laisse démunis: ils ont le sentiment qu'ils n'ont pas été préparés à l'exercice du métier (...) ils vivent avec angoisse l'éventualité de rencontrer des situations inattendues (Lenoir, Bouillier-Oudot, 2006:83). Ce recentrage du curriculum sur les compétences professionnelles « *pourrait donc répondre au souci de mieux adapter l'enseignement sur les attentes actuelles de l'économie: flexibilité, adaptabilité, autonomie, différenciation* » (Dierendonck et al, 2014:60) et plus généralement les attentes de la société.

Le nouveau curriculum recherché par notre échantillon est un curriculum qui donne une large place à des contenus d'enseignement qui ont du sens pour les apprenants et qui développent des compétences professionnelles en situation de travail tout en privilégiant le primat de la pratique sur la théorie. Ce curriculum est présenté comme « *un plan d'action pédagogique beaucoup plus large qu'un programme d'études* » et a « *le souci de la fonctionnalité des apprentissages et place l'élève au centre des apprentissages* » (Lenoir cité par Joannaert, 2009:28). La survie du curriculum tel qu'il soit doit avoir des caractéristiques à minima sur lesquelles tous les acteurs peuvent tomber d'accord. Jonnaert et son équipe en citent trois:

- Il est général et dépasse les programmes d'études qu'il inclut

- Il est pragmatique et propose des situations qui font référence aux expériences de vie des apprenants et qui ont donc du sens pour eux: la notion de sens devient importante
- Il a pour finalité le développement personnel et l'insertion sociale des apprenants ainsi que leur adhésion à des normes et des valeurs (2009).

Si le passage au système LMD a permis de repenser significativement le dispositif de formation chez les COP, notons que ce dernier n'a pas été soumis à une expertise extérieure à l'Institution (ENS) pour validation. A cela, il faut ajouter l'absence de coopération entre les acteurs en charge de ce dispositif.

Conclusion

Les dispositifs de formation doivent être de plus en plus professionnalisants, c'est-à-dire plus de pratiques, plus proches des expériences vécues des apprenants. Ainsi, les COP doivent être formés à « *l'art du bricolage et de la débrouillardise* »: le premier renvoie à la « métis » « *qui est une forme d'intelligence pratique, visant l'efficacité; elle produit de multiples savoirs utiles à la vie* », le deuxième (la débrouillardise), « *art de se saisir de l'occasion, de l'opportunité (le kairos)* » pour apporter une ou des solutions originales à une ou à des situations inédites. The reflective practice de Schon est toujours présente et doit encore et toujours accompagner les professionnels en orientation dans leur quête d'une démarche flexible en situation de travail.

Références bibliographiques

- AUBRET J. (2006). « Les conseillers d'orientation » In BEILLEROT J., et MOSCONI N. (Dir.) *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris: Dunod.
- BECKERS J. (2012). *Compétences et identités professionnelles: L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles: De Boeck.
- CARBONNEAU M., et TARDIFF M. (2002). *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école*. Sherbrooke: Editions du CRP.
- CRAHAY M., DUTREVIS M., et MARCOUX G. (2013). «L'apprentissage en situation scolaire: un processus multidimensionnel » In CRAHAY M et DUTREVIS M (Eds.). *Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles: De Boeck.
- DEMEUSE M., et STRAUVEN Ch. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*. Bruxelles: De Boeck.
- DIERENDOCK C., LOURER E., et REY B. (2014). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Bruxelles: De Boeck.
- JONNAERT P. (2014). Evaluer des compétences? Oui mais de quelles compétences s'agit-il? In DIERENDOCK, P., LOARER, E., REY, B. (Eds). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Bruxelles: De Boeck.

JORO A., et DE KETELE J-M. (Dir.) (2011). *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance?* Bruxelles: De Boeck.

LE BOTERF G. (2010). *Professionaliser, Construire des parcours personnalisés de professionnalisation. Concevoir la professionnalisation comme une navigation.* Paris: Eyrolles/Edition d'organisation.

LENOIR Y., et OUDOT M H. (Dir.) (2006). *Savoirs professionnels et curriculum de formation.* Laval: Presses de l'Université de Laval.

PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., et PERRENOUD Ph. (Dir.) (2012). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck. (4^{ème} édition, revue et augmentée).

WITTORSKI R. (2007). *Professionalisation et développement professionnel.* Paris: L'Harmattan.

Matemática, Física e Química: interdisciplinaridade

Sofia RÉZIO - sofiarezio@hotmail.com ¹ & Armando PRAZERES - prazeres.armando@gmail.com²

¹ Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro, Penafiel. Portugal

² Instituto Médio Industrial de Benguela. Angola

Resumo

O Instituto Médio Industrial de Benguela é tido como uma instituição onde a Matemática tem uma forte presença, dada a natureza dos cursos administrados. Nesta escola verifica-se um baixo rendimento escolar na disciplina de Matemática, bem como nas disciplinas de Física e Química, o que nos fez refletir sobre se o programa curricular de Matemática estaria sincronizado com os programas destas outras duas disciplinas afins. Procurou-se também compreender se os conteúdos matemáticos constituem um alicerce à aprendizagem de conteúdos das disciplinas de Física e Química e se permitem aos alunos o desenvolvimento de habilidades necessárias para a sua aplicação em qualquer situação problemática. Importava também identificar as ações promovidas por esta instituição escolar que contribuem para que a Matemática seja encarada como uma disciplina de aplicação às outras. Em busca de respostas a estas questões, realizou-se um estudo empírico cuja metodologia de investigação adotada seguiu uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa e descritiva, tratando-se de um estudo de caso. Na recolha de dados recorreu-se à análise documental e a entrevistas semiestruturadas. Analisaram-se e compararam-se os programas de Matemática, Física e Química da décima classe, em vigor em Angola, e entrevistaram-se os professores destas disciplinas. O estudo desenvolvido envolveu o coordenador do curso de ciências exatas e os professores de Matemática, Física e Química conseguindo-se identificar: a inexistência de projetos interdisciplinares na referida instituição; o reconhecimento da importância da utilização de conhecimentos matemáticos na resolução de problemas em outras áreas do conhecimento, particularmente na Física e na Química; o desajuste dos programas de Matemática e Física, no que concerne aos momentos em que algumas unidades temáticas são lecionadas; a insuficiência de sugestões matemáticas nos programas de Química e de Física; e as dificuldades que os alunos têm revelado em determinados conteúdos matemáticos. Depois de analisados os dados elaborou-se uma Proposta Pedagógica Interdisciplinar tendo-se já realizado em 2015 as primeiras duas reuniões, envolvendo professores e coordenadores das três disciplinas visadas, estando a próxima reunião prevista para abril de 2016. Esta Proposta conta atualmente com o apoio do Vice Reitor da Universidade Katiava-Bula e tem a génese de um projeto cooperativo, interdisciplinar e educativo.

Palavras chave: projeto, interdisciplinaridade, matemática, física, química.

Introdução

Desde a antiguidade até aos nossos dias que a Matemática tem desempenhado um papel importante no desenvolvimento da sociedade, ao contribuir para o avanço das ciências e de outras disciplinas, nas escolas. Em Angola, ela faz parte, há muito tempo, dos planos de estudo das classes que vão desde o ensino primário até ao 2º ciclo do ensino secundário, existindo igualmente em muitos cursos do ensino superior. O Instituto Médio Industrial de Benguela [IMIB] é tido como uma instituição onde a Matemática se faz sentir fortemente, dada a natureza dos cursos administrados. Não obstante, verifica-se nesta escola um baixo rendimento escolar por parte dos alunos, particularmente nas disciplinas de Matemática e em disciplinas afins, como é o caso da Física e da Química, sobretudo quando se trata de resolução de problemas. Neste sentido, importava compreender a importância da Matemática num contexto interdisciplinar.

1. Relação da Matemática com outras disciplinas: Física e Química

Na escola, quando se busca a integração das disciplinas e a relação delas com a realidade do aluno tornando o conhecimento real e atrativo, pode afirmar-se que nos encontramos em presença de práticas interdisciplinares. Por interdisciplinaridade entende-se um certo nível de associação entre disciplinas, em que a sua cooperação provoca verdadeira reciprocidade de intercâmbios e por conseguinte enriquecimentos mútuos (Lavaqui & Batista, 2007). Segundo Haas (2000) ser professor com a intenção da interdisciplinaridade exige a superação da prática individual, sem abandoná-la contudo assumindo-a com todas as suas contradições pois parte-se do individual para se alcançar o coletivo. Segundo esta autora, para que se possam construir projetos interdisciplinares é necessário o comprometimento com a coletividade. O primeiro passo para um projeto interdisciplinar, é a integração quer de conteúdos, quer de ações pedagógicas.

Como é sabido, existe entre as mais diversas ciências e a Matemática, uma permutação intensa de conceitos e técnicas que proporcionam grande progresso para ambas as partes. Destacam-se em seguida algumas contribuições da Matemática para a Física e a Química, numa perspetiva curricular. Na Física, por exemplo, o estudo do movimento dos corpos fez sentir a necessidade de um instrumento matemático que, além das formas, estudasse a variação das grandezas envolvidas. O conceito de função surge então associado às leis que descrevem fenómenos físicos e os gráficos e expressões algébricas traduzem esses mesmos fenómenos.

No processo de ensino e aprendizagem, em particular na disciplina de Física, três tópicos têm sido polémicos, na instituição em causa, quanto à aquisição e compreensão de conhecimentos: a resolução de problemas, a aprendizagem de conceitos físicos e o ensino de laboratório. Dentre estes, a resolução de problemas sempre foi visto como um tópico particularmente importante.

Quanto à Química, é sabido que está presente no quotidiano por meio de inúmeros mecanismos como bio ciclos humano, animal e vegetal e também em produtos industrializados necessários para o homem. A Matemática auxilia a Química a resolver problemas sobre quantidade de matéria, determinação de massa atómica, números de moléculas, volume molar, na identificação e interpretação de gráficos de reações exotérmicas e endotérmicas, a equacionar reações químicas, a ajustar as reações de oxidação, a determinar o potencial de uma pilha, a resolver problemas sobre velocidade de reações, a determinar o índice de acidez e índice de basicidade, enfim, na investigação e experimentação de fenómenos químicos (Departamento de Educacion Secundaria, 2001).

1.1. Como se deverá posicionar o professor na sua prática letiva perante estes factos?

Quitembo (2010) é da opinião de que o professor deve assumir uma postura incentivadora, sem dar sugestões de exploração, apelando ao espírito criativo e propondo, se necessário, extensões do problema. Deste modo, o professor assume um papel não só de moderador como também de despoletador das capacidades de resolver problemas, inerentes a cada aluno ou grupo de alunos e da aprendizagem por descoberta.

De facto, o sucesso na resolução de problemas em Matemática, Física e Química depende da aplicação de conceitos matemáticos específicos, fórmulas ou algoritmos, sem menosprezar o uso de estratégias combinadas. O professor deve, quando necessário, procurar métodos criativos de modo a que os alunos tenham confiança e gosto pela resolução de problemas, assumindo o papel de orientador da sua discussão (Matos & Sezarrina, 1996).

Segundo Lapa, Bejarano e Penido (n.d.) é importante destacar que propor e vivenciar um currículo que considere a interdisciplinaridade do conhecimento, é algo que depende fundamentalmente da disposição da comunidade escolar para construir essa visão de totalidade, contrapondo-se à fragmentação com que o conhecimento, historicamente, vem sendo tratado nas escolas. Segundo os referidos autores, são inúmeras as experiências que promovem a interdisciplinaridade, tais como: a construção de projetos em comum, fóruns de discussão para problematizar um conhecimento envolvendo várias disciplinas, a utilização de experiências curriculares que se baseiem na resolução de problemas, a resolução de questões pertinentes e relevantes para a escola e para a comunidade, o envolvimento de várias disciplinas em discussões mobilizadas pelos *media* com a utilização de recursos tecnológicos educativos, a mobilização de várias disciplinas em eventos científicos e socioculturais, a análise de filmes e documentários, peças, obras técnicas, obras de arte e literárias, inter cruzando vários campos do saber, são alguns exemplos.

2. Formulação do Problema e Objetivos

Muitos docentes têm noção das dificuldades matemáticas que os alunos apresentam quando chamados a aplicar os conhecimentos na própria disciplina e noutras. Pelo exposto até ao momento, a disciplina de Matemática no IMIB tem sido encarada como um obstáculo ao desenvolvimento de outras áreas científicas como a Física e a Química, o que conduziu à formulação do seguinte problema: **Os programas de Matemática estão sincronizados com os programas das disciplinas de Física e Química?**

Para responder a este problema definiram-se as seguintes questões de investigação:

- Os conteúdos matemáticos são um alicerce para a aprendizagem de conteúdos das disciplinas de Física e Química?
- Os conteúdos matemáticos são tratados com a profundidade desejada para que permitam o desenvolvimento de habilidades necessárias para a sua aplicação em qualquer situação?
- Que ações a instituição escolar em estudo tem desenvolvido para que a Matemática seja encarada como uma disciplina com aplicação em outras disciplinas?

Definem-se em seguida os objetivos a alcançar, tendo em conta que o plano de formação do IMIB se encontrava abrangido pela atual reforma educativa. O objetivo geral consistia em conceber um projeto pedagógico interdisciplinar que permitisse identificar conteúdos que estão interligados a fim de contribuir para a melhoria da

articulação das disciplinas de Matemática, Física e Química. Para tal, seria necessário identificar e compreender os constrangimentos da relação entre a Matemática e as outras duas disciplinas, compreender o nível de profundidade com que os conteúdos matemáticos eram lecionados na instituição e identificar ações que a instituição tivesse desenvolvido no sentido da melhoria da aprendizagem nas disciplinas de Matemática, Física e Química.

3. Metodologia do Estudo

A metodologia de investigação adotada seguiu uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa e descritiva. Quanto ao tipo de investigação trata-se de um estudo de caso. Relativamente aos instrumentos utilizados, construiu-se uma entrevista semiestruturada, posteriormente aplicada a docentes, e efetuou-se a análise documental dos Programas Nacionais Curriculares.

Participaram no estudo, o subdiretor pedagógico do Instituto, os coordenadores de Matemática e de Física, uma professora de Química e ainda dois professores de Matemática. Para trabalhar com estes participantes foi feito um contacto prévio com a sub direcção pedagógica do Instituto. A seleção dos participantes atendeu às disciplinas que estes lecionam, o tempo de serviço, o cargo que ocupam e a sua disponibilidade. A recolha dos dados foi feita no IMIB, no ano de 2014, por um período de aproximadamente dois meses.

As entrevistas semi estruturadas permitiram perceber qual a atenção que tem sido dada ao tempo disponibilizado para as aulas teóricas e práticas, à abordagem que tem sido feita de problemas matemáticos e à análise da própria prática de professores. Procurou-se descobrir o que a instituição tem feito e o que falta fazer, em termos de seminários de capacitação pedagógica, realização de projetos de escola ou projetos interdisciplinares, para melhorar a aprendizagem nas disciplinas de Matemática, Física e Química.

Analisaram-se os currículos de cada disciplina procurando desvendar a relação entre eles existente, em termos de conteúdos, momentos em que são tratados e possibilidades do seu ajustamento.

4. Projeto Pedagógico Interdisciplinar

Pretendeu-se criar um projeto cooperativo e educativo na escola, com atividades a serem levadas a cabo pelos coordenadores e professores das disciplinas de Matemática, Física e Química, tendo em vista o melhoramento do processo de ensino e aprendizagem. O seu propósito foi o de motivar e incentivar os professores a estarem abertos ao diálogo, reconhecendo limitações, aprendendo uns com os outros e a partilharem as suas práticas, sucessos e limitações. A proposta consistiu na realização de encontros, nas primeiras semanas de cada trimestre, para discussão e debate dos conteúdos programáticos comuns às três disciplinas, e dos momentos e da forma como deveriam ser lecionados. O primeiro encontro teve lugar dia 24 de abril de 2015, registando-se uma forte adesão, seguindo-se um segundo encontro em setembro do mesmo ano. Este Projeto conta atualmente com o apoio do Vice-reitor da Universidade Katiava-Buila e tem a génese de um projeto cooperativo, interdisciplinar e educativo.

Discussão de resultados e conclusões

Precedeu-se à análise documental e a análise dos dados recolhidos de cada participante. Seguiu-se a sua discussão e interpretação, tendo em conta as seguintes categorias: (a) Apresentação; (b) Importância do ensino da Matemática; (c) Plano de estudos; (d) Programas curriculares; (e) Problemas e suas estratégias de resolução; (f) Práticas do professor no processo de resolução de problemas e (g) Relação laboral.

