



UFR SCIENCES DE L'HOMME

Ecole doctorale Sociétés, Politique, Santé Publique (ED SP2)

Laboratoire Cultures, Education et Sociétés (EA 4140)

Année 2013

Thèse n° 2031

THESE

Pour l'obtention du grade de Docteur de l'Université Bordeaux Segalen

Mention : **Sciences de l'Education**

Présentée et soutenue publiquement

Le 29 mai 2013

Par **Dany Daniel BEKALE**

POLITIQUES EDUCATIVES ET REFORMES CURRICULAIRES AU GABON A L'ERE DE LA MONDIALISATION : ENJEUX SOCIOCULTURELS ET JEU DES ACTEURS DANS L'ECOLE MOYENNE

Sous la Direction de : **M. Régis MALET, Professeur en sciences de l'éducation**

JURY :

M. Francis DANVERS, Professeur à l'Université Charles De Gaulle Lille3, Rapporteur

M. Régis MALET, Professeur à l'Université Montesquieu Bordeaux IV

M. Eric MANGEZ, Professeur à l'Université Catholique de Louvain, Rapporteur

Mme. Cristina PIRES-FERREIRA, Professeure à l'Université du Cap-Vert

Dédicace

A

Kaefra,

Avec l'espoir que ce travail te serve dans ta croissance humaine et intellectuelle.

Affection paternelle !

Remerciements

Dans la réalisation de ce travail de thèse, nous avons été conduit et épaulé par Monsieur Régis Malet, notre directeur de recherche qui nous a aidé à l'orienter, l'enrichir et traquer les imperfections d'un manuscrit qui a gagné en qualité et en cohérence grâce à ses lectures minutieuses et à ses commentaires éclairés.

Qu'il veuille bien trouver ici l'expression de notre profonde gratitude.

Nous adressons nos plus sincères remerciements à l'ensemble des membres de l'équipe PROFEOR du laboratoire CIREL de Lille où ce travail de thèse a été amorcé. Nos nombreux échanges lors des séminaires doctoraux ont contribué en partie à guider cette recherche.

Qu'ils trouvent par ce geste, l'expression de notre entière reconnaissance.

Nous remercions aussi les membres de l'équipe ERCEP3 du laboratoire LACES de Bordeaux pour leur accueil chaleureux et leurs précieuses remarques lors de la présentation de notre recherche.

Qu'ils en soient profondément remerciés.

Ces remerciements s'adressent également à tous les membres du jury qui ont bien voulu accepter de consacrer de leur temps afin de partager avec nous quelques discussions autour de ce travail.

Toute notre reconnaissance !

Nous pensons aussi à Mesmin-Noël Soumaho, Ignace Mesmin Ngoua Nguema et Romaric Franck Quentin De Mongaryas pour leur soutien multiforme et leurs encouragements durant la réalisation de ce travail.

Toute notre gratitude !

Pour nos échanges fructueux sur le Gabon et sur nos problématiques de recherche, nous remercions chaleureusement notre ami Jean-Grégoire Nguema Ambassa.

Qu'il trouve ici l'expression de notre fidèle amitié.

Nos remerciements vont aussi à l'endroit de nos amis dont les regards pluridisciplinaires ont concouru à mettre en lumière certaines zones d'ombre. Nous pensons notamment à Donald Abessolo (Philosophe), Gisèle Ackye (Socio anthropologue), Noella Bella Mba (Sociologue), Laetitia Bindang Edou (Sociologue), Patrick Djampa (Juriste), Christopher Igondjo (Chimiste), Guy-Roland Kouakou (Ingénieur Télécom), Danielle Minko (Sociolinguiste), Diophante Mintsa M'Obiang (Sciences de l'éducation), Castro Ndong Mezui (Ingénieur QSE), Murielle Ntsame Sima (Psychologue), Chancia Nyinguema (Géographe), Daenis Otsa'a Nguema (Géographe), Pacôme Tsamoye (Géographe).

Haute considération !

A nos amis d'enfance et de toujours particulièrement à Gildas Bekale Ebiga, Ghislain-Désiré Megne M'Ella, Brice Olame N'Nah, Romaric Pieby, nous transmettons nos loyaux remerciements pour les différentes marques d'attention.

Toute notre sympathie !

Que nos parents, nos frères et sœurs soient ici remerciés pour leur soutien et leurs encouragements permanents.

Toute notre affection !

Nous tenons à exprimer au mouvement « Chevaliers de l'Immaculée » notamment à sa branche diasporique et particulièrement à Kevin Aboghe, Ariane Assèle, Marcelle Bivigou, Freddy Edou, Giachinta Houndy, Murielle Lindamba-Libouyi, Rose De Lima Maganga Bignoumba, Jessyca M'bazoghe, Brice Mombo, Steeve Mve, Tarik Nguema, Aimée-Claude Ntsame, Rebecca Ondo, Ange Saka, Pamela Tsoué, toute notre gratitude pour les prières quotidiennes à notre endroit. *Que par l'Immaculée la grâce surabonde en chacun de nous.*

A toute la communauté gabonaise de Lille et de Nantes, nous témoignons notre chaleureuse reconnaissance pour les moments partagés ensemble. Nous en gardons des souvenirs indélébiles.

Sentiments distingués !

Enfin, nous rendons un hommage mérité à Aline-Joëlle Bekale, née Lembe, qui a tendrement accepté d'unir définitivement sa vie à la nôtre. Sa présence aimante et son engagement constant à nos côtés sont sources inépuisables de motivation.

Edzing wam, ma gne ghe wa ye nlem ese!

Sigles et Abréviations

AEF : Afrique Equatoriale Française

AFD : Agence Française de Développement

AOF : Afrique Occidentale Française

BAC : Baccalauréat

BAD : Banque Africaine de Développement

BEPC : Brevet d'Etudes du Premier Cycle

BDG : Bloc Démocratique Gabonais

CAPC : Certificat d'Aptitude au Professorat de Collège

CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré

CEMAC : Communauté Economique et Monétaire de l'Afrique Centrale

CEP : Certificat d'Etudes Primaire

CES : Collège d'Enseignement Secondaire

CONFEMEN : Conférence des Ministres de l'Education Nationale ayant en partage le français

DEA : Diplôme d'Etudes Approfondies

DEUG : Diplôme d'Etudes Universitaires Générales

DGS : Direction Générale de la Statistique

DIPES I : Diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire Premier Grade

DPPI : Direction de la Planification et de la Programmation des Investissements du Ministère de l'Education Nationale

ENS : Ecole Normale Supérieure

EPS : Education Physique et Sportive

EPT : Education Pour Tous

FMI : Fonds Monétaire International

FNUAP : Fonds des Nations Unies pour la Population

IDH : Indice de Développement Humain

IPN : Institut Pédagogique National

ISU : Institut de statistique

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

LMD : Licence Master Doctorat

MEN : Ministère de l'Education Nationale

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economiques

OMC : Organisation Mondiale du Commerce

ONU : Organisation des Nations Unies

PADEG : Projet Administration et Développement de l'Education Gabonaise

PAS : Programme d'Ajustement Structurel

PDG : Parti Démocratique Gabonais

PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves

PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement

ROCARE : Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education

SVT : Sciences de la Vie et de la Terre

TIC : Technologies de l'Information et de la Communication

UDSG : Union Démocratique Sociale Gabonaise

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

Sommaire

INTRODUCTION GENERALE	9
PREMIERE PARTIE : CONSTRUCTION DE L'OBJET ET DE LA DEMARCHE DE RECHERCHE	20
CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE : REPERES THEORIQUES POUR UNE ANALYSE CONTEXTUALISEE DES POLITIQUES EDUCATIVES ET DU CURRICULUM FORMEL D'HISTOIRE.....	22
1. POLITIQUES EDUCATIVES ET CURRICULUMS	23
2. ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET CURRICULUMS SCOLAIRES	43
3. JALONS D'UNE APPROCHE CONSTRUCTIVISTE BASEE SUR L'EDUCATION COMPAREE ET LA SOCIOLOGIE DU CURRICULUM	51
4. HYPOTHESES DE TRAVAIL.....	57
CHAPITRE II. DEMARCHE METHODOLOGIQUE ENTRE ANALYSE DOCUMENTAIRE ET ENTRETEN SEMI DIRECTIF : UNE APPROCHE ESSENTIELLEMENT QUALITATIVE	58
1. LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE COMME PERSPECTIVE DIACHRONIQUE DE LA RECHERCHE	59
2. L'ENTRETIEN SEMI DIRECTIF COMME DIMENSION SYNCHRONIQUE DE LA RECHERCHE	62
3. L'ANALYSE DE CONTENU COMME TECHNIQUE DE TRAITEMENT DES DONNEES	76
4. LIMITES DE LA RECHERCHE: ENTRE ABSENCE NATIONALE DE CULTURE ARCHIVISTIQUE ET MOYENS FINANCIERS INSUFFISANTS.....	77
DEUXIEME PARTIE : PROGRAMMES ET MANUELS SCOLAIRES MIROIRS DES DILEMMES SOCIOCULTURELS DE LA NATION GABONAISE ?	79
CHAPITRE III : HISTOIRE DYNAMIQUE DES POLITIQUES D'EDUCATION AU GABON : ENTRE RARETE ET MASSIFICATION.....	81
1. AVENEMENT DE L'ECOLE DANS LES COLONIES (A.E.F/ A.O.F) COMME ENJEU MAJEUR DE LA POLITIQUE COLONIALE.....	82
2. LES POLITIQUES NATIONALES D'EDUCATION : UNE ADAPTATION INSTITUTIONNELLE	97
3. LES POLITIQUES DE MONDIALISATION OU L'INFLUENCE DE LA MEDIATION INTERNATIONALE	107
CHAPITRE IV : LES PROGRAMMES D'HISTOIRE DANS L'ECOLE MOYENNE : QUELS ENJEUX SOCIOCULTURELS AU GABON ? POUR UNE LECTURE CROISEE DES INSTRUCTIONS ET DISCOURS OFFICIELS	113
1. ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE : INSTRUCTIONS OFFICIELLES OU L'EXPRESSION D'UN CADRE INSTITUTIONNEL IMPROPRE	114
2. PROGRAMMES SCOLAIRES ENTRE INERTIE ET VARIATIONS.....	119
3. VERS UNE BIPOLARISATION DES PROGRAMMES D'HISTOIRE OU LEGITIMATION DES SAVOIRS EXTRANATIONAUX	152
CHAPITRE V : MANUELS D'HISTOIRE ET PROJET DE CONSTRUCTION NATIONALE : ENSEIGNER L'HISTOIRE DU GABON, UNE TACHE PROBLEMATIQUE	158

1. MANUELS D'HISTOIRE : CONTEXTE DE PRODUCTION ET CARACTERISTIQUES.....	159
2. DES INSTRUCTIONS OFFICIELLES AUX MANUELS : QUELLE PLACE POUR LA MEMOIRE NATIONALE ? ..	164
3 MANUELS D'HISTOIRE ET ACCESSION A L'INDEPENDANCE : UNE AUTRE MANIERE DE POSER LE PROBLEME DE LA CONSTRUCTION NATIONALE	177
CHAPITRE VI : DEFINITION DES CURRICULUMS EN HISTOIRE ET JEU DES ACTEURS PEDAGOGIQUES	186
1. ACTEURS ET CURRICULUM	187
2. JEU DES ACTEURS : TENSIONS ENTRE GLOBAL ET LOCAL	196
3. CURRICULUM D'HISTOIRE ENTRE CONTRAINTES INTERNATIONALES ET VACANCES DE CONTESTAION CURRICULAIRE.....	209
TROISIEME PARTIE : DEFINITION CURRICULAIRE ET DEFIS POUR UNE ECOLE GABONAISE EN MUTATION	223
CHAPITRE VII : CRISE DU COLLEGE AU GABON : CRISE INSTITUTIONNELLE, CRISE ACTORIELLE, CRISE DES CONTENUS	225
1. UN COLLEGE DEMOCRATIQUE OU SELECTIF ?.....	226
2. UNE CRISE DE LA PENSEE, MAIS AUSSI UNE CRISE ACTORIELLE	240
3. L'IPN AU CŒUR DE LA CRISE AU COLLEGE	252
CHAPITRE VIII : VERS UN COLLEGE PLUS PERFORMANT ET PLUS UTILE.....	265
1. UN SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES INDISPENSABLE.....	266
2. « GABON D'ABORD », UNE REALITE DANS LES PROGRAMMES ?	279
3. INTEGRATION DES TIC DANS L'ENSEIGNEMENT : SITUATION ET ENJEUX.....	295
CONCLUSION GENERALE	305
BIBLIOGRAPHIE	310
LISTE DES TABLEAUX	321
TABLE DES FIGURES.....	322
TABLE DES DOCUMENTS ET PLANCHES.....	322
INDEX AUTEURS	323
INDEX NOTIONS	325
ANNEXES.....	331
TABLE DES MATIERES	374

Introduction Générale

Parler de politiques en direction de l'école, c'est d'abord reconnaître que la période contemporaine reste marquée au niveau national comme international par un mouvement d'intensification et de redéfinition multiformes des visées et buts de l'éducation. En effet, on assiste à l'intérieur des Etats, souvent sous l'impulsion des organismes supra nationaux, à des réformes de toutes sortes. Ces réformes sont en général justifiées par le souci d'améliorer les conditions d'apprentissage des élèves, mais aussi d'améliorer le rendement interne et externe du système. Il y a constamment comme une « recomposition des mondes éducatifs et scolaires »¹ dont la tendance générale vise à rapprocher un peu plus l'univers scolaire de celui de l'entreprise avec le déploiement de concepts comme ceux de compétitivité et d'efficacité². En ce sens, Jürgen Schriewer souligne que « (...) ce qui vaut pour l'économie et la consommation, (...), déterminerait toujours plus la réalité des systèmes éducatifs contemporains »³. C'est dire à quel point le monde scolaire serait influencé et transformé par les logiques économiques, notamment capitalistes à telle enseigne que certains auteurs considèrent que l'éducation deviendrait un « sous-secteur de l'économie »⁴.

Aujourd'hui, le développement soutenu des évaluations internationales⁵ occasionne indirectement la mise en compétition des systèmes éducatifs par le travail des organisations supranationales - l'OCDE pour les pays du « Nord » et l'Unesco et la Banque mondiale pour les pays du « Sud »⁶. La systématisation des évaluations à l'échelle mondiale permet de définir des standards internationaux, ainsi que des préconisations visant à « homogénéiser » les systèmes éducatifs dans le but de réduire les écarts observés ; écarts notamment liés, s'agissant des pays du « Sud », à la scolarisation de tous les enfants qui, depuis maintenant quelques décennies constitue l'objectif principal à atteindre d'ici à l'an 2015. Pour s'en convaincre, il suffit de se référer aux grandes conférences mondiales qui ont porté sur le

¹ R. Malet (2008), *La formation comparée des enseignants*, Berlin, Peter Lang, p. 5.

² *Ibidem*.

³ J. Schriewer (2004), « L'internationalisation des discours sur l'éducation: adoption d'une "idéologie mondiale" ou persistance du style de « réflexion systémique » spécifiquement nationale? » in *Revue française de pédagogie*, n°146, janvier-février-mars, p. 7.

⁴ L. Sauvé (2006), « L'éducation relative à l'environnement et la globalisation: enjeux curriculaires et pédagogiques » in *Education relative à l'environnement*, Vol. 6, P. 17.

⁵ N. Mons (2008), « Evaluations des politiques éducatives et comparaisons internationales » in *Revue française de pédagogie*, n°164, Juillet-août-septembre, pp. 5-13.

⁶ Il est à préciser que les notions de « Nord » et de « Sud » bien qu'exprimant une certaine localisation géographique, renvoient tout aussi à une métaphore sociopolitique d'un rapport de domination occidentale constitué historiquement.

thème de « la scolarisation universelle »⁷. Ces forums formulent des recommandations générales que les Etats doivent inscrire dans la définition des politiques nationales.

Pourtant, malgré cette large tendance à l'homogénéisation des politiques, il se trouve que des différences persistent dans l'application des préconisations internationales au regard des contextes et de leurs logiques endogènes et des médiations qui s'y déploient, dans et autour de l'école. En effet, inspirée de la perspective universaliste de l'éducation comparée⁸, les grandes enquêtes quantitatives internationales s'attachent à rechercher des éléments invariants de chaque système éducatif afin de proposer une « théorie universelle » applicable à tous les contextes éducatifs, une sorte de guide de « bonnes pratiques »⁹. Or, les contingences internes de chaque contexte semblent produire plus d'hétérogénéité que d'analogies. Dans ces conditions, N. Mons invite à un renouvellement des enquêtes internationales afin de leur donner une orientation plus qualitative dont l'intérêt serait d'identifier des indicateurs de nature typologique¹⁰. Cette approche, propose alors d'analyser la complexité des politiques d'éducation dans leur cadre formel ainsi que dans la réalité de leur application. D'où l'intérêt de questionner la notion de médiation qui semble être au cœur du processus de compréhension des politiques éducatives.

Médiations à l'œuvre

Dans le monde scolaire et éducatif, la notion de médiation fait généralement référence à l'intervention de plusieurs catégories d'acteurs, ainsi qu'à l'usage de divers moyens dans le processus de gouvernance éducative. La médiation sous-entend que les politiques d'éducation comme du reste, les autres politiques publiques, ne se réduisent pas au seul moment de la décision et impliquent la prise en compte d'une diversité d'acteurs chargés de traduire ces politiques en actes ou de les mettre en action. Dans ce sens, E. Mangez souligne qu'une politique « (...) fait continuellement l'objet de ré-interprétations, elle circule et acquiert des significations nouvelles selon les acteurs et les contextes »¹¹. De ce point de vue, les décideurs ne sauraient être considérés comme les seuls acteurs des politiques.

⁷ 1990: Conférence mondiale sur l'Education pour Tous, Jomtien; 2000: Bilan de l'EPT, Dakar, etc.

⁸ N. Mons (2007), « L'évaluation des politiques éducatives. Apports, limites et nécessaire renouvellement des enquêtes internationales sur les acquis des élèves » in *Revue internationale de politique comparée*, Vol.14, n°3, pp. 409-423.

⁹ *Ibidem*, p. 410.

¹⁰ *Ibidem*, p. 419.

¹¹ E. Mangez (2008), *Réformer les contenus d'enseignement. Une sociologie du curriculum*, Paris, PUF Coll. « Education et Société », p. 6.

Aussi, R. Malet rappelle, à toute fin utile, que la notion de médiation tend parfois à perdre, dans le champ social, son caractère discriminant du fait de sa polysémie¹². Cet « avertissement » permet à l'auteur d'inscrire « la problématique de la médiation en milieu scolaire sur un plan sociétal, mais aussi sur un plan international »¹³. Ce qui lui donne une portée historique que nous emprunterons ici. En effet, si l'on veut saisir les enjeux des politiques internationales en direction de l'école, il nous faut impérativement inscrire la démarche dans une perspective analytique de l'idéologie dominante et des pratiques d'acteurs en contextes différents.

En ce sens, il importe de souligner que certains auteurs estiment que les politiques internationales d'éducation caractérisées par les enquêtes quantitatives internationales impulsées par des structures supra nationales, se fondent sur une idéologie à visée impériale. Le but recherché étant d'arriver à imposer un modèle d'éducation unique et universel. Les tenants de cette approche ne considèrent pas les réalités propres aux systèmes nationaux, voire locaux. Ils se contentent des traits communs, du caractère universel des systèmes d'éducation. Or, si le discours sur l'internationalisation des politiques est réel, il faut bien reconnaître que ses effets sont divers et variés. Les médiations à l'œuvre permettent pour ainsi dire d'interpréter et de clarifier le travail de réappropriation réalisé dans des organisations scolaires tributaires d'un contexte politique et social singulier. L'école répond donc aux recommandations internationales par des adaptations internes visant à gérer l'hétérogénéité produite. Car, si la circulation internationale des idées participe à structurer les systèmes éducatifs, elle ne les uniformise pas pour autant. Cette situation n'est pas sans conséquences sur la mission de transmission culturelle qui est au fondement de l'école.

Transmission culturelle

Dans le contexte de la diffusion des idées internationales, la mission de transmission de l'école n'est pas en reste dans la mesure où les politiques internationales induisent des valeurs et des principes universels qu'il convient de transformer en savoir, savoir-faire, savoir-être. La différenciation des instances de production et la particularité de chaque contexte rendent les tâches de transformation moins aisées et l'école se retrouve emmêlée dans cet environnement incertain à l'intérieur duquel elle a perdu le monopole de la

¹² R. Malet (2010) (Dir.), *Ecole, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales*, Bruxelles/Montreal, De Boeck, p. 9.

¹³ *Ibidem*, P.10.

formation¹⁴ et dont les orientations sont constamment remises en cause. En tout état de cause, le contexte actuel : un contexte déterritorialisé et mouvant, redéfinit la mission traditionnelle de l'école sur le type de savoir à transmettre aux nouvelles générations. En effet, dans un premier mouvement de structuration, l'école s'est vu confiée la mission de transmettre par le biais de savoirs disciplinaires la culture sélectionnée et légitimée par l'espace national auquel elle appartient.

Aujourd'hui, par l'édification d'espaces globaux, aux frontières flexibles et ambiguës, la commande sociale en direction de l'école apparaît floue et disparate. C'est pourquoi R. Malet souligne que « l'expérience scolaire ne paraît plus de façon aussi assurée que dans le passé pouvoir être saisie en termes d'acculturation »¹⁵, c'est-à-dire une rencontre entre une culture scolaire organisée en disciplines scolaires qui expriment des valeurs et dont les finalités sont établies clairement, et le public (élèves) qu'elle transforme. Dans ces conditions, les médiations à l'œuvre consisteraient à redéfinir les finalités, les orientations visant à décrire le profil du citoyen à construire.

Si les disciplines scolaires, qui reposent sur des enseignements explicites, ne représentent plus qu'une partie des savoirs indispensables à la formation du citoyen dans le sens où l'école n'est devenue qu'un moyen parmi d'autres de se former notamment à partir de l'expansion de l'idée d'une formation tout au long de la vie (*learning age*), il semblerait qu'elle perdrait un peu de son prestige, mais surtout l'une de ses fonctions essentielles. Ce qui supposerait que son utilité sociale s'amenuise et que ses contenus occuperaient un statut facultatif dans l'échelon de formation.

L'analyse des politiques d'éducation, sur un plan international invite de fait, à reconnaître que ces recommandations d'envergure ont des effets incontestés sur les politiques nationales, notamment sur la problématique des finalités et des contenus d'enseignement. Ces effets ont pour traduction directe la complexification des liens entre les différentes formes de savoir et l'exigence sociale accrue. Comme l'affirme E. Mangez : « si le changement est un impératif omniprésent dans les textes, la direction du changement n'est jamais véritablement nommée si ce n'est à partir de l'idée des **besoins** de l'économie, des **besoins** des élèves et des **besoins** de la société qui semblent naturellement converger entre eux »¹⁶. La direction du changement s'avère toujours être rattachée au domaine économique à l'intérieur duquel le

¹⁴ *Ibidem*, p. 12.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ E. Mangez (2008), *op.cit.*, p.33. Les soulignés sont de l'auteur.

concept de compétence apparaît incontournable. Les contenus d'enseignement sont donc ici questionnés à l'aune de ce concept.

Contenus d'enseignement

Le rapprochement fréquent établi ces dernières années, entre système éducatif et système de production a pour effet immédiat la ré-investigation des contenus d'enseignement qui se voient questionner régulièrement sur leur capacité à faire de l'individu un acteur compétitif socialement. L'idéal de productivité remplacerait celui d'émancipation. En effet, les contenus d'enseignement sont perçus de plus en plus comme des outils indispensables du jeu de compétitivité en cours dans les sociétés. Ils sont de ce fait redéfinis sur la base de l'approche par les compétences. En effet, en diffusant un discours largement orienté vers les questions d'efficacité et de compétitivité, les politiques internationales d'éducation encouragent les Etats à être attentifs aux exigences de la compétition économique et placent le curriculum d'emblée comme un enjeu stratégique¹⁷.

Dans une économie de la connaissance, les contenus d'enseignement sont alors censés être utiles dans la résolution de problèmes concrets auxquels doivent faire face les sociétés. De sorte que, tout changement curriculaire se soumette aux exigences de compétitivité et que les caractéristiques des évolutions économiques que sont la capacité d'adaptation et la notion de flexibilité soient transposables au champ éducatif et scolaire. Ces principes de souplesse et d'adaptabilité questionnent par ailleurs, les contenus d'enseignement dans des contextes sociaux où ces derniers se préoccupent moins de l'utilité des savoirs que par la transmission de connaissances abstraites, comme c'est le cas en France.

Ainsi, les tendances observables sur le plan international, induisent deux principales réalités. Premièrement, la transmission des contenus d'enseignement doit favoriser la diffusion d'une culture universelle commune. Deuxièmement, l'école doit de façon plus inclusive permettre l'intégration de l'individu dans la société en considérant ce qu'il a de plus singulier. Les contenus d'enseignement doivent poursuivre cet objectif, c'est-à-dire arriver à articuler intégration sociale par les compétences et reconnaissance à un bien commun juste. L'ensemble de ces évolutions internationales invite à s'intéresser davantage aux contextes éducatifs et scolaires nationaux, voire locaux, dans leur rapport aux processus culturels globaux, mais aussi en lien avec les dynamiques locales.

¹⁷ E. Mangez (2008), *op.cit.*, p.26.

Contextualisation

Cet effort de contextualisation et le travail d'interprétation qui l'accompagne apparaissent nécessaires parce qu'ils permettent de délimiter la recherche dans un champ spatial et culturel précis. Tout l'intérêt de la contextualisation réside alors dans la nécessité d'appréhender les politiques d'éducation en fonction des spécificités de chaque système éducatif et de l'environnement social dans lequel elles sont promues. Elle a le mérite de décrypter les logiques souterraines dans lesquelles, ces politiques prennent forme.

L'analyse des politiques d'éducation dans un pays du « Sud » encourage dans un premier temps à s'acquitter d'un devoir historique qui consiste à retracer quelque peu les conditions d'émergence de l'école dans ce contexte. A cet effet, il faut reconnaître le caractère exogène et imposé¹⁸ des systèmes éducatifs dans les pays du « Sud » et notamment d'Afrique Noire autrefois sous le joug de la colonisation française. Dans ces pays, les systèmes éducatifs sont essentiellement des héritages coloniaux dont les structures et les finalités sont des importations et ne dépendent ni de l'histoire, ni des cultures propres. Les principales critiques portent sur l'incompatibilité, devenue évidente, des contenus d'enseignement avec les réalités locales. L'offre éducative est en inadéquation constante avec la demande sociale. Alors que les politiques scolaires coloniales poursuivaient un but précis celui de former des subalternes dont l'administration avait besoin, il apparaît que la mission civilisatrice se trouve être antinomique avec les valeurs et les modes de vie des sociétés colonisées¹⁹. Dans ces conditions, l'objectif ne pouvait être atteint que par des actions politiques et culturelles fortes visant à développer une vision assimilationniste. Autrement dit, il fallait détruire les croyances autochtones, les pratiques économiques et vestimentaires, afin de modifier en profondeur les modes de pensée.

Ainsi, peu avant les indépendances, après l'organisation de référendum²⁰ dans les différents Etats d'occupation française, en octobre 1958 un décret reconnaissait l'autonomie des Etats africains qui restaient à l'intérieur de l'union française, exception faite à la Guinée

¹⁸ M.-F. Lange (2003), « Vers de nouvelles recherches en éducation » in *Cahiers d'études africaines*, Vol. XLIII (1-2), n° 169-170, p.7.

¹⁹ J.-Y. Martin (2006), « Quelles politiques éducatives pour quelle éducation dans les pays pauvres ? » in *Défis du développement en Afrique : l'éducation en jeu*, Paris, M. Pilon Editeur Coll. « Savoir et développement », p. 154.

²⁰ En 1958 sur l'ensemble des territoires colonisés par la France ont intervenus des consultations nationales (référendum) sur l'idée d'appartenir ou non à la communauté française qui allait être mise en place par De Gaulle.

Conakry qui refusa et obtint son indépendance immédiatement²¹. Cette nouvelle donne politique avait une incidence sur l'éducation. Car, elle sous-entendait une prise en main du système éducatif par les autorités locales dans le but de le nationaliser. Un système éducatif qui, au moment des indépendances, était très interconnecté au système de la métropole²². D'où le projet « d'africanisation » de l'enseignement matérialisé aux conférences des ministres de l'éducation nationale francophones, notamment celle de 1965 à Bamako (Mali) dont les jalons avaient déjà été posés en 1960 et 1961²³, ainsi qu'à la conférence organisée par l'Unesco en 1961 à Addis-Abeba (Ethiopie) sur le développement de l'éducation en Afrique.

La rencontre de Bamako reprenait les recommandations déjà formulées aux précédentes séances dont les orientations définissaient « l'africanisation de l'enseignement » sur deux plans essentiels. D'un côté, elles invitaient à « africaniser » le personnel enseignant et d'encadrement, c'est-à-dire que les enseignants devaient être maintenant des nationaux, et de l'autre, elles sollicitaient une refonte des contenus d'enseignement jugés inadaptés aux besoins locaux et jugeaient de la nécessité de les orienter davantage vers les connaissances africaines. Pour autant, en dépit de ce désir affirmé de s'approprier le système éducatif, les dirigeants africains considéraient ne pas pouvoir y arriver sans « l'aide technique » de l'ancienne métropole. Ce qui justifie la signature de plusieurs accords bilatéraux entre chaque Etat et la France. Ainsi, pour maintenir les équilibres, il fallait procéder à des aménagements qui ne remettraient pas en cause la validité de plein droit en France des diplômes délivrés dans les Etats africains. Dans ces conditions, il importe de souligner que l'indépendance politique de ces Etats, n'a pas, à tout le moins, mis fin aux liens avec l'ancienne puissance coloniale et l'africanisation de l'enseignement devait se réaliser dans un contexte où se télescopent continûment ambitions nationales et attachement au système français. Toute chose qui fait dire à l'historien L. Manière que « (...) cette politique ne cherchait pas à rompre avec le passé et créer de nouvelles relations entre Etats souverains, mais à raffermir des liens déjà profonds »²⁴.

En outre, bien que complexe, à partir de 1965 on constate dans les programmes, une progression de la place qu'occupait les connaissances africaines. En effet, alors que dans les

²¹ La Guinée dirigée par Ahmed Sékou Touré refusa de rester dans l'union française et devint indépendante le 2 octobre 1958. On se souviendra de la phrase, devenue depuis lors historique, de Sékou Touré à l'endroit des autorités françaises en tête desquelles le Général De Gaulle : « Nous préférons la liberté dans la misère à l'opulence dans l'esclavage ».

²² L. Manière (2010), « La politique française pour l'adaptation de l'enseignement en Afrique après les indépendances (1958-1964) » in *Histoire de l'éducation*, n°128, octobre-décembre, p.163.

²³ 1960 : février, première conférence des ministres de l'éducation nationale ayant en partage le français à Paris ; 1961 : février, 3^e conférence toujours à Paris.

²⁴ L. Manière (2010), *loc.cit.*, p. 189.

programmes d'histoire de 1962, les connaissances sur l'Afrique représentaient moins de 20%²⁵ du programme sur l'ensemble de l'enseignement secondaire, ceux construits à partir de 1965 accordent à l'histoire africaine 40%²⁶ des contenus. Au Gabon, ce ne sont que les programmes de 1972 qui prendront en compte cette nouvelle donne.

Cet aperçu historique permet entre autre de souligner le manque d'autonomie réelle des Etats nouvellement indépendants à disposer d'eux-mêmes, à faire leurs propres choix éducatifs. Le contexte actuel marqué par les politiques de mondialisation encourage-t-il la réalisation de cette autonomie ? L'action soutenue des organismes supranationaux semble attester de l'échec des Etats occidentaux à apporter des réponses aux crises multiformes qui traversent les sociétés occidentales. En Afrique, leur action se justifie par les « retards » accusés par le continent sur divers domaines, notamment celui de l'éducation²⁷. C'est ainsi que dans les années 1980, les Etats africains se voient imposer des politiques d'ajustement structurels et des plans de rigueur budgétaires de toutes sortes. Ces actions ont pour conséquence première la réduction des dépenses publiques et par ricochet des dépenses en direction de l'école.

Ces contraintes économiques obligent les Etats africains, endettés et surendettés, à se conformer aux exigences internationales afin de pouvoir bénéficier de subventions. Sans annihiler les responsabilités des dirigeants africains, qui ne sont certainement pas étrangers à ces situations, il faut tout de même admettre que l'espace international est particulièrement significatif d'un recul du pouvoir des Etats au profit des institutions supra gouvernementales qui se substituent à bien des égards à l'autorité étatique. J. Y. Martin considère, à cet effet, que « les Etats sont contraints de l'extérieur, sous l'emprise du « **nouvel ordre éducatif international** » dont les architectes sont l'émanation des puissances économiques et politiques occidentales qui les inspirent : l'OMC, La Banque Mondiale, l'Union européenne et l'OCDE »²⁸. On aurait pu rajouter l'Unesco qui joue un rôle central dans les orientations éducatives en direction des pays du « Sud ». Le mouvement d'éducation pour tous (EPT) participe bien de ce processus d'imposition extérieure.

L'action des organisations internationales aurait-elle remplacée celle des anciennes puissances coloniales ? Car, sous l'argument de la mauvaise gestion et du manque de

²⁵ L. Manière (2012), « Conférence franco-africaines des ministres de l'éducation nationale et le développement d'un « enseignement de type français » au lendemain des indépendances » in C. Labrune-Badiane et al. (Coord.), *L'école en situation postcoloniale*, Paris, l'Harmattan, Cahiers Afrique n°27, p.94.

²⁶ M. M. Sow (2012), « L'Afrique dans les programmes d'histoire de Bamako et Tananarive : contexte, enjeux et contenus » in C. Labrune-Badiane et al. (Coord.), *op.cit.*, p.115.

²⁷ Selon l'Unesco, c'est le continent qui connaît le taux de scolarisation le plus bas.

²⁸ J.-Y. Martin (2006), *op.cit.*, p. 152. Les soulignés sont de nous.

démocratie, les pays africains sont dessaisis de leur pouvoir de décision et soumis au respect des consignes internationales. Au Gabon, ce dessaisissement est observable à partir des nombreux investissements scolaires réalisés par des acteurs non étatiques tels que la BAD²⁹, la coopération française, l'Unicef, etc. Face à une demande scolaire sans cesse croissante, le pays manque encore aujourd'hui d'infrastructures suffisantes et d'enseignants qualifiés pour gérer les flux d'élèves³⁰. Cependant, au regard des récentes analyses de R.-F. Quentin De Mongaryas³¹, il semble qu'il ne suffirait pas de régler la question du ratio élèves-enseignant pour penser avoir solutionné le problème. Il faut bien plus globalement, questionner le rapport Etat-école-société et les compatibilités qu'il implique. Car, l'auteur défend l'hypothèse d'une « société contre l'école »³². La question de l'autonomie ne se réduirait donc pas aux contenus des politiques, mais dépendrait aussi du cadre général de production et du contexte d'application qui les sous-tendent. De ce point de vue, elle serait consubstantielle à celle de pertinence. Ce qui poserait différentes questions dans le contexte gabonais.

Questions et plan de travail

De façon générale, jusqu'à une période relativement récente les recherches en sciences sociales ont marqué peu d'intérêt à l'examen des politiques éducatives³³ et ce, malgré le fait qu'elles soient très présentes dans le débat public, au point de constituer en France un enjeu électoral majeur³⁴. Bien que n'ayant pas atteint les mêmes proportions dans le débat public au Gabon, il reste que l'éducation y est considérée comme la « clé du développement ». Les recherches menées dans cet espace social et culturel n'y accordent pas non plus un grand intérêt. L'analyse du système éducatif gabonais a donné lieu à des travaux très peu diffusés et peu connus au plan national comme international³⁵ et l'analyse des politiques semble y occuper une place périphérique notamment au regard des développements récents des politiques de mondialisation.

²⁹ BAD : Banque africaine de développement. Elle a réalisé la construction de plusieurs infrastructures scolaires.

³⁰ Lire à ce sujet, G. Nguema Endamne (2011), *L'école pour échouer. Une école en danger. Crise du système d'enseignement gabonais*, préface de F.-P. Nze Nguema, Paris, Publibook.

³¹ R.-F. Quentin De Mongaryas (2012), *L'école Gabonaise en questions. Quel système de pensée, pour quelle société ?*, Paris, l'Harmattan Coll. « Etudes africaines ».

³² *Ibidem*, p.15.

³³ A. Van Zanten (2004), *Les politiques d'éducation*, Paris, PUF Coll. « Que sais-je ? » ; N. Mons (2008), « Evaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales » in *Revue française de pédagogie*, n° 164, juillet-août-septembre.

³⁴ N. Mons (2008), *op.cit.*

³⁵ R.-F. Quentin De Mongaryas (2011), « L'état de la recherche en éducation au Gabon : quel bilan après 50ans d'indépendance ? » in *Gabonica*, Vol.5, n°5, pp.19-38.

La posture défendue dans la présente recherche vise à appréhender les politiques en direction de l'école sous le prisme des contenus d'enseignement. En effet, en s'inspirant des analyses internationales des politiques d'éducation, cette recherche entend poser le problème de la définition curriculaire dans l'enseignement secondaire général en privilégiant une approche dynamique qui interroge la définition des contenus d'enseignement dans un contexte soumis à diverses influences endogènes comme exogènes. Dit autrement, il s'agit de discuter du traitement de « la culture locale »³⁶ dans les programmes et manuels scolaires d'histoire en identifiant les conditions de leur émergence et de leur développement.

En prenant appui empiriquement sur l'école moyenne au Gabon, la recherche prétend apporter des éclairages sur le plan de la construction et de la sélection des savoirs au-delà du contexte national gabonais pouvant rendre intelligible la compréhension de mêmes types de phénomènes dans d'autres contextes semblables. C'est pourquoi, elle se sert, dans un mouvement de va et vient permanent, des outils analytiques de l'éducation comparée et de la sociologie du curriculum afin de décrypter au mieux des réalités éducatives aux confins de l'altérité et de l'ambition nationale.

Le constat qui guide ce travail peut se résumer en deux interrogations majeures. D'une part, comment dans un contexte d'autonomie relative, notamment lié à l'action avant-gardiste des organisations supra nationales, les politiques nationales arrivent-elles à répondre à la demande éducative de plus en plus croissante ? D'autre part, quelle pertinence donner aux politiques d'éducation internationales dans un système éducatif national en mal de définition ? La présente recherche vise à en éclairer les enjeux.

Pour ce faire, elle se construit autour de trois parties. La première partie expose l'ensemble des éléments constitutifs de l'approche théorique en mobilisant un certain nombre travaux qui font autorité dans le domaine de l'analyse des politiques éducatives sous un regard pluridisciplinaire caractérisé par le croisement d'approches historique, sociologique, comparatiste et anthropologique. De plus, elle éclaire tous les aspects méthodologiques liés à la démarche de recherche, des techniques de recueil de données, au déroulement de l'enquête en passant par les méthodes d'analyse. Cette partie constitue en cela l'armature théorique et méthodologique de la recherche.

Ensuite, la deuxième partie examine les dilemmes éducatifs de la société gabonaise à travers une approche analytique prenant appui sur les programmes et les manuels scolaires

³⁶ La notion de « culture locale » renvoie, toutes les fois qu'elle sera utilisée dans ce travail, à l'ensemble des connaissances et productions scientifiques sur le contexte gabonais. Il s'agit de mettre en relief les connaissances locales et les dynamiques qu'elles induisent.

d'histoire dont l'un des intérêts réside dans la mission confiée à cet enseignement : transmettre le « roman national » aux nouvelles générations. Cet examen est précédé d'un travail sociohistorique qui revient sur les fondements et l'évolution du système éducatif gabonais. Elle est ponctuée par une analyse des discours des acteurs pédagogiques en lien avec les finalités et contenus d'enseignement. Ce dernier examen a un statut de mise à l'épreuve.

Enfin, la troisième partie se veut prospective et s'attache à identifier les défis de l'école gabonaise, singulièrement du collège. Elle dresse pour cela, une critique plurielle du collège au Gabon qui met en lumière les problèmes récurrents du système et propose une approche susceptible d'opérer un dépassement du contexte gabonais.

Première partie : Construction de l'objet et de la démarche de recherche

Introduction à la première partie

La recherche scientifique obéit à des règles et principes qui imposent d'inscrire la démarche dans un processus rigoureux de « construction-sélection » qui passe par des étapes. A ce sujet, G. Bachelard souligne que « rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit »³⁷. L'exigence épistémologique invite donc à prendre de la distance avec l'illusion d'un savoir immédiat. C'est cela la rupture épistémologique indispensable pour rompre avec les prénotions.

Cette première partie se donne pour ambition de construire tous ces procédés en considérant les faits éducatifs comme des idées à insérer dans un système de pensée. Pour ce faire, cette étape mobilisera des travaux sélectionnés en rapport au projet de connaissance développé dans le cadre de cette recherche. Ces travaux porteront sur l'analyse des politiques d'éducation, des curriculums (manuels et programmes essentiellement) dans le contexte de l'expansion des politiques de mondialisation marquées par l'action des organismes supra nationaux. Cette étape permettra aussi de réaliser tous les efforts de contextualisation en mobilisant les travaux sur les contextes africains, notamment gabonais. Son objectif est donc de définir le cadre théorique et conceptuel de la recherche.

Elle se consacrera en plus, à définir les aspects méthodologiques, c'est-à-dire le plan d'action établi, selon les exigences de toute démarche scientifique, afin de soumettre les hypothèses de recherche à l'épreuve des faits. C'est à ce double but que s'attachera cette première partie dont les choix théoriques et méthodologiques ne visent pas l'exhaustivité.

³⁷ G. Bachelard (2004), *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à la psychanalyse de la connaissance*, (1^{ère} éd.1938), Paris, Vrin Coll. « bibliothèque des textes philosophiques », p. 16.

Chapitre I : Problématique de recherche : repères théoriques pour une analyse contextualisée des politiques éducatives et du curriculum formel d'histoire

Notre recherche vise comme objectif général la compréhension des politiques éducatives au Gabon vue à partir des curriculums³⁸. Précisément, il s'agit de mettre en perspective les curriculums scolaires à partir des programmes et manuels d'histoire utilisés dans l'enseignement secondaire inférieur, encore appelé collège et qui comprend les classes de 6^e à celle de 3^e, en passant par les classes de 5^e et 4^e, préparant à l'examen du brevet d'études du premier cycle (BEPC).

Pour construire notre argumentaire théorique et méthodologique nous nous sommes intéressés à certains travaux qui abordent soit la question des politiques éducatives en lien direct ou non avec celle des curriculums, soit qui partent du curriculum pour comprendre la réalité complexe des systèmes éducatifs dans divers contextes culturels. Pour cette raison, nous tenterons continûment d'articuler ces travaux avec le projet qui est le nôtre, à savoir rendre compte de la définition du curriculum formel d'histoire dans l'enseignement secondaire au Gabon et de son incidence sur la construction de l'unité nationale du pays dans le contexte de la mise en place des politiques de mondialisation, où se fait jour, de plus en plus, le besoin d'ouverture au monde extérieur sans que disparaisse, pour autant, la nécessité de construction nationale qui reste une donnée permanente.

Aussi, sans toutefois prétendre à l'exhaustivité, ce travail de recension et de construction théorique prend appui sur des travaux de recherche dont les analyses tendent à la généralisation et nous paraissent pertinentes au point de constituer, au final, le fil d'Ariane épistémologique et théorique de notre recherche, autrement dit son cadre.

³⁸ La terminologie du concept ayant évolué nous avons opté pour faire son pluriel en curriculums au lieu de curricula comme exigé dans le passé. Toutefois, nous garderons le pluriel curricula pour les citations textuelles.

1. POLITIQUES EDUCATIVES ET CURRICULUMS

Il s'agit ici d'examiner la manière dont les recherches en sciences sociales s'approprient les questions de politiques éducatives et de curriculum scolaire. La recension de ces travaux bien qu'arbitraire, s'appuie essentiellement sur des travaux francophones dont l'accessibilité fut plus probable. Toutefois, cet arbitraire dans le choix des travaux tient compte tout de même de critères de « notoriété scientifique » dans les différents champs scientifiques convoqués et surtout participent chacun à éclairer le projet de connaissance défini.

1.1 De la définition des politiques à leurs ressorts en contexte globalisé

Durkheim soulignait dans *Les règles de la méthode sociologique*³⁹ que : « avant de chercher quelle est la méthode qui convient à l'étude des faits sociaux, il importe de savoir quels sont les faits que l'on appelle ainsi »⁴⁰. Dans la même logique, il semble nécessaire de définir d'abord le concept de politique éducative avant d'envisager toute perspective analytique. C'est dans ce sens que le travail de recension s'amorce.

1.1.1 Définition et besoin de légitimité

De tous les questionnements engagés par les recherches en éducation, en raison du développement des systèmes éducatifs nationaux depuis plusieurs décennies, et depuis notamment la création des grandes organisations internationales au cours de la seconde moitié du XXe siècle⁴¹, ceux relatifs aux politiques éducatives demeurent les plus décisifs, car ils mettent en scène l'ensemble des acteurs et des structures du système éducatif et relèvent d'un fort enracinement politico-idéologique. C'est à juste titre d'ailleurs que Walo Hutmacher reconnaît que les politiques d'éducation relèvent d'abord de l'action de l'Etat en tant qu'ordonnateur d'un système d'enseignement⁴². En cela, Francis Danvers considère que la politique éducative

³⁹ E. Durkheim (2007), *Les règles de la méthode sociologique*, 13^e éd. (1^{ère} éd. 1937), Introduction F. Dubet, Paris, PUF Coll. « Quadrige/Grands textes ».

⁴⁰ *Ibidem*, p.3.

⁴¹ R. Malet (2010), « Organisations internationales », in P. Rayou et A. Van Zanten (Dir.), *Les 100 mots de l'éducation*, Paris, PUF Coll. « Que sais-je », p.100.

⁴² W. Hutmacher (2002), « Education (politique de l') » in J.-P. Fragnière et R. Girod (Eds.), *Dictionnaire suisse de politique sociale*, 2^e éd. Revue et augmentée, Lausanne, Réalités sociales.

« concerne d'abord des aspects institutionnels, c'est-à-dire les lois, les règlements, les moyens collectifs comme les structures des établissements, les programmes, les instructions ou encore les budgets, mais elle concerne aussi l'ensemble des données qui caractérisent l'action éducative qui doit être collectivement définie et énoncée »⁴³.

Cette première perspective dans l'analyse des politiques publiques en éducation s'exprime avec force et détails dans les travaux d'Agnès Van Zanten quand celle-ci estime que « les politiques éducatives peuvent être définies comme des programmes d'action gouvernementale, informés par des valeurs et des idées, s'adressant à des publics scolaires et mises en œuvre par l'administration et les professionnels de l'éducation »⁴⁴. De fait, l'auteur souligne que dans le champ de l'éducation les prises de décision se font toujours au nom des valeurs universalistes telles que la laïcité pour ne citer que le cas de la France. En effet, la notion de valeur reste au centre de l'élaboration des politiques éducatives et des réformes engagées dans le domaine de l'éducation dans la mesure où toute réforme recherche la légitimité et a besoin de ce fait d'être justifiée. Cette idée de *justification* apparaît clairement dans les analyses de Jean-Claude Forquin lorsque ce dernier affirme qu'« (...) il n'y a pas de société, pas de groupe, pas d'institution où n'existe, à l'état au moins implicite, quelque chose comme une doctrine des fins et une philosophie des valeurs à partir de quoi s'ouvre la possibilité d'une justification non hédonistique et non instrumentale des activités humaines »⁴⁵.

De manière plus précise encore, les politiques d'éducation apparaissent invariablement et prioritairement comme des « politiques d'orientation de la connaissance et de la culture légitimes »⁴⁶ pour parler comme W. Hutmacher. Il s'agit en fait, d'un double processus de définition sélective des savoirs (savoir-faire, savoir-être), des valeurs, etc., jugés dignes d'être transmis dans les écoles et de la définition des conditions de la socialisation des élèves au sein de l'école⁴⁷.

Ainsi, l'analyse des politiques éducatives ne peut faire abstraction des orientations morales et axiologiques tant les décisions prises dans ce champ de la politique publique restent attachées à la mise en exergue des grandes valeurs universalistes⁴⁸ indispensables à

⁴³ F. Danevrs (2003), *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, 2^e éd., Préface de Christophe WULF, Lille, Presse universitaire du Septentrion. Coll. « Sciences sociales », p.444.

⁴⁴ A. Van Zanten (2008), « Politiques éducatives », in Agnès Van Zanten (Dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF. Coll. « Quadrige », p. 535.

⁴⁵ J.-C. Forquin (2008), *Sociologie du curriculum*, Rennes, Presse universitaire de Rennes. Coll. « Paideia-Education, Savoir, Société », p.168.

⁴⁶ W. Hutmacher, *op.cit.*, p. 302

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ A. Van Zanten (2004), *Les politiques d'éducation*, Paris, PUF. Coll. « Que sais-je ? ».

sa légitimation, mais insuffisantes dans la mesure où ces valeurs doivent, de plus en plus, être en lien avec des moyens (financier, logistique, etc.) permettant à terme l'évaluation. En ce sens « l'intervention des pouvoirs publics est guidée par des systèmes de raisons qui incluent tout à la fois des prémisses de valeurs et des prémisses factuelles »⁴⁹. C'est bien ce qui rend l'interrogation critique des réformes curriculaires en matière historique, tout particulièrement, utile dans l'approche des transformations d'un système éducatif, que celles-ci soient endogènes ou exogènes, sous l'angle des valeurs et du projet de société. En cela l'approche de W. Hutmacher, retient particulièrement notre attention et nous paraît très pertinente dans le cadre de notre étude, parce qu'elle privilégie la définition des savoirs ou contenus d'enseignement comme centrale dans la formulation des politiques éducatives.

Cette perspective s'inscrit parfaitement dans le droit fil de notre projet de connaissance. En effet, notre intention est, explicitement, de saisir les politiques éducatives à partir de leur dimension curriculaire. Cependant, il apparaît sans doute nécessaire d'aborder également la question de la production de cette politique en lien avec son application, afin d'en retenir des enseignements quant au contexte de notre étude pouvant mettre en lumière le rôle du politique et les enjeux idéologiques des politiques éducatives et de leur justification.

1.1.2 Politique éducative : production, médiation et décentralisation

Pour construire théoriquement, dans le domaine des sciences de l'éducation, l'analyse des politiques éducatives, il faut d'abord considérer, comme souligné précédemment en référence aux travaux de Hutmacher, Van Zanten et Forquin, que celles-ci font souvent référence à un certain nombre de choix politiques fondamentaux qui s'ancrent dans et témoignent à la fois d'un projet sociétal, et, dans le même temps, orientent et guident l'éducation au niveau d'une nation, d'une région, voire d'un établissement scolaire. Ainsi, elles fournissent un ensemble de principes au système éducatif. Elles peuvent donc se présenter sur le plan formel en termes de lois, décrets, arrêtés, instructions, et de programmes officiels, etc. Mais, l'aspect formel d'une politique n'en épuise pas plus l'expression, le sens que les effets.

En conséquence, il importe de souligner avec Eric Mangez notamment que « toute politique éducative est indissociablement **un espace symbolique** (où circulent des idées et

⁴⁹ *Ibidem*, p.34.

savoirs pédagogiques) et **un espace social** (où circulent des acteurs dont on peut définir les positions et qui produisent et utilisent des idées et du savoir pédagogique) »⁵⁰. Dans cette optique, on ne saurait interpréter ces espaces que de manière interdépendante l'un à l'autre, car les politiques éducatives, comme les autres politiques publiques, « ne peuvent se réduire au moment de la décision et à la seule action d'une autorité »⁵¹. Pour appréhender une politique éducative, il convient de « saisir non seulement l'action de l'Etat mais aussi celle d'une diversité d'acteurs, publics ou privés, en charge de la médiation ou de la mise en acte des politiques »⁵² qui agissent simultanément au sein d'interdépendances multiples et bénéficient toujours d'une certaine autonomie capable de modifier et de refondre les politiques en leur attribuant des sens nouveaux.

A cet effet, la politique éducative ne se réduit pas aux décisions et aux documents officiels car elle fait, sans cesse, objet de réinterprétation auprès des différents acteurs de la médiation. Les décideurs ne sont donc pas les seuls acteurs d'une politique éducative. En fait, « tous les acteurs qui interprètent, traduisent et mettent en œuvre une politique, doivent être considérés comme des acteurs de la politique. Ainsi, dans le champ de l'éducation, cela signifie que les acteurs intermédiaires (les cadres administratifs et pédagogiques) ou locaux (les enseignants, les chefs d'établissement) sont des acteurs centraux pour saisir le sens et l'évolution d'une politique »⁵³.

Cela nous amène à distinguer deux grands moments dans le développement des politiques éducatives : Le premier moment est celui de **la décision** ou de **la production** d'une part et le second moment est celui de **la médiation** ou de **l'application** d'autre part. Mais, ces deux moments doivent être considérés dans une logique d'interaction et doivent être compris comme des niveaux de redéfinition du sens des politiques éducatives.

La formulation ou production d'une politique éducative prend généralement naissance à la suite d'une nécessité de réforme de l'ensemble ou d'une partie du système éducatif. C'est ainsi que les politiques éducatives sont conçues dans le but de redresser l'action pédagogique dans une nation.

Aussi, bien que le moment de la production précède celui de la médiation, du moins d'un point de vue formel, il ne faut pas perdre de vue qu'« il n'y a aucune raison de penser a priori que le moment de la production d'une réforme par des acteurs politiques serait plus

⁵⁰ E. Mangez (2008), *Réformer les contenus d'enseignement. Une sociologie du curriculum*, Paris, PUF. Coll. « Education et société », p.5. Les soulignés sont de nous.

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² *Ibidem*.

⁵³ *Ibidem*, p.6.

déterminant que le temps de sa médiation par des agents administratifs ou de sa mise en œuvre par des professionnels. De plus, le travail de fabrication d'une politique par des décideurs est souvent lui-même informé par des acteurs locaux travaillant dans les établissements scolaires ou par les agents intermédiaires »⁵⁴. Cela revient à dire que les acteurs réalisent un travail sur le sens des politiques à chacun de ces moments. On peut ainsi considérer qu'il existe non seulement un discours institutionnel au moment de la production des politiques, mais aussi des discours construits durant l'important travail de médiation des politiques ainsi que des discours locaux saisis au niveau des établissements (discours organisationnel) ou des enseignants considérés individuellement (discours sur la pratique).

Par ailleurs, ce travail incessant de réinterprétation et de redéfinition des politiques éducatives ne se fait pas de tout repos. Car, A. Van Zanten, y distingue plusieurs niveaux de conflits en affirmant que le contexte de formulation et de production des politiques éducatives et celui de leur mise en pratique voit diverses luttes : « le premier comprend les luttes qui prennent place au niveau de l'Etat central entre les membres des élites au pouvoir autour de l'adoption des différentes orientations, programmes et textes de loi. Le deuxième comprend le travail de réinterprétation, d'adaptation et de transformation des politiques auquel se livrent continuellement les acteurs locaux. (...) **les politiques peuvent être analysées comme des textes**, c'est-à-dire comme des représentations qui sont encodées à travers des luttes et des compromis et décodées en fonction des ressources des acteurs et des caractéristiques des contextes d'action »⁵⁵.