Quanto aos programas de Matemática, Física e Química, constatou-se que são extensos, há falta de sugestões metodológicas para a resolução de problemas, nomeadamente no programa de Física e não há sincronia entre os momentos em que os conteúdos de Matemática são lecionados relativamente aos conteúdos de Física e Química, o que implica a necessidade de concertação entre os professores dessas disciplinas. Este facto tem influenciado negativamente o trabalho dos professores.

Sobre o ensino da Matemática na escola, cinco professores afirmaram que a Matemática tem uma grande importância, por ser uma disciplina que auxilia as outras ou por ser uma disciplina base para os cursos que existem na escola. Foi referido que a Matemática serve de eixo principal a todas as disciplinas técnicas e por outro lado que desenvolve o raciocínio lógico e ajuda a compreender situações do quotidiano.

Quanto à prática letiva dos professores, quase todos os participantes têm procurado organizar os alunos em grupos de trabalhos durante a aplicação de situações problemáticas, princípio este que constitui um aspeto forte, pois facilita um maior envolvimento e participação dos alunos na aula. A relação laboral, no âmbito da interdisciplinaridade e tendo em conta as afirmações dos professores participantes no estudo, parece não estar presente.

Tomando em consideração os argumentos dos sujeitos da amostra, pode-se perceber o importante papel que a Matemática desempenha na escola, em primeiro lugar, ao ser considerada como auxiliar das outras disciplinas, pois a sua compreensão ou não, irá repercutir-se no entendimento de outras disciplinas e em segundo lugar, pelo grande contributo que presta ao desenvolvimento do raciocínio lógico dos alunos. Estes são aspetos fortes a ter em conta na construção de projetos interdisciplinares.

Nos dois encontros realizados entre docentes, a adesão foi notoriamente grande e os professores mostraram-se motivados a integrar o Projeto interdisciplinar proposto: reunindo-se com regularidade, concertando práticas e momentos de lecionação e ajustando os planos de estudo da Instituição.

Para Lapa, Bejarano e Penido (n.d.) a conjugação de diferentes experiências pode e deve potenciar a interdisciplinaridade desejada, que significa, acima de tudo, fazer as disciplinas se encontrarem e dialogarem em torno de necessidades significativas e concretas, eleitas como importantes para a formação dos jovens alunos. Todas estas noções nos permitem refletir sobre o modo como a ideia de interdisciplinaridade tem sido apropriada pelas pesquisas em Ensino de Ciências, nomeadamente da Matemática, da Física e da Química, objeto do presente estudo.

Bibliografia

Haas, C. M. In Queluz, A. G. (Org.) et al (2000). *Interdisciplinaridade – Formação de professores da educação*. São Paulo: Editora Pioneira.

Departamento de Educación Secundária (2001). *Normas Para La Enseñanza De La Química*. Distrito Escolar Unificado de Reverside: Publicações do Departamento de Educação Secundária.

Lavaqui, Vanderlei, & Batista, Irinéa de Lourdes. (2007). Interdisciplinaridade em ensino de Ciências e de Matemática no Ensino Médio. *Ciência & Educação (Bauru)*, 13(3), 399-420. In <https://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132007000300009>

Lapa, J., Bejarano N., Penido M. (n.d.). *Interdisciplinaridade e o ensino de ciências: uma análise da produção recente* In <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiiienpec/resumos/R0065-1.pdf>

Oskar, o ouriço musical: projeto artístico em educação

Joana NOGUEIRA

Universidade de S. Tiago de Compostela. Espanha

Resumo

A Escola do século XXI deverá manter-se aberta, disponível a conceitos de projetos educativos originais. Sendo assim, uma escola dinâmica, atenta às novas tendências pedagógicas, necessita de ter criatividade e irreverência para a concretização de projetos inovadores e aliciantes direcionados à comunidade escolar. Por estarmos sensíveis a estas questões durante a nossa prática letiva, enquanto docente e como extensão do que é ser professor na sociedade atual, surge a ideia do projeto musical: "Oskar - o ouriço musical". Com este conto, pretende-se transmitir aos alunos os instrumentos da orquestra de forma mais lúdica (com idades compreendidas entre o pré escolar e o 2.º ciclo do ensino básico). Deste modo, são objetivos deste projeto: Dinamizar atividades lúdicas com carácter cultural e pedagógico; Desenvolver hábitos de leitura; Desenvolver a capacidade de expressão e comunicação; Articular saberes, conjugando a literatura infantil com a música; Contribuir para uma aprendizagem mais transversal; Implementar projetos interdisciplinares nas escolas. Dentro da nossa investigação em curso no programa doutoral, ligada ao tema interdisciplinaridade e música, é nosso propósito, com este artigo demonstrar que se trata da criação de uma teia de expressões interligadas, em que o aluno tem a oportunidade de se envolver em diferentes atividades. Estas interligações surgem sempre no intuito de ligar a leitura, a música e a expressão plástica como uma forma de ser, estar, aprender e, sobretudo, para promover a construção de aprendizagens significativas, contribuindo deste modo, para uma maior motivação por parte de alunos e professores, tendo em consideração o todo que somos e onde o corpo enquanto veículo, instrumento e criação tem um grande papel e contributo para a educação holística.

Palavras chave: projetos artísticos, educação, música.

Enquadramento teórico

A Educação tem de ser encarada para a Escola / Instituição de ensino e pelos seus dirigentes, como o valor supremo da sua atividade. A Escola é, por excelência, o espaço- residência que a alberga e lhe dá todo o sentido. Os desafios que são colocados às escolas do séc. XXI são muitos mas, ainda existe o risco de algumas delas se deixarem levar uma por uma a uma acomodação intelectual, o que as transforma conseqüentemente em escolas sem ambições e sem projectos vivos e dinâmicos. Este meio tem vindo a assistir ao fenómeno da globalização e ao aparecimento das novas tecnologias. Se estas realidades que cada vez se afirmam no seio das nossas vidas, então também o serão seguramente de forma transversal a toda a sociedade. É uma evolução imparável com que a nossa sociedade se confronta e que a Escola não pode estar alheia, nem muito menos consentir a sua desresponsabilização.

Confrontar-se permanentemente com a realidade do mundo (e da sua comunidade), para melhor perceber e analisar tendências, é algo que os seus dirigentes deveriam exigir de si próprios num contínuo esforço. Talvez desse modo, se pudesse travar alguma fragilidade que o ensino da Música vive atualmente em particular, nalgumas escolas, o que vem ha muito afectando, de forma corrosiva o desempenho essencial das Escolas. A educação contemporânea, segundo (Rouquet,1977:20) “(...) preocupa-se mais com formar os indivíduos do que com instruir(...)” o que é certo é que não podemos ser tão radicais no sentido de só querermos o produto final ou produção em série, sendo indispensável implicar os alunos em atividades relevante, que sejam significativas e que decorram de um debate amplo e aberto.

Originalidade é a palavra de ordem num mundo onde tudo parece já ter sido descoberto e inventado. Mas a originalidade, por força das inesgotáveis capacidades humanas, é intemporal e não existe limites para a sua manifestação. Não podemos esquecer a questão da motivação que esta é a chave do sucesso para todos os que estão empenhados em fazer da Escola um eterno ponto de partida e não de chegada. Por tudo isto, ela deve manter-se aberta a um conceito de trabalho original e irreverente que possam contrariar o conformismo. Não podemos esquecer ainda o papel da família, para que os seus educandos encontrem as condições adequadas ao seu desenvolvimento, sendo a escola um espaço apenas um prolongamento da instrução de casa. Em consonância com (Alencar,1991:111), cabe à escola “(...) participar no processo de transformação de uma criança dependente e imatura de um indivíduo responsável, competente, auto-suficiente(...)”. Cabe aos responsáveis pela ensino, contribuir para uma nova forma de estar, de adaptar e de ser Escola. *Qual é, então, a grande missão da Escola?* Mais ainda, qual é o papel dos seus professores, sabendo que estes são os legítimos responsáveis e representantes de todo um legado de conhecimentos - pedagógico e cultural – e que, por sua vez, são os grandes responsáveis pela qualidade do ensino aí praticado? O advento das tecnologias de informação confere aos seres humanos o sentimento universal de que a vida hoje se vive à escala global, como uma *aldeia global*. E este mundo tecnocrata regula o quotidiano de milhões de pessoas. Esta é uma realidade social que não só veio para ficar, como irá certamente exigir alterações profundas ao sistema de ensino atual. Por isso, não haverá tolerância para alimentar um sistema educativo que já não corresponde aos atuais desafios. Neste novo mundo não haverá mais lugar para a concepção de um ensino arcaico e conservador, baseado na mera transmissão oral de saberes. São especialmente os jovens que, seduzidos pelo fascínio da música, procuram a Escola para tentarem entender as razões do seu encantamento. Não importa a forma de expressão que o aluno tenha oportunidade de experimentar, o que importa é que ele, de uma forma direta, possa refletir de si mesmo, se possa desenvolver e reconhecer e progredir. Sendo assim, a experimentação leva à criatividade e ambas quando se fundem “(...) permitem ao indivíduo modificar-se na sua própria natureza em função das relações que mantém e multiplica com o que o rodeia (...) torna-se capaz de evoluir em relação a si mesmo, à qualidade das suas relações, e no respeito da sua personalidade(...)” (Rouquet,1977:52).

A educação artística não se pode resumir a uma arte virada para acontecimentos antigos nem a ter, como Rouquet (1977) nos alerta, um papel de lazer, de ocupação agradável de descontraimento. Esta não pode ser uma área dirigida apenas a determinado público onde um grupo restrito tem acesso a ela. Deste modo, dentro das escolas, ela não poderá dissociar-se das outras disciplinas nem ser vista e trabalhada por si própria. Através dela se poderá trabalhar na globalidade o indivíduo / aluno, através da atividade e da experimentação, que pode ser em grupo ou a nível individual, deste modo a educação artística adquira um papel dinâmico e formativo, permanecendo em simultâneo “ (...) como um meio de aproximação e aprofundamento para uma cultura largada a todas as disciplinas e à vida, dentro de um sistema educativo no seio do qual ela deixará de ser um simples acrescento (...) ” (Rouquet,1977:24).

Assim, a integração da Música na educação da criança proporciona-lhe um enriquecimento a nível das experiências, contribuindo para o estabelecer das estruturas mentais fundamentais. Deste modo, é necessário refletir sobre a Música, o que ela representa para todos nós, em particular para os nossos jovens. Daí que seja evidente falar-se na Música como fator social integrador e multicultural. É de salientar que se deve compreender que a Educação Artística, ao gerar uma série de competências e de aptidões transversais e ao fomentar a motivação dos estudantes e a participação ativa na aula, pode melhorar a qualidade da educação, assim contribuindo para atingir um dos seis objetivos da Educação para Todos (EPT) da Conferência Mundial de Dacar sobre a Educação para Todos (2000).

1. A valorização da educação não formal

Como responder a estes desafios? Sendo a Música a nossa área de intervenção, de forma mais objetiva, diremos ser necessário considerar a educação holística em todos os meios educativos, visando o desenvolvimento total do ser humano. A integração da Música na educação da criança proporciona-lhe um enriquecimento no nível das experiências, contribuindo para o desenvolvimento das estruturas mentais fundamentais.

A aprendizagem musical das crianças é determinada, como defende Hargreaves (2001), pelo contexto social e cultural. Assim, não é surpreendente que a aprendizagem musical de muitos alunos ocorra fora da escola, em grupos de pop rock formados entre amigos, ou em zonas mais rurais, em bandas de música locais. Deste modo as aulas, para (Vilar, 1994:67) são um “ (...) cenário formal e nuclear do ensino (...) que devem (...) potenciar a negociação real e aberta de todas as características e fatores que nela se entrecruzam(...)”. Assim como deverão ser um espaço impulsionador de um novo estilo de trabalho e de relação na Escola, exigindo uma grande clarificação da atividade instrutivo- formativa a realizar e das atuações dos diferentes agentes da aula, base do princípio pedagógico e psicodidático da interação cooperadora. É necessário que se compreendam os contextos, as realidades e os conhecimentos que vem com os alunos do seu seio, da sua aprendizagem não formal para que se possam adequar os conteúdos a lecionar da forma mais real possível. Não podemos esquecer que figura do professor será a das mais importantes neste contexto, uma vez que poderá por um lado, criar condições para uma interação construtiva entre o aluno e o objeto de conhecimento e por outro lado, orientar a sua ação na sala de aula no sentido de criação de um clima humano e social, para que a tarefa instrutiva ofereça aos alunos as bases de uma aprendizagem intelectual significativa e social. Assim em consonância com (Branco,2005:142) a educação tem bem assente como finalidade “ (...) a projeção da possibilidade de um futuro melhor, assente numa ampliação progressiva dos espaços de participação, liberdade e justiça (...)”. E terá como o objetivo, o “ (...) desenvolvimento dos educandos como pessoas humanas, autónomas e dotadas de um potencial crítico e criativo, a quem o destino dos seus semelhantes não é indiferente e que, como tal, aspiram à criação de uma sociedade mais justa (...)” (Branco,2005: 151).

O Ensino Não- Formal pode contemplar professores/ formadores tal como no Ensino Formal, no entanto, a grande diferença entre ambos é que este ensino vai ao encontro da motivação intrínseca de cada aluno. O processo de ensino-aprendizagem é estruturado mas com base nos interesses dos alunos. Desta forma, neste ensino, não interessa os resultados obtidos mas tudo aquilo que o aluno foi construindo, através dele, isto é, um conjunto de valores, de regras, responsabilidade, tolerância, respeito (entre outros). Não podemos de forma alguma negligenciar a importância da motivação, do prazer e da bagagem que cada aluno traz consigo quando chega à escola. Não se pode atribuir maior importância à aprendizagem, nem colocar todo o ênfase na transmissão de

informações e desenvolvimento de conceitos mas sim fazer uma espécie de miscelânea de conhecimento onde no final teremos certamente alunos motivados e com sede do saber.

2. Linhas do projecto: Oskar e o crocodilo violinista

Os alunos desde cedo nas aulas extra curriculares de música tomam contato com a música e as diversidades (som, ritmo, altura), assim como variados instrumentos musicais. De varias formas estes conhecimentos chegam aos alunos. Aquele que é por nós defendido, é que se se tratar de tenra idade, que chegue da forma mais lúdica possível. No decorrer do programa doutoral, surgiu a necessidade de criar um material didático para ser utilizado nas aulas de expressão musical. Assim, surgiu o conto musical: “ Oskar e o crocodilo violinista”, onde se pretende contar os instrumentos da orquestra de forma lúdica aos mais pequenos (sendo o primeiro instrumento: o violino). Este trabalho é o resultado de um grupo de trabalho: autora, artista plástico e uma violinista. Sendo que este projeto já se encontra em Cabo Verde e no Brasil.

O presente conto tem sido levado entre outros locais, a dezenas de escolas, bibliotecas públicas, hospitais, congressos, tertúlias(...) para dinamizar a hora do conto junto dos alunos. Trata-se do Iº volume de uma coleção intitulada Oskar, o ouriço musical que conta já com cinco edições, e cujo objetivo primordial é a promoção de hábitos de leitura em idade precoce.

Nestas atividades, além de se promover o livro e a leitura, pretende-se que as crianças, da faixa etária do pré escolar até ao 2.º ciclo, contatem com a música no geral em particular com o violino, de uma forma lúdica e entusiasta. A leitura do conto é complementada com um ateliê de desenho e música, relacionado com a história lida e dinamizado pelo ilustrador, autora e por uma violinista.

Esta ligação intrínseca à Música faz com que os alunos além de ver e ouvir o violino possam ter contacto com culturas musicais diferentes como o pop/ rock, música erudita etc. onde os alunos podem interagir com a violinista, indo à descoberta das potencialidades deste instrumento musical apresentado. Acaba por se realizar um mini concerto baseado num repertório apelativo, do conhecimento dos alunos, procurando promover um diálogo musical informal, original e de acordo com os gostos musicais de cada um. Vários pedagogos musicais, tais como Wytack, referem que o trabalho de audição musical é muito importante em que o importante não é só tocar, cantar ou dançar, mas o escutar também é fundamental. O escutar significa aprender e aprender a apreciar a música.

3. Objetivos:

Os objetivos para esta atividade são:

(i) Dinamizar atividades lúdicas com carácter cultural e pedagógico; (ii) Desenvolver hábitos de leitura; (iii) Desenvolver a capacidade de expressão e comunicação; (iv) Articular saberes, conjugando a literatura infantil com a música; (v) Contribuir para uma aprendizagem mais transversal; (vi) Implementar de projetos interdisciplinares nos jardins de infância e escolas do 1.º ciclo do ensino básico; (viii) Tomar contato com músicos ao vivo e com o violino; (ix) Apropriar-se da linguagem artística(ilustração)

Duração aproximada de cada sessão: 60 minutos.

Número de alunos por cada sessão: mínimo de 20 /máximo de 80 alunos (factor a acertar, mediante espaço adequado para a realização da atividade).

O presente projeto já foi levado a dezenas de escolas, bibliotecas públicas e até mesmo hospitais, assim como atividades com pais. Até ao momento tem sido uma experiência gratificante para todos os envolvidos.

Conclusões

Assistir a atividades diferentes dentro da escola que chegam de fora dela como é o caso do Oskar, além de levar a música diretamente às crianças faz com que elas possam ouvir, falar, experimentar, pensar e aprender. Deste modo, estes momentos lúdico- didáticos não substituem as aulas mas servem para aperfeiçoar a aquisição das competências dos alunos em relação ao que recebem na sala de aula. Apesar de começar a notar-se um crescente afluência destas actividades em contextos escolar, este tipo de projetos a que podemos chamar performativos são pouco valorizados nas escolas o que acaba por desmotivar muitos docentes de forma a os planificar e concretizar. Trabalhar por projetos faz com que se conheçam de perto as motivações dos alunos e a partir daí planificar actividades de forma a fornecer às crianças um contexto no qual elas próprias se identificam, tendo um papel tanto ativo como interativo na busca e na partilha de informação. Neste contexto de projetos, as parcerias dentro da escola são muita importância assim como o trabalho colaborativo / cooperativo quase inexistente nas escolas, mas de grande importância para todos os envolvidos, criando-se estreitos laços de partilha. Estaremos, assim, num ponto de partida para outra escola mais apelativa, mais abrangente, mais ligada à vida. Uma escola que responda às novas perspectivas da educação/ensino que emergem na atualidade. Como balanço final, estes projetos não podem ter fim. Deverão ser concretizados cada vez mais dentro das escolas. A dinâmica do trabalho desenvolvido conduziu a um percurso abrangente, que provou que a articulação entre os currículos escolares tradicionais e aqueles que nos propusemos a trabalhar não só se completam como se potenciam. Acreditamos que esta foi uma experiência marcante para os alunos que a viveram e temos esperança que, no futuro, a Educação Artística esteja presente em todas as escolas, para nos ajudar a aprender e a crescer, tendo em consideração o todo que somos e onde o corpo enquanto veículo, instrumento e criação tem um grande papel e contributo para a educação holística.

Referências bibliográficas

- Alencar, E. S. (1991). *Dimensões Psicológicas e Sociais da Criatividade*. Porto: Apport.
- Almeida, L.S. (1991). Coleção Temas de Psicologia, Vol 5, pp.127-145.
- Branco, M.V. (2005). *Competência emocional em professores*. Tese de doutoramento. Universidade de Psicologia do Porto.
- Bruner, J. (1999). *Mening i handling*. Oversat af Henrik Stamer Hedin. Klim: Århus
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide, Editor.
- Hentshk, L. (2002). *Um estudo longitudinal aplicado à teoria musical de Swanwick*. Porto Alegre.
- Lafortune, L. (2001). *A afetividade e metacognição na sala de aula*. Lisboa: Edições Piaget.

Rouquet, A. (1977). *A educação artística na acção educativa*. Lisboa: Almedina

Vilar, A. (1994). *Currículo e ensino para uma prática teórica*. Porto:Asa

Weiner, B. (1979) *A theory of motivation for some classroom experiences*. Journal of Educational Psychology, pp. 71:3-25A.

Educação ambiental, geologia e ensino experimental das ciências – uma abordagem integrada a partir da realidade de São Tomé e Príncipe

Mário OLIVEIRA & Olga SANTOS

**Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria
Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação - Leiria – Portugal**

Resumo

A importância do património natural de São Tomé e Príncipe é internacionalmente reconhecida, fundamentalmente devido à diversidade biológica que o constitui, tornando-o tema de abordagem obrigatória nas iniciativas de educação ambiental levadas a cabo no país. Bastante menos exuberante que a diversidade biológica, mas também com relevante potencial educativo e económico, a diversidade geológica do país necessita de mais aprofundados estudos, visando a sua potencial recuperação, valorização e divulgação, mormente através da constituição de uma rede nacional de geossítios e sua potenciação através de iniciativas de educação ambiental. No âmbito do ensino da geologia ambiental entende-se de particular relevância, no contexto ambiental, social e económico específicos de São Tomé e Príncipe, o estudo do trágico acidente ocorrido em 1974, em Rebordelo, na ilha de São Tomé - em que um deslizamento de massa rochosa causou 33 vítimas - prevenindo potenciais desastres motivados por causas similares. Nesse sentido, a presente comunicação pretende apresentar uma proposta de trabalho experimental que, de forma integrada, permita estudar, para além das causas e processos geológicos associados aos deslizamentos de massas, alguns temas e conceitos trabalhados na educação ambiental –como, por exemplo, os associados às alterações climáticas, desflorestação, erosão de solos e reutilização de resíduos, entre outros - e no ensino experimental das ciências, nomeadamente através da possibilidade de utilizar cartas de planificação e proceder ao controlo de variáveis.

Palavras chave: educação ambiental, geologia, ensino experimental das ciências, São Tomé e Príncipe.

Introdução

O arquipélago de São Tomé e Príncipe, localizado no Golfo da Guiné, a aproximadamente trezentos quilómetros da costa ocidental africana, é pequeno país que, segundo Munhá (2007, p.5) se encontra no “troço oceânico do alinhamento vulcânico dos Camarões, que se estende por 1600 quilómetros, desde o interior do continente africano a NE (...) até à ilha de Pagulu (Ano-Bom) a SW (...)”, o que se reflete na origem vulcânica das ilhas e ilhéus que o constituem.

Este arquipélago é constituído por duas ilhas de maiores dimensões, a ilha de São Tomé, com aproximadamente 857 km², e a ilha do Príncipe, com cerca de 142 Km², e por um conjunto de pequenos ilhéus, de que se destacam,

entre outros, o Ilhéu de Santana, o Ilhéu Catarino, o Ilhéu Quixibá, o Ilhéu Sete Pedras, o Ilhéu Jalé, o Ilhéu dos Côcos, o Ilhéu das Cabras e o turístico Ilhéu das Rolas, entre outros.

O substrato rochoso de natureza vulcânica, a morfologia das ilhas e ilhéus, um clima com características muito particulares, que se traduz numa humidade dos solos e do ar bastante elevada, possibilitou o desenvolvimento de uma diversidade biológica a todos os títulos digna de realce.

Esta riquíssima diversidade biológica, traduzida num elevado número de endemismos constatados para as ilhas de S. Tomé e do Príncipe (Mendes & Sousa, 2012; Lima, 2012; Leventis & Olmos, 2009), tem também forte expressão no tocante à fauna aquática, marinha ou de água doce e salobra, como expressam Reeves, Stewart, Clapham & Powel, referidos em Gonçalves (2010). A importância desta diversidade biológica determinou que a mesma seja considerada prioritária nas estratégias internacionais para conservação da biodiversidade a nível mundial e que à ilha do Príncipe tivesse sido conferido o estatuto de Reserva Mundial da Biosfera.

Esta importância não tem impedido o progressivo abate de árvores da floresta nacional para construção de mobiliário, habitações, embarcações, artesanato, produção de carvão e realização de fogueiras, entre outros fins, traduzindo-se num processo de desflorestação descontrolado e insustentável, cujos impactes poderão traduzir-se na progressiva perda de qualidade paisagística, de habitats, de diversidade biológica, no aumento do risco de desertificação e erosão dos solos, risco de ocorrência de deslizamento de terrenos, entre outros, que urge evitar. De igual modo, a forma como a população se vem relacionando com os resíduos ainda apresenta fortes lacunas, sendo possível observar o seu lançamento na floresta – onde facilmente se identificam depósitos de papeis, latas, plásticos, óleos usados, entre outros resíduos – contribuindo para a contaminação de solos e recursos hídricos, e podendo contribuir para a ocorrência de fogos florestais.

Este e outros temas ambientais têm assumido cada vez maior importância a nível nacional, traduzindo-se no cada vez maior relevo que se vem dando à temática da Educação Ambiental no país, nomeadamente através da edição de materiais didático-pedagógicos (Pinto & Lima, 2014; Oliveira & Santos, 2013; MARAPA, 2009) e formação de professores nas matérias em apreço.

Bastante menos exuberante que a diversidade biológica anteriormente referida, mas também com relevante potencial educativo e económico, a diversidade geológica do país necessita de mais aprofundados estudos, visando a sua potencial recuperação, valorização e divulgação, mormente através da constituição de uma rede nacional de geossítios e sua potenciação através de iniciativas de educação ambiental, conforme salientam Oliveira & Santos (2013a).

No âmbito do ensino da “geologia ambiental” e da “educação ambiental na redução de riscos e desastres ambientais”, entende-se de particular relevância, no contexto ambiental, social e económico específico de São Tomé e Príncipe, o estudo do trágico acidente ocorrido em 1974, em Rebordelo, na ilha de São Tomé - em que um deslizamento de massa rochosa causou 33 vítimas - prevenindo potenciais futuros desastres motivados por causas similares (Alves, 2003).

Nesse sentido, propõe-se que, em contexto educativo formal, se alie à análise teórica deste fenómeno geológico a realização de atividades práticas e experimentais, visando uma melhor compreensão do mesmo por parte dos alunos envolvidos. De acordo com Caamaño (2003), o trabalho prático pode basear-se na realização de atividades

de investigação, ou de caráter investigativo, que procuram encontrar resposta a uma questão de partida sendo, por isso, um tipo de trabalho conduzido numa perspetiva de trabalho científico.

O trabalho experimental é considerado um dos pilares da ciência, pois a formação científica sem recurso ao trabalho experimental falha, já que não há reflexão sobre a verdadeira natureza da atividade que foi desenvolvida (Afonso, 2008).

De acordo com Hodson (1988, *in* Martins 2007), um aluno realiza trabalho prático (TP) quando está ativamente envolvido na realização de uma tarefa.

Nas atividades práticas experimentais há manipulação de variáveis, sendo as mesmas conduzidas na perspetiva de um trabalho de cariz investigativo. É o caso, por exemplo, dos trabalhos desenvolvidos em contexto escolar para analisar os fatores que influenciam a germinação de sementes ou a verificação do papel desempenhado pela vegetação na erosão de solos, por exemplo.

Nesta perspetiva, propôs-se a um grupo de formandos são-tomenses a realização de uma atividade prática-experimental, cujo protocolo se apresenta abaixo, na qual se abordaram problemas da realidade geológico-ambiental local e, simultaneamente, se manipularam variáveis, com auxílio da carta de planificação.

Protocolo da atividade experimental

“O Solo, a Vegetação, o Declive e a Chuva...”

Material necessário:

Bacias, garrafas de plástico (reutilizadas) de 1,5 litros, terra, sementes de grama, garrafas com água.

Procedimento:

- a) Corte a garrafa longitudinalmente e encha as metades resultantes com a mesma quantidade de solo; numa das metades semeie a grama, regue-a, deixe-a germinar e crescer. Depois de crescida, coloque ambas as metades, com a mesma inclinação, sobre uma bacia e despeje idêntica quantidade de água, de igual altura, sobre cada uma delas (fotografias 1,2,3,4 e 5).



Fig.1- Garrafas com e sem grama.

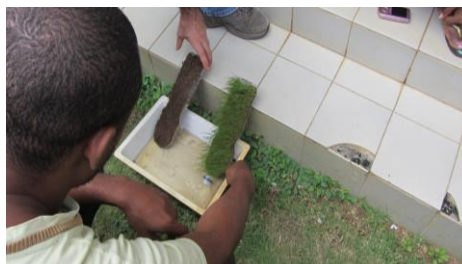


Fig.2 – Garrafas com e sem grama, mas igual inclinação.



Fig.3 – Despejo de igual volume de água em ambas as garrafas, mantendo fixa a inclinação das garrafas.



Fig.4 - Despejo de igual volume de água, à mesma altura, sobre ambas as garrafas e constatação do solo erodido.



Fig.5 – Quantidade de solo erodido em função da vegetação existente na garrafa.

Observe os resultados, registre-os, reflita sobre eles e responda às questões que se seguem:

Que pode concluir quanto à importância da vegetação no que toca a **evitar a erosão dos solos**?

O que pode acontecer se a **floresta for destruída** e os solos ficarem expostos à chuva?

O que pode fazer para evitar essa situação?

- b) Repita parcialmente o procedimento usado em A, mas use agora duas meias garrafas só com terra e outras duas com terra e vegetação. Para ambas as situações, varie apenas a inclinação das garrafas, de forma a simular diferentes declives de montanhas de São Tomé e Príncipe.

Observe os resultados, registre-os, reflita sobre eles e responda às questões que se seguem:

Explique a **influência do declive no processo de erosão dos solos**.

A presença de vegetação é sempre fator de prevenção da erosão dos solos? Justifique a resposta com base nos resultados registados.

Face aos resultados obtidos, refira o que pode fazer para minimizar a erosão dos solos na sua região?

- c) Planifique e execute uma atividade experimental em que demonstre a influência da quantidade de precipitação caída sobre um solo e a erosão do mesmo ou, eventualmente, sobre a possível ocorrência de um deslizamento de terrenos. Para tal formule as respetivas questões-problema.

Conforme se pode constatar, a presente proposta de trabalho experimental permite que, de forma integrada, se possa estudar/refletir sobre:

- A importância de incrementar a reutilização de materiais em contextos educativos, mas também em vários contextos do quotidiano das populações de São Tomé e Príncipe;
- Os impactes ambientais que os resíduos podem ter na floresta – com reflexos sobre a paisagem, as contaminações e a promoção de fogos florestais, por exemplo - bem como nos recursos hídricos onde possam vir a ser lançados de forma direta ou indireta, nomeadamente através do transporte realizado pelos diferentes cursos de água;
- Outros temas e conceitos trabalhados na educação ambiental, como os associados à perda de qualidade paisagística, de habitats, de diversidade biológica, ao aumento do risco de desertificação, à desflorestação, à erosão de solos, entre outros;
- As causas e os processos geológicos associados aos deslizamentos de massas, nomeadamente os efeitos da desflorestação, a influência do declive e da precipitação para a redução de riscos, procedendo à sua análise numa perspetiva da redução de riscos e desastres ambientais;
- A exploração desta atividade e sua posterior potenciação em termos de trabalho experimental relativo aos temas “germinação” e “crescimento das plantas”, com possibilidade de implementação de iniciativas de educação ambiental, como a criação de viveiros escolares e posterior atividade de campo, com reflorestação com espécies autóctones;
- O ensino experimental das ciências, nomeadamente através da possibilidade de utilizar cartas de planificação e proceder ao controlo de variáveis tomando como ponte de partida uma problemática real e relevantes para o contexto de São Tomé e Príncipe.

Em suma, trabalhar com recurso a atividades experimentais e generalizar, na medida do possível, este tipo de atividade junto da comunidade escolar de São Tomé e Príncipe pode vir a revelar-se, essencial, pois permitirá contribuir para a exploração pedagógica de várias temáticas ambientais - com particular ênfase nos resíduos e na possibilidade de sua reutilização, prevenção do abate de árvores de forma descontrolada e possibilidade de reflorestação das áreas já degradadas com espécies autóctones, bem como o conhecimento dos impactes ambientais associados ao incorreto relacionamento humano com a floresta, com claros benefícios ambientais, sociais e económicos para os cidadãos e o país.

Referências bibliográficas

- Afonso, M. M. (2008). *A educação científica no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Alves, P.H. (2003). Notas sobre um deslizamento histórico ocorrido em São Tomé (Rep. Dem. São Tomé e Príncipe). In *VI Congresso Nacional de Geologia, Monte da Caparica, Junho, 2003. Ciências da Terra (UNL), Caparica, Volume Especial V*, p.86.
- Caamaño, A. (2003). Los trabajos prácticos en Ciências. Em M. P. Jiménez Aleixandre (Coord.) *et al. Enseñar Ciencias*. Barcelona: Editorial Graó.
- Gonçalves, F. (2010). *Os Cetáceos em São Tomé e Príncipe: A luta pela Biodiversidade e Dignidade de um Povo*. in Brito, B.R., Pinto, J.R., Alarcão, N. (Coord.) (2010). *Abrindo trilhos tecendo redes – reflexões e experiências de desenvolvimento local em contexto lusófono*. (pp.121-138)
- Leventis. A.P., Olmos, F. (2009). *As Aves de São Tomé e Príncipe: um guia fotográfico / The Birds of São Tomé e Príncipe: a photoguide (bilingue)*. 1ª ed. S. Paulo, Brasil: Alves & Fotos Editora.
- Lima, R.F. (2012). *Alterações do uso do solo e biodiversidade em São Tomé..* in *Actas do Colóquio Internacional São Tomé e Príncipe numa perspectiva interdisciplinar, diacrónica e sincrónica*. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Centro de Estudos Africanos e Instituto de Investigação Científica Tropical (IICT), (pp. 455-464)
- MARAPA (2009). *Ecologia e Educação Ambiental em S. Tomé e Príncipe*. S. Tomé e Príncipe: MARAPA; CTA.
- Mendes, L.F., Sousa, A. B. (2012). *Riqueza de espécies e endemidade das borboletas diurnas (Lepidoptera: Rhopalocera) de São Tomé e Príncipe*. in *Actas do Colóquio Internacional São Tomé e Príncipe numa perspectiva interdisciplinar, diacrónica e sincrónica*. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Centro de Estudos Africanos e Instituto de Investigação Científica Tropical (IICT), (pp. 653-663)
- Munhá, J., Caldeira, R., Madeira, J., Mata, J., Afonso, R. (2007). *Geologia da ilha de S. Tomé. Notícia explicativa da carta geológica na escala 1:25000*. Lisboa: Cooperação portuguesa e IPAD – Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento
- Oliveira, M. e Santos, O. (2013). *Património natural de São Tomé e Príncipe - Conhecer para preservar*. Instituto Marquês de Valle Flor.
- Oliveira, M. e Santos, O. (2013a). *Património Natural e Educação Ambiental em S. Tomé e Príncipe*. In *Livro de atas das XX Jornadas Pedagógicas de Educação Ambiental - Aprender fora de portas: redes, recursos e potencialidades*. ASPEA; Lisboa, pp. 99-107.
- Pinto, J.R e Lima, J.P. (Coord) (2014). *Manual de Educação Ambiental - São Tomé e Príncipe - Ecossistemas, impactes ambientais e gestão responsável dos recursos naturais*. São Tomé e Príncipe. MARAPA/ASPEA.