Toutefois, en privilégiant l'aspect du compromis, Yves Dutercq⁵⁶ nous fait remarquer en parlant de la mobilisation⁵⁷ que « les acteurs mobilisent au sens où ils travaillent à mettre en relation des objets d'origine et de nature très diverses (lois, règlements, projets, activités, personnes, etc.), mais que cette mobilisation vise à inventer des formes stables correspondantes et ne passe pas forcément par la violence ni même par le conflit ouvert, même si en général, elle a besoin pour prendre de l'envergure d'un contexte de concurrence »⁵⁸. Aussi, admet-on que le travail de médiation paraît plus significatif dans les systèmes décentralisés que dans les systèmes à forte centralisation et Margaret Archer souligner sur ce point, que « (...) dans les systèmes décentralisés comme le système anglais, le

⁵⁴ E. Mangez, *op. cit.*, p.6.

⁵⁵ A. Van Zanten, *op.cit.*, p.14. Les soulignés sont de nous.

⁵⁶ Y. Dutercq (2000), *Politiques éducatives et évaluation. Querelles de territoires*, Paris, PUF (Coll. « Education et Formation. Recherches scientifiques »), 191p.

⁵⁷ Cette notion est entendue comme le fruit d'un travail d'organisation, de construction, de captation de ressources matérielles et humaine, par les acteurs qui s'engagent dans les conflits ou mouvements sociaux.

⁵⁸ Y. Dutercq, *op.cit.*, p.25.

changement est constamment initié, modifié et contre-attaqué à différents niveaux : l'école, la communauté locale, la Nation... En revanche, dans les systèmes centralisés comme le système français, les réformes impulsées par le centre constitue une ponctuation définitive (...) »⁵⁹. Cette notion de décentralisation mérite, le temps d'une explication, qu'on s'y arrête quelque peu. Il faut savoir que dans l'analyse des politiques publiques, la question de la décentralisation a souvent été au cœur d'un certain nombre de débats. Nathalie Mons, notamment, propose un éclairage utile à ce sujet. En effet, l'auteure souligne que la notion rencontre un certain succès dans les projets de réformes ces dernières années en Occident notamment, en raison de sa multiplicité de facettes (déconcentration, délégation, dévolution), mais en plus du fait de sa capacité à s'imposer dans des pays différents tant dans leur composition, leur superficie que dans leur niveau de développement⁶⁰.

Ainsi, chaque Etat, en fonction de son organisation a adopté un modèle de décentralisation spécifique. C'est le cas de la France qui a fait le choix de « la déconcentration » avec la mise en place des académies (unités locales) dont les compétences restent sous la tutelle de l'Etat central ou celui du Danemark qui a plutôt opté pour la « délégation » en transférant les responsabilités à des unités sub-nationales ou unités publiques détachées du ministère de l'éducation nationale, mais dont les pouvoirs restent néanmoins contrôlés par le gouvernement central. L'Espagne a, par contre, choisi le modèle de la « dévolution » qui consiste à transférer les responsabilités vers des unités sub-nationales et/ou publiques qui ne dépendent pas du ministère de l'éducation et qui jouissent d'une autonomie considérable et définitive⁶¹. Ces différents exemples permettent de considérer la décentralisation comme « le transfert de responsabilités, en matière de planification, management, financement et allocation des ressources, du gouvernement central vers des unités locales sub-nationales publiques ou privées, ces unités pouvant être soit directement placées sous l'autorité du gouvernement, soit disposées d'une autonomie partielle ou totale »⁶². La dynamique de décentralisation vise donc le transfert d'un certain nombre de missions vers des entités plus locales et supposées plus proches de la réalité éducative.

Du fait des diverses expériences réalisées par les Etats, N. Mons souligne que de tous les domaines (gestion administrative, financement, etc.) concernés par la décentralisation en

⁵⁹ M. Archer, cité par A. Van Zanten, *op.cit.*, p12. Toutefois cette réalité n'est plus observable en France puisqu'à partir des années 1980 le processus de décentralisation a été mis en marche et c'est donc à titre d'illustration que nous citons cette référence.

⁶⁰ N. Mons (2004), « Les politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques », *Revue française de pédagogie*, n°146, janvier-février-mars, pp.41-52.

⁶¹ *Ibidem*, p.42.

⁶² *Ibidem*.

éducation et ce peu importe le modèle choisi, les programmes scolaires « parce que l'ont touche au cœur de l'activité pédagogique, (...) ont été délégués avec beaucoup plus de parcimonie. Il n'existe pas de pays aujourd'hui dans lequel les collectivités locales ou les établissements décident seuls des contenus enseignés »⁶³. C'est dire ici toutes les précautions qu'impose la question du choix des contenus d'enseignement et dont le pouvoir central tient à garder la mainmise. Ce phénomène visiblement répandu à une échelle mondiale, touche-il le contexte gabonais, singulièrement son système éducatif ?

Au Gabon, les récents travaux de Galedi Nzey⁶⁴ montrent que la question de la décentralisation touche le système éducatif notamment par la mise en place des différents ordres d'enseignement. Ainsi, en prenant appui sur l'enseignement privé catholique, l'auteure souligne qu'au niveau du primaire « dans leur majorité, les domaines recensés sont décentralisés. 20 sur 29 sont décentralisés avec l'enseignement catholique »⁶⁵. Les résultats de cette recherche rejoignent parfaitement les analyses de N. Mons puisqu'ils montrent aussi que le domaine lié aux curriculums reste bien du ressort essentiel de l'Etat central qui décide du contenu des programmes et des manuels à utiliser. Toutefois, les conclusions de cette analyse méritent d'être relativisées dans la mesure où, elle se base uniquement sur le primaire et ne prend en compte que l'enseignement privé catholique qui, dans le recrutement de son personnel enseignant comme dans la gestion des carrières dudit personnel dépend essentiellement de l'Etat central. Il semble ici que l'exemple de l'enseignement privé catholique ne soit pas le mieux indiqué lorsqu'il s'agit de questionner la décentralisation au Gabon. Une étude sur l'enseignement public, qui représente le plus important du pays, aurait certainement permis d'avoir des résultats plus globaux et plus proches de la réalité.

En somme, les politiques éducatives ne sont pas indépendantes des rapports sociaux externes aux orientations pédagogiques. Ce qui implique de concevoir les politiques éducatives non seulement comme des lieux de circulation d'idées pédagogiques, mais aussi comme des espaces de relations entre une variété d'acteurs qui produisent, traduisent, interprètent sans cesse ces idées.

Ainsi, il s'agira pour nous de voir comment cette médiation est réalisée au sein du système éducatif gabonais censé disposer d'une orientation idéologique et supposé très centralisé. Dans un contexte de production de politiques à l'internationale, les politiques

⁶³ *Ibidem*, p.45.

⁶⁴ G. Nzey (2010), « L'enseignement privé catholique au Gabon et la décentralisation », in P. Fonkoua et L. Marmoz (Coor.), *La décentralisation en Afrique subsaharienne. Avancées et hésitations, Cahiers africains de recherche en éducation*, n°7, pp.95-115.

⁶⁵ *Ibidem*, p.112.

éducatives obéissent-elles aux mêmes logiques ? La réponse à cette interrogation, qui appelle un effort de conceptualisation qui sera consenti dans cette première partie de notre travail, permettra d'éclairer les effets de la globalisation sur la production locale des politiques éducatives.

1.1.3 Politiques éducatives et mondialisation

Les travaux récents mettant en perspective les politiques éducatives ne manquent pas de constater que le monde contemporain se caractérise, de plus en plus, par le développement croissant de phénomènes d'interdépendance entre contextes culturel et politique que l'on désigne souvent sous le vocable de « mondialisation ». En effet, il semblerait que la mondialisation soit devenue à partir du XXe siècle la marque dominante du monde contemporain. De fait, l'éducation et singulièrement les politiques éducatives ne restent en marge de ce processus et on parle de plus en plus de l'internationalisation des politiques éducatives par le jeu et l'influence des organismes supranationaux notamment. Cette tendance généralisée permet à Jürgen Schriewer de relever que « les indicateurs de l'existence d'un réseau de communication et de coopération internationales de plus en plus dense dans les champs de la recherche pédagogique, de la planification de l'éducation et de la politique éducative sont en tous cas aussi nombreux qu'impressionnants »⁶⁶. C'est dire que l'éducation tout comme l'économie et la science, etc., s'inscrit dans ce mouvement global et ce « (...) malgré la persistance pour chaque culture de ses mythes fondateurs (...) »⁶⁷.

Dans cette perspective, le travail de R. Malet apporte des éclairages nécessaires. En effet, en abordant la question, l'auteur met en évidence, à la suite de bien d'autres, que le phénomène de la mondialisation est loin d'être un mouvement récent et qu'il s'agit d'un phénomène cyclique dont « la vague contemporaine (...) puise ses origines dans le premier mouvement de structuration des Etats modernes par le contrôle de l'éducation »⁶⁸. Cela suppose donc un lien étroit entre mondialisation et construction des Etats-nations en Occident. Cette analyse a l'avantage d'inscrire le phénomène dans l'histoire, mais aussi de considérer à

⁶⁶ J. Schriewer (2004), « L'internationalisation des discours sur l'éducation : adoption d'une " idéologie mondiale" ou persistance du style de "réflexion systémique" spécifiquement nationale ? », *Revue française de pédagogie*, n°146, Janvier-février-mars 2004, p.7.

⁶⁷ R. Malet et E. Brisard (2005) (Dir.), *Modernisation de l'école et contextes culturels. Des politiques aux pratiques en France et en Grande Bretagne*, préface d'Agnès Van Zanten, Paris, l'Harmattan. Coll. « Education comparée », p.16.

⁶⁸ R. Malet (2010), « Autour des mots de la formation : Mondialisation », in R. Malet (Coord.), *Former sous influence internationale : circulation, emprunts et transferts*, *Recherche et formation*, n°65, p. 93.

la suite de P. Bourdieu⁶⁹ notamment, que la mondialisation n'est pas un phénomène naturel. C'est pourquoi il choisit de l'appeler « politiques de mondialisation »⁷⁰ parce qu'il s'agit bien d'une construction humaine. Nous reprenons à notre compte cette perspective analytique. Dès lors, l'auteur relève que malgré la capacité du phénomène à toucher l'ensemble des régions du monde « il n'a toutefois pas résulté de cette impulsion globale une homogénéisation des systèmes éducatifs nationaux sur le plan des valeurs, des objectifs assignés à l'école et à ses enseignants, pas même sur les plans de l'organisation et des curricula scolaires »⁷¹. Cette situation témoigne de la volonté des Etats à garder leur singularité et leur diversité.

Partout dans le monde, la période contemporaine reste marquée par des phénomènes de convergence des politiques scolaires qui obligent à ne plus penser l'évolution de l'école en seule référence à des processus nationaux, mais invitent à explorer les phénomènes de métissage des politiques éducatives⁷². Ainsi, l'attention de la recherche en éducation ne devrait plus se cantonner aux seuls systèmes nationaux car le phénomène de politiques de mondialisation en éducation « (...) ne saurait désigner un seul processus de rationalisation technique de sociétés soumises à des critères d'efficacité et de rentabilité, ce à quoi on la réduit souvent, mais et *a fortiori* dans le domaine éducatif, traduit un renouvellement profond des formes d'inviduation »⁷³ et ce mouvement n'est pas soutenu par une dimension d'enracinement personnel par laquelle chacun accéderait à une « éthique de l'authenticité », mais plutôt par un modèle général dont l'idéal reste unitaire⁷⁴. Il s'agit bien de constater que les politiques de mondialisation représentent une orientation idéologique qui invite à la mise en place d'un modèle éducatif universel et unifié notamment au niveau des certifications.

L'école, dans le contexte des politiques de mondialisation, s'orienterait donc de plus en plus vers l'exigence d'une école inclusive qui tente de préparer l'individu à assumer des responsabilités professionnelles et à participer l'effort collectif. En cela, elle s'éloigne de l'idéal creux d'épanouissement qu'elle a longtemps défendu. De ce fait, « à un idéal d'éducation à la démesure de tous, se substituerait un projet d'éducation à la mesure de chacun »⁷⁵. Autant dire, que cet idéal unitaire semble toujours s'ancrer aux valeurs et cultures nationales, ce qui crée et développe des tensions entre le global et le local.

⁶⁹ P. Bourdieu (2002), « Pour un savoir engagé », in *Le monde diplomatique*, février, p. 3.

⁷⁰ R. Malet, *op.cit.*, p. 89.

⁷¹ *Ibidem*, p. 90.

⁷² R. Malet et E. Brisard, *op.cit.*, p.16.

⁷³ *Ibidem*, p.19.

⁷⁴ R. Malet et E. Brisard, *op.cit.*

⁷⁵ *Ibidem*, p. 19

Ainsi, comme le souligne si justement Arjun Appadurai, il est nécessaire de reconnaître les effets de ce que l'anthropologue désigne par « globalisation vernaculaire », c'est-à-dire la manière dont les tendances globales sont transformées par l'histoire de chaque culture et par les politiques nationales⁷⁶. Cette idée récurrente est également théorisée par d'autres auteurs, comme Jones et Alexiadou, qui proposent une distinction entre ce qu'ils nomment les politiques « **nomades** » et les politiques « **enracinées** ». Pour ces auteurs, les politiques « nomades » se réfèrent à l'activité des agences supranationales, aussi bien qu'aux politiques communautaires tandis que les politiques « enracinées » (*embedded*) se déploient dans des espaces plus locaux, nationaux et régionaux notamment, où les problèmes identifiés dans un contexte global se diffusent parfois à l'encontre des priorités et des pratiques existantes⁷⁷. C'est pourquoi la sociologue de l'éducation Jenny Ozga affirme que « cette distinction permet de mettre en évidence l'influence prépondérante de la médiation culturelle dans l'analyse des phénomènes éducatifs, car elle traduit des enjeux d'appropriation et de redéfinition en contexte de problèmes posés globalement »⁷⁸.

Toute politique éducative dans le contexte de la globalisation se trouve donc aux prises à des tensions assez fortes entre les politiques « nomades » et les singularités politiques propres à chaque contexte culturel. D'où, le concept de « glocalisation » évoqué par des auteurs tel que Robertson⁷⁹.

On assiste alors à la construction de systèmes éducatifs hybrides⁸⁰ dans lequel se dessine un vaste espace de gouvernance, qui n'exclut pas cependant la possibilité de construire une école qui reste ancrée dans sa culture, dans son histoire, etc.⁸¹. C'est dans ce contexte que les organisations internationales telles l'UNESCO et la Banque Mondiale pour les pays du Sud et l'OCDE pour les pays du Nord vont mettre en place un certain nombre de recommandations que les Etats se doivent d'appliquer. A titre d'exemple, on peut citer le cas de l'Education Pour Tous (EPT) qui est aujourd'hui l'ambition de ces organismes et dont tous les Etats, africains notamment, inscrivent en première ligne des priorités gouvernementales. Il s'agit d'atteindre pour 2015 la scolarité universelle pour tous les enfants en âge de

⁷⁶ A. Appadurai (2005), *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*, Préface de Marc Abeles, Trad. Par Françoise Bouillot et Hélène Frappat, Paris, Petite bibliothèque Payot.

⁷⁷ Jones et Alexiadou, cité par J. Ozga(2005), « L'étude comparée des politiques de l'école et du travail des enseignants : vers une perspective critique », in R. Malet et E. Brisard, *op.cit.*, pp. 31-49.

⁷⁸ J. Ozga, *op.cit.*, p. 33.

⁷⁹ R. Robertson (1995), « Glocalisation » in *Global modernities*, cité Régis Malet (2005), « De l'Etat-nation à l'espace-monde. Les conditions historiques du renouveau de l'éducation comparée », *Carrefours de l'éducation*, Université de Picardie Jules Vernes, n°19, Janvier-juin 2005, p. 178.

⁸⁰ R. Malet (2010), *op.cit.*

⁸¹ *Ibidem*.

scolarisation. Cependant, malgré la définition de standards internationaux, il semble pour l'instant que rien n'indique que l'homogénéisation souhaitée soit de mise. Les récentes recherches à ce sujet attestent plutôt de l'émergence de plusieurs différences nées de la manière unique dont chaque Etat adapte les recommandations internationales à son contexte national. Cela crée donc plus d'hétérogénéité que d'homogénéisation. Finalement, les politiques de mondialisation apparaissent bien plus comme des « **politiques de la différence** » qui font émerger des « systèmes différents et juxtaposés »⁸².

En somme, les politiques de mondialisation en direction de l'école sont entendues ici comme la tendance généralisée à la conduite d'une modernisation de l'action éducative dont la particularité est de renforcer les liens entre éducation et économie, mais aussi de développer au sein des Etat-nations des tensions liées à un espace concurrentiel élargi au niveau mondial ; espace qui, par ailleurs, ne bénéficie pas à tous⁸³. Dans ce contexte, les politiques et les curriculums se trouvent donc transformés à la lumière des exigences internationales sans que ne soit pour autant abandonnées les particularités de chaque contexte.

Dès lors, il semble pertinent de prendre connaissance des travaux sur la question traitée à partir du regard africaniste qui apportera certainement des nuances, et des éléments de pondération, à tout le moins, au regard des dynamiques internationales ou globales, utiles pour une meilleure contextualisation de notre recherche.

1.1.4 Contribution des travaux d'africanistes – premiers éléments de contextualisation

Quelques travaux ont eu pour objet les questions de politiques éducatives sans pour autant les appréhender directement sous l'aspect des contenus d'enseignement, mais y apportent néanmoins un éclairage tant théorique que méthodologique. Au nombre de ces travaux, on peut retenir la recherche de Cyriaque Apollinaire Makoundou⁸⁴ et de Charles Nziengui Doukaga⁸⁵ qui ont le mérite d'aborder la question dans une perspective plutôt critique et en même temps diachronique en considérant la longue durée.

⁸² A. Bouvier (2009) « Un seul monde, une seule école » in *Revue internationale d'éducation* - Sèvres, n°52, p. 25.

⁸³ J. Ozga, *op.cit.*

⁸⁴ C.A. Makoundou (1987), *L'évolution de la réforme de l'enseignement à l'école fondamentale en république populaire du Congo*, Thèse de Doctorat 3^e cycle de sociologie, Université de Toulouse 2.

⁸⁵ Ch. Nziengui Doukaga (1986), *L'enseignement et la formation de l'élite intellectuelle gabonaise (1920-1970)*, Thèse de doctorat 3^e cycle d'histoire, Université de Reims Champagne –Ardenne.

En faisant une analyse de l'évolution des réformes dans l'enseignement au Congo, C.A. Makoundou tente de démontrer que les différents projets de réforme qui ont eu cours en Afrique n'ont fait que se succéder sans véritablement apporter des changements permettant le développement économique et social de ses différentes nations. Ainsi, l'auteur affirme que « depuis l'ère coloniale jusqu'à aujourd'hui les différentes réformes introduites dans l'enseignement de notre pays en particulier et en Afrique en général, ont abouti simplement à une impasse scolaire »⁸⁶.

Makoundou propose une analyse des contradictions entre les politiques éducatives en intention et les réalités, et conçoit que « le système scolaire congolais est fertile en réforme et en projet de réforme qui se succèdent et s'annulent »⁸⁷. Il s'interroge, *in fine*, sur les rapports entre projets de réforme et réalités sociales. Cependant, on peut regretter le fait que cette recherche trop extensive présente quelques faiblesses dans les analyses. En effet, elle prend en compte le système éducatif congolais dans sa globalité ; une étude plus circonscrite aurait été peut-être plus pertinente au regard de notre projet.

Dans son travail, Ch. Nziengui Doukaga établi pour sa part une analyse de l'évolution de l'enseignement au Gabon. En partant des documents officiels et des données archivées, l'auteur se donne à une description des situations coloniales et postcoloniales de l'institution scolaire et de la structuration de l'élite intellectuelle gabonaise. D'un point de vue tout à fait critique, l'auteur émet l'idée selon laquelle « toutes les réformes élaborées par l'Etat gabonais tendant à restructurer l'enseignement et la formation ont été vouées à un échec parce qu'il y a eu une démarcation entre l'esprit théorique des réformes et leur application pratique »⁸⁸. Ce, parce que ceux qui ont la responsabilité d'élaborer les politiques éducatives n'ont pas eux même une idée précise de ladite réforme du fait d'un manque d'éléments de contrôle. Ainsi, l'auteur se livre à une critique des politiques éducatives au Gabon du point de vue des décideurs, c'est-à-dire l'Etat, sans toutefois interroger les autres acteurs pédagogiques qui influent, de part leur position et statut, l'application des réformes.

En plus de ces recherches doctorales, l'ouvrage de Madama Momaye⁸⁹ interroge les politiques éducatives au Tchad de l'indépendance aux années 2000 et tente de mettre en relief le lien très étroit qui existe entre l'éducation et la politique. Pour ce faire, l'auteur établit une comparaison entre ces deux domaines, en soulignant qu' « (...) en politique, l'on cherche à

⁸⁶ C.A. Makoundou, *op.cit.*, p.25.

⁸⁷ *Ibidem*.

⁸⁸ Ch. Nziengui Doukaga, *op.cit.*, 339.

⁸⁹ M. Momaye (2001), *Les politiques éducatives au Tchad (1960-2000)*, Paris, l'Harmattan. Coll. « Education et sociétés ».

conquérir le pouvoir pour faire aboutir une idée, un idéal, un projet de développement de la société. De même en éducation, l'on investit dans les jeunes esprits pour une transformation future de la société »⁹⁰. Ainsi, tout comme la politique, l'éducation est un projet. C'est pourquoi, il relève en plus qu'au lendemain des indépendances « (...), les pays africains au sud du Sahara avaient placé en l'éducation un espoir légitime comme moyen principal de sortir leurs peuples du sous-développement étant entendu qu'un peuple maintenu à un faible niveau d'instruction ne peut contribuer de manière significative au développement économique et socio-culturel du pays »⁹¹. Les Etats africains avaient donc misé sur la valorisation des ressources humaines dans tous les plans nationaux de développement. D'où l'adoption en 1963 à Addis-Abeba par les Etats membres de l'organisation de l'unité africaine (OUA) d'un programme de scolarisation à 100% sur l'ensemble du continent en 1980⁹².

En outre, l'auteur insiste aussi sur le fait qu'une politique éducative ne naît pas du néant car elle prend nécessairement appui sur un cadre plus large qui est celui de la philosophie de l'éducation et qui apparaît comme la résultante de multiples influences en interaction. Momaye arrive à la conclusion qu'une politique éducative est influencée par plusieurs facteurs dont quatre sont déterminants « (...) la situation politique, le système économique, l'évolution démographique et l'organisation administrative »⁹³. Cet ouvrage nous semble pertinent parce qu'il présente de façon assez claire les conditions socio-historiques (ambition du développement) dans lesquelles les pays africains, le Tchad notamment, ont posé le problème de leurs systèmes éducatifs et précisément celui de la scolarisation des jeunes ; problématique qui par ailleurs reste d'actualité et trouve un écho à travers le projet EPT (Education pour Tous).

Nous retiendrons également de ces approches l'idée de **décalage entre les nombreux projets de réformes et les besoins d'une société**. Mais aussi l'idée qu'une politique éducative n'émerge pas de l'abstrait. Elle prend nécessairement appui sur un cadre historico-politique et social. Aussi, nous prenons en compte la pertinence des éléments de contrôle des projets de réformes. Cette idée de contrôle trouve d'ailleurs un écho dans les propos des auteurs comme Yves Dutercq⁹⁴ en mettant notamment un accent particulier sur la décentralisation de l'action publique. On peut, à tout le moins, relever que ces quelques travaux n'abordent pas directement la question des implications que suscite, plus que par le

⁹⁰ *Ibidem*, p.8.

⁹¹ *Ibidem*, p10.

⁹² *Ibidem*. Une petite précision l'ancienne OUA est actuellement appelée UA (Unité Africaine).

⁹³ *Ibidem*, p.17.

⁹⁴ Y. Dutercq (2000), *Politiques éducatives et évaluation. Querelles de territoires*, Paris, PUF. Coll. « Education et Formation. Recherches scientifiques ».

passé, la nouvelle donne, celle de la mise en place des *politiques de mondialisation*⁹⁵ ; un contexte qui invite à une redéfinition des politiques et des curriculums. Dans ce dernier cadre, il apparaît nécessaire de nous accorder sur le sens que nous conférons à la notion de curriculum dont les définitions ne font pas toujours l'unanimité et aux différentes phases de sa production. C'est dans le sens de cette construction que nous poursuivons à présent.

1.2 Regards croisés sur le curriculum scolaire

Le curriculum scolaire constitue après les politiques éducatives, le concept sur lequel il semble indispensable de revenir dans le but de poursuivre l'effort de clarification et de construction théorique amorcé *supra*. Dans cette optique, le caractère polysémique du concept invite à une vigilance épistémologique qui vise à en préciser les contours utiles au projet de connaissance qui est le nôtre.

1.2.1 Quelques approches définitionnelles

Diverses définitions ou acceptions de la notion de curriculum ont été proposées par les chercheurs en éducation et nous n'entendons pas ici en faire une présentation exhaustive. Nous présenterons uniquement quelques orientations qui nous ont semblé pertinentes pour notre recherche, soit parce qu'elles s'inscrivent dans la même logique que nous ou parce qu'elles abordent la question autrement mais de façon éclairante.

Ainsi, selon Marc Demeuse et Christiane Strauven⁹⁶, un curriculum « consiste en un plan d'actions. Il s'inspire des valeurs qu'une société souhaite promouvoir ; ces valeurs s'expriment dans les finalités assignées à l'ensemble du système d'éducation »⁹⁷. Le curriculum est perçu ici comme une vision large et planifiée de l'action pédagogique dans une société donnée et s'articule autour de trois composantes essentielles que sont : « les apprentissages visés, les processus didactiques mis en œuvre pour les atteindre et les situations permettant d'évaluer leur degré de maîtrise »⁹⁸. Il s'agit en substance d'identifier le curriculum à travers cette trilogie qui met en relief et de manière interactive, les objectifs

⁹⁵ R. Malet (2010), *op.cit.*

⁹⁶ M. Demeuse et C. Strauven (2006), *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*, Bruxelles, De Boeck université. Coll. « Perspectives en éducation et formation », 301p.

⁹⁷ *Ibidem*, p.11.

⁹⁸ *Ibid.*

visés par le système éducatif, les processus didactiques, les outils et les situations d'évaluation.

Dans le même ordre d'idées, mais en insistant sur la nécessité de tenir compte du contexte de la société concernée, Christian Depover et Bernadette Noël⁹⁹ estiment que les « curricula sont intimement liés à l'évolution de la société. Ils se situent dans un environnement social et culturel déterminé. Ils impliquent dès lors une réflexion sur les valeurs qui reflètent les choix éthiques d'une société à un moment donné de son évolution. Ces choix définissent également le type d'individu qu'il s'agira de former »¹⁰⁰. L'accent est mis sur les valeurs qui prévalent dans une société à un moment donné de son histoire et le curriculum apparaît comme la résultante de ces valeurs et du type de citoyen à former. L'idée de curriculum trouve donc son origine dans celle de valeur et on peut considérer, dans cette optique, que les deux notions sont indissociables.

En outre, les travaux de Jean-Claude Forquin précise que le « curriculum au sens strict, désigne généralement l'ensemble, institutionnellement prescrit et fonctionnellement différencié et structuré, de tout ce qui est censé être enseigné et appris, selon un ordre déterminé de programmation et de progression, dans le cadre d'un cycle d'étude donné »¹⁰¹. En ce sens le curriculum est bien un programme d'études, mais considéré dans sa globalité systémique, dans sa cohérence didactique, dans sa continuité chronologique et c'est seulement accessoirement, voire par extension que « le terme pourra désigner non plus ce qui est institutionnellement prescrit officiellement "inscrit au programme", mais ce qui est réellement enseigné et pratiqué dans les classes, et qui en est parfois très éloigné. Il pourra désigner également au prix d'une extension encore plus grande, le "contenu latent" de l'enseignement ou de la socialisation scolaires (...) que les auteurs anglophones caractérisent parfois sous l'appellation de "curriculum caché" »¹⁰². Cette logique de distance entre le curriculum prescrit ou formel, le curriculum enseigné ou réel et le curriculum latent ou caché se trouve parfaitement illustrée dans les travaux de Philippe Perrenoud¹⁰³.

⁹⁹ C. Depover et B. Noël (2005), *Le curriculum et ses logiques. Une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*, Paris, l'Harmattan. Coll. « Education et Formation, série références », 197p.

¹⁰⁰ *Ibidem*, p.13.

¹⁰¹ J.-C. Forquin (2008), *Sociologie du curriculum*, Rennes, Presses universitaire de Rennes. Coll. « Paideai-Education, savoir, société », p.8.

¹⁰² *Ibidem*.

¹⁰³ P. Perrenoud (1993), « Curriculum : le formel, le réel, le caché », in Jean Houssaye (Dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, pp. 61-76.

D'autres recherches, comme celles de L. Allal¹⁰⁴, par contraste, insistent sur l'indispensable ajustement qui doit exister entre les différents pôles d'un curriculum que sont les objectifs visés, les situations d'évaluations et les stratégies, les processus didactiques et les outils.

Quant à Roegiers¹⁰⁵, il concède un intérêt singulier aux variables à mettre en œuvre et aux besoins auxquels le curriculum devrait répondre. Pour ce faire, il distingue clairement un curriculum d'un simple programme scolaire. En précisant que la notion de curriculum enrichit et dépasse celle de programme scolaire jugée trop réductrice car ne se limitant qu'aux contenus d'enseignement.

Il convient donc de considérer le curriculum comme un tout prenant en compte les finalités et les contenus scolaires, mais aussi les méthodes pédagogiques, les modalités d'évaluation et de gestion des apprentissages.

1.2.2 *Curriculum et réforme*

La rhétorique de tout changement curriculaire se justifie par l'idée de "mieux préparer l'avenir". De fait, le curriculum doit préparer les jeunes à vivre les transformations de la société mais rien ne garantit que les besoins des gens soient pris en compte ou soient de références prioritaires dans la construction de nouveaux curriculums. C'est là une des questions que pose P. Perrenoud¹⁰⁶. En effet, l'auteur s'interroge sur les fondements des renouvellements curriculaires et observe que « si l'école prépare à la vie, les transformations du monde et de la vie des gens devraient, logiquement, être le principal moteur des évolutions curriculaires, au moins autant que les transformations des savoirs »¹⁰⁷, mais dans ce qui se fait il se dégage que ceux qui rédigent et font évoluer les programmes scolaires donnent l'impression de n'avoir pas pris la mesure de ces transformations car le système éducatif apparaît incapable de répondre aux attentes d'un monde en mutation. Ce qui amène l'auteur à parler de la présence de lobbies assez forts aux intérêts différents comme facteur explicatif de cette situation. Pour lui « cette impuissance est sans doute imputable dans une large mesure à

¹⁰⁴ L. Allal (1996) « L'évaluation des curricula » in *encyclopaedia universalis*, cité par M. Demeuse et C. Strauven, *op.cit.*, p.11

¹⁰⁵ X. Roegiers (1997), *Analyser une action d'éducation ou de formation*, cité par M. Demeuse et C. Strauven, *op.cit.*, p. 11.

¹⁰⁶ P. Perrenoud (2008), « Préface », in François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon (Dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*, Bruxelles, De Boeck. Coll. « Perspectives en éducation et formation ».

¹⁰⁷ *Ibidem*, p. 7.

l'action des lobbies qui défendent des intérêts particuliers plutôt qu'une vision du bien commun »¹⁰⁸.

Aussi, pourrait-on penser qu'aujourd'hui le renouvellement curriculaire partant de l'approche des compétences attesterait d'un changement de paradigmes et des finalités de l'école dans le but de rapprocher le curriculum de la vie concrète ? Ce qu'on remarque toutefois, c'est que « la plupart des curriculums orientés vers les compétences sont partis des anciens programmes plutôt que d'une analyse des pratiques sociales actuelles ou émergentes »¹⁰⁹. Cela amène à s'interroger sur les critères qui occasionnent le changement curriculaire, mais aussi à mettre en lumière l'influence d'autres domaines comme l'économique et le politique sur les transformations curriculaires.

Par ailleurs, il est rare qu'une réforme en matière d'éducation ne touche à l'un ou l'autre aspect du curriculum. En effet, de manière générale les réformes curriculaires sont au cœur des changements dans les systèmes éducatifs vu que le curriculum apparaît comme la clef de voûte de tout système scolaire.

1.2.3 Curriculum comme enjeu social et politique

Selon Emile Durkheim, « les programmes et les idéaux pédagogiques sont considérés comme des faits sociaux situés et datés, qu'on ne peut comprendre qu'en référence aux valeurs dominantes et aux évolutions sociales marquées notamment par des conflits entre groupes pour le contrôle de l'institution scolaire »¹¹⁰. Ce d'autant plus que, l'éducation est considérée comme « chose éminemment sociale »¹¹¹ et de fait variable d'un type de société à un autre. Dans cette optique, en adoptant une posture sociologique, Eric Mangez¹¹² explique que considérer le curriculum et la pédagogie comme expressions du social revient à étudier « ces problèmes en tant qu'ils retraduisent, imparfaitement et sous une forme spécifiquement pédagogique et scolaire, des réalités historiques datées et situées, qu'il s'agisse de valeurs

¹⁰⁸ *Ibidem*, p.9.

¹⁰⁹ *Ibidem*, p.11.

¹¹⁰ E. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, cité par M. Duru-Bellat et A. Van Zanten, *Sociologie de l'école*, Paris, A. Colin (coll. « U. Sociologie »), 1999, p.129.

¹¹¹ E. Durkheim (2006), *Education et sociologie*, 9^e éd., Paris, PUF. Coll. « Quadrige/Grands textes ».

¹¹² E. Mangez (2008), *Réformer les contenus d'enseignement. Une sociologie du curriculum*, Paris, PUF. Coll. « Education et société », 162p.

dominantes d'une formation sociale dans son ensemble ou encore d'objectifs politiques ou de demandes issues du marché du travail »¹¹³.

Ainsi, les problèmes de pédagogie et de curriculum se situent au centre des évolutions sociétales en tant que véritables marqueurs d'histoire et reflets de la réalité sociale. C'est dire qu'à partir du curriculum véhiculé à l'intérieur d'un système éducatif on peut en dégager l'idéologie qui le gouverne, les valeurs qui le guident et mieux comprendre les débats pédagogiques qui ont cours.

Toutefois, il faut noter que la posture qui est la nôtre ne se donne pas pour ambition d'apporter une réponse à ces débats qui animent les questions d'éducation et qui en font la vitalité, mais vise un objectif plus modeste qui est celui de d'analyser le curriculum au sens précis où l'entend Mangez, c'est-à-dire, comme un construit social qui représente, ne serait-ce que de manière partielle, les réalités sociales, politiques, économiques et culturelles à un moment donné dans un contexte.

Dans cette perspective, il émet l'hypothèse d'une relation entre le curriculum et les réalités sociales, en précisant cependant que cette relation ne « ... devrait pas être comprise comme procédant au travers d'une simple correspondance mécanique entre curriculum et société (...) car il existe aussi toujours une autonomie relative du curriculum. Cette autonomie résulte à la fois de contraintes spécifiquement didactiques régissant les pratiques éducatives formelles et de la dynamique propre au champ pédagogique»¹¹⁴.

Aussi, si le curriculum peut être considéré comme le relais partiel des réalités externes, il n'en demeure pas moins qu'il constitue un moyen important de modification de ces réalités. Le curriculum peut alors représenter un élément de transformation du social duquel il résulte en raison de la relative autonomie dont il dispose. On assiste donc dans les sociétés contemporaines à la mise en place d'une société de la connaissance. Ce qui amène William Tyler à développer l'idée de « l'émergence d'une société pédagogique totale (*totally pedagogised society*) »¹¹⁵. Et, d'ajouter : « les symptômes de cette société pédagogique totale sont la diffusion internationale de discours en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie (*life long learning*). (...) La pédagogie serait ainsi placée au centre des structures symboliques (au cœur des principes de justification et des mécanismes de socialisation et de communication) du capitalisme flexible mais aussi de l'Etat »¹¹⁶.

¹¹³ *Ibidem*, p.4.

¹¹⁴ *Ibidem*, p.18.

¹¹⁵ W. Tylor, cité par E. Mangez, *op.cit.*, pp.24-25

¹¹⁶ W. Tylor, cité par E. Mangez, *op.cit.*, pp.24-25

Il n'est plus donc question de parler d'un Etat providence qui pourvoit aux besoins économiques des individus mais plutôt d'un Etat-formateur qui somme les individus à se former afin d'éviter ou d'anticiper les risques possibles de la société moderne. C'est dans ce sens que l'on peut considérer le curriculum comme un enjeu social et politique, qui se décline sur un plan international puisqu'il est à la fois lié aux réalités sociales nationales aussi bien qu'internationales, et peut être le catalyseur de transformation de ces réalités. D'où les tensions et autres luttes entre groupes autour de la définition des curriculums vu que tout acte d'enseigner ne peut se justifier à partir de considérations uniquement utilitaire. Car l'acte d'enseigner est indissociable d'une foi en la valeur intellectuelle ou culturelle intrinsèque de la chose enseignée¹¹⁷. La société apparaît donc ici comme une arène où les acteurs sociaux entrent en communication autour d'enjeux divers, l'éducation étant l'un d'eux¹¹⁸.

De fait, le curriculum devient un véritable enjeu pour l'Etat et des auteurs comme Goodson, pensent que « la définition d'un curriculum national peut constituer aujourd'hui une manière de réaffirmer une forme d'unité nationale dans le contexte de fragilisation des nations auquel donne lieu le processus de mondialisation »¹¹⁹. Ceci passe donc par la mise en place de politiques éducatives nationales relevant d'abord et avant tout du ressort de l'Etat car il demeure une possibilité de bâtir une école qui reste marquée par une culture, par son histoire et par la façon dont elle se projette. Une école qui ne divise pas, mais qui unit autour de valeurs communes.

Ainsi, de cette revue de la littérature nous retenons des enseignements généraux aussi bien sur la formulation de politiques éducatives, qu'au niveau de la définition des curriculums et les enjeux de pouvoir qu'ils suscitent dans un contexte globalisé et dans divers contextes sociaux.

En premier lieu, nous saisissons bien que les enjeux sociaux et idéologiques sous l'ère des politiques de mondialisation invitent à une reformulation des problématiques de recherche, mais aussi à une analyse des outils ou moyens par lesquels se fait la diffusion à une échelle mondiale de nouveaux standards universels. En effet, du fait de l'internationalisation des politiques éducatives et scolaires, le regard du chercheur est appelé à se déplacer et à ne plus se focaliser sur le national, mais à intégrer de nouvelles catégories d'analyse créées par

¹¹⁷ J.-C. Forquin (1996), *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, 2^e éd., Bruxelles, De Boeck. Coll. « Pédagogies en développement ».

¹¹⁸ M. Crahay et A. Forget (2006) « Changements curriculaires : quelle est l'influence de l'économie et du politique ? », in François Audigier et al. (Eds.), *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles, De Boeck. Coll. « Raisons éducatives ».

¹¹⁹ I. Goodson (1990), « Nations at risk and national curriculum: Ideology and identity », cité par E. Mangez, *op.cit.*, p. 25.

l'influence majeure des organismes supranationaux et des regroupements régionaux auxquels invitent le phénomène de la mondialisation. C'est donc tous ces phénomènes que nous nous proposons de mettre en lumière à partir de l'enseignement de l'histoire au collège dans la perspective de l'analyse des programmes et manuels scolaires. Mais les programmes et manuels scolaires étant devenus des objets de recherche à part entière, il nous semble opportun d'interroger quelques problématiques traitées sur ces objets considérés comme outils indispensables à l'enseignement d'une discipline scolaire.

2. ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET CURRICULUMS SCOLAIRES

Comme nous l'avons annoncé, notre travail de recherche vise à appréhender les politiques éducatives au Gabon sous l'angle des contenus d'enseignement. Dans cette perspective, nous envisageons le réaliser sur la base des manuels et programmes scolaires. C'est pourquoi, la recension de quelques travaux sur ces outils et supports pédagogiques paraît indispensable. Ainsi, en considérant le manuel et le programme scolaire comme des objets de recherche, nous visons comme objectif la mise en lumière d'outils pédagogiques indispensables tant pour l'enseignant que pour l'élève vu qu'ils constituent par excellence les supports indiqués pour tout enseignement. De plus, il s'agit d'interroger des instruments au service de l'action politique publique. De fait, les travaux qui ont retenu notre attention cherchent à éclairer les différentes dimensions de ces objets nécessaires à l'enseignement.

2.1 Autour des programmes scolaires

La réflexion sur les programmes scolaires d'histoire a fait l'objet de quelques travaux dans le champ de la recherche en sciences sociales. Ces travaux restent marqués par la description formelle des programmes et par la mise en lumière des contextes et situations d'écriture. Cette dernière perspective, semble intéressante dans le cadre de notre recherche qui vise une analyse des conditions de définition et de réforme du curriculum formel d'histoire dans un contexte postcolonial.

2.1.1 *Programme comme norme officielle*

L'enseignement de l'histoire s'est progressivement mis en place en France sous la Troisième République et il est rendu obligatoire pour toute la scolarité avec trois finalités essentielles : une fonction culturelle, mémorielle et civique¹²⁰. Ces fonctions renvoient à l'idée que l'enseignement de l'histoire doit permettre d'asseoir un sentiment d'appartenance nationale à partir de la connaissance des faits et personnages historiques qui auront marqué la vie de la République. Cet enseignement vise aussi à inculquer des valeurs dites républicaines.

¹²⁰ P. Legris (2012), "Les coulisses de l'histoire scolaire. Les transformations de la production des programmes en France depuis la Libération", in *Historiens et Géographes*, n°417, Janvier-février, p.75.

Dans cette optique, les programmes scolaires s'inscrivent dans ce processus de socialisation secondaire¹²¹ visant à former le futur citoyen. Pour ce faire, ils sont souvent représentés sous forme « d'arrêtés commandés puis validés par le ministre de l'éducation »¹²². En ce sens, ils fixent la norme officielle de ce qui doit être transmis aux élèves et renseignent donc sur les contenus à véhiculer.

En questionnant les programmes scolaires d'histoire, Patricia Legris cherche à comprendre comment se construisent-ils, au prix de quels compromis et de quels conflits ? Son analyse forgée autour du concept de « circuit d'écriture » parvient à mettre en évidence la manière dont est produite cette norme officielle que constitue le programme. Elle souligne notamment le caractère complexe de leur production et la multiplication d'acteurs inscrits dans le processus à partir de la Libération¹²³. Elle considère ainsi que « les modes d'écriture ressemblent davantage à un enchevêtrement d'acteurs, inscrits dans des réseaux, ayant des intérêts parfois divergents mais devant négocier ensemble pour aboutir un texte »¹²⁴. Les programmes d'histoire apparaissent donc comme la résultante de négociations entre plusieurs acteurs (enseignants, inspecteurs, universitaires, cabinets ministériels, etc.) dont les intérêts peuvent être différents. Cette situation était peu observable avant la Libération car, seuls les inspecteurs étaient habilités à débattre de ces questions et de les construire. Le mode d'écriture apparaissait beaucoup plus consensuel et relevait d'une « affaire d'experts de la discipline qui se connaissent, partagent la même conception de l'Ecole, de l'enseignant et de la discipline »¹²⁵.

La multiplication d'intervenants dans le processus de production de la norme officielle va créer une certaine instabilité dans les programmes. Chacun des acteurs appartenant à des groupes différents, tentera de défendre les intérêts de son groupe. Le programme devra donc tenter de contenter tout le monde. Cette situation fait courir des risques d'allongement du programme et surtout donne l'occasion à P. Legris d'ouvrir un débat sur la compétence professionnelle : « qui est finalement apte à écrire des programmes ? »¹²⁶. Cette question reste

¹²¹ P. Legris (2009), « L'identité nationale au travers des programmes d'histoire en France », in S. Dessajan, N. Hossard et E. Ramos (Dir.), *Immigration et identité nationale. Une altérité revisitée*, Paris, l'Harmattan.

¹²² P. Legris (2010), « L'inscription de l'Europe dans les programmes d'histoire en France », in M. Beers et J. Raflik (Dir.), *Cultures nationales et identité communautaire. Un défi pour l'Europe?*, Berne-Bruxelles, Peter Lang, p. 193.

¹²³ P. Legris (2012), *loc.cit.*

¹²⁴ *Ibidem*, p.75.

¹²⁵ *Ibidem*, p.76.

¹²⁶ *Ibidem*, p. 84.

entière au regard des nombreuses compétences qui sont sollicitées pour la production des programmes scolaires considérés aussi comme instruments d'action publique.

2.1.2 Programme comme instrument de l'action publique

Le programme est la mise en forme de la norme officielle en matière de contenus d'enseignement. Il constitue le cadre légal de tout enseignement et s'applique dans tous les établissements publics comme privés du territoire. Ainsi, les programmes d'histoire sont validés en dernier ressort par le gouvernement, par le biais du ministre en charge de l'éducation. Cette validation obéit à des valeurs que souhaitent véhiculer les décideurs. En France, par exemple, ces valeurs sont liées à la démocratie et aux droits de l'Homme¹²⁷.

Reposant sur des valeurs à promouvoir, les programmes d'histoire apparaissent comme des instruments au service de l'action publique, au sens où l'entendent P. Lascoumes et P. Le Galès¹²⁸, c'est-à-dire comme tout « dispositif à la fois technique et social qui organise des rapports sociaux spécifiques entre la puissance publique et ses destinataires en fonction des représentations et des significations dont il est porteur »¹²⁹. Ce sont des instruments qui servent de support à la transmission de l'ambition politique. Dans le champ des politiques éducatives, ils constituent de véritables indicateurs de la volonté politique en matière d'éducation et de formation. Dans le cadre des programmes d'histoire, ils servent à décrire le type de citoyen à former notamment en privilégiant l'aspect civique nécessaire à la création du lien et du sentiment d'appartenance nationale. Les travaux récents de Legris ont permis, dans le contexte français, de souligner l'intérêt que le pouvoir exécutif accorde particulièrement aux programmes d'histoire¹³⁰ en ce qu'ils sont « une matérialisation des choix gouvernementaux »¹³¹. Ainsi, ils ne sont guère axiologiquement et politiquement neutres, ils mettent en avant les intérêts de ceux qui les induisent et produisent.

En le soulignant, il est recherché l'ambition de dénaturiser les programmes scolaires d'histoire et de les considérer comme pour les autres pans du curriculum comme un construit

¹²⁷ P. Legris (2010), *Loc.cit.*, p.193.

¹²⁸ P. Lascoumes et P. Le Galès (2005) (Dir.), *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de Sciences Po.

¹²⁹ *Ibidem*, p. 13.

¹³⁰ P. Legris, (2009), "Les programmes d'histoire dans l'enseignement secondaire en France", in L. Le Cock et E. Picard (Dir.), *La fabrique scolaire de l'histoire. Illusions et désillusions du roman national*, Marseille, Agone Coll. "Passé et présent".

¹³¹ *Ibidem*, p. 28.

social résultant d'un travail d'interprétation et de réinterprétation soumis à des contingences sociales et culturelles. Cette même approche est reprise dans l'examen des manuels scolaires d'histoire, autre objet d'analyse.

2.2 Manuels scolaires et histoire

L'enseignement de l'histoire comme discipline scolaire se fait sur la base de programmes et de manuels. En effet, comme les autres disciplines, l'histoire se sert de support didactique qui permet son enseignement. Les manuels d'histoire ont à ce titre constitué l'objet de quelques travaux qu'il importe de souligner dans le cadre de la présente recherche.

2.2.1 Manuel scolaire comme mobilisateur de connaissances

Les travaux qui vont dans ce sens attestent que le manuel constitue un organisateur de connaissances à l'usage des enfants en même temps qu'il traduit une manière explicite, voire une vision de l'ensemble de l'organisation sociale qui le produit et plus largement une vision du monde¹³². C'est en cela que le manuel scolaire « n'est pas tant un reflet qu'une mise en ordre de la représentation de la réalité légitimée et par-là même, il diffuse des modèles de comportements sociaux, contribuant à l'élaboration des identités individuelles et collectives »¹³³.

Dans cette perspective, la recherche de Carole Brugeilles et Sylvie Cromer portant sur les manuels de mathématiques montre bien que ces derniers ne sont pas neutres et que le savoir mathématique est incarné par le sexe masculin. Pour elles « (...) la détention du savoir, la transmission du savoir mathématique sont l'apanage du sexe masculin »¹³⁴. Elles postulent donc pour une socialisation sexuellement différenciée à partir des manuels scolaires avec une valorisation des hommes au détriment des femmes qui se voient plutôt dévaloriser et reléguer aux tâches domestiques. Aussi, précisons que cette recherche prend essentiellement appui sur des manuels panafricains de l'enseignement primaire utilisés particulièrement au Cameroun.

¹³² C. Brugeilles et S. Cromer (2006), « Les manuels scolaires de mathématiques ne sont pas neutres. Le système de genre d'une collection panafricaine de l'enseignement primaire », in *Autrepart*, n°39, p.147.

¹³³ *Ibidem*.

¹³⁴ *Ibidem*, p.153.

Mais, Monique Lebrun se demande jusqu'à quel point un manuel peut représenter, consciemment ou non, la réalité sociale¹³⁵. Elle pose en filigrane le problème de la représentativité dans les manuels scolaires. Cette orientation est digne d'intérêt parce qu'elle met en lumière une question qui fait émerger la problématique centrale des savoirs sélectionnés dans les manuels. Sont-ils suffisamment révélateurs de la réalité sociale ? D'autant plus, que Guy Rocher présente le manuel comme un système social affecté par les mutations de la société qui le produit¹³⁶. En cela, il postule que « le système social du manuel n'est pas autonome. Il s'inscrit dans le vaste système social de la société à laquelle il appartient en même temps qu'à d'autres sous-systèmes »¹³⁷.

2.2.2 *Manuels d'histoire et socialisation politique*

D'un tout autre point de vue, Françoise Lantheaume s'intéresse-t-elle aussi aux manuels scolaires, non plus ceux de mathématiques, mais plutôt ceux d'histoire notamment dans leur rapport à l'enseignement du fait colonial. Elle s'interroge donc sur les usages sociaux de l'histoire à travers une question controversée, selon elle, au sens où cet objet suscite des débats publics et pose le problème des enjeux mémoriels. Il s'agit de la question de la colonisation vue par le colonisateur. Dans les travaux de Lantheaume, les manuels d'histoire utilisés au lycée en France notamment, l'auteure soutient l'idée que l'enseignement de l'histoire participe de la socialisation politique du futur citoyen même si les récits peuvent changer d'un manuel à un autre en fonction de la période considérée. En fait, « le processus de sélection parmi les connaissances, méthodes, objets, etc. est orienté par la double préoccupation de la transmission intergénérationnelle de la mémoire des œuvres des morts et, plus récemment, de la formation de l'esprit critique censé assurer un esprit de liberté... »¹³⁸. Pour Lantheaume, l'enseignement d'histoire tel que présenté dans les manuels en France a « accompagné la construction de l'Etat-nation et de l'empire, a légitimé la colonisation parée de vertus de civilisation des lumières et de son universalité, puis a revu son récit à l'heure de la décolonisation, de l'Europe et de l'immigration permanente »¹³⁹. En faisant un choix sur les

¹³⁵ M. Lebrun (2007) (Dir.), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 6.

¹³⁶ G. Rocher (2007), « Le manuel scolaire et les mutations sociales », in M. Lebrun, *op.cit.*, p.13.

¹³⁷ *Ibidem*, p. 19.

¹³⁸ F. Lantheaume (2007), « Manuels d'histoire et colonisation », *Lidil*, n°35, p.3, mis en ligne le 26 mars 2009, URL : <http://lidil.revues.org/index2283.html>, consulté le 06 janvier 2011.

¹³⁹ *Ibidem*, p.3.

savoirs à enseigner, l'enseignement de l'histoire sélectionne des récits relevant de la culture, voire de la mémoire historique commune.

Par ces travaux, on y apprend qu'en France « dans la forme scolaire du “roman national”, les hauts faits et les échecs édifiants d'ancêtres sélectionnés représentaient le noyau d'une histoire patrimoniale essentiellement politique, militaire et franco-centrée »¹⁴⁰. Tout ce qui participe de la construction des mythes fondateurs de la société. Le curriculum d'histoire contribue de fait à la socialisation politique des élèves, futurs citoyens, entre autres. En effet, le récit historique scolarisé visait à développer chez les jeunes générations le sentiment d'appartenance à la communauté nationale. Communauté nationale qui se fonde, par ailleurs, sur un espace bien défini, des valeurs et une forme politique précise. Cette mission de l'enseignement de l'histoire introduit un débat, c'est celui de la question identitaire qui se retrouve ici au cœur des plus grandes controverses liées à la diversité des mémoires.

Selon Paul Ricœur l'identité nationale se caractérise par deux critères essentiels qui sont la “mêmeté” et “l'ipséité”. Ces deux notions renvoient respectivement au caractère identique de X et Y appartenant à la même nation et qui permet de les distinguer des membres d'autres nations d'une part ; d'autre part, l'ipséité désigne la conscience de soi, c'est-à-dire la mémoire. Ainsi, les membres d'une nation doivent être d'une même origine et doivent faire état de permanence tout au long de l'histoire¹⁴¹. C'est dans cet esprit qu'Anne-Marie Thiesse considère qu'il n'y a « rien de plus international que la formation des identités nationales »¹⁴². La définition de l'identité nationale fait donc référence à une idée de luttes des contraires. En cela l'identité nationale suscite de vifs débats publics. Mais là n'est pas notre intérêt car nous voulons simplement préciser et circonscrire le concept en tentant de le défaire de toute sa charge politico-idéologique.

En effet, il s'agit ici de dire que l'identité nationale participe du sentiment d'appartenance à une communauté sociale et historique et que « le besoin de reconnaissance inhérent à la nature sociale s'exprime alors par la fierté d'appartenir au “nous” que constitue le groupe »¹⁴³.

Tout ceci constitue, pour ainsi dire, des repères théoriques que notre recherche se propose d'intégrer dans une perspective originale visant à créer du lien entre deux embrayeurs

¹⁴⁰ F. Lantheaume (2009) « Enseignement du fait colonial et politique de la reconnaissance », in L. De Cock et E. Picard (Dir.), *La fabrique scolaire de l'histoire. Illusions et désillusions du roman national*, Marseille, Agone Coll. « Passé/Présent », p. 111.

¹⁴¹ G. Noiriel (2007), *A quoi sert l'identité nationale*, Marseille, Agone, coll. « Passé/Présent », p.14.

¹⁴² A-M. Thiesse (2001), *La création des identités nationales. Europe XVIIIe – XIXe siècle*, 2^e éd., Paris, Seuil, coll. « Points », série histoire, p.11.

¹⁴³ G. Noiriel, *op.cit.*, p.27.

analytiques qui sont d'une part **la sociologie du curriculum**, qui se donne comme projet d'étudier les bases sociales et les enjeux sociaux de l'organisation, de la stratification et de la légitimation des contenus scolaires et d'autre part **l'éducation comparée** qui utilement intègre dans son analyse « l'autre » et prend en compte la multi-dimensionnalité des objets de recherche en éducation¹⁴⁴.