O ensino das ciências e o desenvolvimento de competências funcionais por alunos com NEE através da exploração da Carta da Terra

Olga SANTOS

**Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria,
Centro de Investigação Inclusão e Acessibilidade em Ação - iACT Leiria – Portugal**

Resumo

O desenvolvimento de competências funcionais por alunos com necessidades educativas especiais (NEE) é de extrema importância uma vez que vai influenciar a autonomia e qualidade de vida no seu dia-a-dia, tornando-os indivíduos mais independente, facilitando a sua integração na sociedade e libertando, concomitantemente, os seus cuidadores de tarefas e rotinas que podem ser trabalhadas ao longo da escolaridade obrigatória, agora até aos 18 anos de idade ou 12.º ano do ensino secundário. A carta da terra é um documento que reconhece a proteção ambiental, os direitos humanos, o desenvolvimento humano equitativo e a paz como interdependentes e inseparáveis, numa perspetiva ética e inclusiva. Um dos objetivos da Carta da Terra é promover e apoiar a sua utilização, numa vertente educativa, nas escolas. As escolas têm que trabalhar e dar resposta a todos os alunos que a frequentam, incluindo os que têm NEE. Nesta perspetiva, a Carta da Terra poderá também ser trabalhada com estes alunos, mesmo os que têm limitações mais significativas. A Carta da Terra pode ter um papel fundamental nas aprendizagens e desenvolvimento dos alunos com NEE, desde que reconfigurados os seus objetivos, funcionando como estratégia facilitadora das aprendizagens dos alunos, que se pretendem promotoras de autonomia, respeitando sempre o perfil de funcionalidade de cada um. O ensino das ciências através do desenvolvimento de atividades práticas, proporcionadas pela exploração da carta da terra, podem ser veículos para a promoção de competências facilitadoras de integração e participação social de alunos com NEE. A partir do documento em geral, e dos seus princípios, em particular, poder-se-á adaptar materiais e atividades para trabalhar com os alunos com NEE, em contexto de sala de aula ou em saídas de campo, em contacto direto com a natureza, numa perspetiva inclusiva e de igualdade de oportunidades.

Palavras chave: Carta da Terra, ensino das ciências, desenvolvimento de competências funcionais, alunos com NEE.

Introdução

A Carta da Terra é uma declaração onde constam os princípios que se julgam ser fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, sustentável e pacífica para o século XXI. O documento procura envolver todos os países, no sentido de uma interdependência global e de responsabilidade compartilhada pelo bem-estar da família humana e do mundo em geral. Abrange uma visão ética e inclusiva, reconhecendo a proteção ambiental, os direitos humanos, o desenvolvimento humano equitativo e a paz, como sendo interdependentes e inseparáveis. Esta visão fornece um novo paradigma de pensamento sobre estas temáticas e a forma de abordá-las, resultando

num novo conceito mais amplo sobre o que constitui uma comunidade sustentável e o próprio desenvolvimento sustentável (Carta da Terra, 2009). Do documento original, foi feita uma adaptação para crianças, à qual deram o nome de Carta da Terra para Crianças, que retrata dez princípios, a saber:

1. Conheça e proteja as pessoas, animais e plantas

Tenha respeito pelo modo como as plantas, animais e pessoas vivem (mesmo que lhes pareça estranho ou diferente):

Peça que todos tenham proteção;

Lute contra a matança indiscriminada de animais;

Cuide das plantas

2. Respeite sempre estas três coisas:

A vida de todo e qualquer ser vivo;

Os direitos das pessoas;

O bem-estar de todos os seres vivos.

3. Utilize com cuidado o que a natureza nos oferece: água, terra, ar...

E defenda a ideia de que todos têm direito a esses bens naturais.

4. Mantenha limpo o lugar onde você vive

Economize água;

Jogue o lixo no lixo;

Procure manter todas as suas coisas em ordem;

Separe o lixo seco do orgânico;

Adote a política dos três “erres” Reduzir, Reutilizar e Reciclar

5. Aprenda mais sobre o lugar onde você vive

Sobre os seres vivos que fazem parte da sua comunidade e dos que vivem em outros lugares do planeta.

Conheça e valorize o lugar onde vive e compartilhe com outros o que você sabe.

6. Todas as pessoas devem ter o que necessitam para viver! Não deve existir miséria.

Procure desejar ter somente o que precisa.

Aprenda a partilhar o que tem e defenda que:

Todos devem ter o que necessitam para viver com dignidade;

Todas as crianças devem ter acesso à escola;

As pessoas necessitadas devem ser aquelas que devemos ajudar mais.

7. Todas as crianças são igualmente importantes

Todas as crianças devem aprender e crescer juntas;

As mulheres têm os mesmos direitos que os homens

8. Defenda sempre a ideia de que qualquer criança:

Menino ou menina;

De família rico ou pobre;

Deste ou de outro país;

Negra, branca ou de qualquer outra cor;

Que fale a nossa língua ou não;

Cristã, muçulmana, de qualquer outra religião ou mesmo as que não têm religião;

[Com ou sem necessidades especiais]...

... tenha comida, casa, família, escola, amigos, brinquedos, alegria, e, se estiverem doentes, médico e medicamentos.

9. Diga sim à paz e não à guerra

Procure viver em harmonia com todo o mundo;

Ajude as pessoas que estão à sua volta e ofereça-lhes a sua amizade;

Cuide e ame as outras pessoas, animais e plantas, em casa, na escola, na sua comunidade ou cidade;

É preciso que todos se entendam e se ajudem mutuamente.

10. Estude, dando especial atenção para as coisas que o ajudarão a a conviver melhor com as outras pessoas e com o nosso planeta

Quanto melhor se educar, melhor saberá viver;

Utilize os meios de comunicação para o ajudar a compreender as dificuldades e problemas que as pessoas ao redor do mundo enfrentam;

Estude com maior interesse os assuntos que lhe ajudem a ser uma pessoa melhor e a buscar alternativas para tornar o mundo um lugar melhor para se viver.

Estes princípios são considerados fundamentais para a construção de um mundo justo, sustentável e pacífico, procurando a identificação dos desafios e escolhas críticas para a humanidade enfrentar o século XXI. Os seus princípios estão concebidos para servir “como padrão comum, através dos quais a conduta de todos os indivíduos, organizações, empresas, governos e instituições transnacionais será dirigida e avaliada” (Preâmbulo da Carta da Terra).

Um dos objetivos da Carta da Terra para Crianças é promover e apoiar a sua utilização, numa vertente educativa, nas escolas. As escolas têm que trabalhar e dar resposta a todos os alunos que a frequentam, incluindo os que têm NEE, sendo que a Carta da Terra para Crianças, poderá também ser trabalhada com estes alunos, numa

perspetiva de desenvolvimento de competências funcionais, para os que têm limitações cognitivas mais significativas.

A deficiência associada a crianças é, hoje em dia, uma temática que faz parte dos estudos e das investigações das sociedades atuais, com uma relevância considerável, talvez pelo elevado número de alunos com NEE que chega às escolas, com as mais diversas patologias que de alguma forma comprometem o seu desenvolvimento cognitivo.

Estamos a falar de crianças que devem estar incluídas numa escola, juntas com os seus pares, e por isso temos que as atender, considerando as suas necessidades e as suas diferenças.

As necessidades das crianças, hoje em dia, são diferentes do que eram há alguns anos atrás, e por isso os desafios que se colocam hoje ao seu desenvolvimento também são muito diferentes (Franco, 2015), atendendo às rápidas mudanças que abraçam as sociedades e o mundo. Esta situação faz com que os professores tenham, também, que se adaptar a tais mudanças, já que desempenham um papel fundamental na escola e na sociedade, pelo trabalho que desenvolvem com os seus alunos, ao desenvolver-lhes o seu potencial. Cabe aos professores, proporcionar aos seus alunos oportunidades de aprendizagem conducentes ao desenvolvimento de competências que lhes sejam úteis enquanto cidadãos (CCE, 2007), daí que a qualidade da educação de um país dependa da qualidade dos seus professores e da formação que vão fazendo ao longo da vida, com o intuito de renovarem as suas práticas e de se ajustarem às mudanças e às transformações que vão acontecendo em todas as vertentes, para melhor ajudarem os seus alunos.

A educação em ciências, assumindo-se como facilitadora da construção de conhecimentos essenciais para todos os cidadãos, pode ter um papel preponderante numa perspetiva de desenvolvimento de competências de cidadania, potenciadoras de um desenvolvimento sustentável do planeta, e competências de literacia científica, potenciadoras de tomadas de decisão informadas. Ser capaz de responder adequadamente à diversidade das necessidades de todos os alunos, e de modo inclusivo, implica a implementação de respostas educativas que os ajudem a participar o mais ativamente possível nas aprendizagens (Costa, 2013, Santos, 2015).

Responder à diversidade numa perspetiva de educação inclusiva tem os seus desafios para a escola e para os professores, sendo necessário a adaptação dos currículos para que sejam criadas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento significativas para os alunos (Rodrigues, 2007, in Costa, 2013), adequando-se às necessidades específicas de cada um e potenciando o desenvolvimento das suas capacidades.

A Carta da Terra para Crianças deve ser considerada nos currículos dos alunos, bem como o ensino das ciências, em especial os alunos que têm um Currículo Específico Individual (CEI), com o objetivo de os ajudar a desenvolver competências funcionais e sociais de modo a facilitar-lhe uma inserção na sociedade.

Referências bibliográficas

- Carta da Terra (2009). Acedido a 10 de fevereiro de 2016 em <http://www.amigosdosacores.pt/sites/default/files/wp-uploads/2009/12/CARTAdaTERRA.pdf>
- Comissão das Comunidades Europeias (2007). Melhorar a qualidade da formação académica e profissional dos docentes. *Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias. Acedido a 17 de janeiro de 2012 em <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:PT:PDF>
- Costa, T. (2013). Incluir a Síndrome de X Frágil no 1.º CEB: Contributos de uma proposta didática. In V. Franco (Eds.), *Síndrome de X frágil – pessoas, contextos e percursos*. Évora: Edições Aloendro.
- Franco, V. (2015). *Introdução à Intervenção Precoce no desenvolvimento da criança com a família, na comunidade, em equipe*. Évora: Edições Aloendro.
- Santos, O. (2015). *Contributos de um Programa de Formação Contínua em ensino Experimental das Ciências no 1.º CEB para a mudança de práticas dos Professores de Educação Especial*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Salamanca, Salamanca.

A importância da contextualização das atividades no ensino prático/experimental das ciências – evolução de ideias de professores de EE (durante a frequência de um programa de formação)

Olga Maria SANTOS ¹, Isabel Calvo ALVARÉZ ² & Isabel REBELO ³

¹ Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria
Centro de Investigação Inclusão e Acessibilidade em Ação - iACT Leiria – Portugal

² Universidade de Salamanca Instituto Universitario de Integración en la Comunidad –
INICO Salamanca – Espanha

³ Escola Superior Educação e Ciências Sociais – Instituto politécnico de Leiria
Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação – NIDE Leiria – Portugal

Resumo

Pretende-se com o presente artigo dar a conhecer o desenvolvimento das ideias e práticas de um grupo de professores de Educação Especial (EE) que frequentaram um Programa de Formação Contínua em Ensino Experimental das Ciências, relativas ao reconhecimento da importância da contextualização das propostas de atividades práticas/experimentais, através de questões-problema relevantes para as crianças, para o desenvolvimento e aprendizagem. Através da definição de questões-problema adequadas, os professores foram passando a utilizar, no ensino de ciências, situações reais, quotidianas, próximas e sempre que possível vivenciadas pelas crianças, e verificando o envolvimento das crianças, para além das suas expectativas iniciais, e consequente construção de significados e desenvolvimento de competências. Os professores de EE têm um papel fundamental na adaptação das situações de aprendizagem às particularidades dos seus alunos. No ensino de ciências tais adaptações passam também pela idealização, orientação e exploração da contextualização das propostas de atividades no mundo próximo e nas vivências das crianças, sendo que só o poderão vir a fazer se, eles próprios, o reconhecerem como relevante e frutuoso e forem capazes de perspetivar formas de o operacionalizar.

Palavras chave: ensino prático/experimental das ciências, formação de professores de EE, questões problema.

Introdução

A qualidade da educação de um país depende, inegavelmente, da qualidade da formação dos seus professores. Os docentes desempenham um papel fundamental na sociedade, pela influência no desenvolvimento do potencial dos seus alunos. Está nas suas mãos proporcionar-lhes oportunidades de aprendizagem e de crescimento integral, em ambientes de bem-estar, contribuindo para que desenvolvam as competências de que irão precisar como cidadãos (CCE, 2007).

Deste modo, criar oportunidades de aprendizagem efetivas para todos os alunos, através do ensino das ciências, deve ser uma preocupação constante dos professores, incluindo os de Educação Especial (EE), numa escola inclusiva, com preocupações de promoção de cidadanias ativas e do desenvolvimento de competências para aprendizagem ao longo da vida. Uma vez que os professores são, os principais responsáveis por que tal seja feito com qualidade, é importante criar condições, em consonância, para apoiar os professores na sua ação, designadamente através de oportunidades de desenvolvimento profissional (Martins *et al.*, 2006).

A monitorização do trabalho desenvolvido pelos sete Professores Formandos (PF) envolvidos num programa de formação contínua em ensino experimental de ciências (EEC) para professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), desenvolvida ao longo de um ano letivo, permitiu-nos perceber de que forma a contextualização das atividades que propunham aos seus alunos era valorizada e explicitamente considerada nas planificações por eles elaboradas, e, concomitantemente, na exploração dos conteúdos abordados, antes e ao longo da frequência no programa. Permitiu-nos ainda perceber a evolução do reconhecimento de importância a essa mesma contextualização para as aprendizagens dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), e, designadamente, para o desenvolvimento de competências funcionais.

1. Enquadramento teórico

Numa perspetiva de desenvolvimento de competências de cidadania e de competências de literacia científica, potenciadoras de tomadas de decisão informadas em sociedades fortemente perpassadas pela ciência e pela tecnologia como as sociedades ocidentais em que vivemos, a educação em ciências na escola deve assumir-se como facilitadora da construção de conhecimentos, de modos de pensamento e de ferramentas de aprendizagem essenciais para todos os cidadãos ao longo das suas vidas. Ser capaz de responder adequadamente à diversidade das necessidades de todos os alunos, e de modo inclusivo, implica a implementação de respostas educativas que os ajudem a participar o mais ativamente possível nas aprendizagens (Costa, 2013, Santos, 2015).

De acordo com Rodrigues (2007, *in* Costa, 2013), a educação inclusiva é exigente para a escola bem como para os seus professores. Estes devem ser capazes de adaptar os currículos de modo a criar oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que sejam significativas para os alunos, adequando-se às necessidades específicas de cada um e potenciando o desenvolvimento das suas capacidades.

Fazer essa gestão do currículo não é tarefa fácil para os professores, dado o número e a diversidade de alunos com quem trabalha numa sala de aula.