Nous y reviendrons plus amplement dans les développements qui suivent d'autant qu'« approfondir cette question nous permettrait de dévoiler les intérêts des chercheurs, comprendre les difficultés auxquelles font face ceux des pays du sud et plus généralement prendre conscience de la responsabilité des producteurs de savoir à l'égard des transformations qui sont en train de se produire sur la scène éducative du monde entier »¹⁴⁵.

En somme, les programmes et manuels scolaires sont des constructions sociales portant des traces d'une certaine vision du monde et caractéristiques du curriculum formel mettant en relation plusieurs mondes notamment savant, politique et scolaire.

Au demeurant et loin de cette orientation visant à analyser l'enseignement de l'histoire sous l'angle de la socialisation politique, Alix Nina Mireille Mboumba s'est intéressée aux curriculums d'histoire sous le prisme de leur contribution à l'échec et/ou la réussite scolaire. Ce travail de recherche mené au Gabon avance que « si le niveau moyen des connaissances des élèves est considéré comme rassurant, de trop nombreux élèves n'en sont pas moins en situation d'échec (...), ce sont les contenus des enseignements et leurs pratiques qui sont aussi responsables de ce phénomène »¹⁴⁶. Ici, le curriculum d'histoire, entre autres, est mis en lien avec les performances et le niveau des élèves au baccalauréat. L'auteure fait donc la démonstration que les contenus d'enseignement sont inadaptés et cette inadaptation crée une forme de désintérêt auprès des élèves. Si on peut reconnaître une forme d'originalité dans ce travail, il faut admettre aussi que le travail ne prend pas suffisamment en compte les questions liées aux nouvelles influences dans la définition d'un curriculum notamment la mise en place des politiques de mondialisation. Il serait, à notre sens, préjudiciable de ne pas tenir compte de cette donnée qui complexifie la définition des curriculums, surtout dans un système éducatif qui résulte d'un lègue lié à une première forme d'influence appelée colonisation. Cette

¹⁴⁴ J. Resnik (2010), « Introduction : la globalisation annonce-t-elle la fin de l'éducation comparée. Reconsidérations théorique et méthodologique et nouveaux objets de recherche », in Julia RESNIK et al. (Coord.), *L'éducation comparée aujourd'hui. Etat des lieux, nouveaux enjeux, nouveaux débats*, *Education Comparée*, Nouvelle série, vol.3.

¹⁴⁵ *Ibidem*, p.9.

¹⁴⁶ A. N. M. Mboumba (2006), *Echec ou réussite et contenus d'enseignement en français et histoire géographie dans les lycées au Gabon. Adaptation ou inadaptation ? Contribution à une sociologie du curriculum au Gabon*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, 2T, Amiens, UPJV, pp.9-10.

dernière observation constitue une transition toute trouvée pour amorcer notre approche théorique.

3. JALONS D'UNE APPROCHE CONSTRUCTIVISTE BASEE SUR L'EDUCATION COMPAREE ET LA SOCIOLOGIE DU CURRICULUM

L'approche théorique développée dans la présente recherche ambitionne d'articuler, de façon complémentaire et concomitantes deux embrayeurs analytiques dans la mesure où l'objet de recherche mis en perspective paraît ne pas pouvoir être saisi à partir d'un seul outil. L'appareillage théorique intègre donc les apports des deux modèles.

3.1 Une perspective comparative pour lire la définition curriculaire au Gabon aux confluents de l'identité et de l'altérité

Le recours à la perspective comparative se justifie dans le cadre de notre recherche par le fait essentiel de la globalisation culturelle des échanges que Marc Abeles désigne comme « processus pluridimensionnel, brouillant les repères traditionnels, reconfigurant les relations entre le singulier et le collectif, et affectant en profondeur les modes de penser et d'agir aux quatre coins de la planète »¹⁴⁷. A ce rythme indique cet auteur « l'Etat-nation risque à terme de n'être plus qu'un acteur de second plan, alors que les frontières et que les migrations produisent de nouvelles formes culturelles hybrides dans ce nouveau monde en mouvement »¹⁴⁸.

Aussi, d'un point de vue théorique, on perçoit clairement tout l'intérêt de sortir d'une vision étroite de l'histoire orientée exclusivement sur l'espace national ou local et à prendre en considération les interactions entre des sociétés, parfois géographiquement éloignées, en se plaçant dans une optique planétaire¹⁴⁹. Même s'il faut souligner tout de même, que très tôt par le biais des conquêtes coloniales, les interdépendances entre les sociétés des quatre coins de la planète ont été déjà effectives, occasionnant des transformations majeures au niveau des systèmes de parenté, détruisant les lignages et bouleversant les rapports¹⁵⁰. C'est ainsi par exemple que les premières écoles vinrent le jour dans les sociétés africaines notamment.

¹⁴⁷ M. Abeles (2008), *Anthropologie de la globalisation*, Paris, Payot/Rivages, p.9.

¹⁴⁸ *Ibidem*, p. 26.

¹⁴⁹ *Ibidem*, p.28.

¹⁵⁰ *Ibidem*, p.27.

De fait, nous assistons à la rencontre permanente entre un système de valeurs mondialisé et un ou des systèmes locaux/nationaux. Ce vaste mouvement de mondialisation influe également sur les outils et les méthodes des sciences sociales. C'est dans cette perspective, que plusieurs auteurs appellent à un changement de paradigmes théoriques et méthodologiques et les récentes parutions de la revue *Education Comparée* proposent un ensemble de textes utiles à ce sujet¹⁵¹.

Par ailleurs, si la comparaison est préalablement une activité habituelle de l'esprit humain, elle présente une fonction heuristique double car elle permet la caractérisation ainsi que la relativisation et la pondération. En ce sens, « elle renvoie aux questions de l'identité et de la différence, du même et de l'autre »¹⁵². De sorte que « quelque soit l'horizon de sens qui est visé, le principe opérateur de connaissance de la comparaison est la discrimination : à partir de ce premier mouvement de séparation, on cherche ensuite à travers elle à éclairer ce qui rassemble et ce qui distingue »¹⁵³.

C'est donc parce qu'elle prend en compte les effets de la globalisation sur les systèmes politiques locaux, qui posent les problèmes d'identité et de l'altérité, que l'approche comparative nous semble être un embrayeur analytique pertinent pour appréhender les changements curriculaires au Gabon, à travers notamment l'analyse des formes d'hybridation scolaire qui s'originent dans la colonisation et se prolongent, voire s'intensifient avec la globalisation. En clair, nous nous servons comme cadre théorique des théories de systèmes sociaux autoréférentiels et de la différenciation fonctionnelle des sous-systèmes de la société avec notamment le concept d'externalisation qui sous-tend ceux d'autoréférence et d'interruption de relation d'interdépendance, développé par Jürgen Schriewer¹⁵⁴. En effet, comme le souligne cet auteur « la théorisation de l'éducation est conçue essentiellement, quoique non exclusivement, en termes de réflexion systémique autoréférentielle. En tant que telle, elle est reliée aux conditions initiales et l'ensemble des problèmes particuliers de son système de référence ainsi qu'aux traditions intellectuelles et à la hiérarchie des valeurs qui ont présidé à l'accumulation des réflexions antérieures. La réflexion éducative (...), relaie,

¹⁵¹ J. Resnik, J. Schriewer, A. Welch (2010), (Coord.), « L'éducation comparée aujourd'hui. Etat des lieux, nouveaux enjeux, nouveaux débats », *Education Comparée*, Nouvelle série, vol.3.

¹⁵² R. Malet (2008), *La formation des enseignants comparée*, Berlin, Peter Lang, p. 177.

¹⁵³ *Ibidem*, p. 179.

¹⁵⁴ J. Schriewer, (2004), « L'internationalisation des discours sur l'éducation : adoption d'une " idéologie mondiale" ou persistance du style de "réflexion systémique" spécifiquement nationale ? », *Revue française de pédagogie*, n°146, Janvier-février-mars 2004, pp.7-26.

pour les prolonger, des structures qui agissent comme “des déterminations endogènes de développements futurs” »¹⁵⁵.

Nous pensons que le système éducatif gabonais “fils de la colonisation”, se trouve confronté aujourd'hui peut-être plus qu'hier aux problèmes du rapport à l'extérieur, mais en même temps à celui de l'identité locale propre notamment dans les programmes et manuels scolaires. Que doit-on enseigner aux nouvelles générations ? Quel est l'héritage culturel à leur léguer ? La formulation de ce questionnement ouvre les portes à la sociologie du curriculum et la théorie de la mobilisation des ressources comme perspective théorique à notre recherche.

3.2 La sociologie du curriculum pour saisir les enjeux sociaux de la définition du curriculum formel d'histoire

L'analyse des politiques éducatives à travers les contenus d'enseignement va nous permettre de mettre en perspective critique la question de la définition des curriculums dans l'enseignement secondaire général au Gabon dans un contexte postcolonial¹⁵⁶ d'une part.

En effet, l'évolution des systèmes éducatifs africains reste marquée par des rencontres occasionnées par les conquêtes coloniales. Et quelques temps après les Indépendances de 1960, le Gabon à l'instar des autres pays africains, décide de revoir l'organisation et la structure de son système éducatif legs colonial et perçu comme étant déconnecté des réalités de la société. De là, naît l'impérieuse nécessité de la refonte profonde des contenus d'enseignement. Mais, plus de cinquante ans après, l'on est en droit de nous interroger sur la concrétisation ou non des intentions formulées, notamment en matière de curriculums.

D'autre part, dans les années 1980¹⁵⁷, 1990¹⁵⁸ et 2000¹⁵⁹ avec les programmes de bonne gouvernance et les politiques de mondialisation, lancés par les institutions internationales, notamment l'UNESCO, la Banque Mondiale, OCDE, BAD, etc., de nouvelles normes viennent se greffer aux réformes déjà engagées. Ainsi, les politiques nationales

¹⁵⁵ *Ibidem*, p. 9.

¹⁵⁶ Il s'agit d'un regard sur l'enseignement au Gabon en situation postérieure à la colonisation et nous employons le mot « postcolonial » sans trait d'union pour garder à l'esprit que l'héritage colonial en matière d'éducation est bien présent que ce soit au niveau des structures d'enseignement que des contenus ou pratiques pédagogiques. Mais, aussi parce qu'il semble, auprès des acteurs politico-pédagogiques gabonais, se manifester depuis lors un désir de rupture. C'est donc pour exprimer toutes ces tensions et compromis que nous emploierons de la sorte cette notion.

¹⁵⁷ 1980 : Mise en place des PAS (Programmes d'Ajustement Structurels).

¹⁵⁸ 1990 : Conférence Mondiale sur l'Éducation pour Tous tenue à Jomtien (Thaïlande) et organisée par l'UNICEF, le PNUD, l'UNESCO, la Banque Mondiale, le FNUAP, à laquelle le Gabon a pris part.

¹⁵⁹ 2000 : UNESCO : Bilan de l'éducation pour tous.

d'éducation se conçoivent de plus en plus sur la base des orientations internationales et sont davantage considérées comme des « politiques d'éducation mondialisée ». On relève dans la production de nouvelles politiques d'éducation une impressionnante logique de partenariat qui s'exprime à travers l'action de plusieurs instances (Etat, bailleurs de fond...), car l'éducation est désormais reconnue comme une « responsabilité sociale » engageant la participation des acteurs nationaux et l'engagement des institutions internationales¹⁶⁰.

Dans cette logique internationalisante de la production des politiques éducatives, le Gabon ne reste pas en marge, puisque le pays participe à tous les travaux et conférences organisés au plan international en matière d'éducation et les différents rapports d'activités rédigés l'en témoignent suffisamment¹⁶¹. Mais quelle application fait-on de ces rapports ?

Pour tenter d'y apporter des éclairages, il s'agira pour nous d'analyser les projets ou intentions de réforme qui ont eu cours dans l'enseignement secondaire général au Gabon, notamment à partir des Etats généraux de l'éducation et de la formation organisés en 1983. Cette approche a l'avantage de nous donner la possibilité d'examiner le discours produit par les acteurs politiques et pédagogiques gabonais sur les questions de réforme de l'enseignement et sur la définition de nouvelles politiques éducatives, mais aussi sur les programmes et manuels scolaires. Nous nous intéresserons davantage aux curriculums d'histoire qui feront l'objet de notre analyse notamment à travers les programmes et manuels. En fait, nous tenterons de voir comment le curriculum scolaire participe ou non à la construction de l'unité nationale au Gabon.

Aussi, en récapitulant de la manière la plus exhaustive possible ce qui vient d'être exposé sur le curriculum, nous considérons à la suite de E. Mangez, que le curriculum « désigne non seulement les contenus d'enseignement mais aussi les modalités de leur sélection, de leur organisation (division et subdivision, par exemple en différentes disciplines) et leur transmission (méthodes pédagogiques, organisations du temps, de l'espace et des relations lors des activités en classe) »¹⁶². Mais nous privilégions, comme l'indique Forquin, la dimension stricte du curriculum qui renvoie à « l'ensemble, institutionnellement prescrit et fonctionnellement différencié et structuré, de tout ce qui est censé être enseigné et appris, selon un ordre déterminé de programmation et de progression, dans le cadre d'un cycle

¹⁶⁰ M-F. Lange (2003), « Ecole et mondialisation. Vers un nouvel ordre scolaire ? », *Cahiers d'études africaines*, Vol. XLIII, N°169-170, pp.143-166.

¹⁶¹ Rapport national pour l'éducation pour tous ; Rapport national sur le développement humain au Gabon ; Proposition en vue de l'élaboration d'un schéma directeur du secteur éducatif gabonais, etc.

¹⁶² E. Mangez, *op.cit.*, p.13.

d'étude donné »¹⁶³. De ce fait, nous posons donc à la suite de Mangez et bien d'autres¹⁶⁴, le curriculum comme un construit social, comme résultant de valeurs et comme expression de conflits entre groupes de pression. Dans ce sens, il importe donc de poser comme nous le rappelle Forquin, « un regard critique et déconstructeur sur les savoirs et contenus symboliques véhiculés par le curriculum »¹⁶⁵.

Notre perspective de recherche se donne pour ambition de voir comment se construisent les politiques éducatives dites nationales en contexte d'influences exogènes (héritage de la colonisation, mais bien plus avec les politiques de mondialisation), notamment dans leur rapport aux curriculums. Il s'agit donc d'analyser les politiques éducatives à travers la question de la définition du curriculum dans l'école moyenne. Autrement dit, notre regard se porte sur la construction du curriculum scolaire d'histoire. Mais, ceci passe nécessairement par la mise en évidence des politiques éducatives afin d'en dégager les buts, les objectifs, les valeurs véhiculées par la société et qui précèdent à la construction du curriculum scolaire.

Notre analyse prend appui sur la théorie de la mobilisation des ressources telle que formulée par A. Oberschall¹⁶⁶ et reprise ensuite par F. Lantheaume¹⁶⁷ qui estime que « la production de savoirs scientifiques et techniques (...) est comprise comme le résultat d'une coordination entre des entités diverses (...) qui constituent des réseaux connectés par des personnes, des lieux, des objets »¹⁶⁸. Cette démarche permet donc de mieux apprécier l'évolution du curriculum formel d'histoire puisqu'elle dévoile, dans le cas du Gabon, une absence significative de mobilisation. C'est donc en examinant l'absence de coordination (traduction, enrôlement, intéressement), voire de conflits entre groupes pour la « prise de pouvoir » des manuels et programmes que nous pensons expliquer la situation gabonaise de définition des curriculums.

C'est pourquoi notre double questionnement s'articule de la façon suivante : d'une part, **comment la situation mondialiste influence-t-elle les curriculums scolaires au Gabon et interagit avec les particularismes culturels locaux ?** Car, nous considérons que le

¹⁶³ J.-C. Forquin (2008), *Sociologie du curriculum*, Rennes, Presse universitaire de Rennes. Coll. « Paideia-éducation-savoir-société ».

¹⁶⁴ On peut citer à titre indicatif : V. Isambert-Jamati (1995), *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes* ; M. Young (1973), « Les programmes scolaires considérés du point de vue de la sociologie de la connaissance » in J.-C. Forquin (1997), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*.

¹⁶⁵ J.-C. Forquin (1996), *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, 2^e éd., Bruxelles, De Boeck Coll. « PED », p.86.

¹⁶⁶ A. Oberschall (1973), *Social conflict and social movements*, Englewood Cliffs (New Jersey), Prentice Hall Inc.

¹⁶⁷ F. Lantheaume (2003) « Solidité et instabilité du curriculum d'histoire en France : accumulation de ressources et allongement des réseaux », *Education et Sociétés*, n°12, pp.125-142.

¹⁶⁸ *Ibidem*, p.128.

curriculum scolaire est indissociable des valeurs de la société qui le produit. D'autre part, **pourquoi le curriculum scolaire, singulièrement celui de l'histoire, privilégie-t-il les connaissances extranationales ?** C'est donc à ce questionnement principal que tenteront d'apporter des réponses nos hypothèses de travail qui prépareront notre travail empirique.

4. HYPOTHESES DE TRAVAIL

Notre problématique de recherche se donne pour ambition d'analyser les politiques éducatives au Gabon sous l'angle des curriculums scolaires à partir des programmes et manuels d'histoire. De fait, elle entend mettre en lumière les mécanismes par lesquels se construisent les contenus d'enseignements, les méthodes pédagogiques, etc., dans une perspective constructiviste, opérant un rapprochement épistémologique et une articulation entre éducation comparée et sociologie du curriculum. En ce sens, elle prend en compte le phénomène de la mondialisation comme contexte politique et culturel de l'étude. C'est pourquoi elle cherche à savoir comment l'idéologie mondialiste traverse-t-elle les curriculums scolaires et pose en filigrane le problème de l'unité nationale qui se retrouve ainsi mêlé aux questions d'altérité. D'où, la deuxième question qui s'interroge sur l'extranéité des connaissances du curriculum d'histoire dans son rapport aux questions identitaires.

Ainsi, notre recherche se propose de vérifier **l'hypothèse centrale selon laquelle le pays disposerait d'une culture scolaire permissive et hybride favorisant l'émergence d'une forme de curriculum scolaire, d'histoire particulièrement, censé transmettre les valeurs d'unité nationale mais pourtant, qui reste trop souvent tourné vers l'extérieur, sans une réelle autoréférence au sous-système local.** En d'autres termes, la culture scolaire au Gabon aurait tendance à légitimer les connaissances qui viendraient d'ailleurs au détriment des connaissances produites localement et ne réaliserait que partiellement l'interruption de relation d'interdépendance avec l'espace monde.

De cette hypothèse centrale, nous formulons **une hypothèse secondaire qui pose que les acteurs pédagogiques gabonais ont davantage recours à l'externalisation car ne réalisant la mobilisation des ressources que de manière partielle et parcellaire.** Toutefois, cela ne suppose pas que les tensions n'existent pas, bien au contraire car le travail de ces acteurs se trouve bien au cœur des tensions entre le global et le local vu que dans leurs discours ils prônent pour une "gabonisation" de l'enseignement au Gabon qui n'est pas suivie dans les faits.

Chapitre II. Démarche méthodologique entre analyse documentaire et entretien semi directif : Une approche essentiellement qualitative

Notre recherche porte exclusivement sur l'enseignement secondaire général, et singulièrement sur le secondaire inférieur ou collège, c'est-à-dire de la classe de 6^e à celle de 3^e. Ce cycle de formation est sanctionné, au Gabon, par l'examen du brevet d'études du premier cycle (BEPC). Le choix de cet univers d'enquête est double. Dans un premier temps, le secondaire inférieur constitue un pan de l'éducation de base et la question du socle commun de connaissances dans l'éducation moyenne se pose aujourd'hui de façon très forte dans différents contextes culturels et nationaux. D'autre part, la fin de ce cycle (en classe de 3^e) constitue au Gabon comme en France d'ailleurs, le premier palier de l'orientation où l'élève est appelé à opérer des choix pour son avenir scolaire, parfois professionnel. Car selon F. Danvers, l'orientation constitue une « activité de conseil et d'information sur soi, les filières de formation initiale et continue, les métiers et les trajectoires professionnelles, qui vise à faire émerger de l'univers des possibles, les probables qui soient désirables pour l'individu en particulier, et utiles à la société en général »¹⁶⁹. En ce sens, elle représente une étape charnière dans la vie de l'élève. De plus, la classe de 3^e marque aussi la fin de la scolarité obligatoire dont l'âge légal est de 6 à 16ans au Gabon selon loi d'orientation du 9 août 1966, réaffirmée avec une nuance, dans la nouvelle loi d'orientation de 2011¹⁷⁰. Ainsi, notre démarche méthodologique s'articule autour d'une approche essentiellement qualitative basée sur la recherche documentaire et l'entretien.

¹⁶⁹ F. Danvers (2009), *S'orienter dans la vie une valeur suprême ? Dictionnaire de sciences humaines*, Préface G. Solaux, Postface J. P. Saint-Fleur, Lille, Septentrion Coll. « Métiers et pratiques de formation », p. 392.

¹⁷⁰ La nouvelle Loi n°21/2011, d'orientation de l'éducation et de la formation au Gabon a été promulguée le 14 février 2012. Elle ramène l'âge du début de la scolarité à 3ans contrairement à la précédente loi où il était de 6ans. Aussi, soulignons que toutes les analyses de cette recherche s'appuient sur les données de la loi 16/66 du 9 août 1966 étant donné le caractère déjà très avancé de la recherche au moment de la promulgation du nouveau texte.

1. LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE COMME PERSPECTIVE DIACHRONIQUE DE LA RECHERCHE

Inscrite dans une perspective socio-historique, notre recherche prend appui sur les documents officiels et autres archives mettant en relief l'histoire et les tribulations de l'enseignement secondaire général au Gabon. C'est pourquoi, nous considérons la recherche documentaire comme outil primordial de collecte de données et source essentielle d'information.

Ainsi, comme documents officiels de l'école, nous indique Georges Lapassade, on trouve « **des registres, des emplois du temps (horaires), les comptes rendus de réunions, les notes confidentielles concernant les élèves, les archives et les statistiques, les tableaux d'affichages, les lettres officielles, les résultats d'examens** »¹⁷¹. Pour ce qui nous concerne, le résultat de notre recherche documentaire nous donne la possibilité de retenir, les textes de loi, les différents rapports sur l'éducation, les programmes scolaires, les emplois du temps et les manuels. Mais, nous comptons nous appesantir sur les programmes scolaires et les manuels d'histoire sur lesquels nous réaliserons effectivement notre analyse. En rappel, l'objectif de notre recherche est de saisir comment à partir des curriculums scolaires est traitée la culture nationale au Gabon. C'est en cela que nous avons fait le choix de porter notre analyse sur l'histoire dont l'enseignement doit être ouvert aux réalités politiques, économiques et culturelles du pays et dont l'une des fins est de « répondre à la curiosité des élèves à l'égard du monde qui les entoure et, en développant le sentiment de solidarité avec les générations qui les ont précédés et les êtres qui vivent dans le même temps qu'eux, de favoriser la compréhension des autres dans le respect des différences »¹⁷². Nous pensons donc que c'est à travers l'enseignement de l'histoire que peut se transmettre le sentiment d'appartenance à une Nation et les manuels scolaires nous permettrons de nous rendre compte des modes sélection des savoirs à enseigner et des valeurs légitimées par le système éducatif gabonais de façon dynamique.

¹⁷¹ G. Lapassade (1998), *Microsociologie de la vie scolaire*, Paris, Éd. Economica/Anthropos. Coll. « éducation », p.64.

¹⁷² Gabon (1994), *Programme d'histoire-géographie*, Préambule, Ministère de l'éducation nationale (MEN), p.1.

1.1 Les programmes retenus

Les programmes scolaires retenus pour l'analyse sont les programmes officiels d'histoire de l'ensemble de l'école moyenne (6^e – 3^e). Ces programmes sont ceux des années 1972, 1989 et 1994, édités par l'IPN.

- L'enseignement de l'histoire et de la géographie dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (MEN, IPN, SRAES, 1994) ;
- Instructions et programmes : histoire et géographie premier cycle (MEN, IPN, 1989) ;
- Programmes d'Histoire et de géographie. Second degré (IPN, Cahiers de documentation, série pédagogique, 1972).

1.2 Les manuels utilisés

Les manuels utilisés pour cette recherche sont ceux de la collection de l'Institut pédagogique africain et malgache édités par l'agence française Edicef.

TABLEAU 1 : LISTE DES MANUELS D'HISTOIRE AU COLLEGE

Niveau	Titre manuel
6 ^e	Ipam, Histoire : Le monde de la préhistoire à la fin du 6 ^e siècle après J.-C. Edicef, 2003
5 ^e	Ipam, Histoire : Le monde du 7 ^e siècle à la fin du 16 ^e siècle. Edicef, 2001
4 ^e	Ipam : Histoire : Le monde du 17 ^e siècle au début du 19 ^e siècle. Edicef, 1982
3 ^e	Ipam : Le monde contemporain de 1815 à nos jours. Edicef, 1988.

Ces manuels sont les manuels officiels recommandés pour l'enseignement de l'histoire en République gabonaise. Nous aurions pu travailler sur d'autres manuels, mais ils étaient les seuls qui émanaient plus ou moins d'une construction africaine. Les autres manuels au programme sont directement ceux de l'ancienne métropole. De ce point de vue, ils

s'éloignaient un peu de notre ambition de recherche. Aussi, importe-t-il de souligner que dans l'enseignement secondaire, le pays ne dispose pas encore de manuels scolaires en histoire conçus par les gabonais notamment par les agents de l'IPN. Pourtant, dans l'enseignement primaire, une tentative a porté ses fruits. Il y a en effet, au niveau de l'enseignement primaire un manuel d'histoire appelé : *Le Gabon. Le monde. Premier degré*, conçu par Frédéric Meyo-Bibang sous l'égide de l'IPN et édité toutefois aux éditions françaises Hatier à partir de 1975. Il reste jusqu'aujourd'hui le seul manuel scolaire gabonais d'histoire.

En outre, en raison d'une histoire scolaire relativement jeune, d'une mauvaise gestion des archives et d'un certain immobilisme, il n'est pas aisé de multiplier les documents sur le système éducatif gabonais. D'où l'un des intérêts d'avoir eu recours aux entretiens qui ont pu à certains égards compenser les absences de documents.

2. L'ENTRETIEN SEMI DIRECTIF COMME DIMENSION SYNCHRONIQUE DE LA RECHERCHE

Dans ce travail de recherche, le choix de l'entretien semi directif comme technique de collecte de données n'est pas fortuit et répond fondamentalement au besoin d'orienter notre propos dans une perspective tant descriptive qu'explicative, voire compréhensive des politiques d'éducation et des réformes engagées jusque là dans le domaine des curriculums. C'est dans cet esprit que nous avons jugé opportun de procéder par entretien-semi directif afin de recueillir des acteurs concernés leurs opinions, leurs sentiments et les interprétations qu'ils se font des différentes orientations des politiques scolaires au Gabon, mais également, avec le souci de saisir leur vécu et le sens qu'ils donnent à leur propre expérience dans un champ qu'ils sont censés connaître mieux que quiconque. De ce fait, notre travail cherche à analyser « le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés : leurs systèmes, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences, etc. »¹⁷³. Et, les entretiens nous ont permis de retirer des informations et réflexions nuancées, mais cependant très riches d'enseignements auprès des nos enquêtés.

Ainsi, nos entretiens se sont déroulés non seulement au sein des établissements scolaires où nous avons rencontré les enseignants et chef d'établissement, mais aussi à l'institut pédagogique nationale (IPN) dans le cadre des rencontres avec les conseillers et inspecteurs pédagogiques¹⁷⁴ et pour finir, nous avons, quelques fois, eu des entretiens dans des bureaux administratifs quand il s'est agit de nous entretenir avec quelques responsables ministériels et autres organismes nationaux et supranationaux. Il est à noter que pour chaque type d'acteurs un guide d'entretien spécifique a été conçu, même si on peut souligner la similitude de certaines questions périphériques d'un guide à un autre.

Par ailleurs, il conviendrait de rappeler ici que du fait d'avoir choisi l'entretien comme technique de collecte des données nous n'avons pas souhaité nous étendre sur les questions de représentativité de notre échantillon car comme le précise Salvador Juan « la notion d'échantillon désigne le sous-ensemble des individus qui sont réellement interrogés et qui sont censés représenter la population visée par l'observation (population de référence ou population mère). Le problème de fond est, bien sûr, de savoir dans quelle mesure un

¹⁷³ R. Quivy et L. Van Campenhoudt (1995), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, p. 196.

¹⁷⁴ Personnels d'encadrement des enseignants et de la recherche appliquée dans la révision et la refonte des programmes scolaires, ainsi que la réforme des méthodes pédagogiques.

échantillon est représentatif de la population voulue et, surtout représentatif de quoi... Un échantillon n'a nullement besoin d'être parfaitement représentatif pour que l'enquête est une valeur scientifique »¹⁷⁵. Ce d'autant plus que les critères d'échantillonnage d'une enquête par entretien ne sont pas les mêmes que ceux d'une enquête par questionnaire. En conséquence et comme nous l'indique Guy Michelat: « l'idéal est donc de pondérer les critères (âge, profession, etc.) comme pour un échantillon représentatif, tout en sachant qu'en aucun cas un échantillon ne peut être considéré comme représentatif dans une démarche qualitative »¹⁷⁶. De fait, vu que notre recherche se veut essentiellement qualitative, nous avons pondéré un ensemble de critères de notre échantillon notamment les critères d'âge, d'ancienneté dans la fonction, du lieu de formation, du dernier diplôme obtenu ainsi que la nationalité. Ce qui nous a permis de faire le choix de nos lieux d'enquête.

2.1 Choix des lieux de l'enquête de terrain

Nous avons réalisé notre travail de terrain dans des établissements sélectionnés sur la base d'un certain nombre de critères. Premièrement nous avons décidé d'enquêter dans les établissements les plus réputés (en termes de palmarès) de la place, mais aussi dans les établissements considérés comme relevant de la périphérie¹⁷⁷ dont nous apporterons plus de précisions sur leurs caractéristiques dans de prochains développements. Nous nous contenterons pour l'heure d'une description superficielle desdits établissements. Ainsi, le lycée Pierre et le lycée Paul¹⁷⁸ (établissements du centre) sont considérés comme des établissements de référence : Le premier cité grâce à son histoire, car il fait partie des tous premiers établissements d'enseignement secondaire et a le mérite d'avoir formé les premiers « intellectuels » du pays pendant et après la période coloniale ; le second par contre, c'est du fait qu'il appartient à un groupe de « Lycées d'excellence » qui au sortir des recommandations des états généraux de l'éducation et de la formation de 1983, après avoir constaté le faible

¹⁷⁵ S. Juan (1999), *Méthodes de recherche en sciences sociohumaines*, Paris, PUF, p.152.

¹⁷⁶ G. Michelat (1975), « Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie », in *Revue française de sociologie*, 16-2, pp. 229-247.

¹⁷⁷ Les caractéristiques de ces établissements permettent en effet, une catégorisation en termes de centre et de périphérie dans la mesure où, de nombreuses disparités existent notamment au plan infrastructurel.

¹⁷⁸ Les établissements ont été anonymés et cela est valable dans tout le travail.

rendement des établissements, ont été désigné pour constituer un cadre expérimental afin d'initier un enseignement d'excellence dans le pays¹⁷⁹.

En sus, le choix des deux établissements de la périphérie relève bien d'un arbitraire lié, par exemple, à la proximité avec notre lieu d'habitation. En effet, le lycée Jean est un établissement scolaire situé à quelques encablures de la résidence de nos parents et nous avons des cadets qui y sont scolarisés.

En revanche, bien que très éloigné de notre lieu de résidence, le lycée Jacques a été retenu pour son caractère contrasté d'établissement établi dans une zone d'habitation quasi réservé à la classe moyenne, sinon aisée de la société gabonaise, mais dont les élèves sont en majorité issus de la classe populaire gabonaise et dont les lieux d'habitation ne se trouvent pas proches dudit lycée. Ce n'est pas que nous voulions particulièrement étudier les origines sociales des élèves puisqu'ils n'appartiennent pas à la population cible de notre enquête, mais nous voulions simplement voir ce que les enseignants d'un tel établissement auraient comme regard sur les politiques scolaires engagées.

2.2 L'accès au terrain d'enquête

Le premier établissement visité fut le lycée Paul. En arrivant dans l'établissement nous nous sommes directement dirigés vers le proviseur (chef d'établissement) où, en lui exposant l'objet de notre mission, nous lui avons présenté les lettres de recommandation de notre directeur de recherche et celle de la directrice notre laboratoire d'encadrement. Mais, madame le proviseur a tenu à ce que nous lui apportions une lettre des autorités gabonaises nous autorisant à réaliser notre travail. Elle nous demanda donc de nous diriger vers le directeur des enseignements et de la pédagogie afin de faire établir un ordre de mission officiel, nous laissant entendre que les lettres que nous avons déjà ne suffisaient pas. Face à ce refus, que nous avons également essuyé au lycée Pierre, nous nous sommes effectivement rendus dans les services du ministère de l'éducation nationale afin de rencontrer le directeur général des enseignements et de la pédagogie pour qu'il nous établisse le document souhaité. Cela n'a pas été chose aisée, dans la mesure où ledit directeur général nous a fait patienter plus d'un mois avant d'avoir la lettre qui nous donnait autorisation de mener nos entretiens dans toutes les structures placées sous son autorité. Aussi, face à cette lenteur et lourdeur administrative,

¹⁷⁹ P. Ondo (2003), *Pratiques des langues gabonaises et enjeux sociaux. Luttés politiques- Scolarisation- Identités*, Doctorat de sociologie, Amiens, Université Jules Verne, p.204.

nous avons, à travers nos connaissances personnelles, commencé de manière officieuse notre travail, notamment auprès des enseignants.

C'est ainsi que nous avons, de manière effective, commencé nos entretiens avec les enseignants du lycée Pierre qui se sont montrés assez disponibles et disposés à nous recevoir même si les conditions d'entretien n'ont pas toujours été optimales. Car, il nous est arrivé de procéder à des entretiens sur des marches d'escalier en pleine heure de pause ou récréation des élèves avec tout le « tohu-bohu » que cela suppose. Quand il n'était pas possible de nous rendre dans un bureau plus « calme » et par ricochet, propice à des échanges, nous faisons passer, nos entretiens dans la salle des professeurs¹⁸⁰. Mais, il importe de souligner que le lycée Pierre est le seul établissement visité qui octroie des bureaux administratifs à chaque département. Ce sont en fait, semble-t-il, des laboratoires rattachés à chaque département. Ainsi, quand cela était possible nous pouvions nous entretenir avec des enseignants dans leurs laboratoires et cela rendait l'entretien plus agréable en termes d'échanges, mais aussi sur le plan de l'enregistrement de la discussion car il y avait moins de bruits parasites. Indiquons au passage que c'est l'établissement qui a présenté les meilleures conditions de travail pour nous dans la mesure où elle offre des possibilités rencontrées nulle part ailleurs dans le contexte.

Aussi, comme approche, nous avons, à vrai dire, privilégié l'arbitraire, c'est-à-dire que nous avons rencontré les enseignants de façon tout à fait hasardeuse sans nous soucier de la discipline enseignée ou autre critère sélectif. C'est au fur et à mesure de nos entretiens que nous avons tenté de faire valoir une certaine « représentativité » en fonction des disciplines enseignées notamment. Puisque, ce que nous privilégions était d'abord la disponibilité de nos enquêtés. Ainsi, nous avons pu au lycée Pierre réaliser 7 entretiens avec essentiellement des enseignants des sciences de la vie et de la terre (SVT) et ceux du français.

Le deuxième établissement enquêté fut le lycée Paul où le chef d'établissement a bien voulu, après la lettre des autorités locales, nous prendre des rendez-vous auprès d'enseignants disponibles. C'est ainsi que nous avons pu nous entretenir avec les enseignants dudit établissement dans des conditions assez difficile notamment en raison de l'absence de structures propres à chaque département. C'est donc dans la salle des professeurs que c'est déroulé l'essentiel des entretiens. Et, une fois ce fut même au sein du foyer¹⁸¹ du lycée avec tous les inconvénients relatifs à une telle atmosphère. Dans ces conditions, nous avons pu procéder à 9 entretiens auprès des enseignants de quelques disciplines seulement notamment

¹⁸⁰ C'est un grand bureau où tous les enseignants se rendent pour prendre connaissance de leurs emplois du temps et autres informations administratives. Mais, c'est aussi le lieu où les enseignants se retrouvent pendant les moments de pause.

¹⁸¹ Le foyer ici est le lieu où les élèves et les enseignants du lycée Paul se restaurent pendant les heures de pause.

ceux de SVT, d'arts plastiques, de langues vivantes (anglais et espagnol), ceux d'histoire-géographie et ceux de français.

Ensuite, nous sommes allés du côté du lycée Jean où nous avons trouvé le personnel d'encadrement et les enseignants eux-mêmes très hospitaliers malgré des structures d'enseignements et des conditions de travail encore à l'état précaire (manque d'électricité et d'eau potable au sein de l'établissement, pas de plateau sportif, accès difficile en saison des pluies¹⁸², etc.). Dans cette atmosphère peu commode, nous avons réalisé 5 entretiens auprès des enseignants de français, d'arts plastiques, d'histoire-géographie et de langues vivantes notamment anglais, tous dans le bâtiment qui abrite la salle des professeurs. Aussi, convient-il d'indiquer à ce niveau de notre développement que c'est au lycée Jean que nous avons pu rencontrer le chef d'établissement qui nous a accordé un entretien sans protocole et dans la simplicité, car les autres chefs d'établissements nonobstant les rendez-vous pris d'avance nous ont toujours posé des « lapins » pour des raisons que nous ignorons.

Par ailleurs, pour des raisons indépendantes de notre volonté nous n'avons pas pu investiguer au lycée Jacques autre lycée choisi comme terrain de notre enquête. En fait, nous nous y sommes rendus à plusieurs reprises mais avons toujours essuyé des refus soit par manque de temps ou simplement par manque de volonté de la part des acteurs à interviewer. Pour certains même, par dépit envers le système politique en place qui semble-t-il ne prend jamais en compte les revendications et autres suggestions des enseignants.

En somme, nous avons donc réalisé 1 entretien avec les chefs d'établissement en l'occurrence celui du lycée Jean comme *sus* indiqué et 21 avec quelques enseignants seulement puisque nous n'avons pas pu discuter avec les enseignants des sciences notamment mathématiques et sciences physique ainsi que ceux d'EPS. Il importe de souligner que ce n'est pas faute de ne les avoir pas approchés pour ceux des sciences par exemple. Car, nous avons fait quelques tentatives mais elles sont restées vaines à ce stade. Certains ont d'abord fait fi d'accepter mais lorsque nous entrons dans l'explication du déroulement de l'entretien en spécifiant notamment que l'entretien sera enregistré, ces derniers ont tout de suite refusé sous prétexte que souvent les données recueillies serviraient aux services de renseignements du pays. Au demeurant, il importe de relever que les enseignants des disciplines scientifiques sont, pour la plupart, d'origine étrangère et craignent des représailles. Et, malgré les quelques garanties de confidentialités que nous leur apportions cela ne changea pas leur désir de ne pas

¹⁸² Au Gabon comme en France les conditions climatiques se définissent en 4 saisons, à la différence que les saisons sont nommées différemment et renvoient à des réalités différentes. Ainsi, le Gabon compte deux saisons des pluies (une grande et une petite) et deux sèches (une grande et une petite également).

poursuivre. C'est en partie pour ces quelques raisons que notre « échantillon » manque de professeurs des sciences, exception faite toutefois à ceux des SVT qui sont, pour ainsi dire, bien représentés. Cette absence d'acteurs de sciences s'est faite également ressentir, à un degré différent tout de même, auprès du personnel d'encadrement que sont les inspecteurs et conseillers pédagogiques de l'institut pédagogique national (IPN), deuxième univers d'enquête après les établissements scolaires.

Ici la démarche ne fut pas très différente de celle décrite plus haut s'agissant de notre approche dans les lycées. En arrivant à l'IPN nous nous sommes d'abord rendus au bureau du directeur de cet institut qui nous a, sans rechigner, reçu afin de prendre connaissance de notre présence dans les locaux de la structure qu'il dirige et de l'objet de notre séjour. Ensuite, le directeur a pris attache avec ses collaborateurs à travers un courrier rédigé séance tenante où il les informait de notre visite et leur demandait de prendre toutes les dispositions nécessaires pour faciliter notre recherche et la rendre plus agréable, ce d'autant plus que l'institut est très excentré de la ville et l'accès n'y est pas aisé. Il s'est donc engagé à ne ménager aucun effort pour que notre recherche à l'IPN se passe dans les meilleures conditions possibles. Au terme de notre discussion, nous étions appelé à revenir le lendemain.

Sur un guide d'entretien différent de celui utilisé avec les enseignants nous nous sommes entretenus avec les conseillers et inspecteurs pédagogiques de l'IPN. Et comme dans les lycées, la disponibilité des enquêtés a été privilégiée avant la « représentativité ». C'est ainsi que nous avons, dans des conditions relativement satisfaisantes réalisé 20 entretiens avec des conseillers et inspecteurs pédagogiques de français, de mathématiques, d'histoire-géographie et instruction civique, de langues vivantes (espagnol et allemand notamment), d'EPS, d'animation socioéducatives¹⁸³.

En outre, les réalités du terrain étant à considérer, il nous a paru nécessaire de faire quelques entretiens avec les autorités administratives. De fait, nous avons pu avoir un entretien avec le secrétaire général du ministère de l'éducation nationale, deuxième personnalité du ministère après le ministre. Dans le même sens, nous nous sommes entretenus avec deux agents de l'UNESCO au Gabon ; l'un parce qu'il gère la commission nationale de l'UNESCO pour le compte du ministère de l'éducation nationale ; l'autre parce qu'il est le responsable régional du programme Education pour le compte de l'organisation mondiale. C'est donc à travers ces entretiens divers qu'a pris fin la phase de recueil de données par entretiens semi directif.

¹⁸³ Il est à noter que c'est le plus jeune département de l'institut qui, lors de notre passage, n'avait que 6 mois d'existence.

Aussi, ce sera peut-être le lieu d'indiquer avant de passer aux caractéristiques des interviewés, que tous nos entretiens étaient enregistrés à l'aide d'un dictaphone, ce qui nous permettait de suivre l'échange et de pouvoir rebondir sur certains propos de nos enquêtés.

2.3 Caractéristiques des principaux interviewés

Notre enquête s'est faite essentiellement auprès des enseignants de l'enseignement secondaire public et des agents d'encadrement de l'IPN même s'il nous est arrivé de rencontrer d'autres personnalités de l'éducation au Gabon comme ce fut le cas du secrétaire général du ministère de l'éducation nationale par exemple. Nous faisons le choix de ne présenter les caractéristiques de nos principaux acteurs parce que nous les considérons plus déterminantes dans le cadre du projet de connaissance qui est développé par la présente recherche.

2.3.1 Les enseignants

Il s'agit ici de mettre en lumière les principales caractéristiques des enseignants qui ont fait l'objet de notre enquête. Ces caractéristiques portent essentiellement sur les critères de discrimination en rapport au sexe, aux disciplines enseignées, à l'âge, à l'ancienneté, au dernier diplôme obtenu, ainsi qu'au lieu de formation.

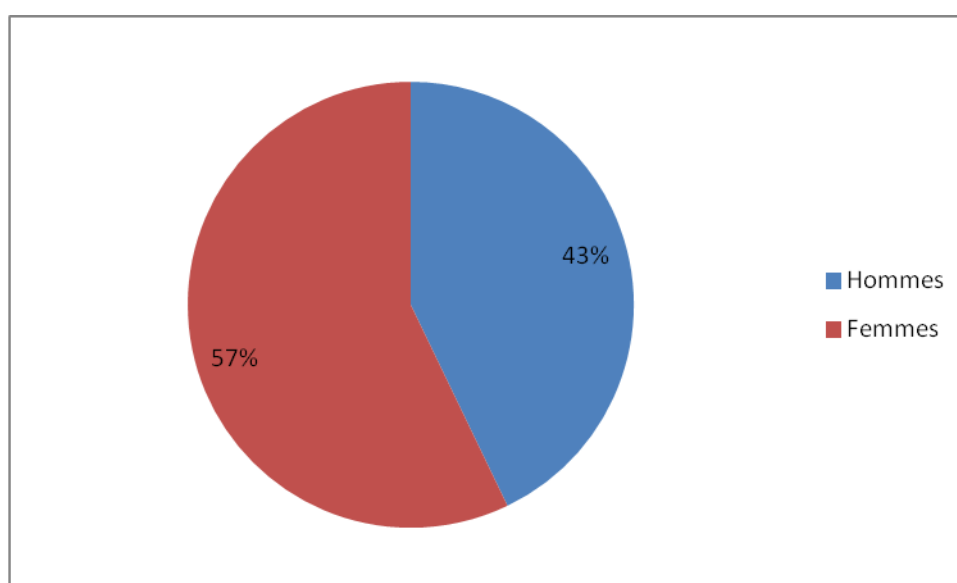
TABLEAU 2 : REPARTITION DES ENSEIGNANTS PAR SEXE ET PAR DISCIPLINE ENSEIGNEE

Matières \ Sexe	Sexe		Total
	Masculin	Féminin	
Anglais	2	1	3
Arts plastiques	1	1	2
Espagnol	0	1	1
Français	0	5	5
Histoire-géographie	3	4	7
SVT	3	0	3
Total	9	12	21

Source : Données d'enquête et calculs de l'auteur

Le tableau ci-dessus, qui porte sur un nombre total de 21 enseignants (N=21), opère un croisement entre deux variables que sont le sexe et la discipline enseignée. En faisant une analyse plus affine dudit tableau, on peut observer deux choses fondamentales. Premièrement, le nombre de femmes est plus important que celui des hommes. En effet, dans notre échantillon nous avons 12 femmes contre seulement 9 hommes et le schéma ci-dessous l'attestent en montrant que les femmes représentent la grande majorité, plus de 50%, des enseignants enquêtés, soit précisément 57%, alors que les hommes ne représentent que 43% des enquêtés.

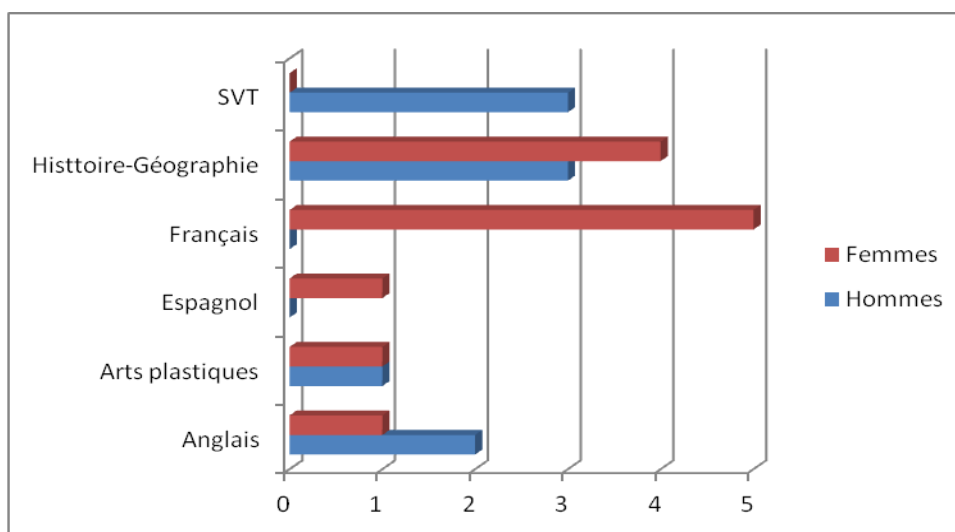
FIGURE 1 : REPARTITION DES ENSEIGNANTS



Source : Données d'enquête et calculs de l'auteur

Deuxièmement, cette majorité écrasante des femmes dans notre échantillon mérite tout de même d'être relativisée puisqu'on observe que les femmes sont certes les plus nombreuses mais elles le sont davantage dans les disciplines littéraires car la seule matière scientifique à savoir les SVT prise en compte dans notre enquête reste dominée par les hommes. Le schéma ci-après en apporte une illustration.

FIGURE 2 : REPARTITION DES ENSEIGNANTS PAR DISCIPLINE



Source : Données d'enquête et calculs de l'auteur

De ce schéma il ressort que la domination des femmes sur les hommes n'est effective que dans les matières à dominante littéraire et les hommes préservent leur hégémonie sur les matières scientifiques. La situation serait-elle analogue lorsqu'on observe d'autres indicateurs présentés ici dans le tableau n°3?

TABLEAU 3 : REPARTITION DES ENSEIGNANTS EN FONCTION DE L'ÂGE ET DE L'ANCIENNETE

Age \ Ancienneté	Ancienneté					Total
	Moins de 5ans	5-10ans	10-15ans	15-20ans	20ans et plus	
30-35ans	3	2	-	-	-	5
35-40ans	2	5	-	-	-	7
40-45ans	-	3	2	3	-	8
45-50ans	-	-	-	-	-	0
50ans et plus	-	-	-	-	1	1
Total	5	10	2	3	1	21

Source : Données d'enquête et calculs de l'auteur

Le tableau n°3 nous présente la pondération des critères d'âge et d'ancienneté. Par un petit calcul on peut constater que l'âge moyen des enquêtés est de 40ans dont l'ancienneté dans la profession varie pour la plupart entre 5 et 10ans. En effet, la majorité des enseignants interviewés, précisément 10, disposent d'une expérience professionnelle dans l'enseignement de moins de 10ans. C'est dire que cet échantillon est relativement jeune et plusieurs enquêtés sont encore dans la première partie de leur carrière.

TABLEAU 4 : CATEGORISATION DES ENSEIGNANTS EN FONCTION DU DIPLOME ET DU LIEU DE FORMATION

Diplômes Lieu de formation	CAPC	CAPES	DEA	Total
ENS	8	11	-	19
Universités africaines	-	-	1	1
Universités françaises	-	-	1	1
Total	8	11	2	21

Source : Données d'enquête et calculs de l'auteur

L'analyse du tableau n°4 nous montre que la plupart des enseignants enquêtés, 19 notamment, ont été formé à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Libreville. Ce sont donc des enseignants qui ont reçu la formation requise pour enseigner au Gabon. On constate aussi que seuls deux enseignants ont été formés à l'étranger et ce sont ces derniers qui ont des diplômes de DEA (Diplôme d'études approfondies). Ils ont donc eu recours à un recrutement direct, dispensés de fait du concours d'entrée l'ENS qui reste le moyen par excellence pour devenir enseignants au secondaire au Gabon. Aussi, il semblerait, qu'a priori ces derniers n'auraient pas suivi une formation en pédagogie.

Par ailleurs, sur les 21 enseignants rencontrés 11 d'entre eux ont obtenu le CAPES qui est le certificat d'aptitudes à la fonction de professeurs de Lycées. Il s'obtient au Gabon, après une maîtrise (master 1) et une formation de deux ans à l'ENS. En outre, 8 des enseignants de

notre échantillon sont titulaires du CAPC, certificat d'aptitudes aux fonctions de professeur de collège. Ce certificat s'obtient lui après un DEUG (diplôme d'études universitaires générales), suivi d'une formation de deux ans aussi à l'ENS.

2.3.2 Les conseillers et inspecteurs pédagogiques

Il s'agit ici de définir, comme nous l'avons fait pour les enseignants, les caractéristiques des conseillers et inspecteurs pédagogiques que nous avons rencontrés. Ces caractéristiques vont se faire sur les mêmes critères que ceux utilisés pour les enseignants.

TABLEAU 5 : REPARTITION DES CONSEILLERS PEDAGOGIQUES PAR SEXE ET PAR SPECIALITE

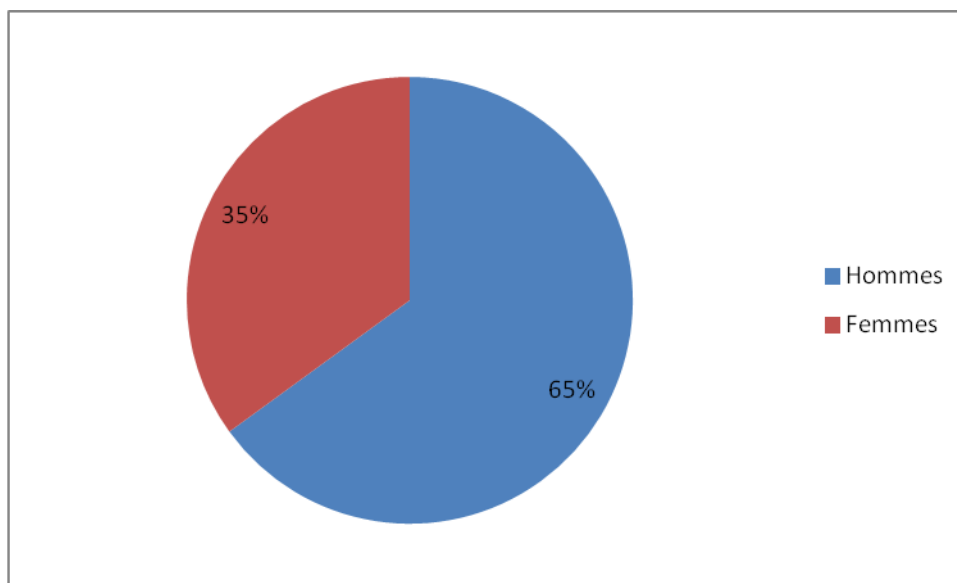
Matières	Sexe		Total
	Masculin	Féminin	
Allemand	1	0	1
Animation socioéducative	1	0	1
EPS	1	0	1
Espagnol	0	3	3
Français	5	1	6
Histoire-géographie	5	0	5
Mathématiques	0	1	1
SVT	0	2	2
Total	13	7	20

Source : Données d'enquête et calculs de l'auteur

L'analyse de ce tableau présente une réalité tout à fait différente de celle des enseignants. En effet, contrairement aux enseignants, la tendance s'inverse ici vu que les hommes sont les mieux représentés dans notre population d'encadreurs éducatifs que sont les conseillers et inspecteurs pédagogiques de l'IPN. De fait, on se rend compte que la majorité des interviewés est masculine avec notamment 13 personnes rencontrées sur les 20 d'ensemble (N=20).

De plus, cette inversion de tendance se confirme aussi au niveau des disciplines puisqu'ici ce sont les femmes qui représentent les matières dites scientifiques. Elles sont 3 (une en mathématiques et 2 SVT) à parler au nom des sciences. Les figures ci-dessous illustrent cette réalité.

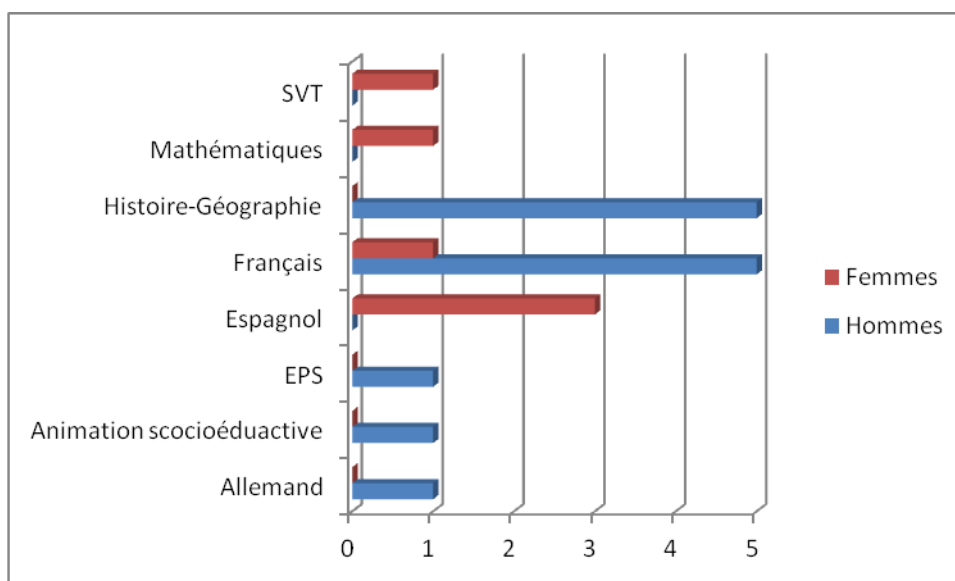
FIGURE 3 : REPARTITION DES CONSEILLERS PEDAGOGIQUES



Source : Données d'enquête et calculs de l'auteur

La figure ci-dessus montre que 65% des enquêtés rencontrés au niveau de l'IPN sont des hommes. Tandis que les femmes ne représentent que 35% des interviewés. Toutefois, bien que moins nombreuses dans l'échantillon de conseillers pédagogiques, les femmes semblent tenir leur place dans les matières scientifiques telle que l'indique la figure ci-après.

FIGURE 4 : REPARTITION DES CONSEILLERS PEDAGOGIQUES PAR SPECIALITE



Source : Données d'enquête et calculs de l'auteur

La figure *supra* montre que sur les matières scientifiques les agents d'encadrement de l'IPN sont des femmes, notamment en SVT et en mathématiques. Les hommes sont les plus nombreux dans les autres spécialités en français et en histoire-géographie particulièrement ; exception faite cependant à l'espagnol. Le tableau qui suit indique l'âge et l'ancienneté dans la fonction, des critères susceptibles d'influer sur le sens et les interprétations possibles en matière d'analyse du curriculum.

TABLEAU 6: REPARTITION DES CONSEILLERS PEDAGOGIQUES EN FONCTION DE L'AGE ET DE L'ANCIENNETE

Age \ Ancienneté	Ancienneté					Total
	Moins de 5ans	5-10ans	10-15ans	15-20ans	20ans et plus	
40-45ans	1	-	-	-	-	1
45-50ans	4	8	-	-	-	12
50-55ans	3	1	1	-	-	5
55-60ans	-	-	-	1	-	1
60ans et plus	-	-	-	-	1	1
Total	8	9	1	1	1	20

Source : Données d'enquête et calculs de l'auteur

A la lumière de ce tableau on peut souligner que la moyenne d'âge des conseillers et inspecteurs pédagogiques est 50,5ans ; moyenne qui par ailleurs est supérieure à celle des enseignants du même corpus. Cela peut s'expliquer par le fait que tous les conseillers pédagogiques sont des anciens enseignants. C'est donc après un temps passé dans l'enseignement que ces derniers se sont engagés à devenir des encadreurs pour leurs jeunes collègues.

On constate aussi, que la grande majorité des conseillers rencontrés possède une expérience dans le métier de moins de 10ans. Seulement quelques rares ont une ancienneté avoisinant les 20ans de services. En outre, il importe de relever que la quasi-totalité des conseillers rencontrés ont été formés à l'Ecole normale supérieure, après admission au concours, pour une durée de formation de deux ans. C'est donc à partir de la pondération de tous ces critères que le traitement des données recueillies a été effectué. Mais, comment avons-nous traité les données obtenues de nos entretiens et de l'analyse documentaire ?

3. L'ANALYSE DE CONTENU COMME TECHNIQUE DE TRAITEMENT DES DONNEES

Le traitement des données obtenues sur la base de ce corpus s'est fait à partir d'une analyse de contenu qui, comme le souligne L. Bardin est « un ensemble de technique d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant de l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces message »¹⁸⁴. Dans sa version thématique, elle désigne « un ensemble de procédés de traitement particulier de l'information au sens où elle s'applique au matériel symbolique : il s'agit de convertir les phénomènes symboliques en données scientifiques »¹⁸⁵. De ce fait, elle vise à représenter le contenu d'un document différemment de sa forme originelle, mais surtout de le rendre plus explicite, de le débarrasser de son sens caché ou implicite.

L'analyse de contenu a permis de repérer et de décrire les informations explicites et implicites des programmes et manuels d'histoire au collège. Elle a aussi permis de cerner le sens des discours que portent les acteurs pédagogiques sur le curriculum formel au Gabon.

L'unité d'enregistrement fut dans les programmes et manuels, la leçon et l'approche fut essentiellement sémantique sur la base de la fréquence de présence ou d'absence de thèmes se rapportant à la culture locale. Une grille d'analyse¹⁸⁶ mixte a été établie pour permettre éventuellement de rajouter au besoin des thèmes qui auraient pu émerger au fur et à mesure de l'avancement dans la recherche.

¹⁸⁴ L. Bardin (2009), *L'analyse de contenu*, Paris, PUF Coll. « Quadrige/Manuels », p.47.

¹⁸⁵ S. Juan (1999), *Méthodes de recherche en sciences sociohumaines*, Paris, PUF Coll. « Le sociologue », p. 193.

¹⁸⁶ La grille d'analyse se trouve en annexe du document.

4. LIMITES DE LA RECHERCHE: ENTRE ABSENCE NATIONALE DE CULTURE ARCHIVISTIQUE ET MOYENS FINANCIERS INSUFFISANTS

Comme toutes les recherches en sciences sociales, le présent travail n'échappe pas à quelques limites qui tiennent en premier lieu au fait que toute hypothèse de recherche ne s'inscrit pas dans l'immuabilité absolue et n'est valable que pour le temps d'un « flash » car le rapport entre les phénomènes n'est pas définitif.

De façon plus particulière, la présente recherche, sur sa partie documentaire notamment, souffre d'un contexte social singulier où la culture archivistique fait gravement défaut. En effet, la Bibliothèque Nationale censée représenter le lieu de mémoire et d'histoire du pays, est confrontée, depuis près de dix ans, à de sérieux problèmes de fonctionnement inhérents à la dégradation avancée de ses locaux dont les travaux de rénovation tardent à prendre fin. Il semble que la structure soit victime d'un certain désintérêt de la part des responsables politiques¹⁸⁷. Un désintérêt qui se justifierait par le fait qu'elle représente aux yeux des décideurs « un secteur non productif »¹⁸⁸ et que le pays dans son ensemble, manque de culture archivistique.

Ainsi, le principal centre d'archives du pays étant fermé au public, il ne nous a pas été possible de nous servir d'un certain nombre de documents supposés être disponibles¹⁸⁹ dans cette structure et qui auraient pu étoffer le corpus de l'analyse documentaire. Nous avons donc eu recours à des centres d'archives extérieurs au pays notamment celui de la coopération française situé à Nantes¹⁹⁰.

D'un autre côté, l'insuffisance de moyens financiers ne nous pas permis un travail empirique régulier. En effet, nous aurions voulu multiplier les rencontres physiques avec les acteurs, mais malheureusement notre thèse n'étant pas financée, nous avons du nous contenter pour des approfondissements éventuels, à des rencontres virtuelles par le biais d'outils technologiques comme Skype quand la connexion à Internet le permettait. Cela dit, nous pensons toutefois que ces quelques écarts n'entachent pas la qualité du présent travail.

¹⁸⁷ C. Messi Me Nang (2005), « Les archives nationales du Gabon, déliquescence d'une institution documentaire », *Afrique et Histoire*, Vol.3, pp. 157-164.

¹⁸⁸ *Ibidem*, p.157.

¹⁸⁹ Nous disons « supposés être disponibles » parce que C. Messi Me Nang (*loc.cit.*) souligne que « les conditions de conservation sont lamentables ». Il est à craindre qu'un certain nombre de documents n'existe plus.

¹⁹⁰ Il existe aussi un centre d'archives d'outre-mer à Ex-Provence, mais nous n'avons malheureusement pas pu nous y rendre.

Conclusion de la première partie

L'intérêt de cette partie était de définir le cadre général de notre recherche en mettant en lumière les choix théoriques et méthodologiques opérés pour la guider ; définir en somme, sa problématique. Ainsi, en guise d'approche théorique nous avons choisi la sociologie du curriculum et l'éducation comparée pour lire les réformes curriculaires au Gabon à l'ère des politiques de mondialisation. En effet, notre recherche se donne pour objectif de rendre compte de la construction et de l'évolution curriculaire dans l'école moyenne à partir de l'analyse du curriculum d'histoire mis en lien avec la construction de l'unité nationale au Gabon à travers les programmes et manuels scolaires.

Notre approche méthodologique est, quant à elle, essentiellement qualitative et prend appui sur une analyse documentaire des objectifs généraux de l'enseignement au Gabon, des programmes scolaires et des manuels d'histoire comme lieu de sélection de la culture à transmettre aux futures générations. Nous accorderons aussi une place de choix aux discours des acteurs pédagogiques, que sont les enseignants et les conseillers pédagogiques, recueillis à partir d'entretiens semi directifs sur leur connaissance du système éducatif gabonais, des politiques en vigueur, mais aussi leur rôle dans les réformes engagées.

Cette partie se poursuit par la description des caractéristiques générales de nos enquêtés principaux : les enseignants et les conseillers pédagogiques. Ces caractéristiques permettent d'établir des croisements entre plusieurs variables telles que le sexe, l'âge, l'ancienneté, la formation, etc. Elle prend fin par l'identification de quelques insuffisances dans le déroulement de la recherche.

Deuxième partie : Programmes et Manuels scolaires miroirs des dilemmes socioculturels de la nation gabonaise ?

Introduction à la deuxième partie

Les programmes et les manuels scolaires constituent des supports indiqués pour lire la façon dont une société sélectionne ses savoirs et les diffuse. Ils représentent ainsi des indicateurs précieux pour comprendre les enjeux des contenus d'enseignement dans un contexte social donné. Car, ils sont le plus souvent l'expression de la volonté politique et l'instrument idéal pour propager l'idéologie dominante.

Pour mieux comprendre ces enjeux, il semble nécessaire d'avoir recours à l'histoire dans la mesure où les valeurs et principes qui fondent les systèmes d'enseignement et guident leur fonctionnement s'apprécient dans le moyen et long terme¹⁹¹. C'est pourquoi cette partie commence par proposer quelques étapes importantes du processus de scolarisation au Gabon en lien avec d'autres contextes africains. Cette approche socio-historique vise à poser le cadre de l'émergence du système éducatif ainsi que les conditions sociales de son développement.

Ensuite, il revient à proprement parler sur l'analyse des programmes d'histoire dans une perspective dynamique prenant en compte les programmes de quelques années dans le but d'en proposer une interprétation diachronique. L'examen des programmes et manuels vise explicitement à aborder la question du traitement de la culture locale dans les curriculums officiels. Comment sont traduites dans les faits les intentions de réforme ?

Pour finir, cette partie propose un croisement heuristique entre les contenus d'enseignement et les propos d'acteurs de terrain. Ce lien questionne donc les sens et interprétations des acteurs sur le système éducatif en général et le collège en particulier.

¹⁹¹ E. Durkheim (2006), *Education et sociologie*, 9^e éd. (1^{ère} éd. 1922), Préface M. Debesse, Paris, PUF Coll. « Quadrige ».

Chapitre III : Histoire dynamique des politiques d'éducation au Gabon : entre rareté et massification

Ce chapitre entend décrypter les conditions d'émergence de l'école moderne au Gabon marquée par la colonisation. Pour ce faire, le recours à l'histoire apparaît indispensable dans la mesure où les valeurs et les idées qui fondent les systèmes d'enseignement et orientent leur fonctionnement se déploient sur la longue ou moyenne durée¹⁹². Dans cette perspective, notre démarche vise à reconstruire quelques étapes clés du processus de scolarisation au Gabon en lien avec d'autres contextes nationaux jadis sous l'emprise coloniale.

Aussi, convient-il de souligner que ce vaste mouvement de « civilisation » qu'est la colonisation, se trouve à la croisée de deux grandes traditions, l'une anglophone et l'autre francophone. Ainsi, l'histoire de l'école plus largement et celle des politiques scolaires en Afrique de façon spécifique diffère fortement que l'on soit en terrain francophone ou en terrain anglophone. Ce ne serait faire injure à aucune des traditions que de reconnaître que la tradition anglaise s'est davantage portée sur le social en essayant d'intégrer la dynamique des sociétés locales dans le processus d'implantation et de transformation de l'école tandis que, celle française est restée plus institutionnelle¹⁹³. D'où le caractère assimilationniste qui estampille toute sa politique coloniale.

Nous tenterons de saisir les grands moments du développement et du déploiement des politiques de l'école au Gabon en prenant en compte trois périodes de l'histoire du pays dont le découpage, loin d'être celui d'un historien chevronné, participe d'un univers de possibles aléatoire, mais semble répondre aux événements qui permettent de rendre intelligibles les faits et situations d'éducation dans l'ensemble des pays subsahariens traversés par diverses influences. Ces périodes sont : coloniale, postcoloniale et contemporaine. La période coloniale (1842-1960) est ponctuée par l'avènement de l'école. Le mouvement des indépendances et les tentatives d'africanisation de l'enseignement marquent la période postcoloniale (1960-1990) ; le vent de la démocratie et les politiques de mondialisation marquées notamment par la mise en place de l'EPT, constituent la période contemporaine (1990 à nos jours).

¹⁹² E. Durkheim (1999), *L'évolution pédagogique en France*, 2^e éd., Paris, PUF Coll. « Quadrige ».

¹⁹³ J-H. Jezequel (2003), « Histoire de bancs, parcours d'élèves. Pour une lecture « configurationnelle » de la scolarisation à l'époque coloniale », *Cahiers d'études africaines*, Vol. XLIII (1-2), n°169-170.

1. AVENEMENT DE L'ECOLE DANS LES COLONIES (A.E.F¹⁹⁴/A.O.F¹⁹⁵) COMME ENJEU MAJEUR DE LA POLITIQUE COLONIALE

Les politiques coloniales françaises se sont servies de l'institution scolaire pour étendre leur empire en Afrique et asseoir leur domination politique et culturelle. L'école s'est trouvée être un instrument de dissuasion particulièrement efficace. La présente section entend revenir sur les changements intervenus dans les cultures locales avec le mouvement colonial notamment dans sa mission civilisatrice et de revenir sur l'instauration des premières écoles en Afrique.

1.1 Le passage d'une éducation traditionnelle à une éducation de type « formel » ou institutionnel

Avant la colonisation, les sociétés africaines étaient structurées et organisées selon un modèle précis. Même si pendant quelques temps certains ont laissé courir l'idée que ces sociétés n'avaient pas d'histoire, qu'elles étaient a-historique du fait de leur culture orale, les lignes qui suivent tendent à démontrer le contraire et à montrer qu'avant la colonisation, un type d'éducation existait et déterminait le système de formation.

1.1.1 *Les sociétés africaines précoloniales ou l'importance d'une éducation polyvalente*

Contrairement à une idée reçue, la colonisation ne s'est pas installée au Gabon comme dans le reste du continent, sur une table rase¹⁹⁶. En effet, la culture de l'oral qui caractérise les sociétés jadis sans écriture est porteuse d'enseignement. De ce point de vue, il convient de relever que l'éducation africaine traditionnelle constitue « une source féconde d'enseignement et un sujet de réflexion qui s'imposent à quiconque veut envisager avec tant soit peu de sérieux les problèmes de l'éducation et de l'enseignement dans l'Afrique Noire contemporaine »¹⁹⁷.

Ainsi, à travers une grande diversité ethnique l'Afrique noire traditionnelle accorde à l'éducation une grande importance et lui confère un caractère collectif explosant les murs de la famille biologique. L'éducation apparaît comme le devoir de toute la communauté et

¹⁹⁴ A.E.F : Afrique Equatoriale Française.

¹⁹⁵ A.O.F : Afrique Occidentale Française.

¹⁹⁶ C. Liauzu (Dir.) (2007), *Dictionnaire de la colonisation française*, Paris, Larousse Coll. « à présent », p.57.

¹⁹⁷ A. Moumouni (1998), *L'éducation en Afrique*, 2^e éd., Préface J. Ki-Zerbo, Paris, Présence africaine, p.16.

s'inscrit dans l'organisation entière de ce que Nicolas Metegue N'nah a appelé « Villages-Etats »¹⁹⁸. En effet, dans les sociétés africaines noires, l'éducation constitue « un devoir sacré de la famille de l'enfant »¹⁹⁹ en liaison avec le reste de la communauté.

L'importance de l'éducation se traduit entre autres, par le fait que l'ensemble de la communauté y prend une part active de diverses manières à travers notamment des actions de certains adultes désignés par le groupe pour faire effectuer des tâches précises aux enfants au nom et dans l'intérêt collectif. Au plan social, l'éducation en société africaine précoloniale était considérée comme une épreuve dont la valeur distançait considérablement celle qui était accordée à la naissance ou à la fortune, à telle enseigne que la qualité et le titre « d'homme » étaient consubstantiels de certains traits relevant ou acquis par l'éducation²⁰⁰. En ce sens et selon une organisation définie, tout au long de ce qu'il conviendrait d'appeler, la première enfance (0-6ans), c'était à la mère que revenait la charge de l'enfant. Elle était donc chargée de le nourrir, de le soigner, de lui apprendre ses premiers mots et conduire ses premiers pas. Après, l'âge de six ans et dans certains cas, celui de huit ans, selon le sexe de l'enfant, la mère lorsqu'il s'agit d'une fille ou le père lorsqu'il s'agit d'un garçon assume la majorité des tâches de l'éducation. Ainsi, en secondant dans le travail l'un ou l'autre des parents l'enfant rentre dans le nouveau cycle de son éducation.

Dans cette optique, l'éducation de l'enfant se fait depuis son jeune âge par sa cellule familiale qui lui apprend les valeurs de son groupe sociolinguistique et de son environnement social immédiat. Il fait donc son initiation aux rites de sa communauté, et s'adonne aux activités et pratiques culturelles de ses parents, telle que la chasse, la pêche, la cueillette en fonction bien sûr de son sexe ; car la culture traditionnelle différencie fortement l'éducation du jeune garçon de celle de la jeune fille. Par exemple, pendant que les garçons vont à la chasse avec les hommes, les jeunes filles, quant à elles sont à la pêche à la nasse avec les femmes. Il existe dans la société traditionnelle gabonaise, une division sexuée des tâches de travail et d'éducation. Les garçons n'apprennent pas nécessairement les mêmes choses que les filles.

En outre, s'il est un fait que de considérer l'éducation comme une chose éminemment importante dans les sociétés précoloniales, il faut aussi reconnaître le caractère très polyvalent qui la définit et qui vise à développer chez l'enfant tant des aptitudes physiques qu'intellectuelles. A cet effet, à travers l'examen des différents traits de l'éducation africaine

¹⁹⁸ N. Metegue N'nah (2006), *Histoire du Gabon. Des origines à l'aube du XXIe siècle*, Paris, l'Harmattan Coll. « Etudes africaines », p.41.

¹⁹⁹ A. Moumouni, *op.cit.*, p.18.

²⁰⁰ *Ibidem*.

traditionnelle, on peut observer qu'elle prend en compte tous les aspects de la vie de l'enfant et de l'adolescent en œuvrant au développement des aptitudes physiques et à l'acquisition des valeurs morales. Elle assemble donc travail manuel et formation intellectuelle.

Le développement des aptitudes physiques de l'enfant occupe une place importante et passe par les jeux qui comportent un caractère sportif prononcé tourné presque exclusivement sur l'athlétisme. Les premières années de la vie d'un enfant sont caractérisées par des jeux à visée compétitive, individuels ou collectifs tels que le saut, la course, le grimper, la nage, les danses acrobatiques, etc. Toutes ces activités ambitionnent de développer le corps de l'enfant, en favorisant son endurance et son agilité, sa capacité à se servir de son corps dans des circonstances et des fins variées²⁰¹. De ce point de vue, l'initiation constitue « une période spéciale : faite d'une suite d'épreuves parmi lesquelles figurent en bonne place de véritables compétitions sportives, elle est en quelque sorte une récapitulation systématique dans ce domaine ; par sa durée elle permet l'affermissement des résultats précédemment acquis, dans un climat d'émulation portée à un très haut degré »²⁰².

Dans l'éducation africaine traditionnelle, l'acquisition des qualités morales et la formation du caractère sont perçues comme des objectifs indispensables à la réalisation de l'enfant. C'est pourquoi, dans le cadre familial déjà les parents veillent à la politesse, l'honnêteté et la probité. De même, dans le reste de la société, notamment avec les camarades de même classe d'âge, la formation vise à cultiver chez l'enfant la sociabilité, le courage, la solidarité et par-dessous tout le sentiment de l'honneur. Ces valeurs sont exigées de la communauté et évaluées une fois de plus, par le biais de l'initiation qui joue un rôle déterminant. Elle apparaît comme le moment privilégié où l'enfant est appelé, en compagnie d'autres camarades de sa classe d'âge, à passer toutes les épreuves devant le transformer en homme ou femme. Elle « revêt comme les jeux, des aspects de vie collective et sociale, à ceci près qu'il ne s'agit plus de jouer, mais au contraire de passer, avec tout le sérieux que comporte une telle situation, du monde des jeux et de la mentalité insouciant de l'enfance à celui des soucis et des responsabilités propres à l'adulte »²⁰³.

En somme, les activités d'éducation s'exercent sous l'influence des membres de la collectivité à travers l'audition des contes et légendes. A ce propos, faut-il préciser que les contes sont une source intarissable d'enseignement sur le comportement de l'individu dans la mesure où ils mettent généralement en scène des hommes et des animaux dont les prouesses

²⁰¹ A. Moumouni, *op.cit.*, p.24.

²⁰² A. Moumouni, *op.cit.*, p.24.

²⁰³ *Ibidem*, p.25.

sont la résultante soit de leur courage ou de leur malice. Les légendes quant à elles, rappellent des événements et des actes des héros de la communauté qui se sont distingués soit par leur conduite glorieuse, soit par leur conduite avilissante. De ce fait, les contes et les légendes participent de « l'arsenal pédagogique » utilisé pour influencer le caractère de l'enfant et par ricochet, lui faire accepter l'échelle de valeurs morales de la communauté. Il faut ainsi reconnaître que « l'éducation traditionnelle socialisait tous les enfants »²⁰⁴ parce qu'elle « exigeait que tout enfant ait droit à l'instruction et reçoive dans sa vie d'adulte la même expérience que les autres. Elle n'était pas destinée à former des élites. Ce concept dans les sociétés traditionnelles bantou était lié aux privilèges de la naissance ; que ceux-ci fussent attachés à la noblesse ou aux richesses matérielles »²⁰⁵.

Ainsi, s'efforçaient, avec des moyens qui leurs sont propres, les sociétés africaines précoloniales à former des hommes et femmes accomplis car « dans les sociétés africaines (et gabonaises notamment) précoloniales, l'enseignement de type formel, l'enseignement en tant institution (*sic*) organisée, c'est-à-dire ayant des structures d'accueil particulières (locaux, services...), programmes, manuels, horaires... est inexistant ; l'instruction confondue avec l'éducation se fait au sein du groupe familial »²⁰⁶. Qu'est-il donc devenu de l'éducation dans les sociétés africaines avec l'arrivée de l'école ?

1.1.2 L'instauration des premières écoles au Gabon œuvre des missions protestante et catholique

L'avènement de l'école en AEF et AOF en général et au Gabon en particulier se confond au mouvement colonial qui peut se diviser en deux périodes distinctes marquées d'une part, par l'emprise des confessions religieuses et d'autre part, par celle de l'institutionnalisation de l'école laïque.

Dans cette perspective, il faut rappeler que « les confessions religieuses vont servir de tremplin pour asseoir et légitimer l'œuvre coloniale sous couvert des injonctions contenues dans la bible »²⁰⁷. C'est ce qui explique que la première école qui a vu le jour au Gabon soit

²⁰⁴ J. Ndoume Assebe (1979), *L'enseignement missionnaire au Gabon (1842-1960)*, thèse de doctorat 3^e cycle en histoire, Université Paris I- Panthéon- Sorbonne, p. 12.

²⁰⁵ Ch. Nziengui Doukaga (1986), *L'enseignement et la formation de l'élite intellectuelle gabonaise (1920-1970)*, thèse de doctorat 3^e cycle en histoire, Université de Reims, p.48.

²⁰⁶ J. Ndoume Assebe, *op.cit.*, p.319.

²⁰⁷ G. Nguema Endamne (2011), *L'école pour échouer. Une école en danger. Crise du système d'enseignement gabonais*, préface F.P. Nze-Nguema, Paris, Publibook, p. 24.

l'initiative des missionnaires protestants. Cette école est créée à Baraka (ancien parc d'esclaves portugais) en juillet 1842, soit un mois après l'arrivée des missionnaires américains en terre gabonaise²⁰⁸. Les missionnaires n'ont d'autre choix que de transmettre l'enseignement en langue anglaise et en langue M'pongwé (langue autochtone des peuples côtiers premiers en contact avec les occidentaux). Le contenu de l'enseignement est essentiellement orienté sur le message de l'Evangile. En fait, l'objectif principal des missionnaires protestants était de former des traducteurs et des auxiliaires des pasteurs et une année plus tard, c'est-à-dire en 1843, la mission protestante comptait déjà trois écoles exclusivement primaires avec environ une soixantaine d'élèves. Malgré, cet effort d'expansion, les résultats sont peu probants car beaucoup d'élèves abandonnent l'école et rejoignent leurs familles.

Dans le même élan, précisément le 28 septembre 1844, les missionnaires catholiques de la congrégation des Pères du Saint Esprit conduits par le révérend père Jean Rémy Bessieux débarquent au Gabon et fondent la première école catholique en terre gabonaise en janvier 1845 à sainte Marie sur une colline où la marine française venait d'installer un poste militaire dénommé Fort d'Aumale²⁰⁹. L'enseignement proposé par les Pères est exclusivement réservé aux garçons et c'est seulement autour des années 1849 avec l'arrivée des sœurs de l'Immaculée conception de Castres que les filles vont pouvoir bénéficier d'une instruction formelle à vocation moraliste.

Comme dans le cas des missionnaires protestants, les pères catholiques sont obligés de proposer un enseignement en deux langues : Français et M'pongwé et le contenu des enseignements obéit aux besoins des missionnaires. La formation ambitionne « d'abord à sélectionner des élèves doués en français, susceptibles d'embrasser la carrière cléricale. Quant aux moins doués, ils sont orientés dans les métiers productifs »²¹⁰. Mais, ici aussi les résultats ne sont guère satisfaisants puisque les abandons et l'irrégularité des élèves restent de mise. Cette situation s'explique par le fait que les parents et les chefs traditionnels affichent un faible intérêt pour l'école.

De manière générale, l'enseignement confessionnel, protestant ou catholique, présente des limites inhérentes au nombre d'élèves intéressés mais aussi à la qualité des enseignements. En effet, sur le plan quantitatif l'école des missionnaires n'est pas destinée à toutes les couches sociales et ne s'étend pas sur l'ensemble du pays. Seuls les peuples de

²⁰⁸ J. Ntsame Assogo (1989), *Le fondement de la collaboration scolaire entre l'église et l'Etat au Gabon* cité par G. Nguema Endamne, *op.cit.*, p.24.

²⁰⁹ N. Metegue N'nah, *op.cit.*, p.102.

²¹⁰ G. Nguema Endamne, *op.cit.*, p.25.

l'Estuaire du Gabon peuvent en bénéficier. De fait, la scolarisation apparaît bien, telle que le souligne d'ailleurs le gouverneur général Roume, comme « une chose précieuse »²¹¹, dont il faut absolument limiter la diffusion. Sur le plan qualitatif, il faut noter que l'objectif principal de l'enseignement reste centré sur l'éducation religieuse²¹². Ce qui ne suscite pas un grand intérêt auprès des populations concernées encore fortement attachées à leurs rites et croyances ancestrales. Il faudra attendre la fin du XIXe siècle pour voir l'administration coloniale se décider à organiser l'enseignement dans les colonies, notamment au Gabon.

1.2 Fondements idéologiques et objectifs de l'école coloniale ou le pari de la civilisation et de la francisation

En 1885, ce fut le partage de l'Afrique à la conférence de Berlin. Cette année marque aussi officiellement la fin de la conquête coloniale de l'Afrique Noire. En partie, « la conquête était terminée au début du XXe siècle ; l'impérialisme passe à la période de l'administration et de l'exploitation économique des colonies »²¹³. C'est pourquoi, face aux besoins inhérents à l'exploitation économique, les colons jugent de « la nécessité d'un encadrement des indigènes, par des auxiliaires autochtones dans les rouages de l'administration coloniale »²¹⁴. Et là, « se pose le problème de leur formation et par voie de conséquence, celui de la création d'un enseignement colonial »²¹⁵. Ainsi, « avec la mise au point progressive de l'appareil administratif colonial et des méthodes d'exploitation et d'oppression, on assiste alors à une évolution parallèle de l'enseignement colonial et l'élaboration, dans le cadre d'une idéologie politique de la colonisation, d'une doctrine coloniale en matière d'enseignement et d'éducation »²¹⁶.

²¹¹ Gouverneur Général Roume, *Journal officiel de l'AOF*, n°1024 du mai 1924, cité par A. Moumouni, *op.cit.*, p.56.

²¹² G. Nguema Endamne, *op.cit.*, p.26.

²¹³ A. Moumouni, *op.cit.*, p. 38.

²¹⁴ *Ibidem.*

²¹⁵ *Ibidem.*

²¹⁶ *Ibidem.*

1.2.1 Des finalités pratiques et "planifiées" idéologiquement

L'enseignement colonial « visait à produire essentiellement le personnel subalterne indigène nécessaire à la bonne marche de l'administration coloniale »²¹⁷. Et les formations étaient orientées vers la mise en place des commis et interprètes, employés de commerce, infirmiers de santé et infirmiers vétérinaires, instituteurs et moniteurs, médecins auxiliaires et vétérinaires auxiliaires, ouvriers de différentes spécialités.

Dans cette perspective, l'impérialisme français, à travers l'enseignement, va s'efforcer de « s'attacher » les populations colonisées notamment en poussant le plus loin possible l'exploitation économique des colonies, mais aussi en renforçant la domination politique par une aliénation plus complète de leurs populations, par un assujettissement permettant de s'assurer leur « loyalisme ». C'est dire par-là que « l'enseignement se propose avant tout de répandre dans la masse la langue française afin de fixer la nationalité. Il doit tendre ensuite à doter l'indigène d'un minimum de connaissances générales mais indispensables, afin de lui assurer des conditions matérielles d'existence meilleures, d'ouvrir son esprit à la culture française, à la civilisation occidentale »²¹⁸.

Aussi, le Gouverneur Brévié reconnaît, en parlant de l'action impérialiste française, que « le devoir colonial et les nécessités politiques et économiques imposent à notre œuvre une double tâche : il s'agit d'une part de former des cadres indigènes qui sont destinés à devenir nos auxiliaires dans tous les domaines et d'assurer l'ascension d'une élite rigoureusement choisie ; il s'agit d'autre part d'éduquer la masse pour la rapprocher de nous et transformer son genre de vie... Au point de vue politique, il s'agit de faire connaître aux indigènes nos efforts et nos intentions de les rattacher à leur place, à la vie française... »²¹⁹.

De la sorte, il ne s'agit pas seulement de doter l'Afrique de ces agents, ouvriers, employés et commis de bureau, mais bien plus de gagner la confiance des populations encore distantes des colons. L'enseignement apparaît donc comme la méthode par excellence d'assujettissement des peuples africains. Car, le fait que se soient des indigènes qui s'adressent à leurs semblables favorise l'adhésion. Et par voie de conséquence, la soumission aux vertus et principes coloniaux devient naturellement plus aisée.

C'est pourquoi, l'enseignement deviendra l'arme par laquelle la puissance coloniale parviendra à imposer son diktat. Cette situation fait dire à Maurice Delafosse que « de même

²¹⁷ *Ibidem*.

²¹⁸ A. Moumouni, *op. cit.*, p. 45.

²¹⁹ Gouverneur Brévié, cité par A. Moumouni, *op. cit.*, pp. 54-55.

qu'il nous faut des interprètes pour nous comprendre des indigènes, de même il nous faut des intermédiaires, appartenant aux milieux indigènes par leurs origines et au milieu européen par leur éducation, pour faire comprendre aux gens du pays et pour leur faire adopter cette civilisation étrangère pour laquelle ils manifestent, sans qu'on leur en puisse tenir rigueur, un mépris bien difficile à vaincre »²²⁰.

Finalement dans le cadre d'une telle politique assimilationniste « le rôle de premier ordre était tout naturellement dévolu à l'enseignement colonial en tant qu'arme d'oppression culturelle et de dépersonnalisation »²²¹.

1.2.2 Des objectifs précis : civiliser, franciser et former une élite indigène

Les objectifs visés par l'administration coloniale sont clairs. Il s'agit, à partir de l'enseignement, de civiliser les peuples dits primitifs ou sauvages, leur apprendre la culture française à travers l'usage de leur langue et en outre, créer une élite indigène devant servir de tremplin entre l'administration et les autres couches de la société. Ces objectifs ne sont pas négociés avec les autochtones, ils leur sont imposés par décret. C'est ainsi qu'en 1883, le président français Jules Grevy va signer un décret visant à légiférer l'enseignement primaire au Gabon donnant naissance, par la même occasion, à l'école laïque, qui se met en place à partir de 1907 à Libreville. Cette ouverture à la laïcité répond aux lois de la troisième république française portant réorganisation de l'enseignement en métropole et donne à l'enseignement dans les colonies un contenu politique et stratégique²²².

Comme nous l'avons déjà souligné avec Claude Liauzu²²³, la colonisation ne s'est pas installée sur une table rase. De ce fait, il fallait briser la société primitive pour pouvoir arriver à la soumission des peuplades qui la constituait et ceci par un processus de « déstructuration des acquis de la société traditionnelle (...) et restructuration »²²⁴. En ce sens, l'enseignement colonial visait à donner aux populations indigènes, considérées comme sauvages, un niveau de connaissances pouvant améliorer leur état intellectuel, moral et matériel afin de renoncer à la barbarie qui leur était congénitale. L'imposition de l'usage du français comme langue

²²⁰ M. Delafosse, cité par A. Moumouni, *op. cit.*, p. 43.

²²¹ A. Moumouni, *op. cit.*, p. 45.

²²² G. Nguema Endamne, *op.cit.*, p.26.

²²³ C. Liauzu, *op.cit.*

²²⁴ G. Nguema Endamne, *op.cit.*, p.24.

exclusive de communication répondait à la logique d'assimilation des élites indigènes à la culture française souhaitée par l'administration coloniale. Mais qui sont ces élites ?

L'enseignement colonial est d'abord une affaire des privilégiés. En effet, l'intrusion de l'école fait émerger une nouvelle classe appelée « évolués » et, elle n'est pas à la portée de tout le monde.

Car, au début de son expansion en Afrique, l'école était d'abord destinée aux fils de chefs, c'est-à-dire vers ceux chez qui le pouvoir colonial comptait s'appuyer dans sa mission civilisatrice, ceux qui avaient des rapports directs avec l'administration coloniale. Mais, face au manque d'enthousiasme affiché par lesdits chefs, qui ont pensé que l'école s'attaquerait à leurs valeurs traditionnelles intrinsèques, ils vont d'abord y envoyer les enfants de leurs dépendants, tout comme ces derniers se rendaient aux champs.

A ce propos, Abdou Moumouni²²⁵ affirme que durant l'époque coloniale, « les élèves étaient rigoureusement choisis ; partout, c'est d'abord les fils de chefs qui ont constitué le premier contingent, viennent ensuite les fils de notables... Dans la plupart des cas, les enfants de paysans n'y figurent alors que pour avoir été "donnés" aux lieu et place de ceux des chefs et notables récalcitrants »²²⁶.

De plus, selon le Gouverneur général Roume : « puisque nos moyens actuels ne nous permettent pas encore d'atteindre la masse et restreignent nos efforts à une minorité, choisissons judicieusement cette minorité... Considérons l'instruction comme une chose précieuse qu'on ne distribue qu'à bon escient et limitons-en les bienfaits à des bénéficiaires qualifiés. Choisissons nos élèves tout d'abord parmi les fils de chefs et de notables, la société indigène est très hiérarchisée. Les classes sociales sont nettement déterminées par l'hérédité et la coutume. C'est sur elles que s'appuie notre autorité dans l'administration de ce pays, c'est avec elles surtout que nous avons un constant rapport de service. Le prestige qui s'attache à la naissance doit se renforcer du respect que confère le savoir »²²⁷.

En raison de son caractère élitiste, l'enseignement colonial va privilégier aussi, dans le contrôle des connaissances, certaines disciplines. Seuls les élèves ayant présentés de bonnes aptitudes en français seront admis à poursuivre leur scolarité pendant que les moins doués devront être relégués ou déversés dans les filières professionnelles. Ce qui va entraîner au sein de l'école coloniale l'existence d'un « double réseau », pour parler, toute proportion gardée,

²²⁵ A. Moumouni (1998), *L'éducation en Afrique*, 2^e édition, préface de J. KI-ZERBO, Paris, Présence africaine.

²²⁶ *Ibidem*, p. 56.

²²⁷ Gouverneur Roume, cité par A. Moumouni, *op. cit.*, p. 56.

comme Christian Baudelot et Roger Establet²²⁸, entre d'une part, un enseignement court visant à former des ouvriers et d'autre part, un enseignement général classique qui prépare les hauts cadres de la fonction publique.

C'est ainsi qu'à partir de l'école, s'est engagée la transformation de la société traditionnelle. Cette transformation par le biais de la scolarisation occasionne un changement de positions sociales qui permet l'émancipation de certains anciens esclaves. Mais se rendant très vite compte alors des bienfaits de l'école, les chefs vont décider de renverser la tendance et de mettre sur le banc de l'école non plus quelques fils d'esclaves, mais uniquement leurs propres enfants pour assurer éventuellement le maintien et l'extension de leur position de dominant.

De ce fait, va se former, peu à peu, une couche moyenne intermédiaire entre les colons et la masse de la population, ce sont les « évolués » dont l'administration coloniale veille toutefois à limiter la quantité. En conséquence, quelques rares individus seulement pourront entreprendre des études supérieures et voire même secondaires. Car, la poursuite des études sera l'affaire des parents économiquement nantis qui, en fonction de leurs moyens financiers, pourront éventuellement payer la scolarité de leurs enfants.

En somme, le fonctionnement de l'école coloniale nous révèle que la préoccupation des colons n'est pas de favoriser l'accès de tous à l'éducation mais d'en faire « un bien rare » dont les principaux bénéficiaires sont ceux dont l'hérédité a fait fils de chefs. En cela, l'école coloniale apparaît bien plus comme un instrument au service du mercantilisme occidental contribuant à la politique d'exploitation des colonies qu'un outil de réelle émancipation intellectuelle.

1.2.3 Un enseignement avilissant et au rabais

Il faut tout d'abord reconnaître que si au début de l'enseignement, l'utilisation concomitante des langues indigène et occidentale est de mise, le décret de 1883 va imposer le français comme langue exclusive d'enseignement et l'usage des langues africaines à l'école fera appel désormais à des sanctions disciplinaires, parfois très sévères.

Aussi, l'ensemble des programmes et manuels didactiques de l'époque ambitionnait de montrer l'infériorité des africains face aux occidentaux, quant à leur quotient intellectuel (Q.I) jugé faible par les colons. En effet, « les programmes et les manuels montrent que tout dans

²²⁸ C. Baudelot et R. Establet (1971), *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero.

l'enseignement visait à convaincre le jeune africain de l'infériorité "congénitale" du Noir, de la barbarie de ses ancêtres, de la bonté et de la générosité de la nation colonisatrice qui, mettant fin à la tyrannie des chefs noirs, a apporté avec elle la paix, l'école, le dispensaire, etc. »²²⁹. C'est donc une idéologie coloniale qui vise à « obscurcir » l'image des africains et prétendre que l'Occident, mieux La France, est seule détentrice de civilisation et de valeurs universelles. Et le cours d'histoire introduit dans les programmes avait justement la mission de « falsification et de mystification dans la formation du jeune Africain par l'enseignement colonial »²³⁰.

Dès lors, il est un fait que nombreux sont les africains qui se souviendront toute leur existence des mensonges et contre-vérités qu'ils ont appris et récités sans jamais rien comprendre, tels : « Nos ancêtres les Gaulois... », « Dans ses colonies, La France traite les indigènes comme ses fils ... »²³¹.

Dans cet élan de falsification et de mystification, le Gouverneur Roume s'interroge et pense que « par un enseignement bien conduit, il faut amener l'indigène à situer convenablement sa race et sa civilisation en regard des autres races et civilisations passées et présentes. C'est un excellent moyen d'atténuer cette vanité native qu'on lui reproche, de le rendre plus modeste, tout en lui inculquant un loyalisme solide et raisonné »²³². C'est pourquoi, « tout l'enseignement de l'histoire et de la géographie doit tendre à montrer que La France est une nation riche, puissante, capable de se faire respecter, mais en même temps grande pour la noblesse des sentiments, généreuse et n'ayant jamais reculé devant les sacrifices d'hommes et d'argent pour délivrer les peuples asservis ou pour apporter aux peuplades sauvages avec la paix, les bienfaits de la civilisation »²³³. Tout est réuni pour conclure à une véritable campagne de persiflage et de dénigrement de la race noire et dans le même temps, porter haut la magnificence et la somptuosité de la race blanche, notamment du peuple français.

Quant aux programmes, ils étaient conçus avec cette idée d'infériorité de la race noire, et étaient donc moins étoffés en qualité que ceux qui étaient en vigueur en France. De ce fait, selon la logique de ces programmes, ils devaient être et seulement, « compatibles avec "l'incapacité intellectuelle" de l'Africain, avec la nécessité de "doser judicieusement les

²²⁹ A. Moumouni, *op. cit.*, p. 56.

²³⁰ *Ibidem.*

²³¹ *Ibidem.*

²³² *Ibidem*, p. 57.

²³³ *Ibidem.*

connaissances qu'elles (les populations africaines) sont capables de s'assimiler" ...»²³⁴. Ce qui fait qu'au niveau des diplômes également, des discriminations intervenaient car « toutes les écoles conduisaient à des diplômes "taillés sur mesure" pour les Africains, dont le niveau ne pouvait se comparer en aucun cas à celui des diplômes français des écoles de même nom »²³⁵. Ici, le contenu des programmes n'est pas seulement une simple affaire pédagogique, car l'élève est un moyen de la politique coloniale. Aussi, même si la question semble avoir été légèrement effleurée *supra*, il serait, sans doute, heuristique de faire un bilan de la situation de la politique d'éducation coloniale.

²³⁴ *Ibidem.*

²³⁵ *Ibidem.*

1.3 Essai de bilan de l'enseignement colonial : « L'école du blanc » entre rejet et acceptation

Il s'agit ici de mettre en perspective les réactions africaines face à l'école coloniale ou « école du blanc ». Nous chercherons à saisir le regard des populations autochtones sur la rencontre entre société africaines et école occidentale, mais surtout apprécier les résultats obtenus.

1.3.1 Rejet de « l'école du blanc » ou résistance à une institution « neuve »

« L'école du blanc » est d'abord perçue comme un danger pour la culture des peuples autochtones car en se donnant pour ambition de civiliser les populations indigènes, l'école coloniale vise la déstructuration des sociétés originelles africaines et la transformation de ces dernières à l'image des sociétés occidentales considérées comme civilisées. Cela implique donc un changement dans les us et coutumes, les pratiques éducatives, etc.

Ce projet ambitieux sera très mal accueilli auprès des chefs africains qui vont penser que « l'école du blanc » devait leur faire perdre leur statut et leurs privilèges. Ils vont donc en être tout naturellement méfiants et vont dans un premier moment y envoyer les enfants de leurs esclaves de la même manière qu'ils les envoient aux champs. En fait, de même que ces derniers s'opposaient au mouvement colonial dans son ensemble, en refusant notamment la servitude et la domination, ils vont rejeter le projet de scolarisation proposé par l'administration coloniale. Ceci participe des mouvements de résistance qui naîtront un peu partout en Afrique contre un nouveau type d'éducation, différent de l'éducation traditionnelle. Et, pour affaiblir, voire anéantir ces résistances, les colons se serviront du message biblique porté par les missionnaires qui soulignent l'universalité de l'évangélisation des peuples païens. En conséquence, le message qui va traduire l'œuvre évangélisatrice, prenant essence dans la bible, sera le suivant : « allez par toutes les nations annoncer la bonne nouvelle à tous les peuples de la terre ». C'est ce qui explique que les missionnaires, investis d'une mission universelle, vont être les premiers à créer des écoles dans les colonies.

De ce fait, « le tandem colonisation/évangélisation devient un processus historiquement irréversible au regard de la nécessité et de la légitimité qui rendent impérieux cet avènement dont la finalité est de parvenir à la civilisation »²³⁶.

Mais, se rendant très vite compte des « bienfaits » de l'école, ces chefs indigènes vont finalement décider de n'y envoyer que leur progéniture dans le but de pérenniser leur règne et renforcer leurs avantages à travers la scolarisation de leurs enfants qui, arrivés en âge adultes, leurs succéderaient. Cette phase d'acceptation contre gré, favorise une relative expansion de l'institution « neuve » que constitue l'école coloniale adressée d'abord, rappelons-le, aux privilégiés. Ce qui nous permet de dresser un bilan panoramique de la politique d'éducation coloniale.

1.3.2 Bilan croisé ou résultats mitigés de l'acceptation de l'école coloniale

L'examen du bilan de l'enseignement colonial revêt de l'importance à plusieurs égards. D'abord, il semble intéressant de confronter les objectifs visés avec les résultats atteints. Surtout voir comment au-delà des discours propagandistes les buts réels de l'éducation coloniale ont infiltré la mémoire collective indigène et ceci afin de mettre en évidence la part de mystification nécessaire à l'implantation et à l'exploitation économique, culturelle des colonies.

Ainsi, il faut reconnaître que l'enseignement colonial a effectivement réussi à donner à l'administration coloniale les cadres subalternes dont elle avait besoin dans divers domaines. Il s'agit notamment d'instituteurs, d'interprètes, d'infirmiers, d'ouvriers, etc. Même si leur nombre fut savamment dosé par les colons, c'était en parfaite conformité avec la doctrine coloniale qui visait justement à restreindre le nombre d'évolués en considérant l'éducation comme une "chose précieuse", qu'on distribue à bon escient et dont il faut limiter les bienfaits pour reprendre l'expression du Gouverneur Général Roume.

On se doit en plus de relever que l'enseignement colonial a non seulement couvert quantitativement les besoins de l'administration coloniale, mais a occasionné en plus l'émergence de fonctionnaires zélés appelés « évolués » qui étaient satisfaits dans l'ensemble de leurs conditions matérielles d'existence faisant d'eux des privilégiés au point de mépriser les autres couches de la population autochtone. Cette couche sociale intermédiaire faisant le lien désormais entre le colonisateur et le reste de la population apparaît parfois comme chantre de la propagation des mythes de la supposée supériorité du « Blanc » et de

²³⁶ G. Nguema Endamne, *op.cit.*, p.24.

l'infériorité congénitale du « Noire », et ce avec arrogance et cupidité. Un tel comportement avait généralement pour corollaire un détachement radical vis-à-vis du peuple et conduisait à une imitation déraisonnée de tout ce qui émanait des colons occasionnant ainsi un attrait pour la culture étrangère. Les évolués s'identifiaient donc à la culture occidentale et manifestaient un déni pour leur culture d'origine.

En revanche, si tant est vrai que l'enseignement colonial avait réussi à assujettir une bonne partie des fonctionnaires dans une œuvre de destruction systématique de la conscience et du sentiment national, il en reste quelques-uns pour qui l'instruction acquise fut un véritable germe à une remise en cause profonde des connaissances et une interpellation à une prise de conscience subordonnée à une soif de savoir et de réflexion. C'est pourquoi, malgré l'habileté avec laquelle les colons s'arrangeaient à limiter la diffusion de l'instruction et à maintenir celle-ci à un niveau bas, ils étaient, avec l'évolution économique des colonies, non seulement contraints de former des cadres en nombre suffisant et de plus en plus croissant, mais aussi de diversifier les formations avec plus de qualification.

Quoi qu'il en soit, l'éducation coloniale, notamment française, par son caractère assimilateur et par la négation de la culture autochtone qu'elle comporte, conduit à une véritable aliénation du colonisé. Les populations africaines se trouvent donc coupées de toute racine nationale ou référence à leur patrimoine culturel. Ce caractère antinational de la politique d'éducation coloniale marque les fondements sur lesquels vont prendre forme les systèmes éducatifs africains, notamment celui du Gabon.

2. LES POLITIQUES NATIONALES D'EDUCATION : UNE ADAPTATION INSTITUTIONNELLE

La majorité des pays africains colonisés accède officiellement à la souveraineté internationale en 1960. Cette accession à l'indépendance marque ouvertement la fin de la colonisation et la dissolution des blocs A.E.F et A.O.F. Cela implique en principe que ces jeunes Etats deviennent « **autonomes** » en tout point de vue, notamment en matière d'éducation. Dans ce sens, les pays africains se doivent, à l'instar des autres pays anciennement colonisés, de revoir leurs programmes d'enseignement et de se doter de politiques nationales d'éducation qui soient arrimées désormais aux besoins locaux, et qui tiennent compte des spécificités culturelles propres à chaque nation.

Aussi, il importe de reconnaître avec Amadi Badini²³⁷ que « l'histoire des Etats africains au sud du Sahara en matière d'éducation et l'extranéité de l'institution scolaire expliquent en partie la réalité suivante qui s'impose à eux dès que les indépendances formelles ont été proclamées : tous les Etats africains ont eu leurs réformes ou projets de réforme (plus ou moins appliqués) de l'éducation pour les mêmes raisons objectives (à chaque période historique et sociale importante doit correspondre une école donnée) mais dans des perspectives politiques et idéologiques différentes : Mali, Guinée (Conakry), Tanzanie, Bénin..., affirmant une volonté de rupture politique avec les anciennes métropoles ; Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Niger, Sénégal, Togo **sans projet idéologique nouveau, conservant pour l'essentiel les structures et les contenus généraux de l'ancien système** »²³⁸.

Dans cette perspective, il convient donc de s'interroger sur l'orientation prise par le Gabon ; est-ce une orientation en rupture politique avec l'ancienne métropole (La France) ou alors, est-ce une orientation sans projet idéologique nouveau qui consiste à conserver simplement les anciens programmes et structures du système colonial ?

²³⁷ A. Badini (1994), « La recherche en éducation au Burkina Faso : réalités et contraintes », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n°2, pp. 19-39.

²³⁸ *Ibidem*, pp. 32-33. Les soulignés sont de nous.

2.1 Les politiques d'éducation à partir des indépendances ou le processus de massification de la scolarisation

Le discours sur l'institution scolaire en Afrique ne montre pas suffisamment le processus de différenciation sociale qu'elle a opéré. En effet, l'école coloniale qui a fait le choix d'instruire seulement une certaine couche de la société se caractérise par la raréfaction de l'offre éducative qui était considérée comme chose éminemment précieuse. Ainsi, elle a occulté les valeurs traditionnelles et l'école est devenue en Afrique « le premier véhicule d'identification sociale : elle altère toutes les identités antérieures, dévalorise certains savoirs ancestraux, nie les aspects extérieurs des identités, lie les classes traditionnelles au calendrier scolaire »²³⁹. La généralisation de l'école a donc bouleversé la société et l'a entraîné dans un mouvement de profonde mutation. La société africaine ne vit plus qu'au rythme de l'école, de ses saisons et de ses fluctuations comme si l'école lui avait imposé son paysage.

Le but de cette école des indépendances est de rompre avec l'organisation de l'enseignement colonial jugé inégalitaire et dégradant. Pour y remédier les Etats africains et le Gabon notamment décident de définir un cadre institutionnel propre.

2.1.1 Définition d'un cadre institutionnel national importé

La conférence de 1961 à Addis-Abeba va ratifier un document qui commande aux gouvernements africains de financer en priorité l'éducation des enfants en âge scolarisable et voit en l'éducation la clé du développement. En fait, « l'objectif recherché (...) est d'établir un appariement entre l'éducation et la croissance économique susceptible de déclencher le développement »²⁴⁰. La scolarisation universelle était donc l'objectif primordial à atteindre pour permettre aux jeunes Etats africains de connaître un essor tant social qu'économique.

En outre, il convient de relever que ces orientations s'inscrivent dans les différents protocoles d'accords que les Etats africains au sud du Sahara signent avec l'ancienne métropole au lendemain des indépendances proclamées. Ainsi, de la même manière que l'école en France de Jules Ferry repose sur les principes de laïcité, de gratuité et d'obligation

²³⁹ S. Guth (1990), « L'école en Afrique noire francophone : une appropriation institutionnelle », note de synthèse, *revue française de pédagogie*, n°90, janvier-février-mars, p.71.

²⁴⁰ G. Nguema Endamne, *op.cit.*, p.33.

scolaire pour tous les enfants de 6-16ans, les pays africains et le Gabon notamment vont faire voter des lois allant dans ce sens.

Mais, à la différence des pays africains, le principe de laïcité de l'école voté sous la troisième république française vient non seulement mettre fin à l'hégémonie cléricale dans l'enseignement, mais, est surtout le résultat de transformations sociétales propres visant à fonder une école fédératrice et nationale basée sur des repères communs. Ce qui ne fut pas nécessairement le cas des Etats africains nouvellement indépendants faisant face à d'autres réalités.

Dans cette condition de mimétisme, la loi 16/66 d'orientation générale de l'éducation au Gabon est votée le 09 août 1966. Sous ces grandes articulations, cette loi stipule que l'Etat garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, que l'école est gratuite et obligatoire de 6 à 16ans, que l'enseignement public assure la neutralité religieuse et qu'il doit contribuer à la construction de l'unité nationale.

A partir des indépendances et selon le cadre juridique définit, l'école en Afrique devrait jouer, comme en France, un rôle prépondérant dans la construction des jeunes nations en gommant les inégalités nées de la colonisation et en touchant les masses populaires. Ainsi, se répand l'idée d'une école socialisatrice et intégratrice ouverte à tous et récompensant les élèves sur la base de leurs compétences. De fait, à l'opposé de l'école coloniale, les politiques d'éducation nationale à partir de 1960 vont accroître considérablement les effectifs et cette explosion scolaire ne va pas se réaliser sans créer des problèmes. Ce qui peut susciter le questionnement suivant : les Etats africains étaient-ils prêts à s'ouvrir à l'enseignement de masse ? En avaient-ils les moyens matériels et humains ?