Tornar as oportunidades de aprendizagem significativas para os alunos, pode passar, no ensino das ciências, por contextualizar as propostas de trabalho em situações do quotidiano próximas das vivências dos alunos. Mey (2001), defende que é justamente o contexto que direciona a utilidade da literacia, conferindo-lhe o seu valor. Desta forma, contextualizar as questões-problema cuja exploração se propõe no EEC, pode ser uma mais-valia no entendimento e envolvimento dos alunos para a aquisição de conteúdos, e para o desenvolvimento de competências, úteis para o dia-a-dia. A contextualização do problema no ensino de ciências, assume o papel fundamental, facilitando a aprendizagem de novos conceitos (Moreira, 1999 *in* Ruppenthal e Schetinger, 2015). Por outro lado, as atividades práticas são uma estratégia que permite ao aluno utilizar os conceitos em situações reais, e assim “o concreto ancora o conhecimento teórico, permitindo ao aluno relacionar o primeiro ao segundo e assim abstrair, avançando na construção dos conceitos” (Hoernig e Pereira, 2004, *in* Ruppenthal e Schetinger, 2015, p. 201). As atividades

práticas/experimentais podem ser um meio de relacionar os conceitos com situações concretas, auxiliando o aluno na construção de seu conhecimento. Para o passarem a fazer, os professores, designadamente os professores de EE do 1.º CEB que anteriormente não o façam, têm de se envolver em processos de mudança e desenvolvimento profissional, que devem assentar no reconhecimento da mais-valia da mudança, e em que ativamente perspetivem formas de a implementar, que reconheçam frutuosas. É em oportunidades de desenvolvimento profissional desenvolvidas em estreita ligação com os contextos de trabalho, em ambientes colaborativos e reflexivos de formação, que os professores melhor se desenvolvem e implementam inovações nas suas práticas (vide, p.ex, Alarcão & Tavares, 2003; Bell & Gilbert, 1996; Day, 2001; Marcelo-García, 1999; Martins *et al*, 2006; Rebelo, 2004; Rodrigues, 2011).

2. Metodologia

O estudo que aqui se apresenta desenvolveu-se no contexto de um programa de formação contínua para professores do 1.º CEB de EE. O programa visava contribuir para a mudança de práticas letivas em EEC do grupo de professores formandos, com o propósito de melhor virem a conseguir envolver os alunos com NEE no desenvolvimento de competências funcionais, com o propósito de se tornarem mais autónomos, numa perspetiva de educação para todos. O programa de formação incluiu um conjunto de sessões de acompanhamento dos professores nas suas salas de aula pela formadora, apoiando a implementação das inovações no EEC, de que se destaca o desenvolvimento de atividades a partir de questões-problema contextualizadas nas vivências dos alunos.

O estudo integrou-se num paradigma qualitativo-interpretativo, por estudo de caso, em que se analisaram dados recolhidos ao longo da realização do programa de formação, através de uma metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 2009), com vista a avaliar os contributos do programa para a mudança das práticas dos professores de EE que o frequentaram. Com vista a avaliar em que medida os PF se desenvolveram ao longo do programa de formação no que se refere à valorização e ao reconhecimento como mais-valia para o desenvolvimento de competências funcionais dos alunos NEE com quem trabalhavam, da contextualização das questões-problema nas atividades que lhes propunham e que com eles exploravam elaborou-se a seguinte questão problema:

“Os PF que frequentaram o programa de formação conseguiram valorizar a contextualização do problema na exploração das atividades trabalhadas com os seus alunos com NEE, utilizando-a como facilitador das aprendizagens nas propostas de atividades de índole prática/experimental no ensino das ciências?”

Para responder à questão problema, procedeu-se à triangulação da informação recolhida, que constituiu o *corpus* em análise. Assim, procedeu-se à análise do conteúdo, das audiografações das Sessões Presenciais Conjuntas (SPC) de formação, realizadas com todos os PF, e das Sessões Individuais Presenciais de Acompanhamento (SIPA), realizadas na sala de aula de cada um dos PF com a presença da formadora, das reflexões feitas em conjunto por PF e a formadora-investigadora, depois de terminada cada SIPA, das notas de campo da formadora-investigadora e dos relatórios reflexivos entregues no final do programa de formação pelos PF.

3. Resultados

A capacidade de contextualização do problema de partida usado nas propostas de EEC não sendo considerada uma competência relativa ao trabalho experimental, é uma competência importante para a sua transposição didática, que se pretendeu que os Professores Formandos (PF) desenvolvessem ao longo do programa de formação, dado que se pretendia que construíssem propostas de atividades significativas para as crianças, ligando, tanto quanto possível, as atividades práticas e experimentais a contextos autênticos próximos das crianças. Nas primeiras SPC3 e SPC4 do programa (início do programa de formação), face à exploração e discussão de textos e de atividades práticas/experimentais que a formadora, a título de exemplo, apresentou, os PF foram apresentando as suas dúvidas e desconhecimento relativamente às fases da exploração de atividades de índole prática/experimental com as crianças NEE. Os PF apresentaram também dúvidas e, às vezes, manifestavam alguma dificuldade em perceber o que se pretendia quando se falava em contextualizar os problemas de partida, não lhe reconhecendo importância ou frutuosidade para o trabalho com os alunos com NEE. Veja-se, a título de exemplo, a transcrição seguinte, de um diálogo decorrido na SPC3 entre a formadora (F) e um dos PF (PF1), quando questionado sobre uma possibilidade de contextualização de uma atividade relacionada com a germinação

F – “Já lá vamos. Diga-me só mais uma coisa por favor, como contextualizaria esta atividade da germinação?”

PF1- Contextualizar como? Isso é importante para sabermos se germina ou cresce?” (SPC3PF1).

Também para PF3, a contextualização do problema era uma perda de tempo e a dificuldade em perceber a importância desta para o trabalho de atividades práticas e/ou experimentais, em sala de aula, com alunos com NEE, é ilustrada, quando PF3 coloca a questão:

PF3 – “Mas quando a ...(F) fala em contextualizar, o que quer dizer?”

F – Quando abordam um tema fazem-no “a seco”? Quero eu dizer, chegam e não utilizam nenhum tipo de motivação que vos leve à exploração do problema?”

PF3 – Isso é perder tempo e ele é muito pouco...para além disso, ainda não percebi bem o que é que quer que realmente se faça!” (SPC3PF3)

A importância da contextualização do problema, na exploração das atividades, era quase unanimemente incompreendida, nas primeiras SPC, entre os PF estudados, como se pode inferir também das seguintes afirmações de PF5 e PF6: “A contextualização deve atrapalhar tudo porque depois eles [alunos] já se perderam e já se fartaram de me ouvir” (SPC3PF5), “Pois é,... isso de estar sempre a contextualizar as coisas não sei se irá funcionar...tenho muitas dúvidas também!” (SPC3PF6).

À medida que se envolviam nas atividades das SPC, alguns PF foram aceitando que a contextualização do problema pudesse ter importância, uma vez que aparecia em todos os exemplos de atividade práticas/experimentais apresentados e explorados em conjunto com os PF, mas não acreditavam que funcionasse com as crianças com NEE, porque consideravam que se tornaria em informação excessiva para os alunos, que não teriam capacidade para a gerir. A este respeito, PF3 dizia na SPC5:

PF3 - “Nestas atividades experimentais que estivemos a ver e a analisar, deu-se sempre muita importância a uma contextualização daquilo que se ia trabalhar. Não falámos de nenhuma em que isso não se verificasse. Eu nunca pensei nisto desta forma. Isto para mim nunca foi importante porque eu considero que eles já têm tão poucas capacidades que, andar a enchê-los com mais informação, só piora!” (SPC5PF3).

Quando, na SPC5, a formadora-investigadora fez a proposta e lançou o desafio, aos PF, para começarem a planificar atividades práticas/experimentais em pequenos grupos, com as adaptações que considerassem pertinentes para serem trabalhadas com os seus alunos com NEE, a contextualização do problema foi sempre tida em consideração pelos PF. É possível que a sua inclusão nas atividades propostas pelos PF, apresentadas e discutidas em grande grupo, pudesse estar associada, naquele momento, mais à insistência da formadora-investigadora do que ao reconhecimento efetivo da sua importância, como parece denotar o comentário de PF3:

PF3 - “Nós valorizamos as atividades lúdicas. Depois o participar em atividades lúdicas relacionadas com o tema, também acho que sim. Talvez ele [aluno] tenha mais facilidade em perceber o conteúdo que vamos trabalhar a seguir...é uma questão de se experimentar...se a Olga passa a vida a dizer-nos que sim...” (SPC6PF3).

O discurso e as reservas dos PF começam a mudar e a dissipar-se quando começaram a realizar as SIPA (intercaladas com as SPC, a partir da SPC7, e na medida das disponibilidades dos PF). No início da SPC7, já eram evidentes mudanças no discurso dos PF, quando passaram a partilhar relatos das dificuldades sentidas na implementação das propostas de EEC em sala de aula (nas SIPA), e do que consideravam ter corrido bem e/ou menos bem. Face a estes relatos, os PF, mesmo os que ainda não tinham iniciado as SIPA, começaram a sentir-se mais confiantes e, ainda na SPC7, a propósito da planificação de uma atividade sobre “O que acontece se mergulharmos um caule de uma flor branca em água com corante alimentar?”, PF1 indicou ao grande grupo que:

PF1 - “Aproveitaria a entrada na primavera e tudo o que de bom vem com ela...o tempo, o sol, os passarinhos e as flores, muitas flores...a partir daqui passaria para as cores que as flores têm e aquelas que conhecem...(flores e cores) e depois aproveitava esta conversa para falar da experiência que íamos fazer...” (SPC7PF1).

PF3, na sequência dos relatos deixados na SPC7 pelos PF que haviam implementado as SIPA, nomeadamente PF1 e PF6, começou também a valorizar a importância da contextualização do problema como uma mais-valia para a exploração das atividades - “A motivação vai ser as vivências desta menina que passa muito tempo com a avó, segundo diz a colega, e como ela tem um jardim muito grande, vai passar um bocadinho por aí” (SPC7PF3). Não tendo ainda implementado nenhuma SIPA, PF3 começou a perceber a importância da contextualização do problema, através dos relatos das experiências dos colegas.

As SIPA foram o grande catalisador de mudança para os PF acreditarem na proficuidade e importância da contextualização do problema, como fator facilitador da compreensão, participação e empenho dos alunos na exploração das atividades. É nesse sentido que apontam os testemunhos deixados pelos PF nas reflexões após as SIPA (RSIPA). Na primeira dessas reflexões (RSIPA1) PF1 considerou que a contextualização foi um facilitador das aprendizagens, ao referir:

PF1 - “Agora percebo a importância da questão da contextualização do problema...até para eles perceberem as coisas se torna mais fácil...isto na minha cabeça era muito complicado na formação em sala. Digo-lhe honestamente que nunca acreditei que na prática funcionasse...isto sempre foi um bicho-de-sete-cabeças para mim! E para mim e para os colegas, isto da contextualização era perder tempo. Agora vejo que funciona e é importante para os garotos!” (RSIPA1PF1).

Esta ideia é reforçada na reflexão acerca da exploração da atividade, inserida no relatório reflexivo de PF1, quando escreve, - “A aula iniciou-se por volta das 10h, com a motivação para a experiência de dissolução de materiais [contextualização do problema]. Esta motivação foi ao encontro de uma rotina: o pequeno-almoço, pelo que os alunos aderiram com facilidade, dialogando” (RPF1 p. 36). PF1 soube escolher o tema da contextualização do problema, conseguindo envolver os alunos, levando-os a testemunhar o que tinham comido ao pequeno-almoço, sendo que, de acordo com PF1 os alunos aderiram com facilidade a essa parte da atividade.

A construção de uma história em PowerPoint, por PF6, com as personagens dos desenhos animados preferidos da aluna [Mickey e Pluto], para introduzir o tema da flutuação, na SIPA1, também foi considerada como uma ajuda para ele e para a aluna na exploração da atividade planificada, como se pode ver pelo seu testemunho:

PF6 - “Mas a história ajudou-me muito a mim e a ela. A mim, porque achei mais fácil passar para a questão do tema da flutuação, porque a história já foi construída a pensar nisso, e, para ela, porque motivou-a e não sei se reparou que ela viveu a história de tal forma que quando eu lhe disse que íamos experimentar o que tinha acontecido para depois darmos a resposta ao Pluto, ela ficou super entusiasmada. Agora acredito que esta parte não atrapalha, como nós dizíamos nas sessões [SPC]...o facto de não percebermos nada disto faz-nos duvidar muito...” (RSIPA1PF6).

Considerações finais

Em termos da problemática da contextualização do problema, parece-nos que, de uma forma geral, os PF fizeram um percurso formativo muito positivo, tendo passado a conseguir preparar (e implementar nas SIPA) propostas de atividades práticas e experimentais de ensino de ciências que, também por essa via, motivaram e envolveram os seus alunos em aprendizagens e desenvolvimento de competências, o que inicialmente não faziam.

O início da implementação das SIPA, foi determinante para a mudança, já que permitiu, que nos contextos das suas práticas, e face às especificidades das crianças com NEE com quem trabalhavam, os PF tivessem sido apoiados na implementação de inovações que perspetivaram em conjunto com os pares. Os PF passaram a verbalizar o reconhecimento da importância da contextualização do problema, considerando-a um facilitador das aprendizagens, também no contexto das ciências experimentais, para os alunos com NEE, tendo cuidado intencionalmente este aspeto nas propostas de ensino que levaram a todas as SIPA. Os seus testemunhos deixaram transparecer que houve uma evolução no desenvolvimento das suas competências na capacidade de contextualização do problema, na planificação de atividades práticas/experimentais.

A ideia de que a contextualização do problema poderia ser um entrave à exploração das atividades, por considerarem que a informação pudesse ser excessiva, contribuindo dessa forma para a desmotivação dos alunos, apresentada inicialmente por alguns PF, foi deste modo, alterada quando começaram a implementar as SIPA. Os

PF começaram a perceber que a contextualização do problema podia funcionar como facilitador das aprendizagens, ao mesmo tempo que aumentava o tempo de envolvimento dos seus alunos com NEE nas atividades propostas, sendo por isso uma mais-valia para professores e alunos.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª edição) Coimbra: Edições Almedina.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, B. & Gilbert, J. (1996). *Teacher development: a model from science education*. Washington, DC: Falmer Press.
- Comissão das Comunidades Europeias (2007). Melhorar a qualidade da formação académica e profissional dos docentes. *Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias. Acedido a 17 de janeiro de 2012 em <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:PT:PDF>
- Costa, T. (2013). Incluir a Síndrome de X Frágil no 1.º CEB: Contributos de uma proposta didática. In V. Franco (Eds.), *Síndrome de X frágil – pessoas, contextos e percursos*. Évora: Edições Aloedro.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo Garcia, C. (1999). *Formação de Professores. Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Martins, I. P., Veiga, M. L.; Teixeira, F.; Tenreiro-Vieira, C.; Vieira, R. M.; Rodrigues, A. V. & Couceiro, F. (2006). *Educação em ciências e Ensino experimental. Formação de professores*. Colecção Ensino Experimental das ciências. Lisboa: Ministério da educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mey, J. L. (2001). *As vozes da sociedade: seminários de pragmática*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Rebelo, I. S. (2004). *Desenvolvimento de um modelo de formação – um estudo na formação contínua de professores de Química*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Rodrigues, A. (2011). *A Educação em ciências no ensino básico em ambientes integrados de formação*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Ruppenthal, R., Schetinger, M. R. C. (2015). A contextualização e as atividades práticas como estratégias no ensino do sistema respiratório para alunos do ensino fundamental. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 14, Nº 2, p. 200-222*.
- Santos, O. (2015). *Contributos de um Programa de Formação Contínua em ensino Experimental das Ciências no 1.º CEB para a mudança de práticas dos Professores de Educação Especial*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Salamanca, Salamanca, Espanha.

Lideranças em contexto escolar: o caso da escola de formação de professores de Cambulo

Marta ABELHA, Idalina MARTINS, Alberto MUQUENDI & Cristina Costa LOBO

Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Resumo

Investigações realizadas no âmbito das lideranças em contexto escolar têm salientado a importância da liderança como um dos fatores de mudança, desenvolvimento e melhoria das organizações escolares (Day et al., 2000; Elmore, 2000; Fullan, 2003). Neste sentido, a principal ambição do presente estudo é compreender de que forma professores de uma escola de formação de professores do município do Cambulo percebem a liderança protagonizada pelo diretor. De modo a dar resposta à problemática de investigação, anteriormente mencionada, delinearam-se três objetivos de investigação, designadamente: i) caracterizar o modo como professores da escola de formação de professores do município do Cambulo percebem a liderança protagonizada pelo diretor; ii) compreender a influência do diretor nas dinâmicas de trabalho docente e iii) desenvolver conhecimento sobre o estilo de liderança preconizado na escola de formação de professores do município do Cambulo. A metodologia adotada na presente investigação assumiu uma natureza essencialmente qualitativa, tendo o estudo de caso sido a estratégia de investigação privilegiada. O estudo empírico decorreu no ano letivo de 2014 numa escola de formação de professores do município de Cambulo. A principal técnica de recolha de dados foi o Multifactor Leadership Questionnaire de Avolio & Bass (2004) aplicado à totalidade dos docentes (n=51), tendo sido validados 35 dos questionários respondidos. A análise de estatística simples foi a técnica de tratamento de dados usada. Os principais resultados do estudo apontaram para o facto de o diretor da escola de formação de professores do município do Cambulo revelar atitudes comportamentais e posições consonantes com as características dos três tipos de liderança, sendo notória a prevalência das características associadas à Liderança Transformacional e à Liderança Transacional sobre as da Liderança Laissez-Faire.

Palavras chave: líder, diretor de escola, estilos de liderança.

Introdução

A liderança em contexto escolar tem-se revelado um tema recorrente nas últimas décadas, com abordagens e perspetivas diversas. Tumbula (2012) defende que as escolas com maior sucesso são as que apresentam uma liderança forte, isto é, onde os líderes procuram melhorar as suas práticas e, por conseguinte, proporcionar melhorias nos processos de ensino e aprendizagem.

Apesar de existirem diferentes formas de liderar as escolas, algumas investigações apontam que a chave do sucesso reside em conseguir encontrar os valores e os meios adequados, de modo a gerir as tensões e os dilemas que os líderes enfrentam no exercício diário das suas funções (Day et al., 2000; Fullan, 2003). Assim, esta comunicação tem como pano de fundo uma investigação desenvolvida no âmbito do Mestrado em Administração

e Gestão da Educação, da Universidade Portucalense, cuja principal ambição consiste em dar a conhecer percepções de professores de uma escola de formação de professores (EFP) do município do Cambulo sobre a liderança do diretor, facto que poderá ser impulsionador da compreensão das lideranças das demais escolas da província de Lunda Norte.

1. Enquadramento teórico

As lideranças em contexto escolar assumem algumas especificidades que as distinguem de outros contextos. A este propósito, Sergiovanni afirma que “as escolas necessitam de lideranças especiais porque são locais especiais”, destacando que às escolas cumpre “dar resposta às realidades políticas singulares que enfrentam”. (2004, p. 172).

Com efeito, as escolas são espaços onde se congregam realidades sociais e educativas e, simultaneamente, onde convivem e interagem diferentes atores com funções educativas diversas. Cada um destes atores é um indivíduo que se faz acompanhar de um conjunto de valores, capacidades, interesses, aptidões, sonhos... os quais transporta para a organização escolar. Neste sentido, a escola é um local que “está cheio de valores, expectativas, motivações, conflitos, fins diversos.” (Santos Guerra, 2002, p. 35).

Apesar de existirem diferentes formas de liderar as escolas, algumas investigações apontam que a chave do sucesso reside em conseguir encontrar os valores e os meios adequados de modo a gerir as tensões e os dilemas que os líderes enfrentam no exercício diário das suas funções (Day et al., 2000; Fullan, 2003). Neste sentido, o desafio do líder não está no conhecimento da legislação, pois pode ser consultada a qualquer momento; o fundamental para o líder é a comunicação, são as relações, é a construção do conhecimento e a criação de coerência. (Ferreira, 2005 e Fullan, 2003). Assim, liderar uma escola relaciona-se, cada vez mais, com a capacidade de delinear uma visão pessoal para a organização, comunicá-la aos elementos da comunidade e conseguir mobilizá-los de modo a que estes se apropriem dessa visão e a percecionem como sua. Nesta perspetiva, os líderes trabalham para e com as outras pessoas, alcançando em conjunto objetivos definidos e trabalhados em equipa, permitindo que todos se sintam envolvidos na construção do projeto e na celebração do seu sucesso.

No atual contexto, caracterizado por rápidas e constantes mudanças, emerge a necessidade de uma liderança preconizada por líderes visionários, com orientação estratégica face a um futuro a longo prazo e, nesse sentido, aparece a Liderança Transformacional (termo utilizado pela primeira vez por Burns em 1978). O conceito de Liderança Transformacional tem vindo a ser discutido por diversos autores, destacando-se Bass (1999), que nas suas abordagens salienta que este tipo de liderança permite o uso de processos de influência de ordem superior, porque o líder ao deparar-se com um problema questiona-se, de modo a contribuir para a construção de um objetivo coletivo. Assim, a influência dos líderes através do processo transformacional tem por objetivo mudar a forma como os liderados se percecionam, enfatizando as oportunidades e os desafios que o meio lhes apresenta. Bass & Avolio (2004). Os líderes transformacionais são percecionados como indivíduos pró-ativos, que se empenham em otimizar o desenvolvimento e a inovação dos liderados, do grupo e da organização, que os motivam a superar os níveis de desempenho definidos e a elevar os níveis morais e éticos.

A estrutura psicológica dos líderes transformacionais envolve a disposição para a ascensão social, a crença na capacidade para influenciar os outros, a motivação e a habilidade para tratar os outros de modo positivo e

encorajador. Enquanto modelo a seguir, apresenta uma orientação positiva para consigo próprio e para com os outros, abertura intelectual, curiosidade e flexibilidade. Neste sentido, os líderes transformacionais assumem-se como agentes de mudança, pois incitam e transformam atitudes, crenças e expectativas dos liderados, tornando-os conscientes das suas necessidades (Bass, 1990).

Varela (2012), tendo por referência os estudos desenvolvidos por Bass & Avolio (2004), defende uma complementaridade entre os estilos de liderança transaccional e transformacional, a qual se reflete na eficácia e satisfação dos liderados, dado que o potencial de desempenho é alcançado na reunião de comportamentos associados a ambos os estilos. Esta teorização está em consonância com Robbins (2002, p. 319) quando afirma que “a liderança transformacional é construída em cima da liderança transaccional – produz, nos liderados, níveis de esforço e de desempenho que vão além dos obtidos apenas na abordagem transaccional”.

A Liderança Transformacional pressupõe quatro componentes essenciais, designadamente: a componente carismática que pretende o desenvolvimento de uma visão e a indução de orgulho, de respeito e de confiança; a componente inspiracional que se reveste de motivação, de estabelecimento de objetivos e metas elevadas, de modelagem de comportamentos no sentido de alcançar as metas estabelecidas; a componente de respeito pelos liderados que pressupõe prestar-lhes toda a atenção; e a componente de estimulação intelectual que se caracteriza como “de desafio, de espicaçar os subordinados com novas metas e com novos métodos para as atingir” (Castanheira & Costa, 2007, p. 143).

Nesta perspetiva, o líder transformacional esforça-se no sentido de compreender e partilhar as preocupações e necessidades dos outros, tratando cada indivíduo de forma singular. Por outras palavras, reconhece e satisfaz as necessidades dos liderados, proporciona-lhes um ambiente favorável e promotor do desenvolvimento pessoal, com o intuito de maximizar e ampliar as potencialidades de cada um. Estes líderes tendem a conseguir transformar os liderados em pessoas empenhadas, comprometidas, dispostas a ir mais além e a adotarem comportamentos espontâneos e inovadores. Todavia, esta atitude só poderá emergir se os liderados se sentirem satisfeitos e confiarem na organização e nos seus decisores e, por outro lado, reconhecerem que o seu bem-estar é uma preocupação da organização.

Segundo Castanheira & Costa (2007, p. 144), a Liderança Transformacional é apresentada como alternativa à Liderança Transaccional, a qual se sustenta num sistema de recompensas e castigos aplicados em função do cumprimento ou não dos objetivos definidos. Os líderes transaccionais promovem a estabilidade limitando-se a indicar os comportamentos a adotar e os objetivos a atingir, pois não motivam e não influenciam os liderados. Ou seja, os líderes transaccionais definem os objetivos, o reconhecimento e a recompensa a atribuir quando estes são alcançados, tendo por referência o pressuposto de que a recompensa provoca a melhoria do desempenho individual e do grupo. Esta característica pode ser efetivada com assistência em troca do esforço, demonstrando satisfação quando os objetivos são alcançados, definindo os responsáveis de cada tarefa e as recompensas a atribuir se cumpridos.

Em suma, a ideia fundamental que sustenta a liderança transaccional é o processo associado ao reconhecimento dos desempenhos alcançados. As necessidades e desejos dos liderados são satisfeitas e reconhecidas se estes desenvolverem o esforço necessário para realizar a tarefa. Na ótica de Bass (1990, p. 10), a liderança transaccional refere-se à relação de troca entre o líder e os liderados para responder aos próprios interesses. Este tipo de motivação fornece energia e orienta as pessoas para a realização das tarefas atribuídas. Na sua forma construtiva,

o líder trabalha com os liderados estabelecendo acordos para a realização das tarefas, com base na negociação e entendimento mútuo, especificando qual a recompensa prevista se o resultado esperado for alcançado Bass & Avolio (2004), enquanto na sua forma corretiva, há uma monitorização dos objetivos, esperando ou antecipando a ocorrência de erros e desvios à norma estabelecida. Por outras palavras, o líder transacional descreve os modelos a seguir e pune os liderados que não cumpram o estabelecido.

Em síntese, podemos afirmar que, de um modo simplista, os líderes transacionais conduzem e motivam os liderados na direção dos objetivos estabelecidos, clarificam as funções de cada um e as exigências da tarefa. Por outro lado, os líderes transformacionais incitam e inspiram, apelando à consciência dos liderados com o intuito de alcançarem elevados ideais e valores, induzindo-os a irem além dos seus interesses pessoais, valorizando os interesses comuns da organização.

A Liderança Laissez-Faire caracteriza-se por uma certa apatia, por parte dos líderes, face aos problemas, atuando apenas quando os problemas se agravam. Remete para a ausência de comportamentos de liderança, isto é, os líderes evitam envolver-se em assuntos importantes, estão ausentes quando são necessários e esquivam-se a situações de tomada de decisão. Barracho (2012) defende que este estilo de liderança aponta para um líder que se abstem de tentar influenciar os liderados, abdicando das responsabilidades e da tomada de decisões. Tais factos traduzem-se em contextos de trabalho onde não existem objetivos definidos, uma vez que não são assumidos quaisquer planos de ação e a tomada de decisões importantes tende a ser adiada. Nas palavras do autor, “este factor identifica simplesmente a ausência ou evitamento do exercício de liderança, traduzido geralmente por uma influência nos resultados obtidos” (Barracho, 2012, p. 177).

2. Metodologia

O enquadramento metodológico pretende explicitar as opções metodológicas assumidas no estudo empírico realizado, isto é, tornar evidente “como é que a problemática foi investigada [empiricamente] e a razão por que determinados métodos e técnicas foram utilizados” (Bell, 2004, p. 85), explicitando as nossas opções metodológicas.

O problema de investigação situa-se na análise e compreensão das lideranças em contexto escolar na figura do diretor escolar, e traduz-se na seguinte questão enquadradora: Quais as percepções dos professores EFP do município do Cambulo sobre a liderança protagonizada pelo diretor?

Com a finalidade de produzir conhecimento sobre esta problemática de investigação foram definidos os seguintes objetivos de investigação, a saber:

- i) caracterizar o modo como professores da EFP do município do Cambulo percecionam a liderança protagonizada pelo diretor; ii) compreender a influência do diretor nas dinâmicas de trabalho docente e iii) desenvolver conhecimento sobre o estilo de liderança preconizado EFP do município do Cambulo.*

Neste sentido, a metodologia adotada na presente investigação assumiu uma natureza essencialmente qualitativa, uma vez que adotou um carácter predominantemente descritivo (Bogdan & Biklen, 1994) das percepções dos professores sobre a liderança protagonizada pelo diretor de escola. Todavia, seleccionámos como principal técnica de recolha de dados o inquérito por questionário que, apesar de associada à investigação quantitativa, nos permitiu recolher dados fundamentais para a consecução dos objetivos a que nos propusemos.

Partindo dos objetivos de investigação já mencionados, selecionámos um método de investigação predominantemente qualitativo – o Estudo de Caso – que, segundo Yin (2005), permite investigar um fenómeno atual no seu contexto real. Ora, neste estudo, o «fenómeno» a investigar é a liderança em contexto escolar desenvolvendo-se a respetiva investigação no «contexto real» da EFP do município do Cambulo. Apesar do estudo de caso ser frequente no âmbito das metodologias qualitativas, tal não significa que não possa contemplar perspetivas quantitativas (Latorre et al., 2003), uma vez que nesta investigação se utilizou a técnica do inquérito por questionário, de natureza quantitativa.

De modo a realizarmos o nosso estudo empírico, que decorreu durante o ano letivo de 2014, selecionámos intencionalmente uma EFP, cujo corpo docente era constituído 51 docentes. A principal técnica de recolha de dados foi o inquérito por questionário: Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) de Avolio & Bass (2004), aplicado à totalidade dos docentes, ao qual responderam 42 dos inquiridos e dos quais foram validados 35 questionários.

No caso particular deste estudo, utilizámos o MLQ, pois é um instrumento validado por diferentes estudos (Avolio & Bass, 2004, Barreto, 2009, Castanheira & Costa 2007), destinado a identificar tipos de liderança e comportamentos de eficácia associados ao sucesso individual do líder e da organização.

O MLQ é constituído por 45 asserções que identificam e medem diferentes comportamentos, os quais estão associados a um determinado estilo de liderança e aos seus resultados (Barreto, 2009; Castanheira & Costa, 2007). A escala utilizada é ordinal de cinco pontos (tipo Likert), representando a frequência com que esses comportamentos são manifestados pelo líder e percecionados pelos respondentes. No questionário integrámos ainda três questões para obtermos dados sobre a caracterização pessoal e profissional dos professores respondentes.

Finalizada a recolha de dados foi necessário proceder à sua análise e interpretação, dois procedimentos que se complementam, uma vez que a análise organiza e sintetiza os dados de modo a dar resposta ao problema de investigação e a interpretação procura o significado das respostas. O presente estudo privilegiou como técnica de tratamento de dados a análise estatística simples.

3. Apresentação e discussão dos resultados

A escola onde decorreu o estudo empírico é uma EFP vocacionada para a formação inicial de professores, habilitados para o exercício da atividade docente de pelo menos duas disciplinas nas Escolas do I Ciclo do Ensino Secundário. Relembramos que a amostra é constituída por 35 professores que responderam ao MLQ, do universo de 51 que, no ano letivo de 2014, lecionavam na EFP do município do Cambulo.

Em relação ao sexo dos professores respondentes, o masculino prevalece maioritariamente (91,4%) sobre o feminino (8,6%), contrariando a generalidade dos estudos realizados onde a docência é uma atividade desenvolvida por professores do sexo feminino. (Lang, 2008; Montero, 2005; Tardif & Lessard, 1999).

Quanto ao tempo de serviço docente, verifica-se que a maioria dos respondentes se distribui por dois dos intervalos de tempo apresentados: o intervalo dos 7-18 anos (42,8%) e o dos 19-30 anos (37,2%). No total, 80% dos

professores respondentes lecionam na reunião destes dois intervalos de tempo, isto é, entre os 7 e os 30 anos, revelando estabilidade do corpo docente.

O bacharelato é o grau académico de mais de metade dos professores respondentes (54,3%), seguindo-se a licenciatura com um valor percentual de 40,0%. Importa salientar que existem respondentes que se encontram a estudar (5,7%), ou seja, que estão a concluir licenciatura. Realçamos que as 3 docentes respondentes do sexo feminino são portadoras de licenciatura.

Em relação à idade dos professores respondentes, foi-nos possível averiguar que a das docentes do sexo feminino variava entre os 27 e os 42 anos, sendo a média aritmética de 34 anos. Por sua vez, a idade dos professores do sexo masculino situava-se entre os 24 e os 56 anos, assumindo uma média aritmética de 34,2. Considerando o somatório da idade do total de professores respondentes, a média aritmética era de 34,14 anos. Esta média de idades revela que a amostra dos professores respondentes é constituída por docentes tendencialmente jovens e, possivelmente, com aspirações futuras na carreira docente; daí alguns se encontrarem a realizar formação.

A liderança é um processo complexo independentemente do contexto em que se insere. No caso específico deste estudo, o contexto é EFP do município do Cambulo e os resultados que apresentamos não são passíveis de generalização; todavia, poderão assumir-se como possível contributo para a compreensão desta problemática nas demais escolas de formação de professores da província de Luanda Norte.

Assim, tendo por referência o primeiro objetivo que se reporta ao modo como professores da EFP do município do Cambulo percebem a liderança protagonizada pelo diretor, verificámos que a tendência da generalidade dos respondentes se focalizou nas categorias de resposta associadas à Liderança Transformacional e à Liderança Transacional.