2.1.2 Des effectifs scolaires en nette progression

L'accession à la souveraineté internationale des pays africains confirme la tendance qui se dégageait déjà aux dernières heures de la colonisation concernant l'augmentation des populations qui fréquentaient l'école. En effet, les années précédant les indépendances sont marquées par une ouverture progressive du système d'enseignement colonial dont l'évènement le plus significatif fut sans nul doute la conférence de Brazzaville tenue du 30 janvier au 8 février 1944 avec pour but de préparer l'après guerre, et de revoir les relations qu'entretiennent l'Europe et l'Afrique.

Ainsi, cette conférence recommande, d'atteindre la masse d'indigènes et « pour le gouverneur Félix Eboué, il faut donner à l'élite indigène l'occasion de prouver ses capacités par la création de communes indigènes »²⁴¹. Elle exige entre autres que l'éducation des filles aille de pair avec celle des garçons dans le souci d'éviter un déséquilibre à l'intérieur de la société. Ceci passe par la création d'écoles nouvelles dans tous les villages avec pour ambition d'avoir une cinquantaine d'élèves par école. C'est ainsi que les africains vont être plus nombreux dans l'enseignement secondaire et « la qualité de l'enseignement va devenir l'un des objectifs des élites nouvellement formées : un enseignement semblable à celui de la France sera revendiqué avec force »²⁴². Les tableaux *infra* retracent un tantinet l'évolution des effectifs dans quelques pays africains nouvellement indépendants.

TABLEAU 7 : EFFECTIFS DE LA POPULATION AFRICAINE SCOLARISEE EN 1960

Territoire ou République	Enseignement primaire	Enseignement secondaire
Cameroun	371400	13808
Congo (Brazzaville)	89300	3363
Côte d'Ivoire	200114	6789
Dahomey	81100	3618
Gabon	48816	1659
Guinée	79400	4563
Haute-Volta	50465	2012
Niger	21054	1040
Rép. de Centre Afrique	61428	-
Tchad	53973	1473
Sénégal	106911	7844
Soudan	54540	2569

Source : *Afrique contemporaine* (1963), n°9, septembre-octobre, documentation française. Les soulignés sont de nous.

²⁴¹ S. Guth, *loc.cit.*, p.78.

²⁴² *Ibidem.*

TABLEAU 8 : EFFECTIFS DE LA POPULATION AFRICAINE SCOLARISEE EN 1961

Territoire ou République	Enseignement primaire	Enseignement secondaire
Cameroun	-	-
Congo (Brazzaville)	99339	5100
Côte d'Ivoire	220638	11339
Dahomey	-	89116
Gabon	47743	2500
Guinée	96122	5553
Haute-Volta	57000	-
Niger	20609	917
Rép. de Centre Afrique	67510	5100
Tchad	-	-
Sénégal	108000	7258
Soudan	64902	3687

Source : *Afrique contemporaine* (1963), n°9, septembre-octobre, documentation française. Les soulignés sont de nous.

TABLEAU 9 : EFFECTIFS DE LA POPULATION AFRICAINE SCOLARISEE EN 1962

Territoire ou République	Enseignement primaire	Enseignement secondaire
Cameroun	427329	10050
Congo (Brazzaville)	135000	5672
Côte d'Ivoire	238772	11414
Dahomey	97100	3410
Gabon	61678	-
Guinée	116351	-
Haute-Volta	63977	2795
Niger	26609	2795
Rép. de Centre Afrique	72000	2573
Tchad	-	-
Sénégal	127000	9215
Soudan	75097	4586

Source : *Afrique contemporaine* (1963), n°9, septembre-octobre, documentation française. Les soulignés sont de nous.

Quand on analyse les chiffres sur l'évolution de la fréquentation de l'école aux premières années des indépendances, une première remarque s'impose : c'est de relever la non disponibilité de l'ensemble des données en raison probablement du caractère relativement précaire des services statistiques. On peut ensuite se rendre compte que la tendance à l'augmentation est réelle et généralisée et ce au fil des années que ce soit dans l'enseignement primaire que dans le secondaire.

De la sorte, comme le dévoilent les chiffres, le Gabon (ancienne colonie de l'A.E.F), par exemple, est passé au primaire de 48816 élèves en 1960 à 61678 en 1963. Pareillement, la fréquentation scolaire croit au niveau de l'enseignement secondaire où, pour le même pays, le nombre d'élèves est passé de 1659 en 1960 à 2500 en 1961.

Toutefois, cette évolution bien que généralisée mérite tout de même d'être relativisée, car elle ne se produit pas à l'identique dans tous les contextes. A ce propos, l'exemple du Sénégal (ancienne colonie de l'A.O.F) montre que les chiffres sont bien plus importants dans les anciennes colonies de l'A.O.F que dans celles de l'A.E.F. En effet, au niveau de l'enseignement secondaire, le Sénégal est passé de 7844 élèves en 1960 à 9215 en 1963 pendant que le Congo-Brazzaville (ancienne colonie de l'A.E.F) pour les mêmes années et le même niveau est seulement passé de 3363 élèves à 5672. Ce qui confirme la thèse selon laquelle l'éducation se serait plus vite développée en A.O.F qu'en A.E.F et ce nonobstant l'influence de l'Islam dont plusieurs pays de l'ancienne A.O.F furent les terrains d'expansion et d'expression privilégiés. C'est dans cet esprit que Suzie Guth affirme que « les destins différents des ordres d'enseignement en AOF et en AEF expliquent peut-être, combinés avec d'autres facteurs propres aux nations actuelles, la scolarisation différentielle contemporaine »²⁴³.

Si on peut considérer que l'objectif de l'élargissement de la fréquentation scolaire semblait prendre forme à travers le nombre croissant d'élèves inscrits à l'école, on est également en droit d'interroger le second objectif fixé par les jeunes Etats dès l'accession à la souveraineté internationale : il s'agit de la question de l'africanisation de l'enseignement notamment au niveau des contenus, singulièrement en rapport avec la langue d'enseignement qui jusqu'ici était celle du colon. Faut-il continuer à enseigner en français ?

²⁴³ S. Guth, *loc.cit.*, p.74.

2.2 L'africanisation de l'enseignement ou la question de la langue véhicule ?

En rappel en 1960, les jeunes Etats indépendants avaient un double défi. D'une part, il fallait élargir la scolarisation à toutes les couches de la population y compris les masses populaires ; d'autre part, le système colonial tant décrié notamment à cause de l'imposition d'une langue étrangère comme langue d'enseignement devait être réformé à travers un processus d'africanisation de l'enseignement. Il s'agira ici de faire une rétrospective globale, avant de se centrer sur l'exemple du Gabon, champ empirique de notre étude.

2.2.1 *Perspective générale ou histoire d'un « double langage »*

L'école fut, en Afrique, considérée comme un outil de la domination coloniale. Elle est une invention des « Blancs » qui va bouleverser considérablement les us et coutumes, et faire passer les pays africains en sociétés sans écriture (orales) à société de l'écrit. En effet, exception faite à l'Ethiopie²⁴⁴, le livre était un objet totalement inconnu des peuples africains et étranger aux cultures locales²⁴⁵.

Dans ces conditions, tous les Etats africains nouvellement indépendants se trouvent confrontés aux mêmes difficultés principalement celle de la langue véhicule et plus largement langue officielle ou nationale. De la sorte, pour tenter de résoudre cette difficulté, deux traditions s'affrontent.

D'un côté, les nationalistes africains qui soutiennent l'idée de rompre avec la langue française, agent de l'impérialisme, matérialisation de la domination étrangère et la substituer avec les langues africaines. Cette perspective fut très vite battue en brèche avec des argumentations basées sur des réflexions qui s'interrogent sur la possibilité d'un tel changement abrupt. En effet, aux premières années de l'indépendance les Etats africains étaient-ils suffisamment outillés pour assumer pareille décision ? Au regard de la pluralité ethnolinguistique qui caractérise de nombreux pays africains, quelle langue serait choisie ? Mais surtout, les langues africaines étaient-elles déjà suffisamment décrites au point de permettre qu'elles soient utilisées dans l'enseignement moderne ?

²⁴⁴ C'est le seul pays africain qui n'a pas connu la colonisation.

²⁴⁵ R. Pourtier (2010), « L'éducation, enjeu majeur de l'Afrique post-indépendances. Cinquante ans d'enseignement en Afrique : un bilan en demi-teinte », *Afrique contemporaine*, Vol.3, n°235, p.102.

Dans la plupart des cas, le choix de maintenir le français comme langue d'enseignement fut réaffirmé car les hommes politiques africains qui succédaient aux colons furent en général issus des écoles du régime colonial où ils avaient acquis des *habitus* liés à la modernité occidentale. La langue héritée de la colonisation reste donc perçue comme le sésame de l'accès à la réussite économique et au pouvoir²⁴⁶. Ainsi, se trouve croisée une histoire de « double langage » selon la formule d'Isabelle Deblé²⁴⁷ qui tend à vouloir instaurer une école africaine tout en gardant les techniques et les structures occidentales modernes.

De ce fait, se trouvent intimement liés langue et pouvoir, qui dans un jeu de relations alambiquées restent une question ouverte et brûlante en Afrique post-indépendance. En ce sens, le problème de l'utilisation des langues africaines dans l'enseignement connu des fortunes diverses. En effet, certains pays comme la Guinée-Conakry décident sous l'ère du président Sékou Touré de scolariser les nouvelles générations dans huit langues locales et la République Démocratique du Congo fait émerger parmi les quelques deux cent cinquante langues qu'elle compte quatre langues nationales (lingala, kikongo, tshiluba et swahili). A *contrario*, d'autres pays comme le Gabon, vont décider de maintenir le français comme langue unique d'enseignement pendant que d'autres encore vont tenter de combiner français et langues maternelles à vocation « nationale » en fonction des cycles d'études. Dans cette perspective, c'est l'enseignement primaire qui fait la part belle à l'expérimentation des langues locales²⁴⁸.

En tout état de cause, la question des langues d'enseignement en Afrique, éminemment politique, reste le lieu des *scénarii* les plus complexes et a donné des réponses aussi différentes que variées. Examinons plus finement le choix opéré par le Gabon.

2.2.2 *Le français langue exclusive et sans partage d'enseignement au Gabon*

Comme dans tous les autres territoires autrefois sous le joug colonial, au Gabon après la colonisation et la proclamation de l'indépendance se pose le problème de langue nationale et par ricochet celui de langue d'enseignement. En effet, pays plurilingue, le Gabon au lendemain de son accession à la souveraineté internationale s'interroge sur la nécessité de faire émerger une langue commune de communication qui serait l'expression d'une culture locale et nationale. Dans cette perspective, une initiative fut lancée par les pouvoirs en place,

²⁴⁶ *Ibidem*, p.104.

²⁴⁷ I. Deblé(1994), « Différenciations ou uniformisations ? », *Afrique contemporaine*, n°172, octobre-décembre.

²⁴⁸ R. Pourtier, *loc.cit.*, p.105.

notamment par le Parti Démocratique Gabonais (PDG), Parti-Etat et par ailleurs parti unique à la fin des années 70²⁴⁹. Cette initiative consistait à créer une langue commune nommée « *Gassilangue* »²⁵⁰ à partir des six grands groupes de langues vernaculaires que compte le pays. Malheureusement ce projet, ne vit pas le jour puisqu'il présentait de nombreuses carences scientifiques du point de vue des linguistes pour qui, il s'est plus agit d'un projet politique que d'un véritable projet scientifique.

Ainsi, la loi fondamentale de la République Gabonaise confère, dans son article 2, au français, langue importée et héritée de la colonisation, le statut de « langue officielle »²⁵¹. De fait, au niveau de l'enseignement la question ne pose plus. Tous les enseignements sont dispensés en français vu que c'est la seule langue légitime, officielle et reconnue juridiquement. Elle jouit donc « d'une prééminence sans partage ; elle est la langue exclusive, la seule utilisée dans les domaines et occasions officiels, c'est la langue de l'Etat, du parlement, des cours et des tribunaux, la langue de l'école et des médias »²⁵².

Cependant, en ce qui concerne l'introduction des langues locales au sein du système éducatif, il faut souligner que des expériences ont été tentées, surtout au sortir des états généraux de l'éducation et de la formation de 1983²⁵³ dont l'une des principales recommandations exigeait l'introduction des langues locales dès l'enseignement primaire. En effet, ces travaux préconisent clairement ce qui suit : « considérant que les langues nationales sont le support privilégié de la personnalité culturelle et de l'identité profonde d'une nation. Considérant que la maîtrise des mécanismes du langage en langues maternelles facilitent la compréhension de l'univers par l'enfant d'une part et, d'autre part, l'acquisition des langues tel le français (...). Les états généraux recommandent l'introduction de nos langues maternelles dans le système éducatif, et que les moyens en hommes et matériels soient dégagés pour asseoir ou renforcer les structures de recherche appropriées à la réalisation progressive de cet objectif »²⁵⁴. C'est ainsi, qu'à la suite d'une initiative des établissements d'enseignement catholique, les pouvoirs publics décident en 1999 d'ouvrir au reste des établissements public un enseignement des langues locales et un enseignement en langues

²⁴⁹ A. Jacquot (1988), « Langue nationale et langues nationales : commentaires sur un projet de langue commune au Gabon », *Cahier des sciences humaines*, n°24, pp.403-416.

²⁵⁰ Selon les auteurs : expression structurée à partir de la morphologie latine. Elle signifie littéralement : lingua, langue, gabonensis, gabonaise, six, six. Traduction littérale : la langue gabonaise en six versions locales.

²⁵¹ Gabon (2000), « Constitution de la République Gabonaise », *Loi n°014/2000* du 11 octobre, p.8.

²⁵² P. Ondo (2003), *Pratiques des langues gabonaises et enjeux sociaux. Lutttes politiques- scolarisation- identités*, Thèse de doctorat en sociologie, Amiens, Université Picardie Jules Verne, p.87.

²⁵³ Etats généraux de l'éducation et de la formation, tenus à Libreville du 17 au 23 décembre 1983.

²⁵⁴ Recommandations des états généraux de l'éducation et de la formation, cités par E. B. Bokoko, « Enseignement des langues nationales au Gabon : bilan et perspectives », *Penser la francophonie- concepts, actions et outils linguistiques*, document non daté.

locales. L'expérience fut tentée seulement par quelques établissements de Libreville, capitale politique du pays et n'a malheureusement pas pu atteindre toute l'étendue du territoire national. Aussi, faut-il souligner que les langues enseignées sont essentiellement celles qui possèdent le plus grand nombre de locuteurs et ne concernent que les classes du collège, c'est-à-dire de la 6^e à la 3^e. Les enseignants qui transmettent ce savoir sont pour la plupart des locuteurs de ces langues et certains ont bénéficié d'une formation à l'école normale supérieure. Mais, il faut dire que pour la plupart ce sont des volontaires et des étudiants qui parlent couramment leurs langues maternelles. Ils ont donc le statut de vacataires.

C'est de cette manière, que les langues locales au Gabon ont pu faire leur entrée dans le système éducatif sans pour autant que le statut de la langue française ne soit inquiété ou remise en cause. Dans cette optique, P. Ondo considère que « la politique linguistique gabonaise reste encore tributaire de la période coloniale au sens où elle poursuit une entreprise de **francisation** qui consiste à imposer la langue coloniale à travers son utilisation dans les institutions qui légitiment son usage (...) »²⁵⁵.

En somme, malgré quelques tentatives restées sans réelles applications, la langue d'enseignement au Gabon reste le français qui y règne sans partage à l'intérieur de tout le système éducatif et confine les langues locales à un usage purement domestique. Cette situation de privilège que lui confère la Constitution du pays a fait dire à certains spécialistes que le français devenait la véritable langue qui soit nationale au Gabon²⁵⁶. Et dans cet élan, le feu président Bongo déclarait lui-même en 1998 à la veille des élections présidentielles dans son projet de société : *Les chances du Gabon pour l'an 2000, le chemin du futur*, que le français constitue le socle de l'unité nationale du pays.

²⁵⁵ P. Ondo, *op.cit.*, pp. 88-89. Les soulignés sont de l'auteur.

²⁵⁶ H.S Ndinga-Koumba-Binza, « Politique linguistique et éducation au Gabon : un état des lieux », Centre for language and speech technology, Stellenbosch University, document non publié.

3. LES POLITIQUES DE MONDIALISATION OU L'INFLUENCE DE LA MEDIATION INTERNATIONALE

Au milieu des années 80, après avoir connu une bonne croissance économique grâce au boom pétrolier de 70 notamment, le Gabon est frappé par une crise financière et économique sans précédent due à la baisse des cours du pétrole sur le marché international. Cela va affecter l'ensemble de la société y compris le système éducatif. Cette crise amènera les pouvoirs publics, sous injonctions des instances internationales, à mettre en place des mesures drastiques visant à y faire face. D'où l'objet de la présente section qui tentera de mettre en perspective les rapports entre système éducatif gabonais et institutions supranationales.

3.1 Les PAS²⁵⁷ ou la nécessité de réduire le budget d'investissement de l'Etat

Au Gabon, l'Etat a toujours été le principal pourvoyeur de fonds pour l'extension du système éducatif, car il en a fait un de ses devoirs régaliens. Avec la crise, l'Etat va être contraint, pour obtenir l'aide du Fonds Monétaire International (FMI), de réduire ses dépenses et le domaine de l'éducation, comme bien d'autres, va en pâtir car les recettes budgétaires vont fortement diminuer et les capacités d'investissement de l'Etat seront restreintes durant toutes les années de crise. Le FMI va donc initier des programmes d'ajustement structurel sévères pour tenter de redresser l'économie de tous les pays se trouvant dans la même situation et combler par ricochet le déséquilibre causé. Il faut dire que cette situation se caractérise par une dette extérieure importante, un déficit qui va occasionner la réduction considérable des taux d'investissement public. Le tableau ci-dessous permet de l'illustrer parfaitement.

²⁵⁷ PAS : Programmes d'ajustement structurel

TABLEAU 10 : EVOLUTION DU TAUX D'INVESTISSEMENT PUBLIC

Années	Pourcentages
1984	53,8
1985	63,8
1986	60,3
1987	36,9
1988	31,0
1990	21,0
1991	17,1
1993	21,3
1994	20,9
1996	18,8

Source : G. Nguema Endamne (2011), *L'école pour échouer*, *op.cit.*

Les pourcentages obtenus à partir de ce tableau témoignent de la baisse conséquente des investissements publics durant les années de crise. En considérant que la crise a commencé en 1986, on se rend à l'évidence qu'à compter de cette année les taux d'investissements publics ont connu une constante diminution et sont passés progressivement de 60,3% à 18,8% en 1996. Il devenait difficile pour l'Etat de construire dans ces conditions de nouvelles structures scolaires nonobstant le nombre sans cesse grandissant d'enfants scolarisés au Gabon. C'est donc là, le paradoxe ou l'exception rencontré (e) au Gabon pour reprendre l'expression de G. Nguema Endamne²⁵⁸. En effet, contrairement à ce qui se passe dans les autres pays d'Afrique subsaharienne où les effets de la crise ont entraîné une baisse du taux de scolarisation, le Gabon fait figure d'exception.

Ce qui ne va pas être sans conséquences au plan social puisque les structures scolaires d'accueil vont se voir insuffisantes et parfois en décrépitude avancée. Cette situation mettra tout le système éducatif dans des difficultés considérables notamment avec des effectifs pléthoriques, car l'Etat ne pouvant plus faire face à la demande scolaire grandissante « entasse » les élèves dans les salles de classes existantes. Cet état de choses va occasionner des mouvements sociaux matérialisés par des grèves à répétition des enseignants et autres personnels de la fonction publique. La vague de contestation des enseignants trouvera au

²⁵⁸ G. Nguema Endamne, *op.cit.*, p.52.

début des années 90, un paysage social propice à son expansion avec le vent de la démocratie qui plane et la remise en cause des systèmes monarchiques devenus impopulaires.

Les revendications syndicales de plus en plus fortes et la mise en place des PAS, vont encourager les pouvoirs publics à la construction de nouvelles salles de classe et à la réhabilitation de certaines avec l'aide du FMI et de la Banque Africaine de Développement (BAD) qui vont accepter de financer un certain nombre de projets de construction d'infrastructures scolaires. Les années 90 sont aussi marquées par des conférences internationales sur l'éducation et les objectifs à atteindre pour l'an 2000. Le Gabon y prendra une part active.

3.2 L'Education Pour Tous, un objectif du millénaire : quelle implication au Gabon ?

Du 5 au 9 mars s'est tenue à Jomtien (Thaïlande) une conférence mondiale sur l'éducation pour tous avec pour objectifs de répondre entre autres aux besoins éducatifs fondamentaux²⁵⁹. Cette déclaration fut réaffirmée à Dakar (Sénégal) lors du forum mondial de l'éducation qui s'y est tenu du 26 au 28 avril 2000. Faisant suite à la conférence de Jomtien, le forum de Dakar avait pour but de faire une évaluation des avancés en matière de scolarisation de base universelle. Il s'agissait donc de faire le bilan de l'EPT une décennie après son lancement. Cette rencontre était placée sous le parrainage des plusieurs institutions internationales²⁶⁰. C'est à cet effet que le secrétaire général de l'ONU rappelait lors de son propos inaugural que « cette conférence est un test pour nous tous, qui nous attribuons le titre de communauté internationale. Il y a 10 ans, à Jomtien, nous nous sommes fixé comme objectif d'assurer une éducation de base pour tous. Or, nous sommes encore loin du but. À l'ouverture de cette conférence, engageons-nous à tout mettre en œuvre pour l'atteindre »²⁶¹.

En prenant part, à ce forum le Gabon marquait l'intérêt qu'il accorde à l'éducation, mais s'engageait aussi à mettre tout en œuvre pour appliquer les résolutions de ces importantes assises. En conséquence, le pays a du, au préalable, préparer son bilan ainsi que l'on fait les autres Etats engagés dans ce projet mondial que constitue l'éducation pour tous.

²⁵⁹ Unesco (1996), *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*, 3^e impression, Paris.

²⁶⁰ Ces Institutions sont : la Banque Mondiale, le Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF), le Fonds des Nations Unies pour la Population (FNUAP), l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO) et le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD).

²⁶¹ Unesco (2000), *Rapport final du forum mondial sur l'éducation de Dakar*, Paris, Unesco, p.9.

Dans cette perspective, il convient de souligner qu'au sortir de la rencontre de Jomtien, les autorités gabonaises ont, suivi les recommandations, mis en place des stratégies d'action pour atteindre les objectifs de l'EPT. Ainsi, en rappelant les besoins éducatifs fondamentaux identifiés par les différents forums à savoir les outils essentiels d'apprentissage (lecture, écriture, calcul) et contenus éducatifs fondamentaux (connaissances intellectuelles, valeurs, attitudes), le Gabon, sans mettre en place une structure spéciale EPT au niveau national, a responsabilisé un certain nombre de personnalités dont les ministères étaient concernés. Ces départements ministériels partent du ministère de l'éducation nationale, au ministère de la santé publique et de celui de l'éducation populaire, en passant par les ministères de la communication, de la jeunesse, de la culture et des affaires sociales²⁶².

Le bilan de l'EPT au Gabon s'apprécie d'abord d'un point de vue institutionnel. En effet, constatant les insuffisances dans la mise en œuvre de la stratégie pour l'EPT, le gouvernement, lors du conseil des ministres du 4 août 1999 va prendre des mesures visant à renforcer l'éducation de base, réorganiser l'administration et la pédagogie des établissements scolaires et créer une caisse de soutien aux enseignants nouvellement recrutés²⁶³. A ce sujet, au niveau du ministère de l'éducation nationale des lois et des décrets sont pris pour améliorer la condition enseignante²⁶⁴.

Pour l'essentiel, les actions menées vont se faire avec l'appui technique et financier des principaux bailleurs de fonds que sont les organismes onusiens et les différentes banques d'aide au développement, sans oublier, le partenaire de toujours qu'est l'ancienne métropole, qui se fait toutefois plus discrète et intervient par le biais de la coopération. Dans cet ordre d'idées, la mission française de coopération va procéder, à la demande des autorités gabonaises, à une évaluation en vue de la réforme du système éducatif gabonais à travers le projet administration et développement de l'éducation gabonaise (PADEG), pendant que les projets Gabon BAD 1 et 2 vont permettre la construction de 400 nouvelles salles de classes. Dans le même temps, l'UNICEF va encourager un projet concernant l'éducation des jeunes filles déscolarisées en mettant en place de centres d'éducation de base non formelle²⁶⁵.

Ainsi, pour le compte de l'EPT on peut se rendre compte des efforts consentis par l'Etat gabonais qui lui ont permis de réaliser entre 1991 et 1998 plus de 1200 classes réparties sur l'ensemble du territoire national avec tout de même un accent particulier pour

²⁶² Unesco, «Education pour tous. Bilan à l'an 2000 », *Rapport national/Gabon*, Paris, Unesco, p.3.

²⁶³ *Ibidem*.

²⁶⁴ Loi 20/92 du 8 mars 1993 fixant le statut particulier des fonctionnaires du secteur éducation ; le décret n°001264/PR/MENCF/MFEBPC fixant les modalités de versement d'une de logement aux personnels enseignants du ministère de l'éducation nationale, etc.

²⁶⁵ Unesco, «Education pour tous. Bilan à l'an 2000 », *Rapport national/Gabon*, *op.cit.*, p.6.

l'enseignement primaire. Aussi, si l'on peut louer ces efforts, il faut tout de même reconnaître que cela reste insuffisant puisque la question des effectifs pléthoriques reste entière et surtout celle du rendement et de la qualité de l'éducation. De ce point de vue, la conjoncture économique difficile que traverse le pays ne lui permet pas véritablement d'y faire face et ce malgré le caractère urgent de la question.

En se tenant à la massification scolaire et à la parité de genre d'enfants scolarisés, on peut admettre que le Gabon fait plutôt office de « bon élève » avec un taux net de scolarisation au-dessus de la moyenne dans la région, avoisinant les 95% en 2010²⁶⁶. Et comme le souligne Régis Malet, on pourrait dire que les politiques nationales au Gabon « épousent l'agenda établi par les institutions intergouvernementales (...) »²⁶⁷ puisque les injonctions de ces instances, par le truchement de l'EPT vise la scolarité universelle pour tous sans distinction de sexe et le Gabon se rapproche parfaitement de cet objectif. Mais reste maintenant à s'interroger sur la qualité de l'offre éducative, car une chose est de faciliter l'accès au savoir, une autre est de permettre son acquisition réelle. Ainsi, l'éducation de qualité pour tous reste la véritable problématique du système éducatif gabonais.

²⁶⁶ Unesco/BIE (2010), *Données mondiales sur l'éducation*, 7^e éd., Paris.

²⁶⁷ R. Malet (2010), « Autour des mots de la formation : Mondialisation », Former sous influence internationale : circulation, emprunts et transferts, *Recherche et formation*, n°65-2010, Coord. Par R. Malet, p.95.

En définitive, il importe de relever que le système éducatif gabonais né de la colonisation reste encore aujourd'hui quelque peu sclérosé à ses origines idéologiques. En effet, en dépit de quelques tentatives de démarcations réalisées, la structure et les contenus de l'enseignement sont pour l'essentiel le reflet de l'ancienne métropole.

Aussi, faut-il bien reconnaître que les objectifs visés par l'enseignement colonial furent globalement atteints notamment celui relatif à la francisation des peuples colonisés pendant que les ambitions des nouveaux Etats indépendants échouaient, en l'occurrence celle de l'africanisation de l'enseignement. A ce sujet, l'exemple du Gabon ne saurait y apporter un démenti dans la mesure où la seule langue qui soit commune à l'ensemble des gabonais aujourd'hui et qui leur permet d'échanger au quotidien, demeure la langue française. Elle détient le monopole et l'exclusivité dans l'enseignement et dans tous les lieux publics de la *Cité*. Ce qui peut amener à considérer que la langue française, au-delà de son statut de langue officielle, ferait également office, en l'absence de l'émergence d'une langue locale commune, de langue nationale au Gabon. Car, elle permet la communion entre l'ensemble des membres la communauté gabonaise.

En outre, le contexte mondial actuel marqué par les politiques de mondialisation visant des échanges plus libres et des interactions entre sociétés plus vives ne facilite pas la tâche aux sociétés telles que la société gabonaise qui oscillent encore entre un besoin de construction nationale et une nécessité d'ouverture quasi permanente vers l'extérieur. Dans ces conditions, comment envisager un renouveau réel du système d'enseignement ?

Chapitre IV : Les programmes d'histoire dans l'école moyenne : quels enjeux socioculturels au Gabon ? Pour une lecture croisée des instructions et discours officiels

La réflexion sur les programmes d'histoire, dont l'un des intérêts serait de saisir l'évolution du curriculum formel d'histoire au collège, s'inscrit dans la nécessité de développer l'idée de socialisation (politique et culturelle) confiée à cet enseignement et dans le même temps, porter une analyse sur la non moins importante perspective d'ouverture au monde, dans le contexte des politiques de mondialisation. Ainsi défini, le projet de connaissance se donne pour ambition de décrypter et d'analyser les enjeux d'un tel enseignement.

De ce fait, considérés comme des instruments de l'action publique, les programmes scolaires ont pour vocation de définir la norme officielle en matière de contenus d'enseignement. Ils représentent la concrétisation de l'ambition politique d'un pays, d'une région, d'une localité en matière d'éducation.

Au Gabon, ils sont la résultante du travail des agents de l'Institut pédagogique national dont l'une des missions est la « fabrication » des programmes scolaires dans toutes les disciplines faisant objet d'un enseignement de l'école primaire ou élémentaire au lycée en passant par le collège ou l'école moyenne. Ce travail de construction se trouve encadré par un certain nombre de directives politiques qu'il importe de mettre en lumière afin de faciliter la compréhension de ces processus déterminants pour la mission de transmission culturelle que s'assigne l'Ecole. Ainsi, pourquoi enseigne-t-on l'histoire au collège ? De quelle histoire s'agit-il ? Comment fabrique-t-on les programmes d'histoire ?

A cette fin, le présent chapitre ambitionne donc d'examiner les programmes scolaires d'histoire au niveau de l'école moyenne au Gabon dans une perspective diachronique qui tente de mettre en exergue les questions liées à la transmission et la diffusion du savoir au Gabon. En fait, il s'agit d'interroger la contribution ou non du curriculum scolaire d'histoire au processus de construction de l'unité nationale gabonaise et partant de la formation de la Nation gabonaise *in fine*.

Cette analyse prend, essentiellement, appui sur les programmes officiels des années 1972, 1989 et 1994.

1. ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE : INSTRUCTIONS OFFICIELLES OU L'EXPRESSION D'UN CADRE INSTITUTIONNEL IMPROPRE

Comme tout système éducatif, le système gabonais fonctionne sur la base d'une orientation formulée d'entrée dans la loi 16/66 du 09 août 1966²⁶⁸ et renforcée par un certain nombre de mesures visant à assurer l'articulation d'ensemble du système et à préciser des spécificités en fonction des disciplines. C'est à ce titre que l'enseignement de l'histoire se trouve organisé sur la base d'instructions qui lui sont propres et qui définissent les objectifs qui lui sont assignés. Cela implique donc de prendre certaines précautions qui permettraient de définir le cadre institutionnel rendant possible l'enseignement de l'histoire en territoire gabonais.

La politique éducative gabonaise prévoit un enseignement de l'histoire depuis l'école primaire et ce jusqu'à la classe de terminale, en passant, bien entendu, par l'étape du collège. C'est un enseignement qui traverse toute la scolarité de l'élève jusqu'à l'obtention de son baccalauréat. Cet enseignement est dispensé par des enseignants qualifiés et formés au sein de l'école normale supérieure. Mais quels en sont les objectifs et les finalités ?

1.1 Des finalités vagues et abstraites

D'abord il faut noter que l'enseignement de l'histoire se veut ouvert aux réalités politiques, économiques, sociales et culturelles. Ainsi, les instructions officielles lui donnent pour finalités : « *répondre à la curiosité des élèves à l'égard du **monde** qui les entoure et, en développant le sentiment de solidarité avec les générations qui les ont précédés et les êtres qui vivent dans le même temps qu'eux, de favoriser la compréhension des autres dans le respect des différences ; apprendre à se situer dans un **monde** en évolution, à mieux comprendre les problèmes qui s'y posent et, par là même, à exercer les droits et à respecter les devoirs de l'homme et du citoyen avec une conscience plus éclairée ; les aider à trouver, dans le travail comme dans les loisirs, des possibilités d'enrichissement personnel et, au contact d'œuvres artistiques notamment, une éducation de la sensibilité* »²⁶⁹. Au regard des finalités formelles assignées à l'enseignement de l'histoire dans le premier cycle du

²⁶⁸ A titre de rappel c'est la loi d'orientation générale de l'éducation au Gabon. Elle vient d'être modifiée en décembre 2011 pour la première fois.

²⁶⁹ Gabon (1989), « Instructions et Programmes : Histoire et Géographie premier cycle », *Ministère de l'éducation nationale*, Institut pédagogique national, Libreville, p.25. Les soulignés sont de nous.

secondaire, un premier constat peut être fait. Il s'agit de relever que les finalités de cet enseignement semblent faire une place de choix à la valeur de solidarité. Une solidarité des citoyens entre eux, mais aussi au-delà, puisqu'elles avancent l'idée d'une connexion avec les générations antérieures. C'est dire que l'enseignement de l'histoire devrait faire une place au passé des sociétés. Une connaissance du passé, qui semble-t-il, serait nécessaire à la compréhension du monde contemporain.

De plus, ce texte a une visée interculturelle puisqu'il favorise la compréhension des autres dans le respect des différences. Cette approche rappelle que l'école au Gabon respecte le principe laïcité tel que décrit dans la loi d'orientation générale. L'enseignement de l'histoire se doit donc de prendre en compte les différences culturelles des publics (élèves) à enseigner et de ce fait, a une visée universaliste. Il ne s'agit pas d'enseigner une histoire dont les finalités conduisent à des restrictions nationales. Il faut, au contraire, développer chez l'élève, des connaissances communes lui permettant de créer du lien avec les générations précédentes. En effet, se situer dans le monde et comprendre les problèmes dont il faut faire face sont des finalités qui peuvent laisser supposer la réponse à, au moins, deux questions : d'où vient-on et où va-t-on ? Il faut ainsi connaître le passé pour mieux vivre le présent et anticiper l'avenir. Cette vision des finalités assignées à l'enseignement de l'histoire trouve un écho dans les travaux de Durkheim lorsqu'il suggère, très justement, que « c'est seulement en étudiant avec soin le passé que nous pouvons arriver à anticiper l'avenir et à comprendre le présent »²⁷⁰. On peut, si l'on s'en tient aux finalités, convenir que l'enseignement de l'histoire au collège favoriserait des connaissances indispensables à la compréhension du milieu dans lequel évolue l'élève.

Par ailleurs, l'enseignement de l'histoire vise aussi l'éveil de la conscience citoyenne auprès des élèves. En fait, l'une des finalités de cet enseignement est d'encourager une conscience éclairée face aux droits et devoirs qui sont les leurs et dont la société réclame d'eux. Tel que dicté dans les instructions officielles, l'enseignement de l'histoire devrait permettre aux futurs citoyens que sont les élèves, d'analyser les problèmes de la société en prenant appui sur leurs droits et devoirs. Mais, comme l'a souligné P. Perrenoud : « nous vivons dans une société régie par le droit (...). Le droit reste quasi absent des programmes de l'enseignement obligatoire »²⁷¹. Il relève ainsi un décalage entre les savoirs dont on a besoin pour comprendre la société contemporaine et ceux qui sont inscrits dans les programmes.

²⁷⁰ E. Durkheim (1999), *L'évolution pédagogique en France*, 2^e éd., Paris, PUF. Coll. « Quadrige », p. 3.

²⁷¹ P. Perrenoud (2008) « préface » in F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (Sous la dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*, Bruxelles, De Boeck. Coll. « Perspectives en éducation et formation », p. 10.

L'ambition d'un enseignement de l'histoire visant à amener les élèves à agir en fonction de leurs droits et devoirs apparaît, de ce fait, utopique dans la mesure où aucune notion de droit, comme nous le verrons, n'est inscrite dans les programmes d'histoire du collège. C'est à se demander si cela ne constitue-t-il pas simplement un « faire semblant, une référence vite oubliée (...) »²⁷² ? Tant on observe que les programmes scolaires ignorent très vite ces notions qui renvoient au quotidien des futurs citoyens, c'est-à-dire leur intégration dans la société de production.

Aussi, cette dernière observation invite à formuler une autre. C'est de relever que les finalités assignées à l'enseignement de l'histoire au collège ne font pas directement référence à la société gabonaise ou alors, elles le font de façon trop insidieuse à telle enseigne que cela apparaisse comme un détachement à la société concernée. Le texte évoque surtout, en parlant de contexte, le monde : « *le monde qui les entoure* » ; « *se situer dans le monde en évolution* ». Aucune référence n'est faite à la société gabonaise. Cela donne le sentiment que ces futurs citoyens sont d'abord appelés à être citoyens du monde avant d'être citoyens gabonais simplement. C'est à croire que l'individu est directement projeté dans l'espace-monde avant même d'avoir été préparé à la réalité de l'espace-national. Ceci se trouve conforter par Romaric Franck Quentin De Mongaryas, par exemple, qui fait le constat que « la construction de la citoyenneté gabonaise ne prend pas suffisamment en compte les référents identitaires et culturels nationaux d'un point de vue hiérarchique »²⁷³. Ce qui, par ailleurs, semble peu cohérent, si on considère que l'espace-monde est d'abord conçu comme un espace concurrentiel où chacun devrait apporter sa richesse différentielle, à moins, de vouloir se complaire dans la position du consommateur béant ou d'être dans l'incapacité à faire autrement. Mais, il semble, cependant, que certaines velléités visant à faire de l'élève gabonais un futur « citoyen-producteur » dans sa société se font jour et l'analyse des objectifs assignés à l'enseignement de l'histoire au collège pourra, peut-être, mettre cela en évidence.

1.2 Des objectifs généraux implicitement hiérarchisés

Les instructions officielles de l'enseignement de l'histoire au collège confèrent à cette discipline trois objectifs principaux. D'abord il faut « *procurer progressivement la maîtrise des langages spécifiques* ». Ensuite, il faut « *développer des aptitudes* ». Enfin,

²⁷² P. Perrenoud, *op.cit.*, p.8.

²⁷³ H. Matari et R. F. Quentin De Mongaryas (2011), *Ecole primaire et secondaire au Gabon. Etat des lieux*, Préface de F. Ropé, Paris, l'Harmattan Coll. « études africaines », p.163.

l'enseignement de l'histoire doit « *fournir les connaissances de base* ». Ces trois objectifs généraux sont détaillés de la façon suivante : «

- *Procurer progressivement la maîtrise des langages spécifiques* : le vocabulaire sans lequel on ne saurait expliquer les faits ou les idées touchant au passé des hommes, à leur environnement, à la vie politique, économique et sociale, aux activités intellectuelles ; les notions relatives à ces sujets ; le maniement des outils (textes, photographies, cartes, graphiques, moyens audio-visuels...) qui sont à la fois sources d'information et moyen d'expression.
- *Développer des aptitudes* : aptitude à observer, analyser, interpréter, critiquer ; aptitude à établir des relations entre faits de nature différente, à analyser une situation historique (...) dans sa complexité et son évolution ; aptitude à réagir en face du flot d'informations apportées par les mass-médias, c'est-à-dire à les critiquer, les trier, les organiser en un ensemble cohérent, à les confronter avec l'acquis de telle sorte que l'apport nouveau devienne élément d'une synthèse plus riche ; aptitude à l'autonomie, autonomie dans le travail mais également dans la réflexion personnelle, permettant d'agir consciemment et librement.
- *Fournir les connaissances de base sans lesquelles ces aptitudes seraient inopérantes* : notions fondamentales relatives aux civilisations ; repères précis dans l'espace et dans le temps susceptibles de constituer une grille référence ; notions sur l'organisation de la vie en société et aussi connaissances pratiques indispensables aux comportements de citoyen, de producteur, de consommateur. »²⁷⁴.

Il faut préciser que le texte souligne, par ailleurs, que les objectifs ici visés sont d'égale importance et ne pas en tenir compte serait manquer indubitablement le but recherché. Or, tel que formulé, le troisième objectif apparaît clairement comme complémentaire au second objectif : « *fournir des connaissances de base sans lesquelles ces aptitudes seraient inopérantes* ». Ce qui signifie, qu'ils ne peuvent pas être d'égale importance vu que le troisième objectif vient, en quelque sorte, crédibiliser l'objectif visant à développer des aptitudes spécifiques chez les élèves. Il apparaît donc une forme de hiérarchisation implicite des objectifs assignés à l'enseignement de l'histoire qui veut que, fournir une somme de connaissances aux élèves soit plus important que développer chez eux des aptitudes à

²⁷⁴ Gabon (1989), *op.cit.*, pp.25-26. Les soulignés sont de l'auteur.

l'observation ou à la critique. Ce qui pourrait favoriser chez l'élève une simple capacité à restituer les connaissances apprises et moins à interpréter les faits historiques.

De manière générale, pointer le regard sur les objectifs de l'enseignement de l'histoire au collège revient à décrypter méthodiquement les buts avoués et non avoués de cet enseignement. A cet effet, les objectifs ici formulés laissent apparaître au moins deux réalités. D'une part, l'enseignement de l'histoire vise à donner à l'élève un vocabulaire particulier lui permettant de définir son environnement immédiat et/ou lointain. Cet objectif suppose donc l'existence d'un "code langagier" propre à la discipline. Il s'agit là, certainement d'un "code élaboré", pour reprendre l'expression de Basil Bernstein²⁷⁵. D'autre part, il faut voir dans l'enseignement de l'histoire l'idée de développer chez l'élève des aptitudes intellectuelles spécifiques différentes de celles qu'il pourrait recevoir dans un autre enseignement tel que les mathématiques pour ne pas les citer.

Aussi, remarque-t-on, qu'aucune de ces réalités ne renvoie explicitement ou non à l'idée de la construction du sentiment national auprès des élèves. Cette perspective n'est nullement envisagée au regard des objectifs assignés à cet enseignement. Car, il s'agit plutôt de doter les élèves d'un langage spécifique susceptible de les amener à connaître et à décrire le monde qui les entoure, sans que ce monde ne fasse référence directe à la société gabonaise, à ses us et coutumes par exemple. Cela suscite, tout de même, la formulation d'une interrogation : dans quelle discipline, si ce n'est l'histoire, enseignerait-on la Nation, entendue comme le « résultat historique amené par une série de faits convergeant dans le même sens »²⁷⁶ aux gabonais ? Autrement dit, quelle serait la discipline indiquée pour transmettre aux jeunes générations un enseignement de l'histoire nationale gabonaise ? A moins que celle-ci ne soit inscrite aux programmes ?

²⁷⁵ B. Bernstein (1975), *Langages et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Trad. Jean-Claude Chamboredon, Paris, Minuit Coll. « Le sens commun ».

²⁷⁶ E. Renan (1997), *Qu'est ce que la nation ?*, Paris, Ed. Mille et une nuits, n°178, p.15.

2. PROGRAMMES SCOLAIRES ENTRE INERTIE ET VARIATIONS

L'analyse des programmes d'histoire au collège trouve son intérêt premièrement, parce que ceux-ci sont considérés comme la matérialisation d'objectifs souvent théoriques. A ce titre, les programmes sont le révélateur de l'orientation fixée par les décideurs. Deuxièmement, les programmes officiels représentent les contenus qui doivent être transmis aux élèves. De ce point de vue, un examen de ceux-ci permettra de saisir la place accordée aux différents récits de l'histoire nationale retenus comme dignes d'être transmis aux nouvelles générations, comparativement à d'autres notions ou thèmes faisant partie de l'histoire universelle. Il s'agira, en d'autres termes, de voir selon quelle direction s'est construite la mémoire collective du pays.

De ce fait, notre démarche analytique prendra appui, sur l'ensemble des programmes d'histoire du niveau inférieur de l'enseignement secondaire général. Ces programmes seront examinés dans un esprit de temporalité comparatiste parce que l'enjeu, pour nous, c'est de lire aussi les changements opérés dans les curriculums. Il est donc question d'observer les programmes de 1972, 1989 et 1994, encore d'actualité. S'il était besoin, avant même de commencer l'analyse proprement dite, de faire une remarque, on constatera d'entrée que la réforme des programmes n'est pas une donnée régulière de la définition curriculaire au Gabon, car les derniers publiés datent de près de 20ans.

Aussi, avons-nous choisi de porter notre analyse sur ces trois périodes parce qu'elles marquent des moments historiques importants dans l'histoire nationale, voire plus largement africaine. En effet, les premières années d'indépendance, post 1960 sont caractérisées par les premiers projets de réforme, notamment aux plans structurel et institutionnel. Ces intentions réformistes vont s'accroître autour des années 70-80, où les jeunes nations indépendantes tenteront de mettre en place des programmes scolaires visant à mieux répondre aux besoins locaux. Au Gabon, cette période est marquée par la tenue en 1983 à Libreville des états généraux de l'éducation et de la formation qui ont fait le diagnostic des maux dont souffrait le système éducatif gabonais et dont l'un d'eux était l'inadaptation des contenus. Les années 90 restent imprégnées quant à elles, du mouvement démocratique et le retour au multipartisme, avec, surtout, la tenue des conférences nationales (mars 1990 au Gabon). Nous verrons donc quelles influences ont eu ces événements sur les programmes proposés aux élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire.

2.1 De la préhistoire au monde à la fin du XVIe siècle : une radioscopie de l'histoire au programme de 6^e et 5^e

Les programmes d'histoire de 6^e et de 5^e des années 1972, 1989 et 1994 se présentent comme suit :

TABLEAU 11 : PROGRAMMES D'HISTOIRE 6E

Années		
1972	1989	1994
<p>I. Introduction générale (1 leçons) : objet de l'histoire ; intérêt de l'histoire ; notion de chronologie : les grandes divisions de l'histoire : traditionnelles, religieuses, nouvelles.</p> <p>II. La préhistoire</p> <p>1. Le quaternaire : conditions géographiques (variations climatiques) ; apparition de l'homme. Vestiges préhistoriques en Afrique. Importance de la préhistoire africaine.</p> <p>2. Le monde paléolithique. Les aires d'occupation en Afrique et en Asie. Les conditions de vie. L'habitat, les techniques, les manifestations artistiques, les migrations.</p> <p>3. La révolution du néolithique. Les nouvelles techniques et la division du travail. La diffusion de l'agriculture et de sédentarisation.</p> <p>4. Le Sahara néolithique. Le peuplement et les genres de vie. L'art rupestre. L'âge des métaux. La civilisation de Nok. Les conséquences de l'assèchement du climat.</p> <p><u>III. Les civilisations de l'Afrique et de l'Asie</u> (11 leçons)</p> <p>1. L'Egypte : le pays, les hommes. Comment nous les connaissons. Les grandes périodes de l'histoire égyptienne.</p> <p>2. Et 3. La civilisation égyptienne ; ses composantes diverses. La vie quotidienne, la société, l'organisation politique, la religion</p>	<p><u>I. La préhistoire</u></p> <p>1. La préhistoire au Gabon : situer les sites de recherche, observer et décrire les outils, les modes de vie</p> <p>2. Place du Gabon dans la préhistoire africaine.</p> <p><u>II. Les civilisations de l'Afrique</u></p> <p>1. L'Egypte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le cadre physique (cartographie) - Les grandes étapes de la formation de l'Egypte - La vie quotidienne en Egypte - La civilisation égyptienne : religion et art (on choisira d'étudier un grand monument : pyramide) <p>2. La métallurgie du fer en Afrique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exemples de bas fourneaux de forge en Afrique (s'appuyer sur les croquis) - Des lieux où se travaillait le fer (Nigéria, zone interlacustre...) - Objet en fer et usage de ces objets <p><u>III. Le monde hellénique</u></p> <p>1. Grandes phases de l'histoire du monde hellénique : construire une frise chronologique</p> <p>2. Deux cités : Sparte et Athènes</p>	<p><u>I. Introduction générale</u> (1 leçon) : objet et intérêt de l'histoire – la notion de temps : du temps vécu au temps historique – la notion de chronologie : les grandes divisions de l'histoire. Construction d'une frise chronologique ou ligne des temps.</p> <p><u>II. La préhistoire</u> (2 leçons)</p> <p>1. L'Afrique, berceau de l'humanité. Importance de la préhistoire africaine (exemple gabonais de fouilles préhistoriques).</p> <p>2. La "révolution" du néolithique : les nouvelles techniques et la division du travail ; l'agriculture et la sédentarisation ; l'art préhistorique.</p> <p><u>III. Les civilisations de l'Afrique et de l'Asie</u> (8leçons)</p> <p>1. L'Egypte : le pays, les hommes, les grandes périodes de l'histoire égyptienne</p> <p>2. La civilisation égyptienne : civilisation agricole, vie quotidienne ; organisation politico-sociale ; la religion et l'art.</p> <p>3. Les civilisations du Nubie : Méroé, Axoum.</p> <p>4. La diffusion du fer en Afrique et ses conséquences dans les domaines technique, social et politique</p> <p>5. Les civilisations de l'Asie occidentale : exemple de la Palestine.</p>

<p>et l'art.</p> <p>4. Les civilisations de Nubie, Méroé, Axoum. Les rapports avec l'Égypte, la mer rouge et l'Afrique intérieure</p> <p>5. La diffusion du fer en Afrique et ses conséquences d'ordre technique, social et politique.</p> <p>6. Civilisations de l'Asie occidentale : Mésopotamie, Chaldée Assur.</p> <p>7. Civilisations de l'Asie occidentale : la Palestine (les Hébreux, la Bible).</p> <p>8. Les civilisations de l'Indus : Inde védique et le bouddhisme.</p> <p>9. La Chine ancienne : la civilisation chinoise.</p> <p>10. Les civilisations des peuples de la mer : Crétois et Phéniciens. Commerce méditerranéen et contacts avec l'Afrique.</p> <p>11. Le monde perse et sa civilisation.</p> <p><u>IV. Le monde hellénique</u> (6 leçons)</p> <p>1. La Grèce. Cadre géographique. Les grandes étapes de l'histoire grecque.</p> <p>2. L'éveil du monde grec. Poèmes homériques (les foyers de civilisations). La colonisation.</p> <p>3. Les cités grecques. Sparte et Athènes. L'organisation politique, la société.</p> <p>4. La civilisation grecque ; vie quotidienne, religion, le panhellénisme.</p> <p>5. La civilisation grecque. Art et vie intellectuelle.</p> <p>6. Alexandre et les monarchies hellénistiques. L'Égypte des lagides.</p> <p><u>V. Le monde romain</u> (12 leçons)</p> <p>1. Le monde libyco-berbère : l'essor de Carthage.</p>	<p>(élaborer une carte)</p> <p>3. La vie quotidienne dans une cité</p> <p>4. La vie intellectuelle et artistique (on étudiera un grand monument : un temple grec</p> <p><u>IV. Le monde romain</u></p> <p>1. La naissance de Rome et les grandes étapes de l'expansion romaine (carte et frise chronologique)</p> <p>2. La ville et l'art (on étudiera un grand monument : amphithéâtre, arènes, ...)</p> <p>3. L'Afrique romaine : Carthage</p> <p>4. Le christianisme et son rôle dans les transformations de l'Empire romain</p> <p>5. La fin de l'Empire romain</p>	<p>6. Les civilisations de l'Asie : l'Inde et la Chine.</p> <p>7. La civilisation phénicienne.</p> <p><u>IV. Le monde hellénique</u> (5 leçons)</p> <p>1. La Grèce : cadre géographique ; grandes étapes de son histoire (à reporter sur la frise chronologique) ; les poèmes homériques ; colonisation.</p> <p>2. Les cités grecques : Sparte et Athènes, organisation politique et sociale.</p> <p>3. La civilisation grecque : vie quotidienne, religion, panhellénisme.</p> <p>4. La civilisation grecque : vie intellectuelle et artistique.</p> <p>5. Alexandre et les monarchies hellénistiques. L'Égypte des lagides.</p> <p><u>VI. Le monde romain</u> (5 leçons)</p> <p>1. La naissance de Rome et les grandes étapes de l'expansion romaine (à reporter sur la frise chronologique) ; les institutions romaines : République et Empire.</p> <p>2. La civilisation romaine : vie quotidienne, société, religion, art et technique.</p> <p>3. L'Afrique romaine : la fin de Carthage et la domination romaine ; l'œuvre de Rome ; les transformations économiques.</p> <p>4. Le christianisme et l'Afrique chrétienne : brève présentation du christianisme ; le christianisme en Afrique du Nord, en Égypte et en Nubie.</p> <p>5. La fin de l'Empire romain.</p>
---	---	---

<p>2. Carthage. La civilisation carthaginoise et les relations avec les Iybyco-berbères.</p> <p>3. La naissance de Rome et les grandes étapes de l'expansion romaine.</p> <p>4. Les romains en Afrique du nord : la fin de Carthage. La Berbérie (tentatives d'unification, heurt avec Rome).</p> <p>5. La République romaine : Institutions et évolution jusqu'au principat.</p> <p>6. L'empire : Institutions, économie.</p> <p>7. La civilisation romaine : société, religion, vie quotidienne, art.</p> <p>8. Les provinces romaines. Le rôle de l'Egypte et de l'Afrique dans l'empire. Contacts avec le monde noir. Les Garamantes.</p> <p>9. Le christianisme et son expansion.</p> <p>10. Le christianisme dans les provinces romaines d'Afrique, en Nubie, en Abyssinie.</p> <p>11. La fin de l'unité du monde romain. Les invasions sassanides, les migrations germaniques et la formation des nouveaux royaumes en Occident.</p> <p>12. L'empire romain d'orient et la civilisation byzantine.</p> <p><u>VI.L'Afrique à la fin du VIe siècle</u> (1 leçon).</p>		
--	--	--

Source : Ministère de l'éducation nationale, Institut pédagogique national.