Na Liderança Transformacional os professores respondentes destacaram comportamentos do diretor associados a duas categorias, designadamente a Motivação inspiracional (IM) e a Consideração individual (IC). Em relação à categoria Motivação inspiracional (IM), os resultados revelaram que os professores consideraram que o diretor lhes apresenta uma visão motivadora do futuro e lhes fala com otimismo sobre o mesmo. Por outro lado, os respondentes também revelaram a percepção de que o diretor tem confiança de que os objetivos serão alcançados e que apresenta um discurso entusiasta sobre o que é suposto ser realizado. Na categoria Consideração individual (IC), os resultados evidenciaram que, para os professores respondentes, o diretor se disponibiliza a formar e ajudar a resolver problemas de cada um e, igualmente, a desenvolver os pontos fortes de cada indivíduo.

Na Liderança Transacional os respondentes destacaram que os comportamentos do diretor se coadunam com a categoria Recompensa por objetivos atingidos (CR), mais expressivamente com o facto de explicitar o que cada um pode esperar receber após atingir os objetivos de desempenho. Reconheceram, igualmente, que o diretor os apoia em troca dos esforços prestados. Estes resultados poderão revelar a existência de uma comunicação clara entre o diretor e os respondentes aquando da definição de objetivos de desempenho e de recompensas a receber (Barracho, 2012; Barreto, 2009). Por oposição, induz-nos a questionar a existência de sanções a aplicar aos professores que não alcancem os níveis de desempenho desejados.

As categorias referentes à Liderança Laissez-Faire foram as que recolheram menor associação de comportamentos do diretor por parte dos professores respondentes. Contudo, para alguns dos respondentes o diretor demite-se de atuar no momento certo, permitindo que os problemas se agravem.

Face a estes resultados concluímos que, segundo a percepção dos respondentes, o diretor da EFP do município do Cambulo revela atitudes comportamentais e posições que se coadunam com características dos três tipos de liderança. Todavia, é notória a prevalência de características associadas à Liderança Transformacional e à Liderança Transacional sobre as de Liderança Laissez-Faire.

Assim, confrontando os resultados com o referencial teórico, poderemos inferir que o diretor da EFP do município do Cambulo é um líder que apresenta atitudes e comportamentos de complementaridade entre a Liderança Transformacional e a Liderança Transacional (Robbins, 2002; Varela, 2012) e, por outro lado, que privilegia a comunicação, as relações, a construção de conhecimento e a criação de coerência (Ferreira, 2005; Fullan, 2003).

O segundo objetivo do estudo remete para a compreensão da influência do diretor nas dinâmicas de trabalho docente. Uma vez que os resultados do estudo associam o diretor a atitudes e comportamentos das Lideranças Transformacional e Transacional, confrontaremos as categorias a que os respondentes mais vincularam o diretor da EFP do Cambulo com a sua caracterização expressa no referencial teórico.

No estilo de Liderança Transformacional, a categoria *Motivação inspiracional (IM)* pressupõe líderes que motivam quem os rodeia, promovem um espírito de equipa, articulando os objetivos comuns e a mútua compreensão do que é certo e importante. São líderes que tendem a oferecer visões do que é possível atingir e de como o fazer, reforçando e promovendo expectativas positivas sobre o que é necessário realizar (Barracho, 2012; Barreto, 2009). A inspiração poderá ocorrer sem que exista identificação dos liderados com o líder.

Por sua vez, a categoria *Consideração individual (IC)* aponta para um líder que compreende e partilha das preocupações e necessidades dos outros, considerando cada indivíduo singularmente, proporciona um ambiente favorável ao desenvolvimento das potencialidades individuais, criando oportunidades e dinâmicas de trabalho organizacional de apoio ao crescimento individual. Os líderes conseguem provocar mudanças nos liderados através da definição ou redefinição da cultura organizacional ou, por exemplo, colaborando com os liderados tratando cada um como indivíduo e não como mais um membro do grupo, valorizando as suas necessidades individuais. (Barracho, 2012; Barreto, 2009).

No estilo de Liderança Transacional, a categoria *Recompensa por objetivos atingidos (CR)* reporta-se a líderes que definem os objetivos, o reconhecimento e a recompensa a receber quando os mesmos são atingidos, assumindo que essa recompensa é indutora da melhoria do desempenho individual e do grupo. Os líderes que se pautam por esta característica tendem a dar assistência em troca do esforço, a demonstrar satisfação quando os objetivos são alcançados, a definir, especificamente, os responsáveis de cada tarefa e as recompensas a receber após o cumprimento das mesmas. (Barracho, 2012; Barreto, 2009).

Assim, cruzando as características que estão associadas ao líder das três categorias de liderança a que os respondentes mais vincularam o diretor da EFP do município do Cambulo, compreendemos que o comportamento do diretor influencia as dinâmicas de trabalho docente. Perante os resultados obtidos, poderemos deduzir que a influência do diretor da escola de formação de professores do município do Cambulo nas dinâmicas de trabalho docente tende a manifestar-se ao nível: i) da capacidade de inspirar, de motivar e de fomentar o espírito de equipa; ii) da construção de uma visão comum com expectativas positivas; iii) da partilha de preocupações e necessidades; iv) do desenvolvimento de potencialidades individuais; v) do crescimento individual; vi) da colaboração para melhorar o indivíduo; vii) da definição de objetivos, de responsáveis pela realização de cada tarefa e de recompensas; viii) do reconhecimento pelo esforço; ix) da manifestação de satisfação face ao objetivo alcançado.

O terceiro objetivo remete para o desenvolvimento de conhecimento sobre o estilo de liderança preconizado na EFP do município do Cambulo e, face aos resultados obtidos, os professores respondentes apontaram para um diretor que privilegia comportamentos e atitudes associados à Liderança Transformacional e à Liderança Transacional. Apesar do valor da média global das categorias da Liderança Transformacional ser ligeiramente superior ao da média das categorias da Liderança Transacional, a diferença (0,121) é pouco significativa, os resultados obtidos apontam para a reunião destes dois estilos de liderança numa perspetiva de complementaridade. Importa referir que, não obstante a diferença, os resultados obtidos na Liderança Laissez-Faire não são de desprezar.

As três categorias referentes aos Resultados da Liderança obtiveram resultados muito próximos, sendo a categoria Satisfação a que obteve uma média global mais elevada, denotando que os professores respondentes estão satisfeitos com os métodos de liderança do diretor e com o modo como este trabalha com cada um deles. A categoria Esforço Extra também foi valorizada pelos respondentes, em particular o facto de o diretor aumentar a vontade dos professores exercerem as suas funções com mais afinco. Na categoria Eficiência o enfoque situou-se ao nível do diretor ir ao encontro dos objetivos e necessidades da organização e de liderar um grupo eficaz.

Os resultados obtidos neste estudo focalizaram-se na perceção dos professores respondentes e, em nosso entender, para aprofundar o conhecimento sobre o estilo de liderança preconizado EFP do município do Cambulo seria necessário aplicar o inquérito por questionário a outros elementos da comunidade escolar, designadamente aos alunos, ao diretor, aos subdiretores e ao pessoal não docente. Essa auscultação poderia ser enriquecida com a realização de entrevistas a alguns dos elementos da comunidade escolar, no sentido de melhor compreender alguns aspetos particulares do estilo de liderança preconizado pelo diretor na EFP do município do Cambulo, confrontando-se diferentes perspetivas.

Principais conclusões

Face aos resultados obtidos poderemos concluir que o diretor da EFP do município do Cambulo apresenta uma mescla de comportamentos associados à Liderança Transformacional e à Liderança Transacional. Assim, como exemplos de comportamentos da Liderança Transformacional apontamos: motivar os professores, falando-lhes com entusiasmo sobre o futuro e os objetivos a alcançar; manifestar confiança na capacidade de alcançar objetivos; procurar soluções e perspetivas alternativas para os problemas; considerar a individualidade de cada professor; ajudar a desenvolver as potencialidades de cada um (Avolio & Bass, 2004; Castanheira & Costa 2007). A definição de objetivos e de recompensas a atribuir, a planificação de estratégias e a atribuição de tarefas, o apoio em troca de um esforço extra para atingir objetivos, a especificação de padrões de desempenho, definindo desempenho eficaz de ineficaz e formas de correção dos desvios são exemplos de comportamentos associados à Liderança Transacional. (Avolio & Bass, 2004; Castanheira & Costa, 2007).

Não obstante a predominância dos dois estilos de liderança acima mencionados, importa referir que a associação dos comportamentos do diretor da EFP do município do Cambulo ao estilo de Liderança Laissez-Faire não assumiu valores totalmente desprezíveis, designadamente nas asserções “Faz transparecer a ideia de que enquanto as coisas vão funcionando não se devem alterar”, “Evita envolver-se quando surgem questões importantes” e “Evita tomar decisões”. Este estilo de liderança remete para comportamentos de alguma inatividade do líder face aos problemas, limitando-se a atuar apenas quando estes se agravam ou se tornam crónicos.

Os resultados obtidos apontaram para médias de pontuações elevadas nas categorias referentes aos Resultados da Liderança, facto que poderá indiciar disponibilidade dos respondentes para participar de forma ativa na construção do Projeto Educativo de Escola, enquanto instrumento agregador e mobilizador de todos os elementos da comunidade escolar e no sentido de alcançar a melhoria da qualidade do serviço prestado.

Uma vez que os resultados apresentados se reportam ao modo como um conjunto de docentes da EFP do município do Cambulo percebe a liderança do diretor dessa escola, sugerimos que este documento seja devolvido à escola e analisado com o diretor, caso este o solicite. Esta devolução do documento ao diretor e possível análise carecem de uma explicação dos três estilos de liderança e dos comportamentos que lhe estão associados, de modo a que este realize uma autoreflexão consciente e informada dos resultados.

Referências bibliográficas

- Barracho, C. (2012). Liderança em contexto organizacional. Lisboa: Escolar editora.
- Barreto, A. (2009). Liderança Transformacional na Escola. Um estudo de caso de o presidente de um agrupamento [Dissertação de Mestrado]. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bass, B. (1990). Bass & Stogdill's, R. – Handbook of leadership. Theory, research, and managerial application. New York: The Free Press.
- Bass, B. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 9-32.
- Bass, B., & Avolio, B. (2004). Multifactor Leadership Questionnaire: Manual and Sampler Set. Palo Alto, CA: Mind Garden.
- Bell, J. (2004). Como Realizar um Projecto de Investigação. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora.
- Castanheira, P. & Costa, J. (2007). Lideranças Transformacional, Transaccional e Laissez-Faire: Um Estudo exploratório sobre os Gestores Escolares com Base no MLQ. In M.S. Jesus & C.N. Fino (Org.). *A Escola Sob Suspeita* (pp. 141-154). Porto: Edições ASA.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H. & Beresford, J. (2000). *Leading Schools in Times of Change*. Buckingham: Open University Press.
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington DC: The Albert Shanker Institute.
- Ferreira, F. (2005). Metáforas organizacionais: o centro e a rede. In J. Formosinho, A.S. Fernandes, J. Machado, & F.I. Ferreira. *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 165-191). Porto: Edições ASA.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.
- Lang, V. (2008). A profissão de professor na França: permanência e fragmentação. In M. Tardif & C. Lessard (Orgs.). *O ofício de professor. História, perspectivas e desafios internacionais* (pp. 152-166). Petrópolis: Editora Vozes.

- Latorre, A., Rincón, D. & Arnal, J. (2003). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Montero, L. (2005). A construção do conhecimento profissional docente. Lisboa: Instituto Piaget.
- Robbins, S. (2002). Comportamento organizacional. São Paulo: Prentice Hall.
- Santos Guerra, M.A. (2002). Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar. Porto: Edições ASA.
- Sergiovanni, T. (2004). O mundo da liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal na escola. Porto: Edições ASA.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels. Québec: Presses de l'Université Laval/De Boeck.
- Tumbula, S.H. (2012). Culturas organizacionais e liderança nas escolas. A gestão por valores. Luanda: Texto editores, Lda.
- Varela, M.T. (2012). Liderança Transformacional – Transacional, Eficácia da Equipa e Satisfação como Líder [Dissertação de Mestrado]. Cidade da Praia, Santiago: Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.
- Yin, R. (2005). Planejamento e métodos. Estudo de caso. Lisboa: Editor Bookman.

A participação docente em direção à educação inclusiva

Mideus (Maria de Deus) Santos Lico

Agrupamento de Escolas Miguel Torga, Bragança. Portugal

Resumo

Este trabalho ao abordar a participação docente na vida da escola atual, dita inclusiva, envolta em dilemas sentidos por quem vive em plena sociedade do conhecimento, pretende refletir e averiguar se a direção em que essa participação se efetiva é a da educação inclusiva, tendo em conta as orientações e normativos emanados da tutela.

A investigação foi ancorada em dois postulados, por um lado o alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos e por outro o imperativo mundial da Educação Para Todos (EPT), isto é, uma escola onde não pode haver excluídos, que acolhe todos os alunos sem exceções e é legitimada desde logo pela Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A problemática investigada está relacionada com a concretização do projeto educativo de agrupamento (PEA) através de diferentes áreas mais ou menos conotadas com educação inclusiva, concretização essa, efetuada pelos docentes do ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos) através dos órgãos em que têm representação e querendo perceber a direção em que a mesma é operacionalizada.

Pretende-se, entre outros objetivos, averiguar se a operacionalização do PEA se desenvolve, ou não, em direção e sentido à educação inclusiva, saber qual a forma de participação dos docentes na vida da escola de acordo com a classificação de Lima (1998) e ainda identificar possíveis diferenças de atuação entre os três ciclos do ensino básico.

Os dados apresentados fazem parte de uma investigação desenvolvida num concelho do nordeste transmontano que envolveu escolas/agrupamentos com 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico mas sem ensino secundário. Dada a singularidade das questões em estudo, foi dada voz aos professores através de um inquérito por questionário. Foi definida uma amostra probabilística aleatória, estratificada por escolas e por ciclos para possibilitar uma análise mais detalhada dos resultados obtidos.

As considerações emergentes deste estudo apontam para uma participação ativa dos docentes na vida da escola embora nem sempre ela se efetue em direção à educação inclusiva conforme se constata através do grau de participação dos docentes nas diferentes áreas do PEA.

Palavras chave: participação docente, projeto educativo, educação inclusiva, Ensino Básico.

Introdução

A escola inclusiva, onde não pode haver excluídos é legitimada desde logo pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e representa um imperativo almejado há várias décadas à escala nacional, europeia e mundial.

A inclusão de todos os alunos é pois uma questão de direitos humanos, é uma luta que não pode dar tréguas e que tem despertado o interesse de vários estudiosos da área da educação. Um longo caminho vem sendo delineado e percorrido desde a Declaração de Salamanca em 1994 onde foi assumido um compromisso favorável à escola inclusiva. A escola democrática é por inerência uma escola para todos e pressupõe como objetivo primordial a prática de educação para todos, realidade que segundo González (2010) depende de várias premissas, entre elas o compromisso do corpo docente com a educação inclusiva.

Nesta linha de pensamento este ensaio, considerando a necessidade de as escolas incluírem nos seus projetos educativos de agrupamento (PEA) as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, debruça-se sobre as áreas do PEA em que os docentes são mais chamados a participar e sobre aquelas a que os docentes atribuem maior importância.

Considerando a natureza das questões em estudo, foi dada voz aos professores e a recolha de dados foi efetuada através de um inquérito por questionário aplicado em escolas/agrupamentos de um concelho do nordeste transmontano com os três ciclos do Ensino Básico (EB) mas sem ensino secundário. Foi definida uma amostra probabilística aleatória, estratificada por escolas e por ciclos para possibilitar uma análise mais detalhada dos resultados obtidos.

Uma vez que se pretende indagar em que sentido é orientada a participação docente na vida de escola, ao elaborar o questionário e no tocante às áreas do PEA, foram selecionadas dez áreas sendo cinco delas conotadas com a educação inclusiva e as outras cinco com o ensino tradicional.

Emergem deste estudo algumas considerações que apontam para uma participação ativa dos docentes na vida da escola embora nem sempre ela se efetue em direção à educação inclusiva. Da análise dos resultados pode depreender-se que os docentes atribuem maior importância às áreas do PEA mais conotadas com a educação inclusiva embora sejam mais chamados a participar em áreas adstritas à escola tradicional.

1. Enquadramento Teórico

Quando se fala de educação inclusiva justifica-se a invocação da iniciativa mundial Escola para todos (EPT) que persegue o objetivo estratégico de garantir a universalização da educação básica e promove a integração escolar, social e cultural de todos os alunos. Este imperativo depende de uma mudança cultural e exige muita persistência, teimosia e concertação de esforços de vários setores, nomeadamente o da educação.

Na opinião de Serra (2005), o movimento Escola para Todos (EPT) é “uma tentativa muito importante de implementar um único sistema educativo (...) todos os alunos, sem exceções, devem ser escolarizados em aulas regulares. Pela mão da UNESCO, o movimento foi coroado com a Declaração de Salamanca, em 1994” (p.35). Pode parecer colossal o esforço para corresponder a estes ideais “numa sociedade do conhecimento que

visa a igualdade de oportunidades mas que, ao mesmo tempo, se organiza de forma tão inigualitária e competitiva” (Baptista, 2005, p. 27).

Em pleno século XXI, ainda é possível encontrar «franjas» de um corpo docente conservador, adepto do ensino tradicional, acomodado, pouco atualizado e nada inovador. A alteração desta forma de educar tem sido almejada especialmente nas últimas décadas mas não se tem revelado uma tarefa fácil pois a docência é uma profissão que também se aprende pela “observação do comportamento dos professores em todos os níveis de educação e de ensino, desde a pré-escola ao ensino superior, de forma que todos os futuros professores têm no seu currículo discente uma longa aprendizagem” que vai influenciar a sua forma de exercer a profissão (Formosinho & Machado, 2009, p. 26).

Na mesma linha de pensamento Rodrigues (2003) sublinha que a educação inclusiva é, “pois, uma ruptura com os valores da escola tradicional. Rompe com o conceito de desenvolvimento curricular único, com o conceito de aluno-padrão estandardizado, com o conceito de aprendizagem como transmissão, de escola como estrutura de reprodução” (p. 99). Vários autores têm escrito sobre inclusão e sob várias perspetivas e, entre eles, Hegarty (2001) afirma que para implementar uma educação inclusiva “é necessário actuar na área curricular, na área da organização académica da escola, nos métodos de ensino, no desenvolvimento profissional dos técnicos, no envolvimento dos pais e na aquisição e utilização de recursos” (p. 82).

Também Correia (2001) refere que a capacidade de a escola proporcionar o sucesso escolar a todos os alunos depende de um modelo de educação que procure “promover uma cultura de escola e de sala de aula que adopte a diversidade como lema e que tenha como objectivo primeiro o desenvolvimento global dos alunos” (p. 125).

O caminho faz-se caminhando, refletindo e aprendendo com os pequenos progressos, desenvolvendo uma cultura de colaboração entre todos os envolvidos no processo, pois, “o avanço para escolas mais inclusivas pressupõe simultaneamente uma transformação da cultura das escolas: uma mudança em direcção a uma cultura educativa em que se valorize a igualdade entre todos os alunos” (Marchesi, 2001, p. 104).

Nesta linha de pensamento, como profissionais reflexivos, os professores devem participar nas várias áreas da vida da escola, refletir sobre os métodos de ensino e desenvolver uma cultura de escola que assente na valorização da diferença.

De encontro ao que foi exposto cabe agora sublinhar que existem mecanismos tais como a «participação praticada», simultaneamente um direito e dever (Lima, 1998) bem como as margens de autonomia relativa exploradas por intermédio de um projeto educativo – documento estratégico – que devem contribuir para a mudança efetiva possibilitando a todos os implicados neste processo percorrer o caminho possível até à educação inclusiva. O projeto educativo de agrupamento (PEA) “é um documento orientador da ação da escola, onde se registam os alvos a atingir, as opções estratégicas a seguir, em função do diagnóstico realizado, e dos valores partilhados” (Barroso, 2005, p. 127).

A forma de participação dos docentes na vida da escola abordada neste estudo é apresentada de acordo com a classificação de Lima (1998) que relativamente ao critério do envolvimento considera três graus de participação, passiva, reservada e ativa.

2. Metodologia

Tendo este estudo como objeto a análise do cumprimento do princípio da participação, por parte dos professores, no respeito pelos normativos legais que enformam toda a atividade educativa, a recolha de dados foi efetuada nesse âmbito e teve em conta a opinião dos professores acerca da sua participação na concretização do projeto educativo do agrupamento onde exercem funções.

Pretende-se averiguar se a operacionalização do PEA se desenvolve, ou não, em direção e sentido à educação inclusiva e ainda identificar possíveis diferenças de atuação entre os três ciclos do ensino básico. Dada a natureza das questões abordadas foi usada a metodologia quantitativa, dando voz aos professores das escolas básicas, sem ensino secundário, de um concelho do nordeste transmontano.

Para aplicar o questionário foi definida uma amostra probabilística aleatória, estratificada por escolas/agrupamentos e por ciclos (quadro 1), em que “a relação entre os substratos e a dimensão da amostra é a mesma que entre o estrato e a dimensão da população” (Huot, R. 2002, p. 24). A partir do quadro fornecido pelo mesmo autor (p. 38) deduz-se que a amostra aleatória extraída de uma população com a dimensão de duzentas e vinte unidades estatísticas (professores com turma) deve ser composta por cento e quarenta indivíduos.

Quadro 1: Estratificação da amostra (Fonte: Lico, 2015, p.79)

ESTRATIFICAÇÃO PROPORCIONAL POR AGRUPAMENTO/ESCOLA		
Agrupamento Alfa	Agrupamento Beta	Escola Gama
Ensino básico 52,7% de 220 = 116 52,7% de 140 = 74	Ensino básico 37,3% de 220 = 82 37,3% de 140 = 52	Ensino básico 10,0% de 220 = 22 10,0% de 140 = 14
Estratificação por ciclo	Estratificação por ciclo	Estratificação por ciclo
1º ciclo 25,0% de 116 = 29 25,0% de 74 = 18	1ºciclo 23,2% de 82 = 19 23,2% de 52 = 12	1ºciclo 23,0% de 22 = 5 23,0% de 14 = 3
2º ciclo 45,7% de 116 = 53 45,7% de 74 = 34	2º ciclo 43,9% de 82 = 36 43,9% de 52 = 23	2º ciclo 27,0% de 22 = 6 27,0% de 14 = 4
3º ciclo 29,3% de 116 = 34 29,3% de 74 = 22	3º ciclo 32,9% de 82 = 27 32,9% de 52 = 17	3ºciclo 50,0% de 22 = 11 50,0% de 14 = 7

O modo como os docentes participam na organização foi avaliado em três domínios (quadro 2), averiguou-se a posição dos inquiridos em cada domínio através de três indicadores criados para cada um deles. Os domínios e respetivos indicadores foram estabelecidos de acordo com a definição de participação ativa de Lima (1998).

Quadro 2 – Domínios/descriptores de participação (quanto ao empenho) (Lico, 2015, p. 82)

Expressão de ação	Capacidade de intervir ativamente
	Capacidade de mobilização para a ação
	Capacidade de assumir posições/cargos
Mobilização de recursos	Capacidade de mobilização de recursos (humanos/ materiais)
	Capacidade de apresentação de propostas
	Capacidade de valorização das margens de autonomia
Conhecimento da organização	Conhecimento dos objetivos da organização
	Conhecimento de direitos e deveres
	Conhecimento de regulamentação em vigor na organização

Aos docentes inquiridos foi apresentada uma lista de dez áreas do PEA em que cinco são as que Hegarty (2001) considera de intervenção prioritária em favor da educação inclusiva (a negrito) e as outras cinco conotadas com a educação tradicional:

- a) Definição dos objetivos educativos da escola;
- b) Análise de questões de ordem disciplinar;
- c) Cumprimento dos programas curriculares;
- d) Organização de visitas de estudo;
- e) **Elaboração do plano de formação dos professores;**
- f) **Apreciação de metodologias de ensino;**
- g) Seleção de manuais escolares;
- h) Análise dos resultados dos alunos;
- i) Rentabilização de recursos materiais e humanos;
- j) Seleção de práticas de atendimento aos Pais;

Os docentes manifestaram-se acerca do grau de participação em cada uma das áreas e assinalaram também aquelas a que atribuíam 1ª, 2ª e 3ª importância.

A amostra probabilística aleatória, estratificada por escolas e por ciclos possibilitou uma análise mais detalhada dos resultados obtidos.

3. Análise dos Resultados

Na caracterização da amostra regista-se, na idade dos inquiridos, um mínimo de 25 anos e um máximo de 66 anos, sendo a média das idades 47,91 anos. No que concerne ao tempo de serviço (tabela 1) a maioria dos inquiridos (51,4%) tem entre 15 a 29 anos de serviço.

Tabela 1. Tempo de serviço (Lico, 2015, p. 89)

Tempo de serviço	Ensino Básico		1.ºCiclo		2.º Ciclo		3.º Ciclo	
	N	%	N	%	N	%	N	%
0 – 14 anos	28	20,0	3	9,1	9	14,8	16	34,8
15 – 29 anos	72	51,4	18	54,5	31	50,8	23	50,0
30 ou mais anos	40	28,6	12	36,4	21	34,4	7	15,2
Total	140	100	33	100	61	100	46	100

O grau de participação em dez áreas do projeto educativo do agrupamento (PEA) foi quantificado numa escala de 1 a 6, sendo 1 o valor mínimo e 6 o máximo. Os docentes do ensino básico (EB) participam mais na «análise dos resultados dos alunos» (5,07) seguindo-se a área do «cumprimento dos programas curriculares» (4,99).

Analisando por ciclos os professores do 1.º ciclo privilegiam a participação nas áreas de cumprimento dos programas curriculares, seleção de manuais escolares e análise dos resultados dos alunos, tendo-se registado valores médios superiores a 5 nestes itens. Os professores do 2.º ciclo elegem as áreas de cumprimento dos programas curriculares e análise dos resultados dos alunos, estas áreas também são privilegiadas no 3.º ciclo, se bem que registam valores médios inferiores a 5, conforme os resultados apresentados na tabela 2.

Tabela 2. Grau de participação em dez áreas do PEA – EB (Lico, 2015, p. 92)

	1	2	3	4	5	6	M	DP	CV
a) Definição dos objetivos educativos da escola	1	9	25	33	52	20	4,33	1,160	0,27
b) Análise de questões de ordem disciplinar	1	8	28	41	36	26	4,29	1,190	0,28
c) Cumprimento dos programas curriculares	2	0	10	22	58	48	4,99	1,011	0,20
d) Organização de visitas de estudo	2	7	24	43	44	20	4,29	1,146	0,27
e) Elaboração do plano de formação dos professores	6	9	40	37	33	15	3,91	1,263	0,32
f) Apreciação da metodologia de ensino	1	9	21	45	42	22	4,31	1,145	0,27
g) Seleção de manuais escolares	8	6	13	15	55	43	4,66	1,408	0,30
h) Análise dos resultados dos alunos	1	1	11	15	58	54	5,07	0,994	0,20
i) Rentabilização de recursos materiais e humanos	2	7	19	36	44	32	4,49	1,208	0,27
j) Seleção de práticas de atendimento aos pais	3	9	29	28	43	28	4,31	1,297	0,30

Seguidamente, na figura 1, estão expostos os resultados obtidos no que toca às áreas do PEA a que os professores atribuem maior importância. Assim, as áreas a que os inquiridos atribuíram maior importância são a área a) definição dos objetivos educativos da escola, seguindo-se a área f) apreciação da metodologia de ensino. Relativamente à terceira preferência destaca-se a área i) rentabilização de recursos materiais e humanos com valores muito equilibrados nos três ciclos.

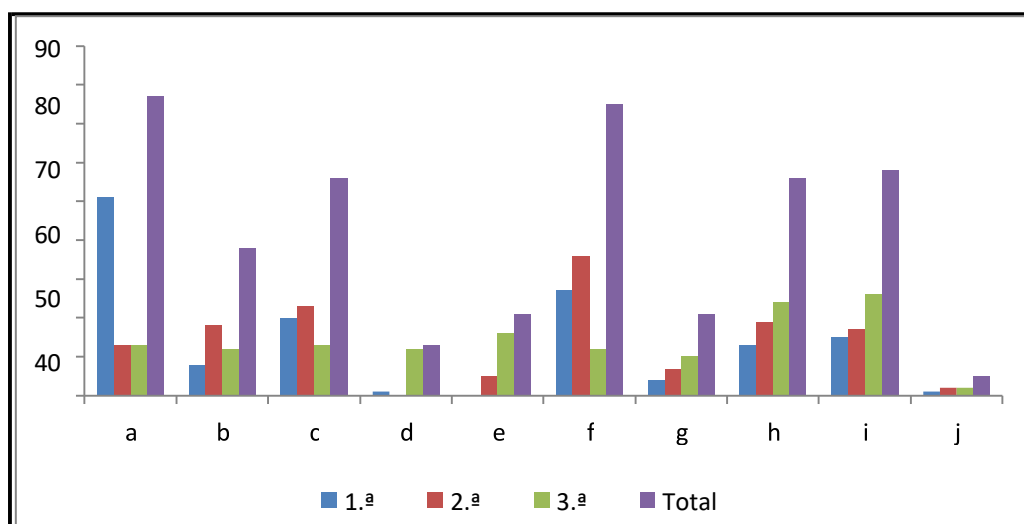


Figura 1. Importância dada pelos professores do E B a 10 áreas do PEA (Lico, 2015, p. 93)

Para cada área apresenta-se o número de vezes que lhe foi atribuída 1ª, 2ª e 3ª importância e ainda o total de vezes que foi mencionada.

Considerações Finais

Tendo em conta os valores médios registados nos indicadores mobilizados para caracterizar a participação docente esta pode ser considerada uma participação ativa e que se caracteriza pela capacidade clara de mobilização para a ação e de conhecimento dos objetivos da organização e dos direitos e deveres profissionais e pela capacidade comedida de mobilização de recursos humanos/materiais e de valorização das margens de autonomia.

Quanto às áreas do PEA em que os professores do ensino básico são mais chamados a participar temos a «análise dos resultados dos alunos» e o «cumprimento dos programas curriculares», ambas conotadas com a educação tradicional.

As áreas a que os inquiridos atribuíram maior importância são a «definição dos objetivos educativos da escola» e a «apreciação da metodologia de ensino». Relativamente à terceira preferência destaca-se a «rentabilização de recursos materiais e humanos» com valores muito equilibrados nos três ciclos. As preferências dos respondentes estão estreitamente conotadas com as mudanças em que as escolas devem investir para poder proporcionar um modelo educativo com maior inclusão conforme defende Hegarty (2001).

Deduz-se, dos resultados anteriores, a existência de alguma divergência entre as áreas em que os professores são chamados a participar e aquelas em que consideram ser mais importante participar. Esta situação pode dever-se a um desfasamento entre a cultura de participação da organização e o «compromisso do corpo docente com uma filosofia inclusiva» (González, 2010) já referida na introdução.

Em forma de conclusão pode afirmar-se que embora a participação docente seja ativa ela não se processa exatamente em direção à educação inclusiva uma vez que as áreas do PEA mais participadas são afins à educação tradicional. O sentido em que se efetiva a participação docente está dependente não só da inclinação das estruturas de orientação educativa de cada agrupamento mas também da determinação do corpo docente e do seu compromisso com a escola inclusiva.

Pretende-se que os resultados deste estudo possam promover o debate alargado que coloque a inclusão como objetivo prioritário e que saia beneficiada a educação inclusiva. Que haja uma tomada de consciência a que Marchesi (2001) chama «um compromisso de mudança». Da mesma forma que, quando há uma orientação política a favor da inclusão há, indubitavelmente, escolas mais inclusivas também, quando uma escola/agrupamento “estabelece entre os seus objetivos prioritários a inclusão de todos os alunos é muito mais provável que esta estratégia possa influenciar a prática educativa” (Marchesi, 2001, p. 100).

Nóvoa (2008) afirma que para tornar possível esta e outras metas “os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção da aprendizagem, mas também no desenvolvimento de processos de integração que respondam aos desafios da diversidade” (p. 21).

Quer a cultura de participação da organização, o compromisso com a filosofia inclusiva ou o compromisso de mudança são processos cuja concretização depende em grande parte da força de atuação dos professores.

Referências Bibliográficas

- Baptista, I. (2005). Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético. Porto: Profedições.
- Barroso, J. (2005). Políticas Educativas e Organização Escolar. Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In Rodrigues, D. Org. Educação e Diferença, Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2009). Equipas Educativas, para uma nova organização da escola. Porto: Porto Editora.
- González, M. d. (2010). Educação inclusiva: uma escola para todos. In D. R. (org.), Educação Especial e Inclusão Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo (pp. 57-72). Porto : Porto Editora.
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. In D. R. (org.), Educação e Diferença, Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva (pp. 79-91). Porto: Porto Editora.
- Huot, R. (2002). Métodos quantitativos para as Ciências Humanas. Lisboa: Piaget Editora.
- Lico, M. S. (2015). Participação docente em direção (e sentido?) à educação inclusiva. Lisboa: Edições Fénix.

- Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Marchesi, Á. (2001). *A prática das escolas inclusivas*. In D. R. (Org.), *Educação e Diferença, valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 93-108). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2008). *O Regresso dos Professores*. In DGRHE, *Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp. 21-28). Lisboa: Ministério da Educação.
- Rodrigues, D. (2003). *Educação inclusiva as boas notícias e as más notícias*. In D. R. Org, *Perspetivas sobre a Inclusão da educação à sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.
- Serra, H. (2005). *Paradigmas da inclusão no contexto mundial*. *Saber (e) Educar*, 31-50.
-