TABLEAU 12 : PROGRAMMES D'HISTOIRE 5E

Années		
1972	1989	1994
<p>I. <u>Introduction</u> (1 leçon) : le monde au début du VIIe siècle ; l'Afrique, l'Arabie, l'Orient Anté-Islamique ; l'Europe chrétienne.</p> <p>II. <u>Le monde musulman</u> (3 leçons)</p> <p>1. La naissance de l'Islam : la prédication de Mahomet, le Coran.</p> <p>2. La conquête arabe et l'expansion islamique. Les khalifats. Les institutions politiques. Les destinées du monde musulman (opposition religieuses et morcellement politique).</p> <p>3. La civilisation musulmane. La société et la vie économique. La vie intellectuelle. L'art musulman.</p> <p>III. <u>Les Etats et empires africains du VIIe au XVIe siècle</u> (13 leçons)</p> <p>1. L'Islam en Afrique septentrionale (Egypte, Afrique du Nord).</p> <p>2. Les royaumes chrétiens de Nubie et d'Ethiopie face à l'Islam.</p> <p>3. Les royaumes d'Aoudaghost et l'Empire du Ghana.</p> <p>4. Le « Mouvement » Almoravide. Ses conséquences politiques et religieuses.</p> <p>5. L'Empire du Mali.</p> <p>6. L'Empire Songhaï de Gao.</p> <p>7. Les royaumes Mossi.</p> <p>8. Les royaumes Haoussa et les royaumes du Tchad au Nil (Kanem, Bornou,</p>	<p>I. <u>Le monde musulman</u></p> <p>1. L'environnement géographique et les fondements de l'islam.</p> <p>2. Les débuts de la conquête arabe et l'expansion musulmane (cartographie du monde musulman au XIe siècle).</p> <p>3. La civilisation musulmane : économie et vie intellectuelle (on choisira d'étudier une grande construction : mosquée).</p> <p>II. <u>L'Afrique du VIIe au XVIe siècle</u></p> <p>1. Les routes et le commerce transsaharien (cartographie).</p> <p>2. Les empires du Ghana, Mali, Sonraï (grands personnages, frise chronologique, cartographie).</p> <p>3. Les migrations Bantou (cartographie).</p> <p>4. L'Afrique orientale : les cités marchandes de l'Afrique de l'Est, nature des échanges.</p> <p>III. <u>L'Europe occidentale du IXe au XVe siècle</u></p> <p>1. La société féodale.</p> <p>2. La vie quotidienne au Moyen Age.</p> <p>3. La vie religieuse ; l'art profane et l'art religieux (on choisira d'étudier une grande construction : château ou monastère ou cathédrale).</p> <p>IV. <u>L'Europe à la découverte du monde : du milieu du XVe à la fin du XVIe siècle</u></p> <p>1. Les causes de l'expansion maritime (pour les transformations techniques, s'appuyer sur des critiques).</p> <p>2. Les européens et l'Afrique</p>	<p>I. <u>Introduction</u> : le monde au début du VIIe siècle (l'Afrique, le Moyen Orient et l'Arabie, l'Europe chrétienne).</p> <p>II. <u>Le monde musulman</u> (3 leçons)</p> <p>1. La naissance de l'Islam : la prédication de Mahomet, le Coran.</p> <p>2. La conquête arabe et l'expansion islamique : organisation de l'empire musulman.</p> <p>3. Civilisation musulmane : société et vie économique ; vie intellectuelle et artistique.</p> <p>III. <u>Les Etats et les empires africains du VIIe au XVIe siècle</u> (8 leçons)</p> <p>1. L'Islam en Afrique du Nord et en Egypte.</p> <p>2. Aoudaghost et l'empire du Ghana.</p> <p>3. L'empire du Mali.</p> <p>4. L'empire Sonraï.</p> <p>5. Les pays de la côte : civilisation du Benin.</p> <p>6. En Afrique centrale : la dispersion des Bantou, le royaume de Congo, les premiers contacts du Gabon avec l'Europe.</p> <p>7. L'Afrique et l'océan indien : influences arabe et orientale dans les cités marchandes de l'Afrique de l'Est.</p> <p>8. Les sociétés et les civilisations africaines.</p> <p>IV. <u>L'Europe occidentale aux alentours de l'an mille</u> (1 leçon)</p> <p>1. Le monde féodal.</p> <p>V. <u>L'Europe occidentale du milieu du XIe siècle au milieu du XVe siècle</u> (2 leçons)</p> <p>1. Les transformations économiques et</p>

<p>Baguirmi, Ouadaï).</p> <p>9. Les pays de la côte et de la forêt. Migration et installation des peuples. La civilisation du Benin.</p> <p>10. Les royaumes bantous (Congo Monomotapa).</p> <p>11. L'Afrique et l'océan indien. Les influences arabes et les relations orientales.</p> <p>12. Les origines du peuple malgache et de la civilisation.</p> <p>13. Les sociétés et les civilisations africaines.</p> <p><u>IV. L'évolution de l'Europe occidentale du IXe et du Xe siècle</u> (2 leçons).</p> <p>1. Tentative carolingienne de restauration de l'unité de l'occident. Les nouvelles invasions du IXe et Xe siècles.</p> <p>2. L'occident morcelé (la seigneurie rurale et la hiérarchie féodale ; les princes territoriaux – exemple de la Normandie et des capétiens – les églises locales, les Monastères, l'Art roman).</p> <p><u>V. L'Europe occidentale du milieu du XIe siècle au milieu du XVe siècle</u> (5 leçons).</p> <p>1. Transformations économiques et sociales (réveil économique, développement de la frappe des monnaies, renaissance urbaine).</p> <p>2. Expansion de l'Occident : croisades, missions, voyages d'exploration.</p> <p>3. La civilisation du XIIIe siècle : l'Eglise romaine, les ordres religieux, l'art gothique.</p> <p>4. La civilisation des XIIIe et XIVe siècles : la vie intellectuelle, l'apparition de l'esprit de recherche, les</p>	<p>(cartographie).</p> <p>3. Les européens et l'Amérique (cartographie). (Mettre en évidence une grande civilisation indienne).</p> <p><u>V. Des transformations en Europe</u></p> <p>1. Le renouveau urbain.</p> <p>2. Les tourments de l'homme et les réponses apportées.</p> <p>3. La renaissance artistique (on choisira d'étudier un exemple précis en peinture, littérature...).</p>	<p>sociales : monde rural, commerce, vie urbaine.</p> <p>2. La civilisation occidentale du XIIIe au XIVe siècle : vie intellectuelle, religieuse et artistique.</p> <p><u>VI. L'élaboration du monde moderne (du milieu du XVe à la fin du XVIe siècle)</u> (5 leçons).</p> <p>1. L'expansion maritime de l'occident européen : progrès techniques, grands voyages de découvertes, premiers contacts entre européens et populations autochtones.</p> <p>2. Les débuts de la colonisation : Portugais et Espagnols en Afrique et Amérique ; premiers comptoirs et début de la traite négrière.</p> <p>3. L'humanisme : la Renaissance intellectuelle, les crises religieuses (Luther, Calvin, réforme catholique).</p> <p>4. La Renaissance artistique en Europe.</p> <p>5. La naissance des grands Etats modernes : transformations de la France et de l'Angleterre.</p>
---	--	--

<p>Universités.</p> <p>5. la formation des Etats monarchiques : France-Angleterre.</p> <p>VI. <u>L'apogée des civilisations asiatiques</u> (4leçons).</p> <p>1.Asie, Turquie, Mongolie (Gengis Khan, Tamerlan).</p> <p>2.L'essor de l'empire ottoman.</p> <p>3.La chine : la civilisation des song.</p> <p>4.L'inde et son influence en Asie du sud-est : monde malais, empire khmer.</p> <p>VII. <u>L'Amérique précolombienne</u> (2 leçons).</p> <p>1.Les origines du peuplement et les empires précolombiens.</p> <p>2.Les civilisations précolombiennes.</p> <p>VIII. <u>L'élaboration du monde moderne (du milieu du XVe siècle à la fin du XVIe siècle)</u> (7 leçons)</p> <p>1.L'expansion maritime de l'occident européen. Les progrès techniques. Les grands voyages de découvertes.</p> <p>2.Les débuts de la colonisation : Portugais et Espagnols en Afrique et Amérique. Premiers comptoirs et débuts de la traite négrière.</p> <p>3.Les conséquences de la conquête : métaux précieux, commerce, banque, bouleversements sociaux.</p> <p>4.L'Humanisme. La renaissance intellectuelle et les crises religieuses (Luther, Calvin, la réforme catholique).</p> <p>5.La renaissance artistique en Europe.</p> <p>6.La naissance des grands Etats modernes. L'empire</p>		
---	--	--

de Charles Quint et l'Espagne de Philippe II. 7.La naissance des grands Etats modernes : les transformations de la France et de l'Angleterre.		
--	--	--

Source : Ministère de l'éducation nationale, Institut pédagogique national.

Les programmes d'histoire de 6^e et 5^e des années 1972, 1989, 1994 obéissent à une logique réformiste impulsée par les autorités ministérielles depuis les années 1960. En effet, en 1965, le ministre en charge de l'éducation nationale affirme qu' « il est urgent de modifier la conception trop européenne des programmes d'histoire (...), dans les classes des lycées et collèges de notre pays »²⁷⁷. Cette volonté de rupture d'avec les programmes occidentaux alimente l'édition des programmes d'histoire des différentes années auxquelles nous faisons référence dans ce travail. Ainsi, nous nous appliquerons, dans notre analyse, à mettre en lumière la part accordée à chacune des régions (Afrique, Asie, Europe) étudiée dans les programmes, mais, nous accorderons aussi un intérêt particulier à la part réservée au Gabon, dans lesdits programmes d'histoire.

Ainsi, sur un plan purement descriptif, il faut souligner que les programmes d'histoire se présentent sous la forme d'un puzzle de leçons organisé en plusieurs parties. Chacune des parties, s'attachant à traiter d'une région spécifique et le croisement entre les différentes parties semblent se faire que de manière très indirecte. En effet, en observant les différents programmes, on peut se rendre compte que chaque section du programme porte sur une période de l'histoire précise. On peut relever notamment que quelque soit le programme considéré en classe de 6^e par exemple, le cours d'histoire commence par un enseignement sur la préhistoire, précédé d'une introduction générale qui présente l'objet et l'intérêt de la discipline. Exception faite, toutefois, au programme de l'année 1989 qui ne consacre pas une leçon entière à l'introduction du cours. De la même manière, les programmes d'histoire de 5^e commencent toujours par une leçon portant sur le monde musulman. On peut noter, à ce stade, que chronologiquement les programmes suivent la même logique.

Par ailleurs, si on peut remarquer que le nombre total de leçons varie d'un programme à un autre, on doit souligner aussi que de manière générale, les thèmes à étudier restent les mêmes d'une année à l'autre tel que le montre les tableaux ci-après.

²⁷⁷ Gabon(1972), « Programmes d'histoire et de géographie. Second degré », Ministère de l'éducation nationale, *Cahiers de documentation*, série pédagogique, Libreville, Institut pédagogique national, p.1.

TABLEAU 13: EVOLUTION DES PROGRAMMES DE 6E/5E (1972-1989)

Classe	Contenus maintenus dans le programme de 1989	Contenus retirés du programme de 1989	Nouveaux contenus
6 ^e	La préhistoire Les civilisations d'Afrique Le monde hellénique Le monde romain	Les civilisations de l'Asie L'Afrique à la fin du Ve siècle	La préhistoire au Gabon Place du Gabon dans la préhistoire africaine
5 ^e	Le monde musulman L'Afrique du VIIe au XVIe siècle L'Europe occidentale du IXe au XVe siècle L'Europe à la découverte du monde : du milieu du XVe à la fin du XVIe siècle	L'apogée des civilisations asiatiques L'Amérique précolombienne	Des transformations en Europe

Source : Ministère de l'éducation nationale, Institut pédagogique national.

Les contenus des programmes d'histoire de 6^e et 5^e des années 1972 et 1989 restent pour l'essentiel articuler autour des mes mêmes thèmes. Dans les deux classes considérées deux thématiques sont retirées d'un programme à un autre. Celles-ci renvoient aux contenus liés à la civilisation asiatique, à l'Amérique et à l'Afrique à la fin du Ve siècle. Par ailleurs, les contenus nouveaux sont relatifs aux transformations en Europe s'agissant du programme de 5^e et on note l'entrée des connaissances sur le Gabon, notamment sur la période préhistorique. Les mêmes observations sont-elles valables sur le programme de 1994 pour les deux niveaux concernés ?

TABLEAU 14: EVOLUTION DES PROGRAMMES DE 6E/5E (1989-1994)

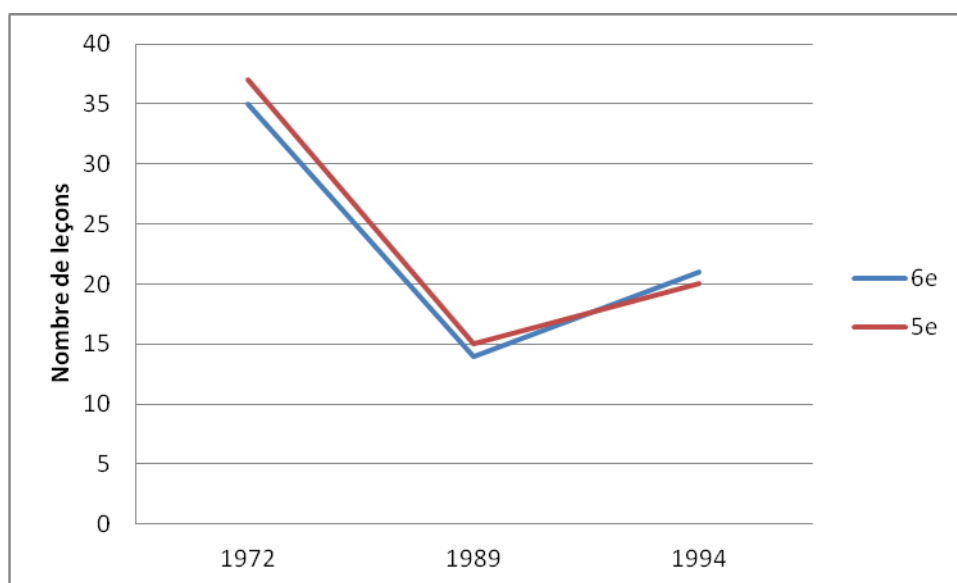
Classe	Contenus maintenus dans le programme de 1994	Contenus retirés du programme de 1994	Nouveaux contenus
6 ^e	La préhistoire Les civilisations d'Afrique Le monde hellénique Le monde romain		L'Afrique berceau de l'Humanité Les civilisations du Proche Orient
5 ^e	Le monde musulman L'Afrique du VII ^e au XVI ^e siècle L'Europe occidentale du IX ^e au XV ^e siècle L'Europe à la découverte du monde : du milieu du XV ^e à la fin du XVI ^e siècle		L'Europe des alentours de l'an mille au XV ^e siècle

Source : Ministère de l'éducation nationale, Institut pédagogique national.

Les contenus des programmes de 1994 attirent particulièrement l'attention du fait qu'ils ne suppriment aucun contenu des programmes précédents, c'est-à-dire ceux de 1989. En effet, que ce soit en 6^e ou en 5^e les contenus restent dans leur large majorité les mêmes. A certains égards, ils réhabilitent par contre certains contenus des programmes de 1972 que les programmes de 1989 avaient supprimés. C'est le cas notamment des connaissances sur le Proche-Orient ou encore du développement de l'Europe aux alentours de l'an mille. En fait, ce qui est considéré ici comme nouveaux contenus, renvoient plutôt à des contenus réactualisés et réintégrés dans les programmes.

Ainsi, il se dégage une forme de permanence dans les thèmes à aborder même si quelques variations interviennent dans le nombre de leçons consacré à tel ou tel autre thème. Aussi, on relève par exemple que le programme de 5^e en 1972 comptait 37 leçons contre 15 et 21 en 1989 et 1994 pour la même classe. L'illustration ci-dessous permet une meilleure lisibilité de cette tendance.

FIGURE 5 : EVOLUTION DU NOMBRE DE LEÇONS EN 6E ET 5E



La figure ci-dessus, permet entre autres, pour la période considérée, de se rendre compte de l'évolution en dents de scie du nombre de leçons inscrites aux programmes d'histoire des classes de 6^e et 5^e. En effet, on peut y lire, en considérant que la ligne des ordonnées représente le nombre de leçons d'histoire et celle des abscisses, les années scolaires retenues, que pour la classe de 6^e spécialement le nombre de leçons est de 35 en 1972, baisse à 14 en 1989, avant de remonter à 21 en 1994. Cette évolution contrastée peut trouver sa justification par le fait que les programmes de 1972 et de 1994 sont très proches entre eux, tant dans la forme que dans le contenu et différent, de fait, à celui de 1989, qui apparaît plus concis, avec quelques nuances au niveau de la présentation, particulièrement avec l'absence d'une introduction générale en guise de première leçon du programme.

A quelques leçons près, on a l'impression que le programme de 1994 s'appuie, pour l'essentiel, sur celui de 1972 en réactualisant certaines leçons que le programme de 1989 ne prend pas en compte. A titre d'exemple, on peut citer toutes les leçons relatives aux civilisations asiatiques qui disparaissent du programme de 1989 pour refaire leur apparition dans les programmes de 1994, sans doute au bénéfice du développement remarquable de l'Inde et de la Chine ces dernières années. Ce sont, singulièrement, ces deux pays que le programme aborde s'agissant des civilisations asiatiques. Il semble alors que se joue dans l'élaboration des programmes d'histoire un jeu de « chaises musicales » parce que dans le fond on constate que les principales notions à enseigner restent les mêmes.

Plus finement et en référence aux objectifs que nous nous sommes assignés dans cette analyse en voulant examiner la place accordée à chaque région dans l'enseignement de l'histoire, il revient maintenant de nous atteler à cela et de répondre à la question de la légitimation de ces connaissances. Pour une meilleure analyse nous suggérons un certain nombre de figures nous permettant d'appréhender notre objet.

PLANCHE 1 : REPARTITION DE LEÇONS PAR THEME EN 6E

FIGURE 6 : POURCENTAGE DE LEÇONS PAR THEME EN 6E/1994

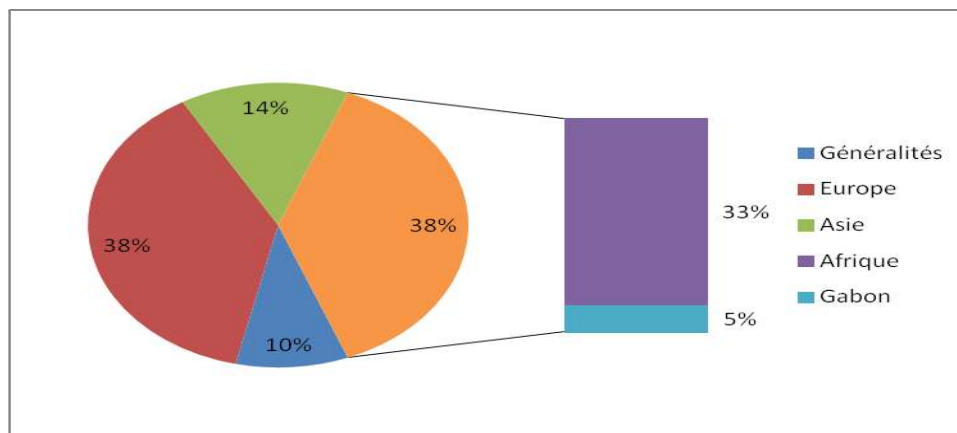


FIGURE 7 : POURCENTAGE DE LEÇONS PAR THEME EN 6E/1989

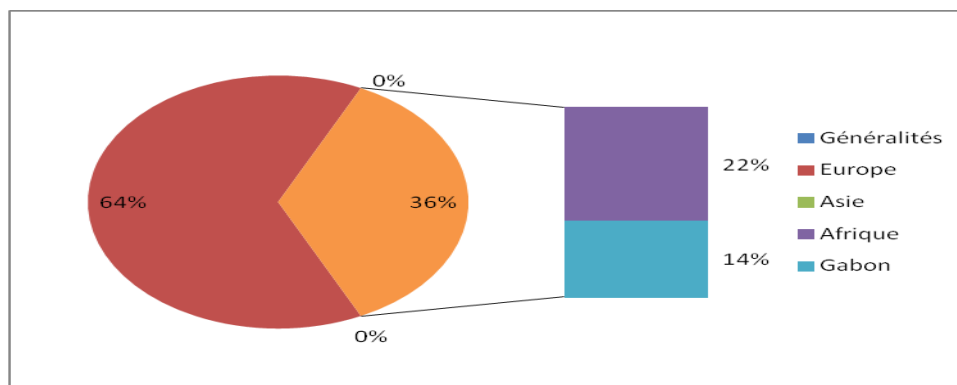
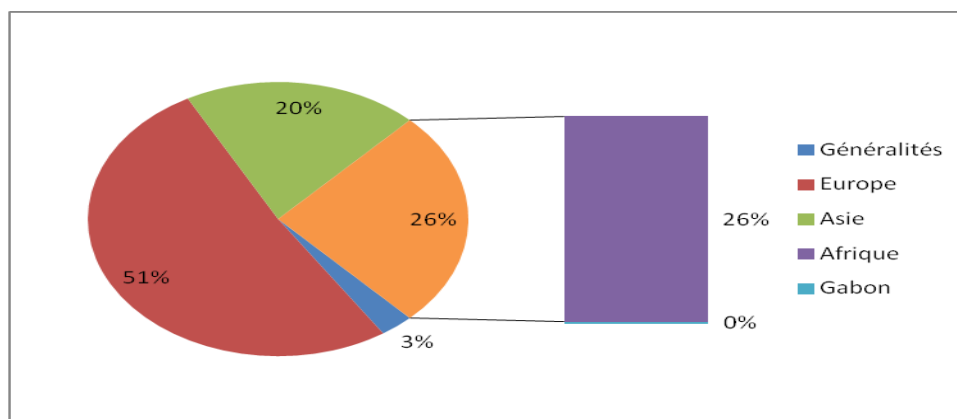


FIGURE 8 : POURCENTAGE DE LEÇONS PAR THEME EN 6E/1972



Les figures de la planche n°1 nous présentent les proportions accordées aux différentes régions du monde inscrites aux programmes d'histoire de la classe de 6^e pour les années 1972, 1989 et 1994. Ces figures nous permettent d'apprécier, au cours des années, la répartition des curriculums d'histoire légitimés.

De ce fait, les différentes figures montrent que quelque soit l'année considérée, les savoirs liés à la connaissance de l'histoire de l'Europe occupent une place très importante. En effet, exception faite au programme de 1994, les savoirs correspondant à l'histoire européenne mobilisent plus de 50% des contenus des programmes. En 1972, par exemple, les leçons portant sur l'Europe représentent 51% du programme et en 1989 ces leçons atteignent la barre de 64%. C'est dire que la majorité des savoirs transmis durant l'enseignement de l'histoire sont consacrés aux connaissances du monde européen, au détriment des réalités africaines qui représentent cependant une bonne partie des enseignements, notamment dans le programme de 1994 où ces réalités africaines avoisinent les 35% du programme en talonnant par ricochet les connaissances relatives à l'Europe qui sont, quant à elles, de 38%.

En revanche, les figures ci-dessus, permettent d'établir que les connaissances sur le Gabon restent le "parent pauvre" des programmes d'histoire en 6^e. Elles permettent notamment de se rendre compte que les programmes sont essentiellement axés sur des savoirs relatifs à l'histoire européenne et africaine. Car, les connaissances sur le Gabon atteignent rarement les 10% du programme. Cette réalité n'est observable qu'en 1989 où les contenus liés à l'histoire du Gabon représentent 14% de l'ensemble du programme. Mais, même dans ce cas de figure, cette proportion reste en dessous de celles de l'Europe et de l'Afrique (64 et 22% chacune).

En examinant l'ensemble des programmes, deux réalités se dégagent : dans un premier temps, on se rend compte que les différents programmes consacrent à l'histoire européenne et africaine la majorité des connaissances à acquérir ; dans un second temps, les connaissances sur le Gabon et l'Asie occupent la marge des programmes.

Il apparaît donc, que ces programmes échappent à la volonté des autorités ministérielles visant à réduire la prééminence des savoirs liés à l'histoire de l'Europe. Il y a là un écart entre le discours officiel et la réalité pédagogique qu'il convient sans doute de relever. L'analyse tend ainsi à montrer que la réalité pédagogique continue à légitimer des savoirs que le discours institutionnel décrie. Est-ce que la même réalité observable en 5^e ?

PLANCHE 2 : PROPORTION DE LEÇONS PAR THEME EN 5E

FIGURE 9 : POURCENTAGE DE LEÇONS PAR THEME EN 5E/1994

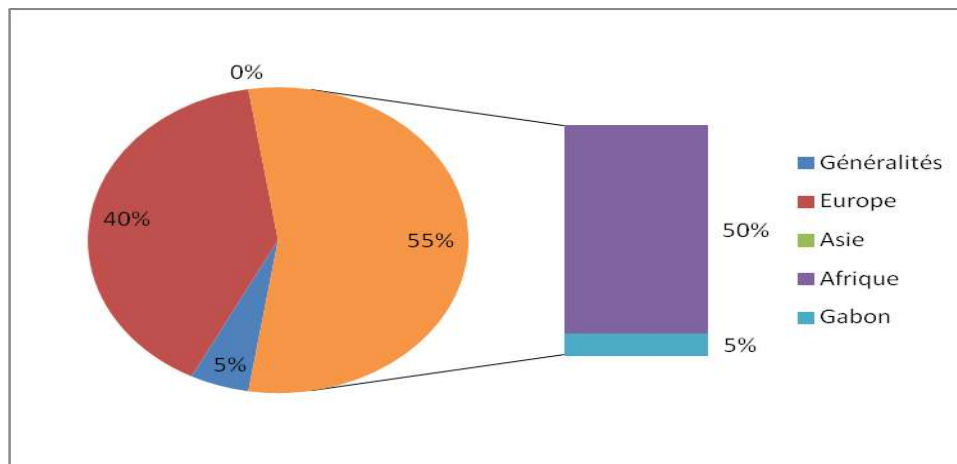


FIGURE 10 : POURCENTAGE DE LEÇONS PAR THEME EN 5E/1989

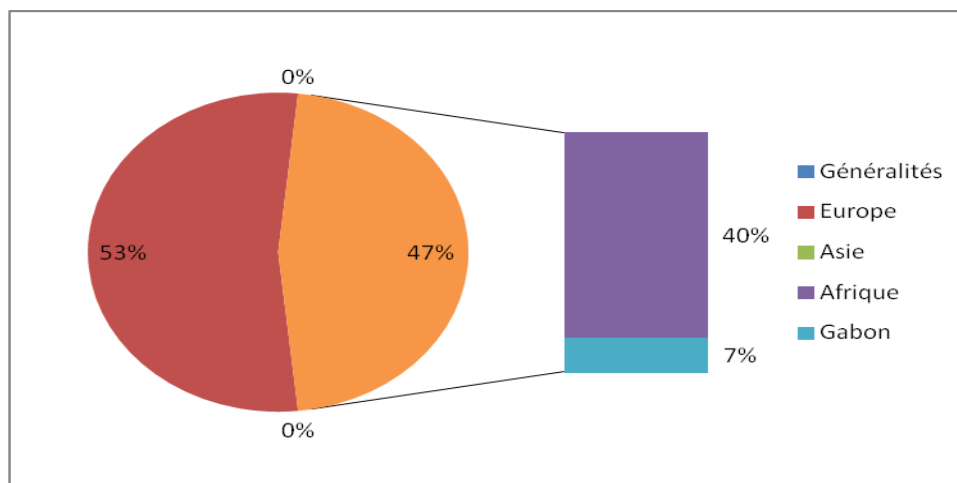
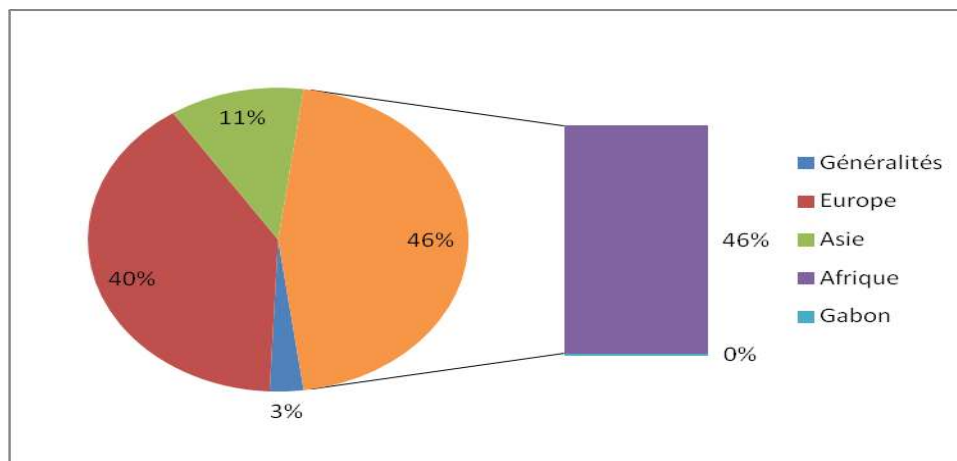


FIGURE 11 : POURCENTAGE DE LEÇONS PAR THEME EN 5E/1972



L'analyse des programmes d'histoire en 5^e fait ressortir d'entrée, un rééquilibrage au niveau du nombre de leçons portant sur les connaissances relatives à l'Europe et à l'Afrique. Il apparaît, en effet, que les contenus liés à l'histoire de l'Afrique sont plus importants (en termes de nombre) qu'ils en étaient en 6^e. Le programme de 1994 par exemple, accorde 55% des connaissances à l'histoire africaine. Ce qui n'a pas été observé au niveau inférieur. Ainsi, au fil des années les savoirs relatifs au contexte africain occupent une place intéressante et titillent, sans pour autant les détrôner systématiquement, les savoirs portant sur le contexte européen. On sort, un peu, de cette forte tendance à "l'europanisation" constatée dans les programmes de 6^e et tant fustigée par les autorités ministérielles.

Lorsqu'on examine les programmes de 5^e, on remarque, selon les trois années considérées, que ces programmes sont centrés davantage sur l'Afrique. Seul le programme de 1989 en fait l'exception puisqu'il accorde encore plus de la moitié des connaissances à l'Europe avec notamment 53% du contenu du programme. Il faut souligner tout de même, que les savoirs liés à l'histoire européenne, loin de s'effacer, gardent une place significative, voire très prégnante. On observe par exemple qu'en 1994 et 1972, l'histoire de l'Europe représente 40% du programme talonnant de fait, l'histoire africaine qui se taille la part belle du programme avec des pourcentages oscillant entre 45 et 55%.

Aussi, si l'on peut constater un léger renversement de situation à la tête du peloton des contenus, il faut reconnaître, s'agissant des notions liées à l'histoire de l'Asie et du Gabon singulièrement, que la réalité reste quasiment identique. En effet, en dehors du programme de 1972 qui consacre 11% des contenus à l'histoire de l'Asie, les deux autres programmes les ont intégralement supprimés.

Quant à l'histoire du Gabon, elle reste dans les mêmes proportions que celles observées en 6^e, c'est-à-dire qu'elle ne dépasse jamais la barre des 10% des contenus légitimés. Elle représente successivement 7 et 5% en 1989 et 1994 et inexistante en 1972. De ce fait, en classe de 5^e comme en 6^e, les connaissances sur le Gabon demeurent le "parent pauvre" des contenus jugés dignes d'être transmis aux élèves, comme déjà souligné *supra*.

En somme, l'analyse des programmes de 5^e traduit d'une part, une certaine continuité avec les programmes de 6^e concernant la place accordée aux savoirs relatifs à l'histoire du Gabon. Celle-ci (histoire du Gabon) reste marginale comparativement aux autres régions du monde abordées par les mêmes programmes. D'autre part, ces programmes marquent une forme de rupture d'avec ceux de 6^e en réduisant de façon considérable, "l'eurocentrisme" prégnant des programmes de 6^e. Ici, dirait-on, la tendance est à "l'africanisation" des programmes. D'une certaine mesure, la réalité pédagogique traduit donc ici la volonté

politique visant à réduire considérablement la place de l'Europe dans les programmes d'histoire.

De façon générale, l'enseignement d'histoire en 6^e et en 5^e, au regard des programmes examinés, est porté en majorité sur les connaissances de l'Europe et de l'Afrique. L'histoire du Gabon se trouve encore à la périphérie de l'ensemble des contenus légitimés et transmis aux élèves. Cette tendance à privilégier les savoirs extérieurs au détriment des connaissances nationales peut poser en filigrane un problème de construction nationale. En effet, cette somme de connaissances à visée internationale fait courir le risque de brouiller les repères historiques, mais aussi le lien intergénérationnel qui devrait exister entre les générations présentes et passées, dont l'enseignement de l'histoire s'est donné l'ambition d'assurer. D'autant plus que si l'on se permet une analyse plus qualitative, on se rend compte que pour les deux niveaux (6^e et 5^e), l'histoire du Gabon qui y est enseignée concerne essentiellement les fouilles préhistoriques et les migrations bantoues.

Or, ce qui est constitutif du peuple d'une même Nation n'est pas réductible à la simple perspective anthropologique liée au peuplement mais doit porter davantage sur les faits et événements (heurs et malheurs) permettant d'avoir le sentiment de partager la même destinée. Evoquer la préhistoire au Gabon et les mouvements de peuplement bantou (qui ne constitue pas une particularité pour le Gabon puisque les bantous peuplent une bonne partie de l'Afrique) semble donc insuffisant pour incruster, auprès des élèves, un habitus commun au sens bourdieusien du terme ; c'est-à-dire un ensemble de « principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre (...) »²⁷⁸. En fait, lorsqu'on examine le contenu de l'histoire du Gabon transmise, il y a comme une absence de schèmes identitaires précis capable de faire l'unité et permettant aux élèves d'orienter leur conduite quotidienne ainsi que de cultiver, chez eux, le sentiment d'appartenance à la nation gabonaise, si tant est qu'il en existe une. Ce constat, quelque peu primesautier sans doute, nous conduit à l'examen des programmes de 4^e et de 3^e qui constituent les deux autres niveaux de ce parcours de formation qu'est l'école moyenne au Gabon.

Cette analyse en second lieu aura probablement le mérite d'asseoir notre démarche dans une perspective plus dense et plus complète, voire plus complexe. Il s'agira donc, comme précédemment, d'examiner les programmes des années retenues pour cette recherche : 1972,

²⁷⁸ P. Bourdieu (1980), *Le sens pratique*, Paris, Minuit, p.88.

1989, 1994, afin de déterminer les proportions accordées à chaque région du monde inscrite au programme d'histoire.

2.2 Des programmes de 4^e et 3^e aux allures de transversalité

Les programmes d'histoire de 4^e et 3^e correspondant à la période d'étude concernée se présentent de la façon suivante :

TABLEAU 15 : PROGRAMMES D'HISTOIRE DE 4E

Années		
1972	1989	1994
<p>1. Le monde au XVIIe siècle (12 leçons)</p> <p>A. Les nouveaux rapports entre continents</p> <p>1. Les relations entre l'Afrique et l'Europe : Déplacement des routes commerciales : les premiers comptoirs et les débuts du commerce triangulaire</p> <p>2. L'Amérique et l'Asie : leurs relations avec l'Europe et l'Afrique</p> <p>B. Les transformations de l'Europe</p> <p>1. La nouvelle carte économique de l'Europe : le déplacement des foyers d'activités</p> <p>2. Conséquences politiques : le recul espagnol et ottoman</p> <p>3. Conséquences politiques : la montée des nations de l'Ouest européen : Angleterre et Provinces-Unies</p> <p>4 et 5. La prépondérance politique, intellectuelle et artistique. Rôle de la France</p> <p>6. Les grands foyers de l'art européen classique</p> <p>C. L'évolution des royaumes africains</p> <p>1. L'Afrique occidentale et centrale : royaume du Sahel, de la savane et de la forêt</p> <p>2. Les royaumes du Congo, du Louango et de l'Angola</p> <p>3. Les royaumes de l'Afrique méridionale et orientale : les principautés et les sultanats côtiers. La Somalie, l'Ethiopie</p> <p>4. L'Afrique septentrionale ; le Maroc alaouite ; les régences</p>	<p>I. Les royaumes africains</p> <p>1. L'Afrique occidentale</p> <p>- Le Soudan après la destruction de l'empire Sonraï</p> <p>- Les pays de la côte : Ashanti, Abomey, Yoruba</p> <p>2. L'Afrique centrale</p> <p>- Les royaumes du Congo, Loango et de l'Angola (chronologie et cartographie)</p> <p>- Les côtes du Gabon au XVIIe siècle (cartographie)</p> <p>3. L'Afrique Orientale</p> <p>- Influence portugaise et influence arabe (cartographie)</p> <p>4. La migration des peuples Bantou</p> <p>5. L'Afrique méridionale</p> <p>- Les Boshimans</p> <p>- Les débuts de la colonisation européenne en Afrique méridionale (cartographie)</p> <p>II. L'Europe au XVIIe siècle</p> <p>1. Les rapports entre continents au XVIIe siècle</p> <p>- Face à la puissance espagnole, d'autres Etats européens cherchent à se constituer des empires coloniaux</p> <p>- Cartographie du monde dans la première moitié du XVIIe siècle</p> <p>2. Louis XIV et l'absolutisme</p> <p>- Qu'est-ce que l'absolutisme (chronologie)</p> <p>- Etudier dans le domaine de l'art, un exemple très représentatif du « style classique » (château, sculpture, peinture, théâtre...)</p> <p>3. L'Angleterre du XVIIe siècle</p> <p>- Vers une monarchie</p>	<p>I. Le monde au XVIIe siècle (8leçons)</p> <p>A. Les nouveaux rapports entre les continents</p> <p>1. Les relations entre l'Europe, l'Afrique et l'Amérique : déplacement des grands axes commerciaux, modification des rapports entre l'Afrique et l'Europe ; les premiers comptoirs et les débuts du commerce triangulaire ; la traite des Noirs : origine et évolution, méthodes et moyens d'action ; introduction en Afrique et en Europe de plantes américaines</p> <p>2. les relations entre l'Europe, l'Afrique et l'Asie ; entre l'Amérique espagnole et l'Asie : relations traditionnelles et nouvelles entre Europe et Asie ; intensification du commerce européen ; concurrence entre Etats européens (hollandais, anglais, français tentent de dépouiller le Portugal et l'Espagne de leurs possessions lointaines) ; relations entre l'Amérique espagnole et l'Asie</p> <p>B. Les transformations de l'Europe</p> <p>1. La nouvelle carte économique de l'Europe au XVIIe siècle et ses conséquences : l'essor des Provinces unies</p> <p>2. La prépondérance intellectuelle : les grands foyers d'activité intellectuelle (Italie, Provinces unies, Angleterre, Allemagne, Espagne, France) ; les progrès</p>

<p>ottomanes</p> <p>II. le monde au XVIIIe siècle (10 leçons)</p> <p>A. Le dynamisme européen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. L'évolution politique de l'Angleterre 2. L'essor technique et économique (l'exemple anglais) 3. Le mouvement des idées et la philosophie des lumières (théories politiques et économiques) 4. Les réactions des monarchies traditionnelles au mouvement des idées (France, Autriche, Russie, Prusse) 5. Le système colonial et les rivalités européennes <p>B. Les ruptures d'équilibre et les réaménagements territoriaux en Afrique</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 et 2. La traite négrière et ses conséquences 3. Les royaumes guinéens : Ashanti et Abomey, Oyo 4. Les migrations de peuples et les royaumes de l'intérieur (Sahariens, Peuhl, Bantou) 5. L'art africain du XVIe au XVIIIe siècle (rencontre avec l'Occident) <p>III. Madagascar au XVIIe et XVIIIe siècle (3 leçons)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 et 2. Des clans aux royaumes. La formation des royaumes malgaches. <p>Les comptoirs européens</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Unité et diversité de la civilisation malgache traditionnelle <p>IV. Les bouleversements en Amérique et en Europe (1774-1815) (10 leçons)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Le peuplement des Amériques 2. La première révolte contre le système colonial : l'indépendance des 13 colonies d'Amérique du nord. Ses répercussions 3. La France de 1789 à 1791 (des origines de la révolution à l'essai de monarchie constitutionnelle) 4. L'Europe et la révolution : de la guerre des rois à la guerre nationale 5. Influence de la guerre sur la révolution : le gouvernement révolutionnaire. La terreur 6. La réaction thermidorienne, le choix d'un arbitre : le consulat 7. Un ordre nouveau : les institutions napoléoniennes (la centralisation politique et 	<p>parlementaire (chronologie)</p> <p>III. L'Europe et le monde au XVIIe et XVIIIe siècle</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La traite négrière et ses conséquences (carte) 2. L'indépendance des Etats-Unis et ses répercussions (chronologie) <p>IV. Les transformations de l'Europe au XVIIIe siècle</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les transformations économiques : la première révolution industrielle 2. Des idées nouvelles pour le « siècle des lumières » 3. Evocation de la Révolution Françaises et de ses prolongements : 1789-1805. Ses conséquences (frise chronologique) 	<p>scientifiques au XVIIe siècle</p> <p>C. L'évolution des royaumes africains</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En Afrique occidentale : Le Soudan après la destruction de l'empire Sonraï : les pays de la côte : Ashanti, Dahomey, Yoruba 2. En Afrique centrale : les royaumes du Congo, du Loango et de l'Angola ; les côtes du Gabon au XVIIe siècle 3. En Afrique orientale : influence portugaise et influence arabe ; migrations des peuples bantou de l'intérieur africain 4. En Afrique méridionale : les Boshimans ; l'arrivée d'autres peuples ; la colonisation européenne <p>II. Le monde au XVIIe siècle (6 leçons)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. L'évolution politique de l'Angleterre au XVIIe siècle : les débuts du régime parlementaire 2. L'essor technique et économique : l'exemple anglais 3. Le mouvement des idées : théories politiques et économiques 4. Le système colonial et les rivalités européennes 5. La traite négrière et ses conséquences 6. L'art africain du XVIe au XVIIe siècle <p>III. Les bouleversements en Amérique et en Europe (1774-1815) (6 leçons)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La première révolte contre le système colonial : l'indépendance des 13 colonies d'Amérique du Nord et ses répercussions 2. La France de 1787 à 1791 : des origines de la révolution à l'essai de monarchie constitutionnelle 3. La France de 1791 à 1804 : bref résumé des principaux événements ; les idées de la révolution française (déclaration des droits de l'Homme, droit des peuples à disposer d'eux-mêmes) 4. Les institutions napoléoniennes : la centralisation, le nouvel ordre économique et universitaire 5. L'Europe de 1815 6. Les répercussions de la révolution dans le monde : formation de l'Etat d'Haïti, indépendance de l'Amérique latine, problème de l'esclavage
--	---	---

<p>administrative, le code civil, la justice et l'enseignement)</p> <p>8. L'Europe conquise par La France (adoption des idées, des réformes et des institutions révolutionnaires). Le système européen des Napoléon. Réactions nationales.</p> <p>9. L'Europe de 1815. Réorganisation de la carte par les princes. Le contrôle anti-libéral et anti-national</p> <p>10. Les répercussions des idées et des événements révolutionnaires dans le monde</p> <p>La révolte de Saint-Dominique et la formation de l'Etat d'Haïti ; les Antilles et de l'Amérique du sud. Le problème moral de l'esclavage</p> <p>V. Tableau de l'Afrique et de Madagascar au début du XIXe siècle (2 leçons)</p> <p>1. Tableau de l'Afrique au début du XIXe siècle (réveil et groupements. A l'Ouest : Ousman dan Fodio ; au Sud : Chaka)</p> <p>2. Madagascar : l'épanouissement de la civilisation malgache traditionnelle. L'influence des grands souverains</p>		
---	--	--

Source : Ministère de l'éducation nationale, Institut pédagogique national.

TABLEAU 16 : PROGRAMMES D'HISTOIRE DE 3E

Années		
1972	1989	1994
<p>I. Le monde au début du XIXe siècle (2 leçons)</p> <p>1. L'Europe, l'Amérique : tableau politique et économique</p> <p>2. L'Afrique, Madagascar, l'Asie : tableau politique, économique et culturel</p> <p>II. Les mouvements des nationalistes et les aspirations libérales en Europe (3 leçons)</p> <p>1. Les aspirations libérales et les révolutions européennes de 1830 et de 1848</p> <p>2. Les mouvements des nationalités dans les Balkans et en Italie</p> <p>3. Les mouvements des nationalités en Europe centrale et en Allemagne</p> <p>III. L'indépendance de l'Amérique latine et l'essor des Etats-Unis (3 leçons)</p> <p>1. Les problèmes politiques,</p>	<p>I. Evolution de l'Afrique et de Madagascar du début du XIXe au début du XXe siècle</p> <p>1. Les tentatives d'organisation politique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ousman dan Fodio en pays Haoussa - Tchaka en Afrique du Sud - Un Etat de la côte du Golfe du Benin : Abomey <p>2. Le Gabon au début du XIXe siècle</p> <p>3. Brève présentation de Madagascar et de sa civilisation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evolution des rapports entre l'Île et les étrangers <p>II. La puissance de l'Europe au XIXe siècle et dans la première décennie du XXe siècle</p> <p>1. Les conditions du développement de la puissance européenne</p>	<p>I. L'Afrique et Madagascar dans la première moitié du XIXe siècle</p> <p>I.1. Les tentatives d'intégration au XIXe siècle. Dans ce chapitre il sera fait appel aux connaissances acquises dans les classes de 4^e et 5^e. On a en effet, assisté, dans cette première moitié du XIXe, à plusieurs tentatives de restauration ou de création d'ensembles politiques supranationaux sur le modèle des empires et royaumes qui avaient prospéré puis décliné entre les XIIe et XVIe siècle. Deux exemples ont été retenus dans le programme pour illustrer ces tentatives.</p> <p>I.1.1 La tentative D'Ousman dan Fodio en pays Haoussa</p> <p>I.1.2 La tentative de Tchaka (Chaka) en Afrique du Sud</p> <p>I.2. La situation de l'Afrique</p>

<p>économiques et sociaux et les mouvements d'indépendance en Amérique latine</p> <p>2. L'évolution des Etats-Unis au cours du XIXe siècle</p> <p>3. Le problème noir aux Etats-Unis et dans le reste de l'Amérique et des implications africaines</p> <p>IV. L'Europe technicienne, sa prospérité, ses problèmes (6 leçons)</p> <p>1. Le progrès scientifique et technique. Le machinisme. La révolution dans les transports</p> <p>2. Les transformations économiques : le problème agricole, concentration industrielle et production de masse</p> <p>3. Essor et révolution du capitalisme : le rôle des Banques, des sociétés par actions. Le capitalisme financier et les monopoles</p> <p>4. Les aspects nouveaux de la société : expansion démographique, exode rural, poussée urbaine</p> <p>5. Les aspects nouveaux de la société : les nouvelles classes bourgeoises et le problème ouvrier. Les socialismes</p> <p>6. Les zones privilégiées de développement. Prospérité et crises</p> <p>V. L'Afrique et Madagascar au XIXe siècle (11 leçons)</p> <p>A. L'Afrique (8 leçons)</p> <p>a) Les évolutions intérieures :</p> <p>1. L'Afrique septentrionale (Maghreb, Lybie, Egypte, Sahara)</p> <p>2 et 3. L'Afrique occidentale et centrale</p> <p>4 et 5. Afrique orientale et méridionale</p> <p>b) Les interventions européennes et les résistances :</p> <p>1. Les causes de l'impérialisme et la reconnaissance de l'intérieur de l'Afrique</p> <p>2 et 3. Conquêtes et résistances (insister particulièrement sur les résistances)</p> <p>B. Madagascar (2 leçons)</p> <p>1. "L'ouverture" de Madagascar aux influences extérieures. Les débuts de l'ère des réformes de l'unité politique (1810-1829). La réaction traditionnelle (1828-1861)</p> <p>2. La fin de l'ère des réformes et la perte de l'indépendance (1861-1896)</p>	<p>- Les progrès scientifiques et techniques</p> <p>- Une nouvelle organisation de la production agricole et industrielle</p> <p>2. Une société nouvelle : patrons et ouvriers</p> <p>3. L'Europe à la conquête du monde : colonialisme et impérialisme</p> <p>4. Les résistances en Afrique à partir du Congrès de Berlin</p> <p>Cartographie de l'Afrique et de Madagascar à la veille de la première guerre mondiale</p> <p>III. Des problèmes du XXe siècle (chronologie)</p> <p>1. La première guerre mondiale</p> <p>- Les grandes phases de la guerre</p> <p>- Les conséquences de la guerre en Afrique et dans le monde</p> <p>2. La révolution russe : les idées et les événements</p> <p>3. Des crises dans les démocraties</p> <p>- Crise économique : la crise de 1929</p> <p>- Crise sociale et morale : le fascisme</p> <p>4. Des contestations dans les colonies : la montée des nationalismes</p> <p>5. Le choc de la seconde guerre mondiale</p> <p>- Les grandes phases de la guerre</p> <p>- Les conséquences en Europe, en Afrique et dans le monde</p> <p>IV. L'accession à l'indépendance des pays d'Afrique du Nord, d'Afrique Noire et Madagascar</p> <p>1. Les luttes anticoloniales</p> <p>- Elles commencent dès la fin de la première guerre mondiale (chronologie)</p> <p>-Elles remettent en question l'hégémonie européenne (choisir un exemple en Afrique noire francophone et un Afrique noire anglophone)</p> <p>2. Les problèmes de l'Afrique indépendante</p> <p>- Qu'est-ce que le sous-développement ?</p> <p>- L'Afrique dans les relations internationales</p> <p>- Naissance des coopérations Nord-Sud et Sud-Sud</p> <p>V. Le monde aujourd'hui</p> <p>- Chronologie des grands événements mondiaux entre 1945 et 1988</p> <p>- Les relations entre la puissance</p>	<p>occidentale côtière. Ces des Etats de la côte du Golfe du Benin : Oyo, Ashanti, Abomey</p> <p>I.3. La situation en Afrique centrale</p> <p>I.3.1 La pénétration française et l'arrivée des premiers missionnaires au Gabon</p> <p>I.3.2 Le royaume d'Angola</p> <p>I.4. Madagascar de 1810 à 1861. Il s'agit de faire une brève présentation de Madagascar et de sa civilisation ; de montrer comment l'Île s'est ouverte aux influences extérieures sous le règne de Radama 1^{er} (1810-1828) puis les a combattues sous celui de Ranavalona 1^{ère} (1828-1861)</p> <p>II. L'Europe technicienne, sa prospérité, ses problèmes. Durant tout le XIXe siècle, l'Europe a affirmé sa prédominance dans tous les domaines. Ce sont des faits de civilisation qui sont étudiés dans cette partie, sans omettre les repères géographiques et chronologiques indispensables. Il ne s'agit pas de présenter le contenu de chacun des 6 chapitres comme simple catalogue ou une énumération des transformations ; le professeur aura le souci de toujours présenter ces transformations et ces problèmes en montrant bien les interactions existantes et en tenant compte de l'évolution d'ensemble.</p> <p>II.1. Les progrès scientifiques et techniques (principales découvertes, révolution du machinisme, révolution des transports)</p> <p>II.2. Les transformations économiques (la rénovation de l'agriculture, la concentration industrielle et la production de masse)</p> <p>II.3. Essor et évolution du capitalisme (ses caractéristiques, son fonctionnement, ses différentes formes)</p> <p>II.4. Les transformations de la société</p> <p>II.4.1. Nouvelle démographie, nouvelle répartition de la population, nouveau genres de vie</p> <p>II.4.2. Nouveau "paysage" social (les classes bourgeoises et ouvrières s'affirment et s'affrontent)</p>
---	--	--

<p>C. Carte politique de l'Afrique et de Madagascar au début du XXe siècle (1 leçon) (les partages)</p> <p>VI. Les impérialismes européen et américain dans le monde (3 leçons)</p> <p>2. Les systèmes coloniaux. L'organisation des colonies</p> <p>3. L'exploitation économique des colonies</p> <p>VII. L'évolution mondiale de la fin du XIXe siècle au milieu du XXe siècle (12 leçons)</p> <p>1. Le Japon de l'ère du Meiji à 1941</p> <p>2. La première guerre mondiale, ses causes, ses conséquences et ses implications africaines et malgaches. L'affaiblissement de l'Europe. La S.D.N</p> <p>3. La révolution russe</p> <p>4. L'évolution de l'U.R.S.S, la troisième internationale</p> <p>5. La Chine dans la première partie du XXe siècle</p> <p>6 et 7. Les USA de la "prosperity". La crise de 1929 aux USA, le New Deal. Conséquences économiques, sociales et politiques de la crise dans le monde.</p> <p>8. La France et l'Angleterre de 1919 à 1939</p> <p>9. Les fascismes</p> <p>10. La deuxième guerre mondiale et ses conséquences</p> <p>11. L'essai d'organisation internationale au lendemain de la deuxième guerre mondiale : l'ONU</p> <p>12. Les problèmes internationaux depuis 1974 (les blocs, la guerre froide)</p> <p>VIII. La montée des nationalismes dans les pays colonisés et l'accession à l'indépendance (6 leçons)</p> <p>1. L'évolution des empires coloniaux entre les guerres. Les transformations économiques et sociales dans les pays colonisés</p> <p>2. Les mouvements d'émancipation en Asie, en Afrique et à Madagascar</p> <p>3. L'accession à l'indépendance des pays asiatiques</p> <p>4 et 5. L'accession à l'indépendance des pays d'Afrique et de Madagascar</p> <p>6. Les problèmes de l'Afrique indépendante</p> <p>IX. Le monde actuel (2 leçons)</p> <p>1. Le monde occidental, le monde</p>	<p>américaine et la puissance soviétique dans les vingt dernières années</p>	<p>II.5. Les zones privilégiées de développement (inégalités dans la répartition et fructification du capitalisme se manifestent à la fois par prospérité et par des crises économiques)</p> <p>III. Les impérialismes européens et les résistances</p> <p>III.1. Le XIXe siècle, siècle de l'expansion coloniale européenne</p> <p>III.2. Les impérialismes : doctrine, moyen, rivalités</p> <p>III.3. Les conquêtes et résistances en Afrique soudanaise (1880-1902)</p> <p>III.4. Les conquêtes et résistances en Afrique centrale (1885-1902)</p> <p>III.5. Madagascar de 1861 au début du XXe siècle</p> <p>III.6. La carte politique de l'Afrique et Madagascar au début XXe siècle</p> <p>III.7. L'organisation administrative des colonies</p> <p>III.8. L'exploitation économique des colonies</p> <p>IV. L'évolution mondiale de la fin du XIXe au milieu du XXe siècle</p> <p>IV.1. La première guerre mondiale (très bref aperçu de la guerre elle-même ; les conséquences de la guerre en Europe, en Afrique et dans le monde, SDN)</p> <p>IV.2. La révolution russe et l'évolution de l'URSS (1917-28)</p> <p>IV.3. Les Etats-Unis de 1914 à 1939 : l'ère de prospérité (1914-28) l'ère de la crise (1929-39)</p> <p>IV.4 Les fascismes</p> <p>IV.5. La seconde guerre mondiale (très bref aperçu de la guerre elle-même ; ses conséquences sur l'organisation du monde ; l'ONU)</p> <p>V. La montée des nationalismes dans les pays colonisés et l'accession à l'indépendance</p> <p>V.I. Les mouvements d'émancipation en Asie, en Afrique et à Madagascar</p> <p>V.2 et 3. L'accession à l'indépendance des pays d'Afrique et de Madagascar</p> <p>V.4. Les problèmes de l'Afrique indépendante</p>
---	--	--

socialiste, le tiers-monde 2. Les problèmes actuels : la paix, la faim, la coopération internationale. L'homme, la science et les techniques		
---	--	--

Source : Ministère de l'éducation nationale, Institut pédagogique national.

Les programmes des niveaux les plus élevés au collège (autrement appelés niveaux d'orientation), c'est-à-dire la classe de 4^e et 3^e se présentent, au plan de la forme, comme une liste de contenus repartis en plusieurs parties, voire sections. L'une des particularités à relever ici, serait de constater que ces programmes privilégient à de nombreuses occasions des connaissances transversales, c'est-à-dire, qui opèrent un croisement des différentes régions inscrites au programme. Il apparaît là, une exigence de demander à l'élève d'appréhender les faits historiques en lien les uns aux autres. Cette exigence, était absente des programmes des niveaux inférieurs (6^e et 5^e), où chaque région occupait de manière quasi autonome une partie du programme, sans qu'à aucun moment ne soit envisagé un dialogue entre les différents récits. Pour autant, changent-ils véritablement d'une année à l'autre, d'un programme à l'autre ? Les tableaux ci-après apportent des éclairages à cette interrogation.

TABLEAU 17: EVOLUTION DES PROGRAMMES DE 4E/3E (1972-1989)

Classe	Contenus maintenus dans le programme de 1989	Contenus retirés du programme de 1989	Nouveaux contenus
4 ^e	L'Europe au XVII ^e siècle L'Europe et le monde aux XVII ^e et XVIII ^e siècles Les transformations de l'Europe au XVIII ^e siècle	Madagascar au XVII ^e et XVIII ^e siècle Les bouleversements en Amérique et en Europe Tableau de l'Afrique et de Madagascar au début du XIX ^e siècle	Les royaumes africains
3 ^e	Evolution de l'Afrique et de Madagascar du début du XIX ^e au début du XX ^e siècle La puissance de l'Europe au XIX ^e siècle et dans la première décennie du XX ^e siècle Des problèmes du XX ^e siècle L'accession à l'indépendance des pays d'Afrique du Nord, d'Afrique Noire et Madagascar	Le monde au début du XIX ^e siècle Les mouvements des nationalistes et les aspirations libérales en Europe L'indépendance de l'Amérique latine et l'essor des Etats-Unis Carte politique de l'Afrique et de Madagascar au début du XX ^e siècle Le monde actuel	Le monde aujourd'hui

Source : Ministère de l'éducation nationale, Institut pédagogique national.

Les contenus des programmes de 4^e et 3^e des années 1972 et 1989 sont caractérisés par de nombreuses reformulations et regroupements des thèmes à étudier qui font croire aux premiers abords que des changements réels ont intervenu. Or, en y regardant plus minutieusement on se rend compte les contenus sont quasiment les mêmes d'un programme à un autre. Pour s'en convaincre, il suffit de souligner par exemple la reformulation de la

thématique portant sur l'évolution de l'Afrique et de Madagascar en classe de 3^e. En effet, dans les programmes de 1972 les connaissances relatives à cette thématique sont réparties en plusieurs thèmes regroupés dans le programme de 1989 autour du thème *L'accession à l'indépendance des pays d'Afrique Noire et Madagascar*. En réalité, il s'agit des mêmes contenus qui sont scindés et rassemblés dans un autre ensemble. A certains égards, les nouveaux contenus du programme de 1989 sur *les royaumes africains* en classe de 4^e correspondent aussi à cette logique. En effet, certains contenus de ce thème sont déjà présents dans le programme de 1972. Existe-t-il cette même tendance dans les programmes de 1994 ?

TABLEAU 18: EVOLUTION DES PROGRAMMES DE 4E/3E (1989-1994)

Classe	Contenus maintenus dans le programme de 1994	Contenus retirés du programme de 1994	Nouveaux contenus
4 ^e	Les royaumes africains L'Europe et le monde au XVIII ^e siècle		Les bouleversements en Amérique
3 ^e	L'Afrique et Madagascar dans la première moitié du XIX ^e siècle L'Europe technicienne, sa prospérité, ses problèmes La montée des nationalismes dans les pays colonisés et l'accession à l'indépendance		L'évolution mondiale de la fin du XIX ^e au milieu du XX ^e siècle

Source : Ministère de l'éducation nationale, Institut pédagogique national.

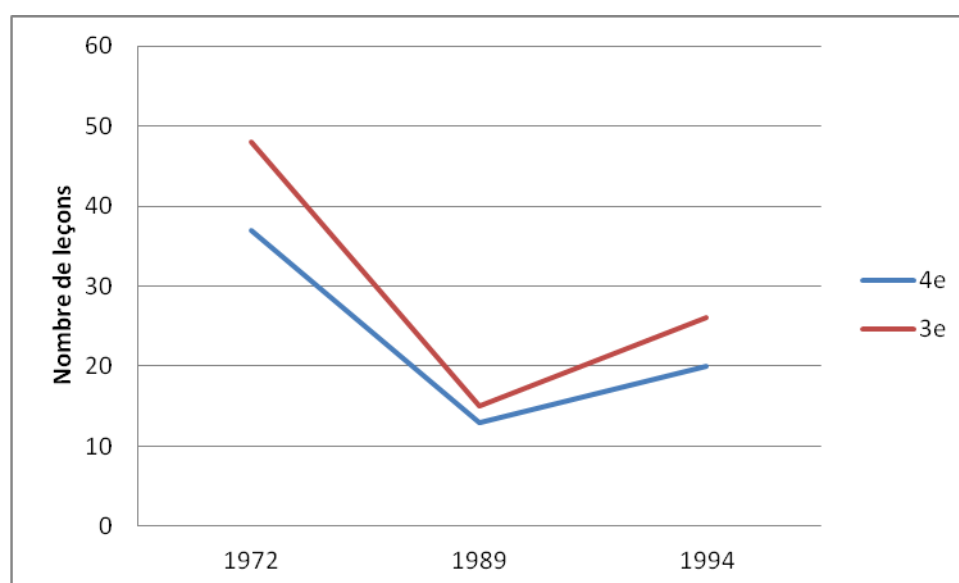
Les contenus des programmes de 1994 obéissent à la même logique que celle déjà observée dans les programmes des années précédentes de ces deux niveaux que sont la 4^e et la 3^e. En effet, ici aussi, on remarque que les thématiques sont reformulées sans véritablement être différentes dans le fond. Les mêmes thèmes sont inscrits au programme, mais avec des

intitulés et des places dans le programme parfois différents du programme précédent. C'est le cas, par exemple, de tous les contenus relatifs à l'Europe qui sont ici regroupés autour d'une seule et même thématique à savoir : *L'Europe technicienne, sa prospérité, ses problèmes*. Or, dans le programme de 1989, les contenus sur l'Europe sont répartis en plusieurs thématiques.

En outre, le programme de 1989 en classe de 4^e a ceci de particulier, c'est que dans sa forme, il apparaît très européen centré contrairement aux autres programmes (1972 et 1994). On peut notamment constater que sur les quatre thématiques développées, trois d'entre-elles ont pour intitulé : L'Europe et se déclinent souvent de la manière suivante : *L'Europe au XVII^e siècle* ou *l'Europe et le monde* ou encore *les transformations de l'Europe*. L'approche prend ici essentiellement appui sur l'Europe afin d'accéder aux autres parties du monde. Les contenus sur l'Europe occupent une place centrale dans ce programme de 1989 en 4^e. Cette tendance se trouve toutefois, nuancée dans les programmes de 1994 qui recentrent les contenus sur une vision mondiale, c'est-à-dire qu'ils privilégient une approche qui s'enracine sur le monde pour s'orienter par la suite vers les cas particuliers que peuvent constituer les contenus sur l'Europe ou sur l'Afrique par exemple. En cela, les programmes de 4^e et 3^e diffèrent de ceux de 6^e et 5^e où de tels exemples ne sont pas observables.

Cependant, l'évolution du nombre de leçons au programme en 4^e et 3^e indique la même allure que celle des programmes de 6^e et de 5^e. L'illustration *infra* le montre assez bien.

FIGURE 12 : EVOLUTION DU NOMBRE DE LEÇONS EN 4E ET 3E



Au regard de la figure ci-dessus, on se rend compte que le nombre de leçons en 4^e et 3^e évolue lui aussi en dents de scie. En effet, que l'on soit en 4^e ou en 3^e, le programme de 1972 comprend un nombre de leçons assez impressionnant oscillant entre 35 et 50 leçons à enseigner et à intérioriser en une année scolaire. Ce nombre peut paraître excessif parce qu'il faut souligner que selon les instructions officielles, le volume horaire accordé à l'enseignement de l'histoire dans l'ensemble du premier cycle est de 1h par semaine. En faisant un calcul simple, il apparaît que pour arriver à réaliser le programme dans son entièreté, il faudrait un minimum de 35h. Or, l'année scolaire au Gabon tient sur 25 semaines de cours environ, lorsqu'elle se déroule sans perturbations. Il y a donc une nécessité de rajouter aux moins une dizaine d'heure de cours, si l'on veut que les programmes soient étudiés dans leur intégralité. D'ailleurs à ce sujet un enseignant relève que *« le programme scolaire est complet, c'est un programme complet, mais le problème est que ni les élèves, ni les enseignants n'ont pas assez de temps pour couvrir la totalité de ces programmes scolaires. Quand on parcourt le curriculum on retrouve tout, tout ce dont l'enfant a besoin. Mais, est-ce qu'on enseigne tout ça à l'enfant ? Non. Pourquoi ? Parce qu'il y a des raisons que les enseignants ignorent. On fait au trop 16 semaines à 20 semaines de cours véritables. Ce qui fait qu'on fait le tiers du programme... »*²⁷⁹.

Une autre remarque, nous permet de constater que quelque soit l'année considérée le nombre de leçons en 3^e est toujours supérieur à celui de 4^e. Serait-ce la logique de grandeur qui expliquerait cela ? Probablement, vu qu'au fur et à mesure qu'on progresse dans le cycle de formation, le nombre de leçons évolue indubitablement. Ceci est valable pour l'ensemble du cycle. Excepté les programmes de l'année 1989 qui, sur l'ensemble du parcours, connaissent plutôt une relative stagnation du nombre de leçons (6^e : 14 ; 5^e : 15 ; 4^e : 13 ; 3^e : 15).

Cela dit, les programmes de 4^e et 3^e peuvent aussi donner lieu à une lecture de leur contenu, c'est-à-dire une analyse de la part qu'occupe chaque région du monde inscrite aux programmes. A ce sujet, il importe de souligner une caractéristique essentielle desdits programmes. On saisit en effet, que les programmes de 4^e et 3^e s'inscrivent beaucoup dans le dialogue entre régions du monde. C'est ce que les figures ci-après permettent de mieux étayer à travers la notion de "transversalité".

²⁷⁹ EH1, Femme, CAPES, 14ans d'expérience

PLANCHE 3 : REPARTITION DE LEÇONS PAR THEME EN 4E

FIGURE 13 : POURCENTAGES DE LEÇONS PAR THEME EN 4E/1994

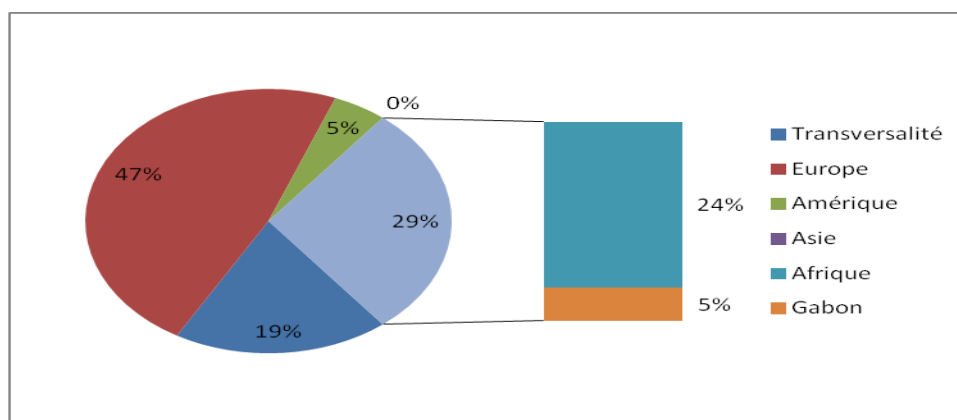


FIGURE 14 : POURCENTAGES DE LEÇONS PAR THEME EN 4E/1989

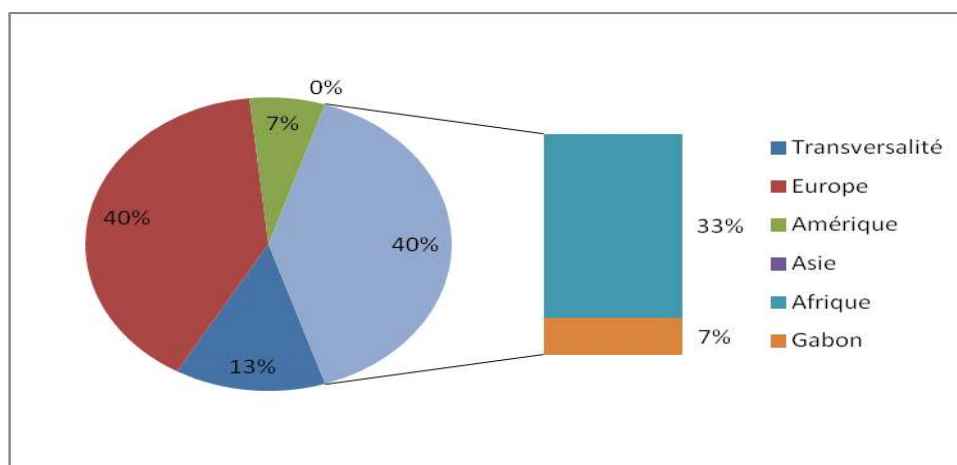
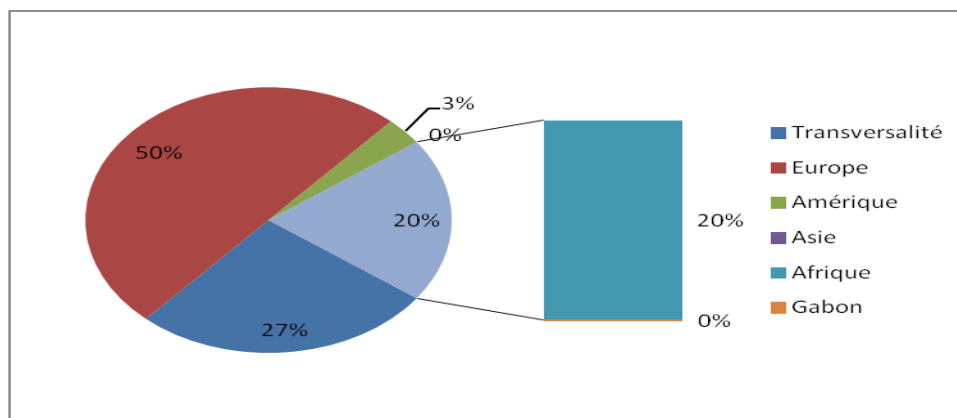


FIGURE 15 : POURCENTAGES DE LEÇONS PAR THEME EN 4E/1972



L'examen des figures ci-dessus confirme suffisamment l'émergence d'un nouveau thème absent des programmes des classes inférieures. Il s'agit, d'un ensemble de leçons que nous avons regroupé sous le vocable "transversalité" et qui traite du contact et des relations entre les différentes parties du monde. On remarque, quelque soit l'année retenue, que cette thématique figure en bonne place dans les programmes de 4^e. Il apparaît notamment qu'en 1994, la "transversalité" représente 19% du programme et devance de fait des thématiques sur le Gabon ou l'Asie par exemple qui font partie des programmes depuis la classe de 6^e. Cette tendance est même plus prégnante dans le programme de 1972, puisqu'elle atteint 27% juste derrière le bloc Europe qui occupe la majorité du programme cette année là (50%) et devant le bloc Afrique qui ne focalise que 20% du programme.

Autre thème nouveau, avec cependant moins de place, c'est l'apparition des connaissances sur l'Amérique qui jusque là ne faisaient pas partie des programmes. Les contenus sur l'Amérique viennent donc compléter le panel de leçons sur les différents continents. Cette présence reste relativement faible au regard des proportions accordées qui n'exèdent que très rarement les 5%. C'est seulement dans le programme de 1989 que les contenus sur l'Amérique atteignent les 7% de l'ensemble des contenus.

De manière générale, les grandes tendances observées lors de l'analyse des programmes de 6^e et 5^e se confirment ici. En fait, l'examen des programmes de 4^e donne à voir que les programmes des différentes années consacrent aux blocs de leçons Europe et Afrique, plus de 70% des contenus à enseigner. Les connaissances sur l'Europe occupent toujours le cœur des programmes avec 50, 40 et 47% de l'ensemble des contenus respectivement en 1972, 1989 et 1994.

Quant aux connaissances sur le Gabon et l'Asie, leur place, en termes de proportionalité, n'a quasiment pas évolué. En effet, le Gabon comme l'Asie demeurent d'un intérêt très faible dans la construction des programmes en 4^e. S'agissant du Gabon singulièrement, lorsqu'il n'est carrément pas absent, comme c'est le cas dans le programme de 1972, sa présence dans les programmes oscille entre 5 et 10%, précisément 7 et 5% en 1989 et 1994. Il semble donc que les programmes d'histoire en 4^e continuent de s'orienter sur la forte "européanisation" fustiger *supra* par les dirigeants ministériels. Ce d'autant plus, que les derniers programmes publiés et encore d'actualité, consacrent à l'Europe près de la moitié des connaissances avec exactement 47% de l'ensemble des contenus légitimés. La situation reste-t-elle à l'identique en classe 3^e? Tel sera l'objectif de la prochaine analyse.

Comme précédemment, nous amorçons cette analyse par un ensemble d'illustrations permettant de faire ressortir les différentes tendances observables dans les programmes de 3^e des années d'études considérées.

PLANCHE 4 : REPARTITION DE LEÇONS PAR THEME EN 3E

FIGURE 16 : POURCENTAGES DE LEÇONS PAR THEME EN 3E/1994

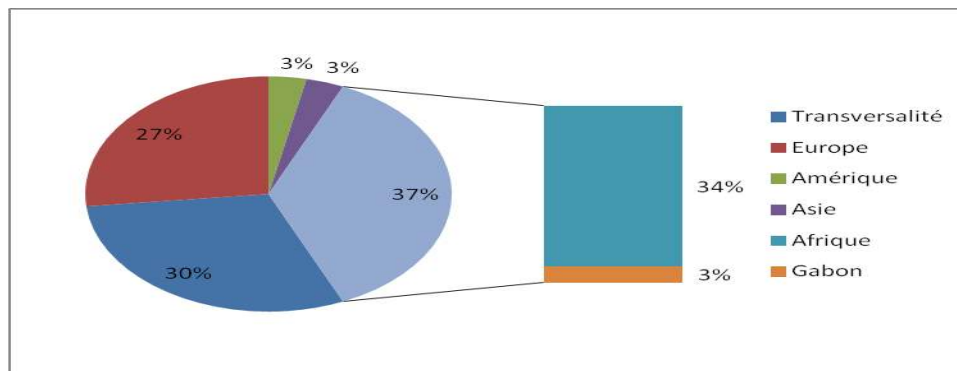


FIGURE 17 : POURCENTAGES DE LEÇONS PAR THEME EN 3E/1989

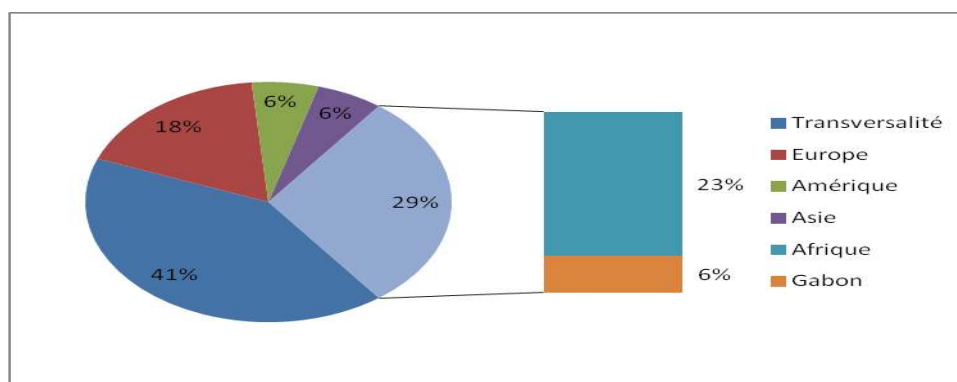
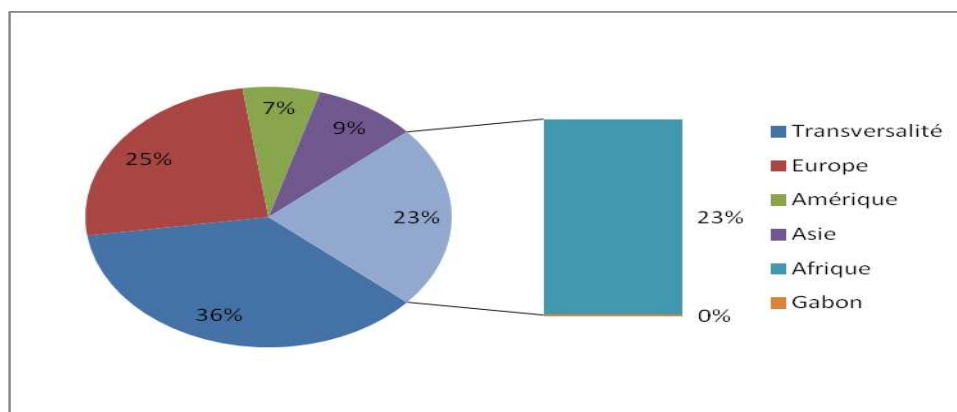


FIGURE 18 : POURCENTAGES DE LEÇONS PAR THEME EN 3E/1972



L'analyse des programmes de 3^e *supra* permet de valider définitivement l'idée selon laquelle "la transversalité" occuperait une place de choix dans les programmes de ce second niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire. C'est véritablement le lieu de souligner que les connaissances relatives au dialogue des différentes régions du monde constituent l'armature essentielle des programmes. En effet, dans tous les programmes considérés, il ne fait aucun doute que l'essentiel de la formation s'oriente vers ces savoirs transversaux. Dans les programmes de 1972 et 1989 principalement, les thèmes transversaux représentent la majorité relative des contenus légitimés. On y observe notamment qu'en 1972, "la transversalité" constitue 36% de l'ensemble du programme. Ce score la place en tête des thèmes abordés en 3^e cette année là. La même réalité, encore plus prononcée, est observable dans le programme de 1989 où le même thème occupe 41% des apprentissages. En fait, les programmes de 3^e consacrent la légitimité des connaissances dites "universelles", sans doute utiles dans le contexte de fluidité migratoires que véhicule l'idée de la globalisation.

A ce sujet, faudrait-il rappeler, s'il en était encore besoin, que les processus de mutualisation des connaissances qui accompagnent les politiques de mondialisation commandent les différents systèmes éducatifs à s'arrimer à la nouvelle donne internationale pour plus de compétitivité. Cela pourrait donc expliquer l'orientation adoptée dans l'élaboration des programmes de 3^e, celle de privilégier des savoirs facilitant une connaissance des rapports qu'entretiennent les parties du monde entre-elles. De plus, le fait que le programme de 1994 admet un rééquilibrage des forces entre les contenus portant sur l'Afrique (34%) et ceux dédiés à la "transversalité" (30%) participe certainement de cette logique de mondialisation qui est très souvent synonyme de régionalisation.

En outre, il importe de relever, somme toute, que de tout l'ensemble du cycle, c'est dans les programmes de 3^e que l'on constate pour la première fois que les connaissances relatives à l'histoire européenne ne sont pas aussi écrasantes. On remarque notamment que les pourcentages qui leurs sont accordés n'excèdent jamais la barre des 30% et les savoirs dévolus à l'Europe n'occupent à aucun moment la tête du peloton. En 1989 d'ailleurs, les contenus sur l'Europe représentent seulement 18% de l'ensemble du programme et occupent la 3^e place derrière les thématiques de "transversalité" et de l'Afrique. Cette situation peut trouver son explication également dans les logiques de mondialisation qui animent l'esprit des programmes proposés, c'est-à-dire, que l'Europe perd de plus en plus d'ampleur pour faire place à l'Afrique (régionalisation) et à la "transversalité" (mondialisation). Les programmes de 3^e s'écartent donc, d'une certaine manière, d'une vision eurocentrée des contenus.

Toutefois, ce renversement de situation ne favorise pas pour autant l'ascension des thématiques sur le Gabon par exemple, qui restent à des proportions très marginales. En effet, les programmes de 3^e accordent à l'histoire du Gabon qu'une part très mince dans l'articulation d'ensemble des contenus légitimés. En termes de représentativité, les enseignements sur le Gabon ne dépassent jamais les 10%, leur meilleur score est réalisé en 1989 et il est seulement de 6%. L'examen des programmes de 3^e montre toute la difficulté que rencontrent les constructeurs de programmes à proposer aux élèves une liste de contenus qui confère aux connaissances nationales une place de choix. Les programmes d'histoire semblent subir le poids, sans cesse imposant, des connaissances extranationales. Cette observation nous donne l'occasion de nous interroger sur les caractéristiques générales des programmes d'histoire de l'ensemble du cycle de formation (6^e – 3^e).

3. VERS UNE BIPOLARISATION DES PROGRAMMES D'HISTOIRE OU LEGITIMATION DES SAVOIRS EXTRANATIONAUX

Les développements précédents nous ont permis de passer au crible les programmes d'histoire de l'ensemble du collège sur plusieurs années dont nous avons fait librement le choix. Nous en dégageons ici une tendance largement observable sur les contenus de l'ensemble du cycle. En effet, l'examen des différents programmes met en exergue un fait majeur, c'est celui de constater une certaine forme de « bipolarisation » des contenus.

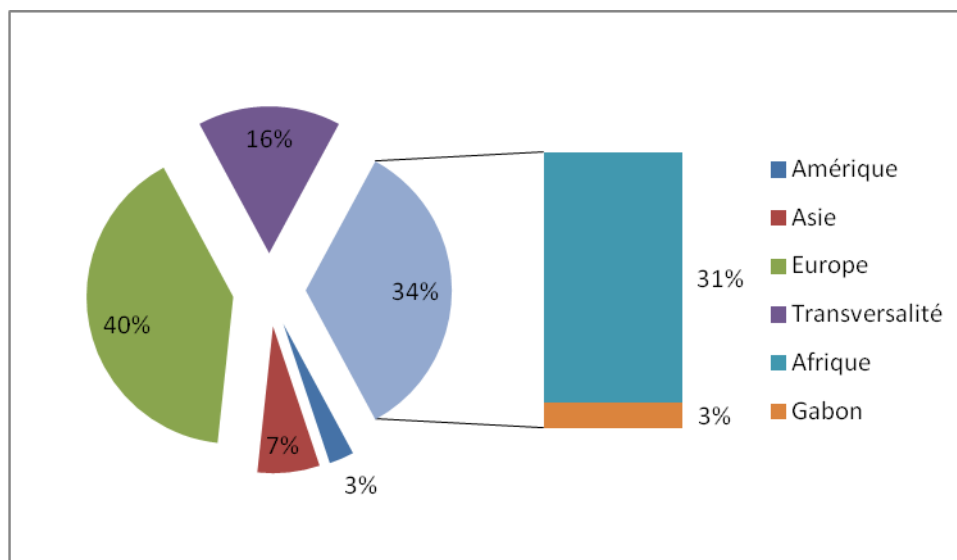
On a, d'une part le bloc Europe, qui est relativement le plus important, et d'autre part, le bloc Afrique. Ces deux blocs font figures de proue et distancent largement les autres thèmes inscrits au programmes qui peinent, sur le cycle complet, à dépasser la barre des 10%. En cela, nous considérons que les programmes d'histoire au collège obéissent à une logique de bipolarisation des connaissances. Mais, qu'entendons-nous par bipolarisation des connaissances ? C'est le lieu de proposer une tentative d'explication.

Nous entendons par bipolarisation des connaissances le fait d'orienter des contenus d'enseignement vers deux pôles essentiels, mais certainement pas exclusifs, qui captivent l'attention des apprenants et qui par le jeu de la répétition permet à terme une capitalisation de ses connaissances. Sur ce sujet, rappelons que les pédagogues eux-mêmes, considèrent que « la répétition est mère de la retention ». Ceci pour dire que plus un savoir est transmis avec insistance, mieux il est su et maîtrisé. La bipolarisation des connaissances laisse donc transparaître l'idée d'une double orientation, d'une constance dans la transmission et d'une capitalisation des connaissances.

3.1 Contenus tournés vers l'Afrique

L'illustration proposée ci-dessous donne l'occasion de faire une synthèse des contenus officiels sur l'ensemble du cycle d'études concerné. Il met en lumière une réalité qui est celle de constater que les deux pôles vers lesquels s'oriente la plupart des contenus sont les connaissances portées sur l'Afrique et sur l'Europe.

FIGURE 19 : SYNTHÈSE DES POURCENTAGES DE LEÇONS AU COLLEGE PAR THEME



Cette figure met en évidence les proportions accordées aux différents thèmes sur l'ensemble du cycle et sur toutes les années retenues. Elle permet donc une analyse globale de la situation des programmes d'histoire au collège. On s'aperçoit clairement que les programmes d'histoire sur l'ensemble du cycle accordent un intérêt certain à l'Afrique. L'inscription de cette partie du monde dans les programmes à partir des années 70 est constante d'année en année à tous les niveaux d'études.

Sur l'ensemble du cycle ces contenus représentent 34% des contenus des programmes de toutes les années considérées avec une prédominance dans certaines classes tel que le montre les figures de la planche ci-dessous.

PLANCHE 5 : CONTENUS SUR L'AFRIQUE ET L'EUROPE

FIGURE 20 : PLACE DES CONTENUS SUR L'AFRIQUE ET L'EUROPE EN 6^E

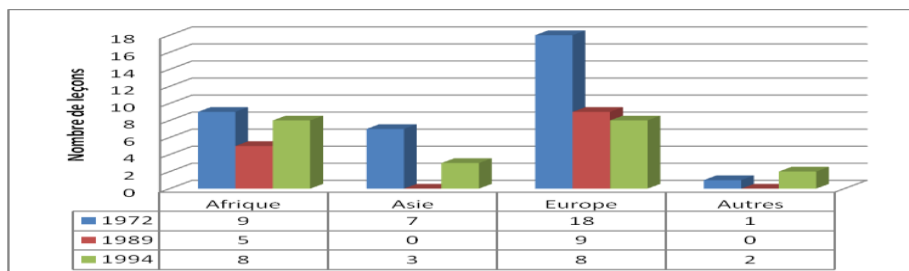


FIGURE 21 : PLACE DES CONTENUS SUR L'AFRIQUE ET L'EUROPE EN 5^E

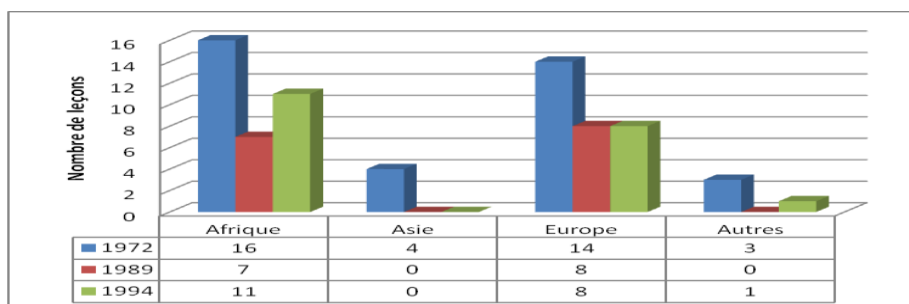


FIGURE 22 : PLACE DES CONTENUS SUR L'AFRIQUE ET L'EUROPE EN 4^E

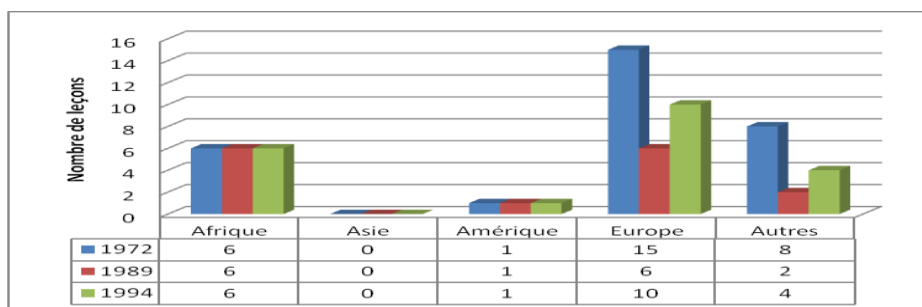
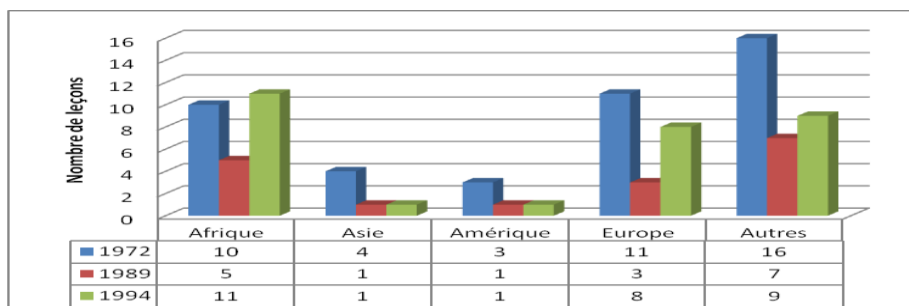


FIGURE 23 : PLACE DES CONTENUS SUR L'AFRIQUE ET L'EUROPE EN 3^E



L'analyse des figures de la planche *supra* montre que les contenus sur l'Afrique sont présents et tiennent une place majeure sur l'ensemble des programmes d'histoire de toutes les années et de toutes les classes de l'école moyenne. En effet, dans des classes comme la 5^e ou la 3^e, ces contenus représentent la majorité des contenus à transmettre.

L'exemple des programmes d'histoire au collège donne à voir que l'inscription de l'Afrique comme thème à étudier est bien présent sur l'ensemble des programmes. En effet, de la 6^e en 3^e, en passant par la 5^e et 4^e, ce thème est repris systématiquement à des proportions souvent majoritaires et occupent globalement 34% des contenus à enseigner. On pourrait ainsi, prétendre qu'au sortir de la classe de 3^e, les élèves sont supposés connaître l'histoire de l'Afrique au regard de la somme importante des connaissances transmises à ce sujet. Il en est de même pour l'autre de pôle de connaissance : l'Europe.

3.2 Contenus tournés vers l'Europe

Comme pour l'Afrique, les contenus sur l'Europe tiennent une place de choix dans les programmes d'histoire des différents niveaux qui constituent l'école moyenne au Gabon. En effet, la planche n°5 ci-dessus, indique que les contenus sur l'Europe sont bien représentés sur l'ensemble du cycle. De façon globale, le thème Europe représente 40% des contenus à étudier tel que l'indique la figure n°19 *supra*. Dans la plupart des niveaux considérés les contenus sur l'Europe sont les plus nombreux. C'est le cas notamment en 4^e où on observe que le thème Europe représente 50, 40 et 47% des contenus d'enseignement pour les années 1972, 1989 et 1994. La suprématie des savoirs sur cette thématique peut trouver son explication dans l'importance qu'occupe le « vieux continent » dans les échanges mondiaux, mais également en raison de son rôle majeur dans l'émergence de l'institution scolaire. Il n'échappera pas à l'analyse que le caractère impropre du système éducatif fait en sorte que la question des contenus dont les enjeux souterrains sont primordiaux, reste cruciale et déterminante dans les rapports postcoloniaux.

Dès-lors, dans ce contexte postcolonial, on pourrait questionner la nature même de ces contenus. En effet, sont-ils des savoirs de domination ou des savoirs d'émancipation ? Cette question est d'autant plus pertinente dans la mesure où, les savoirs sur l'Europe portent sur des moments « glorieux ». Autrement dit, sur des périodes de civilisations et de colonisation où l'Europe était considérée comme le « centre du monde ». Cette légitimation met en fin la lumière sur la vision européocentrée des programmes scolaires d'histoire.

Aussi, faut-il rappeler que cette place de choix des connaissances sur l'Afrique et l'Europe se vit au détriment d'autres formes qui, elles, sont reléguées à la périphérie. C'est le cas notamment des connaissances sur le Gabon dans les programmes d'histoire de l'ensemble du premier cycle. Il y a là comme un rapport de forces en faveur des connaissances extranationales qui se voient régulièrement légitimées quelque soit le niveau considéré au collège. Cette légitimation curriculaire passe par un certain nombre de mécanismes qui peuvent trouver leur explication dans le fait que le système éducatif gabonais ne parvient pas, jusqu'ici, à se defaire des repères extérieurs de son origine, mais aussi qu'il reste sujet à des influences extérieures fortes comme ce fut le cas avec le mouvement d'africanisation de l'enseignement lancé juste après les indépendances. Cette situation de double, voire de triple influence crée un réel décalage entre les nombreuses intentions de réformes et la réalité pédagogique. Cela donnerait même l'impression que la plupart des projets de réformes²⁸⁰, notamment l'organisation des états généraux de l'éducation et de la formation dont l'un des objectif principal avoué reste l'intégration de la culture locale dans les programmes, serviraient en fait de voile qui masque la réalité et qui constitueraient *in fine*, l'illusion. Ces projets de réformes servent donc des ambitions inavouées d'apaisement social puisqu'elles émergent pour la plupart à des moments de fortes tensions sociales.

En définitive, il importe de retenir que les programmes d'histoire au collège laisse très peu de place aux connaissances historiques de la nation gabonaise et privilégient des contenus tournés pour l'essentiel sur une vision du monde bipartite, c'est-à-dire orientée sur l'Europe et l'Afrique. Cette "bipolarisation des connaissances" observée sur l'ensemble des programmes et années considérés donne le sentiment que les projets de réformes curriculaires initiés restent quasiment lettre morte, puisqu'ils étaient expressément impulsés par l'idée de "gabonisation des programmes".

En revanche, si on peut considérer comme échec le fait de n'avoir pas pu transformer les programmes scolaires d'histoire en programmes nationaux, il faut admettre tout de même que le processus d'africanisation des systèmes éducatifs africains, à lui trouver, peu ou prou, une terre fertile au niveau des programmes d'histoire au Gabon. En effet, comme l'ont montré les précédents développements, l'histoire de l'Afrique en générale occupe une place considérable dans les programmes d'histoire du collège.

²⁸⁰ Pour citer quelques exemples : 1983, Etats généraux de l'éducation ; 2006, Conseil de l'enseignement ; 2010, Nouveaux états généraux de l'éducation, etc.

En somme, cette réflexion qui s'est appuyée sur l'examen des programmes officiels d'histoire, a permis de saisir l'évolution du curriculum formel d'histoire au Gabon face à la nécessité de la visée de socialisation politique et culturelle, et la non moins importante perspective d'ouverture sur le monde dans le contexte de la mise en place des politiques de mondialisation. Ce que l'on peut retenir s'oriente vers deux perspectives essentielles.

Premièrement, les programmes d'histoire se consacrent en grande partie sur l'ouverture au monde sans véritable référence au patrimoine culturel national. Cette situation bien que salubre dans le cadre des politiques de mondialisation, permet d'identifier au moins un problème, c'est que l'affirmation identitaire ou son processus de construction se trouve en mal au collège. De ce point de vue, il serait peu probable de soutenir que l'enseignement de l'histoire assure sa mission de "socialisation politique", à moins de considérer que cette socialisation politique se vit par "procuration" parce que, en y regardant de plus près, les connaissances véhiculées à partir des programmes renseignent davantage sur l'Occident et le reste de l'Afrique. L'élève gabonais serait donc préparé à sa vie de citoyen du monde sans d'abord être citoyen de son pays.

Deuxièmement, qui découle de la précédente observation, le curriculum formel d'histoire au collège présente un aspect relativement hybride, mais une hybridation née du contact entre la culture occidentale et une culture africaine prise dans sa globalité. Ce qui permet d'avancer l'idée d'une identité hybride auprès de l'élève gabonais qui se retrouve à la croisée du monde occidental et du continent africain.

L'histoire de l'Afrique étant une des parties centrales des programmes, on pourrait se demander, comment cette Afrique traversée de part et d'autre par le mouvement de colonisation, a vécu les moments des indépendances. C'est à travers, une analyse du contenu des manuels scolaires d'histoire que nous nous proposons d'examiner ce fait historique important pour le continent en nous appuyant, le temps de quelques exemples, sur la situation du Gabon.

Chapitre V : Manuels d'histoire et projet de construction nationale : Enseigner l'histoire du Gabon, une tâche problématique

Artéfacts culturels qui concourent à l'organisation cognitive et sociale du savoir²⁸¹, les manuels scolaires sont perçus comme l'un des outils pédagogiques indispensables aux élèves comme aux enseignants. Ils occupent une place de choix dans le processus éducatif en milieu scolaire. Ainsi, exception faite à l'enseignement de l'éducation physique et sportive, toutes les disciplines enseignées dans l'enseignement secondaire au Gabon font recours à l'usage d'un ou de plusieurs manuels. C'est notamment le cas de l'enseignement de l'histoire, qui fera objet d'analyse dans le but d'interroger l'intérêt de son apprentissage à partir d'un double questionnement orienté vers la forme des manuels et le contenu qui est le leur, ceci en lien avec la transmission du patrimoine culturel du pays aux jeunes générations.

Il s'agit d'une analyse portée sur les manuels d'histoire de la collection Ipam parus aux éditions Edicef. Ces manuels prennent en compte les différents niveaux qui constituent l'école moyenne au Gabon, c'est-à-dire les classes de 6^e, 5^e, 4^e et 3^e.

L'intérêt de ce travail sur les manuels d'histoire vise à questionner l'ensemble des contenus retenus pour la formation des élèves. Dans une démarche analytique qualitative, il est question de définir et de décrypter les enjeux de la présence ou de l'absence de l'historiographie nationale dans des manuels censés accompagner, sinon guider les processus d'enseignement au Gabon.

Dans cette perspective, le présent chapitre va tenter de construire une approche analytique globale des manuels basée sur l'examen de l'ensemble des thèmes développés, en même temps qu'il se propose de décrire les différents contenus en mettant en exergue les singularités des thématiques abordées en lien avec le contexte social considéré, en l'occurrence le contexte gabonais.

²⁸¹ M. Lebrun (2007) (Dir.), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Québec, Presses de l'université du Québec, p.2.

1. MANUELS D'HISTOIRE : CONTEXTE DE PRODUCTION ET CARACTERISTIQUES

Comme le soulignent utilement B. Falaize et F. Lantheaume, « traiter du rôle des manuels impose de prendre en compte à la fois matérialité de l'objet, les débats dans lesquels ils inscrivent et les fonctions qui sont les leurs »²⁸². Mais, la situation des manuels scolaires en Afrique et au Gabon notamment, mérite, à notre sens, d'être appréhendée différemment qu'en Occident. Car, pendant que le contexte occidental offre une floraison et une diversification de l'offre en termes de manuels scolaires suscitant ce que ces chercheurs qualifient de « concurrence des mémoires »²⁸³, le marché scolaire du livre en Afrique reste encore très peu varié et demeure pour l'essentiel le fruit de la coopération.

1.1 Contexte de production et implications

Alors que de plus en plus, les ancêtres des élèves africains ne sont quasiment plus les Gaulois, la France conserve en Afrique francophone le monopole de l'édition des manuels scolaires. Un marché du livre sur lequel elle a la main mise du fait d'un partage linguistique hérité de la colonisation et dont le groupe Hachette International détient 85% des parts du marché de l'édition scolaire²⁸⁴. L'intérêt de ce constat vise à souligner, à tout le moins, la dépendance des pays africains, du Gabon singulièrement, vis-à-vis de la France, ancienne métropole en matière de manuels scolaires. C'est aussi l'occasion de relever que le Gabon dispose tout de même d'une édition scolaire²⁸⁵, mais encore embryonnaire et incapable de satisfaire la demande surtout au niveau de l'enseignement secondaire. Pour l'instant, l'essentiel des productions de cette maison locale d'édition, est dirigé vers l'enseignement primaire. Les manuels utilisés dans l'enseignement secondaire sont en grande partie, sinon exclusivement, édités par Hatier international et Edicef (Editions classiques d'Expression Française) filiale du groupe Hachette et destinées à l'Afrique francophone et à l'Océan Indien.

²⁸² B. Falaize et F. Lantheaume (2008), « Entre pacification et reconnaissance : les manuels scolaires et la concurrence des mémoires », in P. Blanchard et Isabelle (Dir.), *Les guerres de mémoires*, Paris, la Découverte Coll. « Cahiers libres », p.179.

²⁸³ *Ibidem*.

²⁸⁴ Le Monde, « La France règne en maître sur le marché des manuels scolaires en Afrique francophone », www.lemonde.fr/planete/2010/06/10.

²⁸⁵ Edig : Editions gabonaises

Dans ce contexte de production externe, en considérant que le manuel est un discours sur la scolarisation²⁸⁶ dont le but est de condenser des connaissances et de les adapter à l'enseignement, il serait, sans doute, opportun de s'interroger sur le contenu des manuels scolaires destinés à l'enseignement en Afrique. En effet, la production des manuels liée au contexte politique et culturel d'un pays, vise à répondre à l'orientation fixée dans les programmes scolaires, eux-mêmes conçus selon une perspective définie par les acteurs politiques. Comment, dans ces conditions d'extranéité, le Gabon parvient-il à impulser, dans les manuels en usage, la vision qu'il souhaite donner à son système éducatif ? En clair et dit autrement, quelle place les manuels scolaires d'histoire utilisés au collège consacraient-ils à l'histoire du Gabon, particulièrement celle de son accession à l'indépendance et comment celle-ci est traduite dans les manuels ?

Les mouvements de décolonisation intervenus au lendemain de la seconde guerre mondiale et la perte de vitesse de l'Europe au profit des deux blocs que vont constituer les USA et l'URSS amènent les peuples sous influence européenne à réclamer plus de liberté et plus d'autonomie. De cette mise en cause des colons européens, interviendront les indépendances sur l'ensemble du continent africain. Mais, à ce moment va se poser le problème de la construction de la Nation en Afrique, car la colonisation a bâti des Etats regroupés en grands ensembles tels que l'AEF et l'AOF, et la nouvelle situation d'indépendance va occasionner des mouvements nationalistes dans les quatre coins du continent avec des nuances cependant en fonction des pays. De ce fait, la situation d'indépendance invite les jeunes Etats à tenter de définir des caractéristiques propres de leurs Nations naissantes. Il revient donc, entre autres missions, pour les nouveaux dirigeants, de créer auprès de leurs concitoyens le sentiment d'appartenance nationale occulté au temps de la colonisation au bénéfice de la "communauté". Cet objectif de construction nationale est-il atteint à partir de l'examen des contenus de manuels d'histoire dont la référence sera ici ceux de la collection Ipam édités par Edicef ?

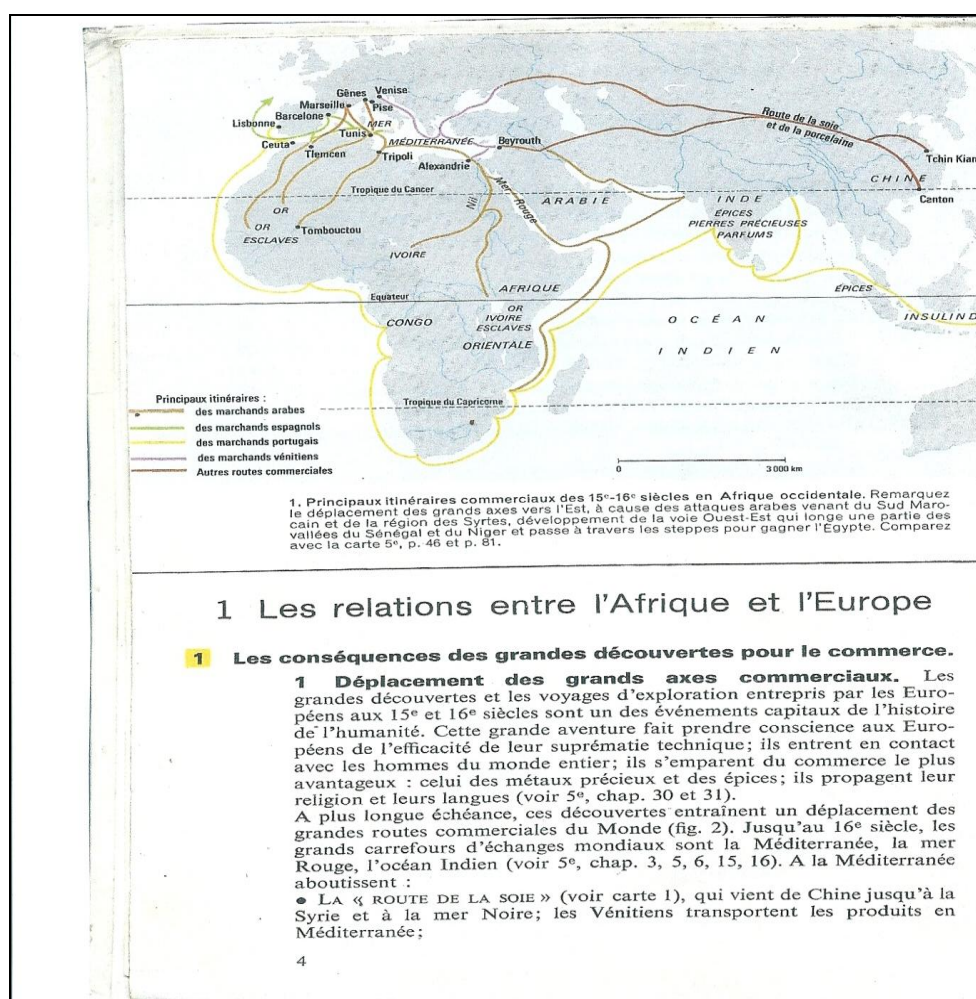
²⁸⁶ M. Verdelhan-Bourgade (2002), « Le manuel comme discours de scolarisation », *Revue Ela. Etudes de linguistique appliquée*, n°125, pp.37-52.

1.2 Quelques aspects formels des manuels de la collection Ipam

Les manuels de la collection Ipam naissent du désir des Etats africains de bâtir des systèmes éducatifs autonomes s'inscrivant en rupture de l'école coloniale. Ainsi, au début des années 1970, l'Institut pédagogique africain et malgache propose en collaboration avec la maison d'édition Edicef une collection de manuels d'histoire qui se veut originale car rédigés par des auteurs ayant longtemps exercé leur métier d'enseignant en Afrique. Cette collection envisage d'être en phase avec les nouveaux programmes nés des politiques d'émancipation des différents systèmes éducatifs.

Le manuel d'histoire de ladite collection répond donc aux besoins de toutes les classes, de la 6^e en 3^e en passant par la 5^e et la 4^e pour ne parler que du collège. Les contenus sont présentés de la même manière pour tous les niveaux et chaque manuel commence par un « avertissement » qui rappelle la **conformité des contenus avec les programmes officiels**. Une présentation qui conjugue à la fois images et textes, et dont les images sont situées en haut de page, précèdent les textes qui sont placés en bas de page. Les images - tantôt en couleur, tantôt en noir et blanc - sont généralement accompagnées d'une description introduite soit en dessous de l'image, soit à côté. Les contenus textuels sont quant à eux, précédés d'un certain nombre de titre respectant une forme de hiérarchie. En termes d'occupation d'espace, de manière générale, les illustrations et les textes se partagent chacun 50% de la page. Il y a quasiment autant de support textuels qu'imaginés. Chaque chapitre, constitué en général d'une dizaine de pages, se termine par un résumé en gras qui en rappelle les principales articulations. La fin de chaque manuel est caractérisée par la présence systématique d'un lexique qui expose quelques notions jugées difficiles au public. L'illustration ci-dessous montre un modèle de présentation de chapitre tiré du manuel de 4^e de 1970.

DOCUMENT 1 : MODELE DE PRESENTATION DE CONTENU D'UN MANUEL



L'observation du document *supra*, qui constitue le premier chapitre proposé par le manuel d'histoire en 4^e, est caractéristique de la forme de présentation des différentes leçons inscrites sur les tables de matière de l'ensemble des manuels de la collection Ipam. En effet, on y voit clairement que la page commence par une illustration et pour le cas d'espèce, il s'agit d'une carte du monde mettant en exergue les principaux axes commerciaux des XV^e et XVI^e siècles en Afrique occidentale. Le titre du chapitre est placé juste en dessous de l'illustration en caractère plus grand et les sous-titres sont en caractère gras de plus petite taille. Le texte lui-même est écrit en caractère normal avec un interligne simple.

Aussi, faut-il relever que les publications les plus récentes de la collection, c'est-à-dire celles des années 1990 n'ont pas vu se modifier la structure de la présentation, les choses sont restées en l'état. La présentation obéit toujours à la même démarche. Il faut également souligner que le manuel de la collection Ipam ne consacre, à aucun moment, une partie destinée aux questionnements des apprenants à travers par exemple la possibilité de faire des

exercices. Le manuel n'aborde nullement les questions d'approfondissements. Il serait assez difficile de procéder ici à l'évaluation des connaissances sur la base de ce manuel qui n'en fait pas mention. En effet, la partie évaluation des connaissances semble ne pas constituer une préoccupation pour les éditeurs. Or, l'un des intérêts de l'enseignement réside dans sa capacité à mesurer ce que l'élève a retenu de la somme de connaissances transmise. C'est là une véritable faiblesse, observable sur l'ensemble des manuels de ce cycle de formation. De plus, on peut également noter l'absence d'une bibliographie susceptible de renseigner sur les sources utilisées pour la réalisation du manuel. On en vient à se demander si les instruments, que sont les manuels, sont-ils aptes à fournir aux enseignants non seulement l'information nécessaire, mais aussi les principes et les méthodes qui leur permettront d'aborder des questions particulièrement complexes qui pourraient émerger de l'imagination des élèves.

Le moins qu'on puisse dire sur la forme des manuels d'histoire de la collection Ipam, c'est que ces manuels sont essentiellement descriptifs, voire très imagés et portés exclusivement sur la transmission des connaissances, laissant de côté le pan important de l'évaluation des connaissances et des approfondissements éventuels. Dans ce contexte, il nous paraît utile de se demander comment est présentée l'histoire de la décolonisation et des indépendances au Gabon à partir du manuel en usage. L'histoire de la décolonisation au Gabon occupe-t-elle un ou des chapitres entiers ? Le manuel fait-il suffisamment référence aux conditions d'indépendance, ainsi que les personnages clés de ce processus national ?

2. DES INSTRUCTIONS OFFICIELLES AUX MANUELS : QUELLE PLACE POUR LA MEMOIRE NATIONALE ?

Les manuels représentent la traduction la plus immédiate des instructions officielles préconisées par les programmes scolaires. Les logiques historiographiques s'y trouvent naturellement retranscrites en image, en texte, en document, etc. Ces différentes représentations de la mémoire collective à partir des manuels permettent de saisir sous un angle certes partiel et peu utilisé, la « fabrique » des connaissances historiques légitimées. En cela, ils constituent un fructueux observatoire des enjeux mémoriels d'un pays ainsi que des processus de sélection et de diffusion de l'histoire à enseigner.

2.1 Manuels scolaires : une histoire culturelle entre Civilisations et Empires

Les manuels d'histoire prennent la mémoire comme enjeu central et se chargent d'en proposer des récits dont la présentation se veut « *claire et simple* » (extrait du manuel) pour les élèves comme pour les enseignants. Cependant, le manuel représentant une sélection, l'examen des manuels d'histoire de la collection Ipam destinés à l'école moyenne au Gabon renseigne sur le traitement de quelques faits dont le tableau ci-dessous permet la description.

TABLEAU 19 : TABLES DES MATIERES DES MANUELS DE 6E ET 5E

6 ^e	5 ^e
<ol style="list-style-type: none"> 1. Introduction 2. La Préhistoire – les premiers hommes 3. Le Paléolithique 4. La Révolution du Néolithique 5. Le Néolithique saharien : entrée successive des peuples dans l'histoire 6. L'Egypte et son histoire 7. La <u>civilisation</u> égyptienne 8. Le royaume de Kouch. Son évolution, son organisation 9. L'héritage de Kouch ; Méroé 10. Axoum 11. L'Afrique blanche. Le monde libyque 12. La <u>civilisation</u> de l'Inde et de la Chine 13. La Mésopotamie 14. Les Hébreux 	<ol style="list-style-type: none"> Introduction 1. L'islam 2. La conquête musulmane 3. La <u>civilisation</u> musulmane 4. L'islam en Afrique du Nord et en Egypte 5. L'Afrique entre Christianisme et Islam 6. Les grands centres ouest-africains du 10^e siècle 7. Les Almoravides 8. L'<u>Empire</u> du Mali 9. L'<u>Empire</u> Sonraï 10. Les royaumes Mossi 11. Les Etats Haoussa et les royaumes du Tchad et du Nil 12. Les pays de la côte et de la forêt

<p>15. Les Phéniciens. Ce que la <u>civilisation</u> doit à l'Orient</p> <p>16. La Grèce. Le pays et les hommes</p> <p>17. La Grèce archaïque</p> <p>18. Les cités grecques</p> <p>19. La Grèce : <u>civilisation</u> et religion</p> <p>20. La Grèce : la vie intellectuelle et l'art</p> <p>21. La <u>civilisation</u> hellénistique.</p> <p>22. L'Égypte à l'époque hellénistique. Ce que la <u>civilisation</u> doit à la Grèce</p> <p>23. Etapes de l'histoire romaine</p> <p>24. Carthage</p> <p>25. La République romaine</p> <p>26. Les royaumes lybiens d'Afrique du Nord</p> <p>27. La <u>civilisation</u> romaine</p> <p>28. Les institutions et l'économie de l'<u>Empire</u> romain</p> <p>29. L'Afrique romaine</p> <p>30. Christianisme et Afrique chrétienne</p> <p>31. Le déclin et la fin de l'<u>Empire</u> romain. Ce que la <u>civilisation</u> doit à Rome</p> <p>32. L'<u>Empire</u> romain d'Orient</p> <p>33. L'Afrique aux 5^e et 6^e siècles</p>	<p>13. La <u>civilisation</u> du Bénin</p> <p>14. Les royaumes bantous : Congo et Monomotapa</p> <p>15. L'Afrique et l'océan Indien : influences arabes et orientales dans les cités marchandes de l'Est</p> <p>16. Les origines du peuple malgache et de sa <u>civilisation</u></p> <p>17. Sociétés et <u>civilisations</u> de l'Afrique Noire</p> <p>18. Grandeur et décadence de l'<u>Empire</u> carolingien</p> <p>19. L'Europe occidentale aux alentours de l'an mille</p> <p>20. Transformations économiques et sociales en Europe du 11^e au milieu du 15^e siècle</p> <p>21. L'expansion de l'Occident au Moyen Age</p> <p>22. La <u>civilisation</u> du 13^e siècle</p> <p>23. La <u>civilisation</u> intellectuelle de l'Occident médiéval</p> <p>24. La France et l'Angleterre du 11^e au 15^e siècle</p> <p>25. Turcs et Mongols</p> <p>26. L'essor de l'<u>Empire</u> ottoman</p> <p>27. L'Inde et la Chine</p> <p>28. Populations et <u>empire</u>s précolombiens</p> <p>29. Les <u>civilisations</u> précolombiennes</p> <p>30. L'expansion maritime de l'Occident européen</p> <p>31. Les débuts de la colonisation. Portugais et Espagnol en Afrique et en Amérique</p> <p>32. Les conséquences de la conquête pour les pays d'Europe</p> <p>33. L'Humanisme. La Renaissance intellectuelle et les crises religieuses</p> <p>34. La Renaissance artistique</p> <p>35. Naissance des grands Etats modernes : l'<u>Empire</u> de Charles Quint et l'Espagne de Philippe II</p> <p>36. Naissance des grands Etats modernes : les transformations de la France et de l'Angleterre</p>
---	--

La liste des contenus du manuels de 6^e et de 5^e met en évidence un fait majeur. C'est de souligner qu'il s'agit essentiellement d'une histoire culturelle marquée par les notions de civilisation et d'empire. D'une part, la notion de civilisation occupe une place centrale sur l'ensemble des contenus. C'est la notion la plus utilisée (15 fois dans les deux manuels) suivie par celle d'empire (citée 7 fois dans les deux manuels). D'autre part, des traits de religion notamment le Christianisme et l'Islam complètent cet accent mis sur une histoire culturelle de l'Afrique prise dans sa globalité.

Aussi, s'il est vrai que les manuels de cette collection consacrent une grande partie de leurs contenus aux connaissances sur le continent, il reste cependant que dans le fond, cette histoire reste celle de certains pays africains comme l'Egypte qui a joué un rôle essentiel dans l'histoire de l'Humanité. Il semble que ces manuels soient animés par l'idée de rappeler la place de l'Afrique comme « Berceau de l'Humanité » ; une place qui, avec les récits sur la colonisation, a eu tendance à être « oubliée ». Conçus au lendemain des indépendances au début des années 70, les manuels de la collection ont ceci de particulier, c'est que leurs rédacteurs sont animés par la volonté de réhabiliter une histoire africaine considérée comme évincée de l'histoire universelle. Ils sont donc portés par le projet d'africanisation de l'enseignement sur l'ensemble du continent. Cela fait d'ailleurs suite à la rencontre d'experts du 22 avril 1965, chargés d'établir des nouveaux programmes à Abidjan (Côte d'Ivoire). Les manuels de la collection Ipam recentrent les contenus sur le continent africain. Dans cette perspective, il serait intéressant de passer à l'examen de certains faits mis en avant par les manuels. Pour ce faire, l'analyse de la civilisation bantoue présentée dans le manuel de 5^e est riche d'enseignements.

2.1.1 La civilisation bantoue dans le manuel de 5^e

L'examen du traitement de la question de la civilisation bantoue dans le manuel de 5^e permet de mettre en lumière et d'identifier les principaux éléments qui sont retenus pour la description d'un type de civilisation. Il s'agit de comprendre comment cette civilisation renseigne sur la volonté d'offrir aux élèves gabonais une culture commune.

Dans le manuel de 5^e la question de la civilisation bantoue représente le 14^e chapitre de l'ouvrage. Il tient sur 6 pages (100-105) constituées de deux cartes en couleurs, deux photos (une en couleur et l'autre en noir et blanc) et 4 figures, toutes en noir et blanc. Les récits sont divisés en deux sections de deux sous-sections chacune.

Le contenu de ce chapitre présente le peuple Bantou comme un « *ensemble de peuples qui parlent des langues de mêmes origines et qui ont des traits communs de civilisation, spécialement la connaissance du travail de fer* » (extrait du manuel). L'examen du contenu permet de retenir que le manuel privilégie d'apporter des informations sur les origines, l'organisation politique et religieuse ainsi que sur les activités liées au travail des métaux notamment le fer. L'histoire retracée est assez ancienne puisqu'elle remonte au 15^e siècle. C'est donc un récit très lointain pour des élèves du 21^e siècle, mais ne dit-on pas que l'histoire c'est le récit de ce qui s'est passé autrefois tel que rappeler à l'introduction du manuel de 6^e ?

L'absence de lien établi entre cette période lointaine et le temps présent suscite à tout le moins une question importante : à quelle fin sert un tel enseignement si le passé qu'il retrace n'est pas connecté avec le présent vécu par les élèves ? Quel intérêt accorderont les élèves à un tel enseignement dont les objectifs spécifiques ne sont pas évoqués par le manuel ? Cela ne participerait-il pas au caractère encyclopédique des connaissances véhiculées décrié par l'ensemble des acteurs du système éducatif ?

Cette dernière interrogation donne l'occasion de se rendre compte que l'histoire véhiculée dans les manuels est une histoire qui réinvestit le passé des peuples en occultant les situations conflictuelles. Il s'agit essentiellement d'une histoire consensuelle. Les questions « chaudes » ne sont véritablement pas exposées. Le manuel ne s'y approprie pas. En fait, l'histoire des manuels notamment sur les questions de civilisation renseigne sur la volonté pour les auteurs de construire un récit cohérent et le moins polémique possible. L'enseignement de l'histoire ayant reçu la mission de rappeler l'état de stabilité et de bonne entente qui régnait entre les peuples du continent avant l'arrivée des colons. En cela, elle est restée animée par le souci de véhiculer l'esprit d'unité prôné par les instances comme l'Union Africaine (UA) ou la CONFEMEN. C'est donc une histoire qui se contente d'une approche ancestrale en examinant un objet passé pour lui-même sans le mettre en relation avec d'autres événements passés. S'agissant de la question des civilisations, il est essentiellement fait état de l'organisation politique (royaume), des qualités des peuples concernés (travail des métaux).

Par ailleurs, l'examen du manuel de 5^e sur les questions de civilisations met en évidence que les mouvements migratoires sont assez légion sur le continent. Plusieurs peuples africains ont eu, au cours de l'histoire, à connaître des trajectoires particulières du fait de leurs déplacements. Ces migrations ont favorisé des rencontres entre les différents peuples ; rencontres qui ont occasionné plus conversions notamment à la religion Chrétienne et à l'Islam. Les bantous du Royaume Congo par exemple ont très tôt été au contact avec des

colons portugais qui amenaient dans leurs valises la Bible et la religion chrétienne. Les différents rois ont été les premiers convertis et ont ensuite voulu convertir l'ensemble de leurs sujets. Ce qui explique que dans cette région du continent le Christianisme est la première religion pratiquée. Les récits de ces manuels permettent donc d'une certaine manière de légitimer les religions (christianisme et islam) et leurs rites sur le continent. Cette légitimation des pratiques religieuses exogènes occulte volontairement les religions locales ou traditionnelles. Leur existence n'est à aucun moment soulignée. La question du fait religieux à travers l'exemple de la civilisation bantoue est uniquement abordée sous l'angle de deux grandes religions monothéistes que sont le christianisme et l'islam ignorant par là l'existence d'autres formes de pratiques religieuses pourtant réelles dans le contexte gabonais par exemple²⁸⁷. La prise en compte du fait religieux par les manuels de 5^e permet de souligner l'importance accordée aux religions monothéistes intégrées dans les contextes africains par le biais des contacts entre les peuples, notamment par le mouvement de la colonisation. En effet, cette importante vague de « civilisation » s'est appuyée sur la religion pour asseoir sa domination sur les peuples conquis. La religion est donc utilisée comme un « instrument d'asservissement » dont l'école et les manuels d'histoire notamment s'en font le parfait écho.

En outre, comme le souligne Véronique Deneuche²⁸⁸, l'analyse du fait religieux à partir des manuels de 5^e permet de souligner la constance avec laquelle les manuels d'histoire s'en approprient. En effet, l'examen des différents processus de civilisation met en exergue la place importante qu'occupe les récits historiques liés aux faits religieux dans les différents programmes.

Aussi, pour les élèves gabonais, une appropriation des contenus véhiculés semble improbable dans la mesure où, aucun des faits ou des noms soulignés par les récits retenus ne s'arrêtent sur le cas du Gabon qui a appartenu au royaume Congo et dont les bantous constituent le peuple le plus représentatif de la population nationale. Etant une histoire générale, les cas particuliers ne sont guère mis en évidence et par conséquent, elle ne renseigne pas spécifiquement sur les bantous du Gabon, « ancêtres » des jeunes gabonais. Dans sa forme scolaire, l'histoire des manuels de 5^e instruit sur des faits essentiellement

²⁸⁷ On pense notamment au culte gabonais Bwete misoko qui gravite autour d'un rituel initiatique marqué par la consommation d'une plante hallucinogène appelée « Iboga » ou « bois sacré ». Pour plus de détails lire : J. Bonhomme (2006), *Le miroir et le crâne : Parcours initiatique du Bwete misoko (Gabon)*, Paris, CNRS éditions.

²⁸⁸ V. Deneuche (2012), *L'enseignement des faits religieux dans les manuels d'histoire*, Préface C. Lelievre, Paris, l'Harmattan Coll. « Historiques ».

globaux et afrocentrés. Dans ces conditions, « une politique de la reconnaissance »²⁸⁹ qui s'articulerait sur des récits de l'histoire du Gabon serait peut-être envisageable.

Contrairement à ce que décrit F. Lantheaume sur les manuels d'histoire en France dont la conception a été pendant longtemps « francocentrée », les manuels d'histoire au Gabon sont complètement à l'opposé de cette perspective. Car, le « roman national » a du mal trouvé une place dans les contenus des manuels légitimés. Ces derniers se consacrent essentiellement à des récits de certains contextes dans lesquels le Gabon est carrément absent. Il y aurait donc un travail de traduction et d'enrôlement à faire pour l'inscription de l'histoire du Gabon dans les manuels de la collection Ipam, seule édition pour l'instant dans laquelle elle pourrait éventuellement figurée.

La deuxième notion qui est reprise avec insistance dans les manuels est celle d'Empire. L'analyse suivante tente de décrire comment est utilisée cette notion dans les manuels de 6^e.

2.1.2 La notion d'Empire dans le manuel de 6^e

La notion d'Empire représente une des thématiques les plus abordées dans les manuels de 6^e et 5^e. Les récits historiques de ces deux niveaux d'études y consacrent plusieurs chapitres notamment dans le manuel de 6^e qui lui accorde 3 chapitres de l'ensemble des contenus. En reprenant avec force la notion d'Empire, le manuel de 6^e de la collection Ipam la met en lien essentiellement avec le développement de l'Empire Romain. En effet, en intégrant des contenus relatifs à la formation de cet Empire entre 27 av. J.C et 476 ap. J.C. (information du manuel), le manuel de 6^e accorde 26 sur 255 pages de son contenu aux connaissances liées à cet Empire considéré comme l'un des plus grands de l'histoire de l'Humanité.

Dans cette perspective, le manuel met en exergue les transformations de la société romaine et notamment « *la conquête romaine* » (Extrait du manuel) qui donne à Rome d'immenses richesses issues des territoires conquis. Le manuel souligne toutefois, que cette importante richesse n'a pas profité à tout le monde. La société romaine étant très hiérarchisée il ne revenait pas à tous les romains de bénéficier des fruits des conquêtes. C'était donc le privilège de quelques uns seulement comme « *les Chevaliers (...) qui tirent le profit le plus important de l'exploitation économique* » (Etrait du manuel).

²⁸⁹ F. Lantheaume (2009), « Enseignement du fait colonial et politique de la reconnaissance », in L. De Cock et E. Picard (Dir.), *La fabrique scolaire de l'histoire. Illusions et désillusions du roman national*, Marseille, Agone Coll. « Passé/Présent », pp.111-126.

La mise en avant de la notion d'Empire permet de tirer un parallèle avec les futures conquêtes coloniales dont les pays occidentaux seront les principaux instigateurs. En effet, à l'image de l'Empire romain, les puissances coloniales telles que la France ou l'Angleterre tenteront elles aussi de former de grands territoires prenant la forme d'Empire. Le découpage de l'Afrique par exemple dans les années 1800 en est une illustration pertinente de la volonté de ces Etats à s'étendre aux quatre coins de la planète. Le manuel de 6^e apporte de ce point de vue un exemple de mouvements de conquête et d'assujettissement d'un peuple par un autre.

Les contenus du manuel décrivent ainsi les conquêtes romaines comme des enjeux d'asservissement et d'esclavage. Le manuel souligne notamment que la société est divisée comme chez les grecs de deux principales catégories sociales : les citoyens et les esclaves. Les esclaves, « *peu nombreux au début* » (extrait du manuel) sont dévolus aux tâches relatives aux travaux « *les plus durs à la campagne et dans l'industrie* » (extrait du manuel). Au fur et à mesure des conquêtes le nombre d'esclaves va considérablement s'accroître au regard des victoires de l'Empire romain.

Dans cette société, l'éducation et la religion occupent aussi une place de choix. Ainsi, « *avant de devenir grand (...), le jeune romain est allé à l'école. Il y a d'abord appris à lire, à écrire et à compter* » (extrait du manuel) et la pratique religieuse est marquée par un culte voué à plusieurs divinités. C'est donc comme chez les grecs, un peuple polythéiste. A ce sujet, le manuel indique plusieurs ressemblances avec les dieux grecs notamment au niveau des appellations et de la pratique du culte par les sacrifices comme chez les grecs : « *comme en Grèce, on honore les dieux par des sacrifices, toujours pratiqués de l'autel, en dehors du temple* » (extrait du manuel). Tout au long des récits, le manuel revient à plusieurs occasions sur les convergences et les divergences entre ces deux peuples. Au niveau de l'éducation, les récits soulignent par exemple que le jeune romain se distingue du jeune grec dans les procédés d'apprentissage de la lecture.

On constate donc que tous les mouvements de conquêtes se sont accompagnés au cours de l'histoire des projets d'asservissement prenant appui sur la religion et l'éducation. Ce sont deux instruments majeurs des politiques coloniales qui sont reprises par les occidentaux quelques années plus tard lorsqu'ils se lanceront à la conquête du monde. Les contenus du manuels de 6^e montre alors les rencontres entre les peuples ne datent pas de la colonisation occidentale, mais que depuis les temps les plus reculés de l'histoire de l'Humanité les mêmes phénomènes ont déjà été observés, c'est notamment le cas avec la construction de l'Empire romain.

Au regard du projet de connaissance développé ici, il faut souligner que l'articulation du manuel de 6^e autour des questions de conquêtes permet de relever que quelque soit la forme, les conquêtes ont généralement une visée impériale de domination et d'asservissement. Les conquêtes coloniales occidentales que connurent les sociétés africaines n'y échappent pas. Aussi, force est de constater que la forme scolaire de l'histoire analysée à partir des manuels de 6^e et 5^e met évidence le caractère culturel de cet enseignement. Mais, est-ce juste un enseignement à visée culturelle ?

2.2 Manuels scolaires : une histoire économique et politique

A la suite des récits proposés par les manuels de 6^e et 5^e, ceux de 4^e et 3^e attirent l'attention sur d'autres faits historiques que l'analyse se propose d'intégrer en examinant les contenus des manuels de ces deux niveaux. Il s'agit ici de décrire les contenus de ces manuels à la lumière des événements politiques majeurs dont ils en proposent des illustrations. Le tableau ci-après participe de cette analyse.

TABLEAU 20 : TABLE DES MATIERES DES MANUELS DE 4E ET 3E

4 ^e	3 ^e
<ol style="list-style-type: none"> 1. Les relations entre l'Afrique et l'Europe 2. L'Amérique et l'Asie : leurs relations avec l'Europe et l'Afrique 3. La <u>nouvelle carte économique de l'Europe au 17^e siècle</u> 4. Le recul espagnol et ottoman 5. L'Angleterre et les Provinces-Unies 6. La prépondérance <u>politique en Europe</u> 7. La prépondérance intellectuelle 8. Les grands foyers de l'art européen classique 9. L'Afrique occidentale et centrale 10. Les royaumes du Congo, du Loango, de l'Angola 11. Les royaumes de l'Afrique orientale et méridionale 12. L'Afrique septentrionale : Egypte, régence ottomanes, Maroc alaouite 13. <u>L'évolution politique de l'Angleterre au 18^e siècle</u> 14. <u>L'essor technique et économique en</u> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'Europe et l'Amérique au début du 19^e siècle 2. L'Afrique, Madagascar, l'Asie 3. Aspirations libérales en Europe. Les révolutions de 1830 et 1848 4. Les <u>mouvements des nationalités</u> dans les Balkans et en Italie 5. Les <u>mouvements des nationalités</u> en Europe centrale et en Allemagne 6. <u>L'Indépendance de l'Amérique latine</u> et ses conséquences 7. L'évolution des Etats-Unis au cours du 19^e siècle 8. Le problème noir aux Etats-Unis et dans le reste de l'Amérique 9. Progrès scientifiques et techniques 10. <u>Les transformations économiques</u> 11. <u>Essor et évolution du capitalisme</u> 12. Les transformations de la société 13. <u>Bourgeois et ouvriers</u> 14. Les zones privilégiées de <u>développement</u>

<p>Angleterre au 18^e siècle</p> <p>15. Le mouvement des idées et la philosophie des lumières</p> <p>16. Le despotisme éclairé</p> <p>17. Le système colonial et les rivalités européennes</p> <p>18. <u>La traite négrière et ses conséquences</u></p> <p>19. Les principautés côtières du golfe du Benin</p> <p>20. Les migrations des peuples et les royaumes de l'intérieur</p> <p>21. L'art africain du 16^e au 18^e siècle : rencontre avec l'Occident</p> <p>22. L'exploration du Pacifique. La Chine et l'Inde au 18^e siècle</p> <p>23. Madagascar aux 17^e et 18^e siècles</p> <p>24. Unité et diversité de la civilisation malgache traditionnelle</p> <p>25. Le peuplement des Amériques</p> <p>26. La formation des Etats-Unis</p> <p>27. La France de 1787 à 1791</p> <p>28. L'Europe et la Révolution</p> <p>29. Le gouvernement révolutionnaire</p> <p>30. De la république à l'Empire</p> <p>31. <u>Les institutions napoléoniennes</u></p> <p>32. L'Europe conquise par la France</p> <p>33. L'Europe de 1815</p> <p>34. Les répercussions de la Révolution dans le monde</p> <p>35. Tableau de l'Afrique au début du 19^e siècle</p>	<p>15. L'Afrique septentrionale</p> <p>16. L'Afrique occidentale et centrale</p> <p>17. L'Afrique orientale et méridionale</p> <p>18. L'expansion européenne en Afrique au 19^e siècle</p> <p>19. Les impérialismes</p> <p>20. <u>Conquêtes et résistances en Afrique soudanaise (1880-1902)</u></p> <p>21. <u>Conquêtes et résistances en Afrique méridionale et centrale</u></p> <p>22. <u>Carte politique de l'Afrique et de Madagascar au début du 20^e siècle</u></p> <p>23. Madagascar de 1810 au début du 20^e siècle</p> <p>24. L'impérialisme hors d'Afrique</p> <p>25. <u>L'organisation des colonies</u></p> <p>26. <u>L'exploitation économique des colonies</u></p> <p>27. Le Japon</p> <p>28. La première guerre mondiale (1914-1918)</p> <p>29. La révolution russe</p> <p>30. L'évolution de l'URSS</p> <p>31. La Chine dans la première moitié du 20^e siècle</p> <p>32. <u>Les Etats-Unis de la prospérité (1914-1928)</u></p> <p>33. Les Etats-Unis pendant <u>la crise économique mondiale (1929-1939)</u></p> <p>34. Le Royaume-Uni et la France de 1919 à 1939</p> <p>35. <u>Les fascismes</u></p> <p>36. L'évolution des empires coloniaux entre les deux guerres</p> <p>37. La seconde guerre mondiale (1939-1945)</p> <p>38. L'ONU</p> <p>39. <u>Les mouvements d'émancipation : Asie, Afrique et Madagascar</u></p> <p>40. <u>L'accession à l'indépendance des pays d'Afrique et de Madagascar</u></p> <p>41. Les problèmes internationaux depuis 1945</p> <p>42. La civilisation de notre temps</p> <p>43. <u>Les problèmes de l'Afrique au lendemain de l'indépendance</u></p> <p>44. <u>L'Afrique après une génération d'indépendance</u></p>
---	--

Les contenus des manuels de 4^e et 3^e sont répartis en 75 chapitres soit 35 pour le manuel de 4^e et 44 pour celui de 3^e. L'ensemble de ces contenus semble pouvoir se diviser en deux grands thèmes qui se rapprochent du domaine politique et économique. Il apparaît que les contenus sont essentiellement centrés sur des récits mettant en exergue l'histoire économique et politique universelle. A partir de l'examen du manuel de 4^e, il s'agira de décrypter l'histoire économique dont ledit manuel s'en fait l'écho.

2.2.1 L'histoire économique dans le manuel de 4^e

Il faut d'abord souligner que la manuel de 4^e présente quelques erreurs formelles. En effet, sur l'ensemble des chapitres, on constate deux titres de la table des matières qui ne sont pas conformes aux titres retenus à l'intérieur de l'ouvrage. Il s'agit du chapitre 5 par exemple, qui a deux titres différents. Intitulé sur la table des matières : *L'Angleterre et les Provinces-Unies*, plus loin dans le manuel il prend le titre : *La montée des nations de l'Ouest européen : Angleterre et Provinces-Unies*. Cette différence est aussi observable sur un plan numérique concernant le chapitre : *Tableau de l'Afrique au début du 19^e siècle* qui, au niveau de la table des matières correspond au chapitre 35 tandis que dans le manuel il renvoie au chapitre 36. La notification de ces quelques insuffisances formelle vise simplement à indiquer le caractère perfectible de ce travail considérable de rédaction qui reste sujet à critique. Cependant, ce qui nous intéresse dans cette analyse c'est bien plus les questions de fond liées notamment aux contenus des récits historiques sélectionnés.

Le principal constat qui soutend cette analyse c'est de relever la place importante accordée dans les manuels à l'histoire économique du monde. Même si dans le fond, il s'agit bien plus, pour ce qui est du manuel de 4^e, d'une histoire « francocentrée », elle reste une histoire des faits et situations économiques. Nous avons souligné sur l'ensemble des deux manuels (4^e et 3^e) que les thèmes se rapportant à des aspects économiques faisaient partie des plus importants avec 9 chapitres notamment. Cette histoire économique sélectionnée par les manuels permet de souligner à plusieurs reprises que les contacts entre les peuples se sont souvent établis en raison de la satisfaction de certains besoins économiques.

Cette situation est mise en évidence dans le traitement de la traite négrière par exemple. En effet, le manuel de 4^e produit des récits riches d'enseignements sur cette question. Ce qui est, entre autre, souligné dans ce chapitre c'est le phénomène du « commerce

triangulaire » dont le manuel présente les principales caractéristiques en insistant sur les conséquences néfastes de ce mouvement. Des conséquences néfastes surtout pour l'Afrique dont les populations seront réduites à l'esclavage par les européens. Le manuel précise cependant que le phénomène n'est pas étranger aux africains dans la mesure où « *les sociétés africaines pratiquaient couramment l'esclavage. Les esclaves étaient généralement des prisonniers de guerre, des gens raziés dans une autre région, ou des fils d'esclaves* » (extrait du manuel). Les raisons essentielles de l'expansion de tels phénomènes sont d'abord économiques. En effet, le manuel souligne que « *l'esclavage a été pratiqué par la plupart des peuples lorsque leur niveau d'équipement technique est insuffisamment développé par rapport à leurs besoins* » (extrait du manuel). Tous les peuples ont semble-t-il eu recours à un moment donné de l'histoire, à ces pratiques d'asservissement surtout pour satisfaire des tâches domestiques et pour réaliser de grands travaux.

Le manuel révèle donc l'apport de la main d'œuvre venue d'Afrique, des Noirs « *robustes et accoutumés au climat chaud* » (extrait du manuel) afin de travailler dans les plantations de canne à sucre en Amérique à la place de la population indienne « *sous-alimentée et décimée par les maladies* » (extrait du manuel). La recherche du sucre par les européens a donc été à la base du commerce triangulaire qui mettait en lien l'Europe-l'Afrique-l'Amérique.

En insistant sur les aspects économiques bien plus que sur les moments de douleur et de torture, le manuel privilégie de décrire l'histoire économique d'un phénomène qui a causé bien de dégâts pour les peuples soumis. Il en est ainsi tout au long du manuel, tout au long des différents chapitres et des différents événements historiques retracés. Le manuel choisi de légitimer les paramètres économiques de cette histoire tragique.

Ici, également le lien direct avec le contexte gabonais n'est pas établi. A aucun moment il n'est fait référence aux différents « comptoirs » qui existaient le long de la côte de l'actuel Gabon. Pourtant, quelques travaux d'historiens gabonais²⁹⁰ ont montré que les populations de cette partie du continent ont, elles, aussi participé à cette première forme de « commerce international ». La sélection réalisée dans les manuels paraît considérer le Gabon comme « a-historique » de ce point de vue au regard de l'absence criarde des récits sur cet Etat d'Afrique centrale. En est-il de même pour l'histoire politique ?

²⁹⁰ N. Metegue N'nah (2006), *Histoire du Gabon. Des origines à l'aube du XXIe siècle*, Paris, l'Harmattan. Il souligne entre autres que : « les années allant de 1471 à 1839 furent (...) des années d'épreuves pour le Gabon et pour toute l'Afrique. Durant cette période, en effet, ce pays fut doublement éprouvé : sur le plan démographique, le commerce de l'homme par l'homme instauré, dès les premiers contacts, par les occidentaux, opéra une ponction humaine des plus ruineuses ; sur le plan culturel, la pénétration de l'influence européenne enclencha un processus d'acculturation qui entama progressivement les bases des sociétés autochtones », p. 73.

2.2.2 *L'histoire politique dans le manuel de 3^e*

L'analyse du contenu du manuel de 3^e met en évidence l'intérêt que ce manuel accorde à l'histoire politique internationale notamment avec tous les mouvements de nationalisation des Etats et d'accession à l'indépendance pour les Etats colonisés. Sur l'ensemble des contenus le manuel y consacre 13 des 44 chapitres qui le constituent. Cette importance de l'histoire politique dans les manuels est sans doute la résultante des conséquences des deux grands conflits mondiaux et des contacts des différents peuples.

Sur l'aspect des nationalités par exemple, le manuel s'intéresse aux situations dans les balkans, en Italie et en Europe centrale, ainsi qu'en Allemagne. Il souligne qu'en raison d'une diversité d'Etats, la question de l'unité se pose dans les contextes occidentaux au XIX^e siècle sous haute tension. En effet, s'agissant de l'Allemagne par exemple, « *elle compte une quarantaine d'Etats entre lesquels la Confédération germanique créée en 1815 n'établit qu'un lien lâche* » (extrait du manuel). De plus, illustrant ce qui précède, le manuel indique que « *l'unité allemande que les patriotes de 1848 souhaitaient faire dans la liberté et le consentement mutuel s'est réalisée par la force des armes et sans que les populations aient été consultées pour faire connaître leur sentiment* » (extrait du manuel). L'opposition entre les nationalités est donc vive dans ces contextes en quête de souveraineté et de liberté.

La question des nationalismes est également abordée à partir des mouvements fascistes dont les modèles italien et allemand sont considérés comme les principaux. Le manuel traduit ces deux mouvements par la mise évidence de personnalités fortes comme Mussolini en Italie et Hitler en Allemagne. Cette doctrine est présentée comme antilibéraliste, anticommunisme, ultranationaliste et propagandiste. Le modèle italien incarnée par Mussolini est autoritaire. Celui de l'Allemagne d'Hitler est marqué par la dictature policière : « *toute opposition est immédiatement supprimée par la terreur* » (extrait du manuel) et le racisme féroce : Hitler ayant par ailleurs affirmé « *qu'il existe une race de seigneurs et les races inférieures* » (extrait du manuel). La mention de ces deux formes de nationalismes exagérés permet de souligner les dérives qu'ont pu entraîné tous ces relents de nationalités en Europe essentiellement, mais pas exclusivement dans la mesure où d'autres contextes ont été touché par ces phénomènes notamment les pays d'Asie (Chine, Japon, etc.).

En Afrique, l'incidence de ses mouvements s'est également faite ressentir même si le manuel ne l'évoque pas directement. Au Gabon par exemple sous la joug colonial quelques relents nationalistes ont eu cours particulièrement dans le sous-ensemble AEF qui regroupait le Gabon, le Moyen-Congo, l'Oubangui-chari et le Tchad. Dans les années 1950 alors que la

capitale de l'AEF était située à Brazzaville (Moyen-Congo), les hommes politiques gabonais menaçaient de sortir de regroupement afin de se rattacher directement à la métropole en raison des injustices de développement dont était victime le Gabon au regard des retards infrastructurels de Libreville face à la capitale Brazzaville qui bénéficiait de l'essentiel des investissements de la région. D'où le slogan « Gabon d'abord » qui exprima en ces temps là un symbolisme patriotique. Ces pans de l'historiographie nationale ne sont nullement exprimés dans les contenus sélectionnés par les manuels. Pourtant du point de vue du savoir savant quelques travaux riches existent. Cette absence de mobilisation des ressources historiographiques nationales est examinée à partir d'un fait important : l'Indépendance du pays obtenu le 17 août 1960.

3 MANUELS D'HISTOIRE ET ACCESSION A L'INDEPENDANCE : UNE AUTRE MANIERE DE POSER LE PROBLEME DE LA CONSTRUCTION NATIONALE

Les nouvelles transformations du monde au sortir de la seconde guerre mondiale sont marquées dans les contextes africains par le désir de souveraineté et d'autonomie. D'où les processus de décolonisation et d'émancipation engagés sur l'ensemble du continent. Dans cette perspective, le Gabon ancienne colonie française accède à la souveraineté internationale en 1960. Quelques travaux aujourd'hui, d'historiens gabonais tentent de retracer le contexte particulier dans lequel le pays accède à son indépendance. La présente section entend en présenter certains grands traits de ce processus dans le but de souligner de l'existence de ressources disponibles dans le domaine et pouvant être pris en compte dans la conception des manuels.

3.1 L'indépendance du pays dans les récits « savants »

Sans prétendre à l'exhaustivité, l'intérêt de souligner ici quelques récits historiques produits sur l'indépendance du Gabon vise simplement à mettre en évidence l'existence de certaines ressources sur cette question importante dans tous les Etats soumis au phénomène de la colonisation. L'enjeu n'est pas non plus de confronter les récits, mais plus modestement de décrire la manière dont les historiens gabonais traduisent le processus d'indépendance dans cette société à tradition orale. Pour ce faire, deux ouvrages de qualité ont été retenus. Il s'agit de : *Histoire du Gabon. Des origines à l'aube du XXIe siècle*²⁹¹ et *Partis politiques et unité nationale au Gabon (1957-1989)*²⁹².

Le premier ouvrage cité fait une présentation générale de l'histoire du Gabon, de la préhistoire à la période contemporaine en passant par la période coloniale. Cet ouvrage remarquable décrit le processus d'indépendance comme le résultat de l'intensification de luttes politique et syndicale dans l'ensemble des colonies françaises. L'ouvrage souligne notamment que « les mesures d'assouplissement de la domination coloniale instituées par la loi cadre de 1956 furent dépassées et le problème des rapports entre la France et les

²⁹¹ N. Metegue N'nah (2006), *Histoire du Gabon. Des origines à l'aube du XXIe siècle*, Paris, l'Harmattan.

²⁹² W.-A. Ndombet (2009), *Partis politiques et unité nationale au Gabon (1957-1989)*, Paris, Karthala.

possessions d'outre-mer se posa avec acuité »²⁹³. En clair et dit autrement, au lendemain de la seconde guerre mondiale va se poser dans la plupart des territoires colonisés le problème de la souveraineté.

Ainsi, le Général De Gaulle va dès le 1958 proposer à tous les territoires de responsabilité française la création d'une communauté « franco-africaine » dans laquelle les Etats accéderont progressivement à l'indépendance complète. L'ouvrage précise que « au sein de cette nouvelle entité politique, les territoires d'outre-mer étaient appelés à devenir des Etats dotés chacun d'un gouvernement dirigé par un premier ministre »²⁹⁴ et que « la communauté laissait (...) à la France la direction de ce qu'on appelait les affaires communes, à savoir la défense, les relations extérieures et la politique monétaire »²⁹⁵.

Sur cette base, le Général De Gaulle propose donc la tenue de référendum dans les différents territoires. Un référendum qui fut marqué, au Gabon, par la victoire du « Oui » sur le « Non ». Car, un seul parti (le PUNGA²⁹⁶) sur les trois principaux s'y opposa radicalement. Dès lors, le Gabon devenait une République le 28 novembre 1958. A partir de cet instant le chemin vers l'indépendance était tout tracé. Mais, l'ouvrage indique que au sein de la jeune classe politique gabonaise s'affrontent deux positions face à l'idée d'indépendance.

D'un côté le BDG²⁹⁷ animé par Paul Marie Gondjout et Léon M'ba, exclut, lors de son congrès extraordinaire tenu à Libreville le 11 février 1960, toute idée d'indépendance estimant par la voix de ses leaders que « nous avons un programme, nous savons que le Gabon ne restera pas de façon éternelle à son stade actuel, mais ce stade satisfait déjà grandement l'idéal qui nous avait guidé lorsque nous avons fondé le BDG »²⁹⁸. En fait, les ambitions des leaders du BDG était de retarder au maximum l'indépendance pensant que le pays ne disposait pas encore d'infrastructures nécessaires pour s'assumer seul pleinement. Il devait rester un « Dom-Tom » à l'exemple de la Martinique.

De l'autre côté, l'USDG, parti majoritaire à l'époque et le mouvement gabonais d'action populaire (MGAP) « poussaient fortement vers l'accession du pays à l'indépendance »²⁹⁹ et « le 28 mai 1960, malgré l'opposition des leaders du BDG à l'idée d'indépendance, l'assemblée législative, tenant compte de l'opinion publique, demanda au gouvernement d'entamer immédiatement les négociations avec la France pour l'accession du

²⁹³ N. Metegue N'Nah (2006), *op.cit.*, p. 153.

²⁹⁴ *Ibidem.*

²⁹⁵ *Ibidem.*

²⁹⁶ PUNGA : Parti de l'Unité Nationale Gabonaise, créé par René Paul Sousatte en 1958.

²⁹⁷ BDG : Bloc Démocratique Gabonais.

²⁹⁸ P-M. Gondjout, cité par N. Metegue N'Nah, *op.cit.*, p. 155.

²⁹⁹ N. Metegue N'Nah, *op.cit.*, p. 155.

Gabon à la souveraineté internationale »³⁰⁰. L'ouvrage mentionne les noms des personnes (treize au total) qui ont pris part à la signature des accords d'indépendance et ajoute une photographie de ladite délégation conduite par Léon M'ba alors premier ministre, chef de gouvernement. Cette illustration est reprise textuellement comme suit :

DOCUMENT 2 : REPRESENTATION DE LA DELEGATION GABONAISE A LA NEGOCIATION DE L'INDEPENDANCE



Planche XXIII

Des membres de la délégation gabonaise à la négociation de l'indépendance (juillet, 1960)

Source : *Mémorial du Gabon. 1960-1964 : Les chemins de l'indépendance, o.c.*, p. 36.

Après plus de cent-vingt ans de servitude et de lutte, les populations du Gabon retrouvaient leur liberté et reprenaient en main la maîtrise de leur destin. Elles héritaient d'un pays complètement transformé. Les chefferies et petits royaumes plus ou moins moyenâgeux d'avant la période coloniale s'étaient substitués un jeune Etat doté de structures d'administration modernes et auquel les colonisateurs avaient insufflé un esprit de rigueur dans le travail qui excluait tout favoritisme. Mais la colonisation laissait aussi, et surtout, le colonisé, avec sa mentalité bien particulière, caractérisée par le mépris des valeurs culturelles traditionnellement cultivées dans son milieu d'origine, la tendance à singer l'Européen et un certain défaut de sens des responsabilités qui l'amène à considérer tout ce qui concerne l'Etat comme les « affaires du Blanc »²⁶³.

Plus de quarante ans après l'accession à l'indépendance, cet état d'esprit persiste. On peut encore entendre quelqu'un à qui l'on reproche de n'être pas à l'heure à son poste de travail rétorquer : « On ne se presse pas ou on ne s'en fait pas avec le travail du Blanc » ; ou encore : « Le travail du Blanc ne finit jamais ». Il est bien dommage que l'on ne tienne presque jamais compte de l'incidence de cette mentalité sur le processus de développement des anciens pays colonisés.

³⁰⁰ *Ibidem*, p. 156.

Le second ouvrage moins prolix sur la question, souligne cependant quelques aspects du processus d'accession à la souveraineté internationale du pays. Il indique notamment que : « en 1910, le Gabon devint colonie française. Il resta sous administration coloniale française jusqu'en 1960, année où le **général de Gaulle lui fit cadeau de son indépendance**, dans la mesure où celle-ci ne fut pas réclamée explicitement par le Gabon »³⁰¹. L'auteur ajoute plus loin que : « en 1960, l'accession du Gabon, ancienne colonie française, à la souveraineté comme nouvel Etat se produisit en héritant du modèle de l'Etat colonial de type moderne. Son avènement s'accompagna d'un processus transitionnel de mise en place des institutions découlant de ce legs »³⁰². L'histoire de l'indépendance se trouve, à travers ces deux exemples, décrite avec quelques nuances dont l'analyse ne nous intéresse pas ici. Sans être véritablement divergentes, l'intérêt de ces mentions visait expressément à souligner que les récits sur l'indépendance du Gabon existent bien et que pour la conception des manuels scolaires, ils pourraient être mobilisés. Mais, le manuel de la collection Ipam en prend-t-il la mesure ? L'analyse se poursuit à présent dans cette perspective.

3.2 Manuel d'histoire entre illusion et allusion

Le manuel d'histoire en 3^e s'articule sur une quarantaine de chapitres d'un peu plus d'une dizaine de pages chacun. De cette quarantaine de chapitres, deux seulement portent sur les mouvements d'émancipation en Afrique et feront donc l'objet spécifique de notre analyse. Ces deux chapitres occupent quasiment la fin du manuel car sur les 44 chapitres, les questions d'indépendance des territoires d'outre-mer sont les 39 et 40^e chapitres comme le montre le document ci-après. Cette place est sensiblement la même que dans les programmes officiels que nous avons examinés dans les développements antérieurs.

³⁰¹ W-A. Ndombet (2009), *Partis politiques et unité nationale au Gabon (1957-1989)*, Paris, Karthala, p. 18. Les soulignés sont de nous.

³⁰² *Ibidem*, p.19.

DOCUMENT 3 : CHAPITRES RELATIFS AU PROCESSUS D'INDEPENDANCE EN AFRIQUE

1. La guerre en Afrique. Comparer avec le rôle joué en 1914-1918 (p. 199).

2. Combattants nord-africains sur le front d'Italie pendant l'hiver 1943-1944.

39 Les mouvements d'émancipation : Asie, Afrique et Madagascar

1 La guerre de 1939-1945 et ses conséquences.

1 Loyalisme des colonies envers la métropole. La déclaration de guerre de 1939 n'éveille que le *loyalisme des pays colonisés* : les troupes coloniales se couvrent de gloire, la nouvelle de l'armistice de 1940 est ressentie dans les colonies françaises, avec amertume et accablement. L'appel du général de Gaulle le 18 juin 1940 rallie le gouverneur du Tchad (F. Éboué), le colonel Leclerc qui se trouve au Cameroun, les gouverneurs du Moyen-Congo et de l'Oubangui-Chari (du 26 au 30 août 1940). En revanche, Dakar repousse un débarquement anglo-gaulliste. A la différence de la guerre de 1914-1918, la deuxième guerre mondiale donne à l'Afrique une grande importance stratégique (carte 1).

2 Contribution importante de l'Afrique à la victoire des Alliés. Dès 1941, l'appui anglais permet à l'empereur d'Éthiopie de chasser les Italiens de son royaume. L'offensive italienne de Libye vers l'Égypte est repoussée (prise de Tobrouk par les Alliés) mais en 1942 les Allemands du général Rommel menacent Le Caire où Nahas Pacha a fait cause commune avec les Alliés. Madagascar est enlevée par les Anglais et la petite île de la Réunion passe à la France libre.

278

40 L'accession à l'indépendance des pays d'Afrique et de Madagascar

1 Qu'est-ce que la décolonisation ?

1 Caractéristiques générales. ● DÉFINITION. La décolonisation de l'Afrique s'inscrit dans un mouvement général qui affecte le Monde entier. Après 1945 elle symbolise le dépouillement des pays d'Europe d'une partie de leur puissance et de leur prestige au bénéfice des deux blocs : U.S.A. et U.R.S.S.

● CAUSES. Les idées ont évolué : l'Européen, considéré comme le modèle ou le « grand frère » en 1900, n'est plus regardé par le colonisé que comme le semblable injustement privilégié en 1950. A l'école, à la mission, les Africains ont appris les *idées de liberté et d'égalité*. Sans doute, cette évolution touche plus les élites citadines que les paysans; mais un abîme se creuse entre les salariés des villes, entraînés dans l'économie moderne, et les paysans vivant en économie de subsistance et désespérément pauvres, comparés aux premiers. Pourtant, avec les postes de radio à transistors, la voix du monde moderne atteint la brousse.

L'échec militaire de la France en Indochine, matérialisé par la prise du camp retranché de Diên Biên Phu (1954), ébranle son prestige, ainsi que celui de ses hommes politiques, qui après des années d'immobilisme, se précipitent dans des négociations, parfois désordonnées, en Afrique. La France fait figure d'accusée, aussi bien à la Conférence anticolonialiste de Bandoeng (avril 1955, fig. 1) qu'aux interventions de l'O.N.U. Au contraire, l'Angleterre, qui a su accorder à temps l'indépendance à la Birmanie et à l'Inde, ne s'attire pas de violentes critiques et manœuvre fort habilement en Afrique et à l'O.N.U. avec le soutien et la caution morale de l'Inde.

2 Trois pays surtout concernés. Les revendications les plus précoces et les plus vives se manifestent on l'a vu (chap. 39) en Afrique du Nord où l'impact de la guerre a été beaucoup plus ressenti qu'en Afrique Noire. L'accession à l'indépendance de l'Afrique concerne spécialement la France, l'Angleterre et la Belgique; l'attitude de ces puissances variera devant leurs anciennes colonies, mais leurs décisions s'influenceront réciproquement.

288

Les récits de ce manuel proposent une approche des questions d'autonomie des Etats, autrefois sous domination coloniale en mettant un accent particulier sur les contextes sociaux ayant engendré de fortes tensions. Ces récits partent du positionnement des colonies au sortie de la seconde guerre mondiale qui exigent, avec fermeté pour certains, plus de liberté et réclament leur indépendance vis-à-vis de la métropole pendant que d'autres souhaitent passer par des négociations consensuelles.

Ce qui est frappant c'est que les manuels consacrent les plus longs développements aux contextes qui ont connu des conflits ouverts, voire des guerres comme ce fut le cas au Vietnam qui obtient son indépendance après "*une guerre cruelle*" (expression du manuel) entre 1946 et 1954. En Afrique, le manuel s'intéresse particulièrement au cas de la guerre en Algérie perçue comme la conséquence "*de maladroites et un manque de clairvoyance*" (tiré du manuel) de la métropole. Sur la guerre d'Algérie, le manuel consacre quasiment une page entière. Dans le même temps, le processus de décolonisation en cours dans des pays où les revendications de liberté se font moins fortes, n'attire pas l'attention des manuels puisque ces derniers en parlent de façon lapidaire. C'est le cas des pays d'Afrique noire et particulièrement du Gabon.

En effet, dans le manuel d'histoire il n'est quasiment rien dit sur les moments forts de l'indépendance du Gabon. Le manuel n'en parle que pour donner la date d'accession à l'indépendance. Il ne renseigne pas sur les principaux protagonistes, ni sur la manière dont les revendications se sont faites. En un mot, sur le processus qui a conduit à l'indépendance. On y apprend juste qu'après le refus de la Guinée de faire partie du projet de "*communauté fédérale*" proposé par le générale De Gaulle, ce dernier décide à Brazzaville en août 1958 d'octroyer l'indépendance aux Etats africains. C'est ainsi que le Gabon acquiert son indépendance le 17 août 1960 dans "*l'allégresse*" (tiré du manuel).

En légitimant un tel discours, le manuel d'histoire occulte un pan entier de l'histoire du Gabon pourtant reprise, à certains égards, dans l'histoire officielle du pays telle que présentée dans "*Le Mémorial du Gabon. 1960-1964, les chemins de l'Indépendance*"³⁰³. Car, on voit mal comment les futurs citoyens pourraient se saisir de l'histoire de leur pays à partir de ce manuel qui n'en mentionne que la date d'indépendance. Pour aller plus loin, on serait tenté de savoir si dans ces conditions, l'enseignement de l'histoire au Gabon pourrait répondre à une mission de "*socialisation politique*", pour reprendre l'expression de F. Lantheaume,

³⁰³ Il s'agit d'un ouvrage relatant l'histoire du Gabon, notamment les chemins qui ont conduit jusqu'à l'accession à l'indépendance. Cet ouvrage de vulgarisation, a été publié au cours des années 1980 par les autorités de l'époque et se veut être la mémoire du pays.

auquel cas il s'agirait de la construction d'un citoyen dont les valeurs seraient extérieures à son milieu de vie immédiat, à l'histoire de son peuple, de son pays, etc.

L'analyse du manuel montre qu'en réalité, au lieu d'être une histoire générale, les récits des manuels sont en fait l'histoire de quelques pays seulement qui se sont illustrés par des conflits et tensions fortes. Les pays dont l'histoire s'est construite plus en « douceur » constituent de véritables « pages blanches » des manuels. De plus, le Général De Gaulle y apparaît clairement comme le « héros » du processus de décolonisation puisque, selon le manuel, c'est lui qui propose l'indépendance aux jeunes Etats. Aucun autre nom n'est cité pour évoquer ce processus dans des pays tels que le Gabon. Cette situation, pour le moins intrigante, suscite un certain nombre de réflexions sur le caractère illusoire, pour le Gabon par exemple, de prétendre, dans ces conditions, transmettre aux nouvelles générations le sentiment d'appartenance nationale et les idéaux pour lesquels leurs aïeux se sont battus. En même temps, en mentionnant son accession à l'indépendance, le manuel d'histoire fait allusion à ce sentiment d'appartenance nationale sans jamais l'expliciter. Dans cette optique, les repères culturels gabonais étant absents des manuels, il serait difficile d'arriver à réaliser le projet de construction nationale à partir du curriculum formel d'histoire au niveau de l'école moyenne. N'ayant pas la mainmise sur la production des manuels, les gabonais auraient-ils la possibilité d'en orienter la voie ?

Aujourd'hui, il serait erroné de justifier l'absence de l'histoire nationale gabonaise dans les manuels par le déficit de production de savoirs savants sur la question. En effet, depuis plus d'une décennie maintenant, un certain nombre de travaux d'historiens, autochtones notamment, ont été produits³⁰⁴ et proposent une connaissance de l'histoire nationale assez importante et diversifiée. Le problème se situerait, d'une certaine mesure, dans le fait que les acteurs pédagogiques éprouvent toutes les difficultés à prendre connaissance de ces travaux et de procéder à ce qu'Yves Chevallard³⁰⁵ appelle, « la transposition didactique » afin de transformer ces savoirs savants en savoirs enseignés³⁰⁶. Dans un autre sens, il y a toute la question de la mobilisation des ressources qui reste entière et ambiguë. En effet, la production

³⁰⁴ Sans prétendre à l'exhaustivité, nous souhaitons en citer quelques uns : Nicolas Meteghe N'nah, *L'implantation coloniale au Gabon. Résistance d'un peuple*, Tome1 : les combattants de la première heure (1839-1920), Paris, l'Harmattan, 1981 ; *Economie et sociétés au Gabon dans la première moitié du XIX^e siècle*, Paris, l'Harmattan, 1979 ; *Lumière sur points d'ombre. Contribution à la connaissance de la société gabonaise*, Langres, imprimerie Guéniot, 1984 ; *Histoire du Gabon. Des origines à l'aube du XXI^e siècle*, Paris, l'Harmattan Coll. « études africaines », 2006. Moïse N'sole Biteghe, *Echec aux militaires au Gabon en 1964*, Paris, Chaka, 1990. Lucien Blaise Ndjoyi (Dir.), *Atlas biographique des hommes politiques au Gabon*, Vol.1, Libreville, Presses universitaires du Gabon/CERGEP, 2008, etc.

³⁰⁵ Y. Chevallard (1985), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage.

³⁰⁶ Le chapitre VII de notre travail se proposera de revenir amplement sur cette question.

des manuels doit être comprise comme le résultat d'une coordination entre des entités variées constituant des réseaux sociaux et des groupes d'intérêts qui procèdent à plusieurs opérations. Or, le cas du Gabon interpelle en ce qu'il est caractérisé par l'absence d'un véritable débat sur la question des manuels qui tendent à passer comme des objets immuables et naturels. Le renouvellement des manuels d'histoire, comme des programmes d'ailleurs, ne suscite pas grand intérêt et évolue que très peu au fil des années. Il y a là une forme de solidité du curriculum formel d'histoire, pour emprunter l'expression de F. Lantheaume et comme elle le souligne pour le cas de la France, « l'évolution tient plus de glissements progressifs et de recouvrements partiels que de rupture ; la nouvelle prescription n'élimine pas l'ancienne »³⁰⁷. Ce constat, toute proportion gardée, est vérifiable dans le contexte gabonais où on se rend compte que les programmes comme les manuels sont restés, dans leurs grandes articulations, relativement inertes depuis les années 1970.

³⁰⁷ F. Lantheaume (2003), « Solidité et instabilité du curriculum d'histoire en France : accumulation de ressources et allongement des réseaux », *Education et Sociétés*, n°12, p.131.

En somme, le présent chapitre dont l'intérêt était d'examiner les manuels d'histoire de la collection Ipam recommandés dans l'école moyenne, finit par mettre en exergue trois réalités fondamentales.

Premièrement, l'analyse a démontré que les manuels scolaires d'histoire étaient produits hors du contexte local gabonais, dans le cadre de l'Institut pédagogique africain et malgache. Les manuels sont édités par la maison d'édition française Edicef. Ils sont issus du mouvement d'« africanisation » de l'enseignement qui a eu cours au lendemain des indépendances africaines. Portés par ce processus, les manuels d'histoire font une place de choix aux contenus sur le continent, notamment tous les aspects liés aux contacts avec l'Occident.

Deuxièmement, l'examen des manuels a mis en évidence l'absence véritable d'une historiographie nationale dans des manuels pourtant destinés à faire entrer les nouvelles générations dans le projet de construction nationale prôné par les hommes politiques autour des valeurs d'unité, de travail et de justice. Un projet qui reste finalement sans réelle traduction dans les manuels. Des manuels dont les contenus sont externalisés et déconnectés de la culture locale.

Troisièmement enfin, cette situation d'inertie curriculaire semble trouver une justification dans le fait que la mobilisation des ressources, nécessaire à la production des manuels notamment, ne se réalise que de manière partielle et parcellaire, voire que les programmes et les manuels ne suscitent pas un débat soutenu auprès des politiques dont le discours sur la mondialisation sert de mécanisme de légitimation. Il semble, somme toute, que le curriculum d'histoire tel que définit ne pose problème qu'aux seuls enseignants et autres conseillers pédagogiques dont les revendications ne sont point comprises. C'est l'occasion de leur donner la parole à travers l'analyse de leurs points de vue sur les réformes ou projets de réformes curriculaires initiés au collège.

Chapitre VI : Définition des curriculums en histoire et jeu des acteurs pédagogiques

Parler de la définition des curriculums en histoire en lien avec le jeu des acteurs revient, entre autre, à questionner “la fabrique scolaire”³⁰⁸ de cette discipline présente sur l'ensemble du cursus de la formation obligatoire et à considérer l'école comme “une arène” dans laquelle s'affrontent des idées contradictoires pour la sélection des curriculums à enseigner. D'entrée, il importe de relever que l'histoire, comme discipline, fait l'objet d'un enseignement de l'école primaire à la fin du cycle secondaire, recouvrant ainsi toute la période de la scolarité obligatoire définie par la loi 16/66 du 09 août 1966 et qui se situe entre l'âge de 6 et 16ans au Gabon. Dans cette optique, la problématique de la définition des contenus d'histoire interpelle plus d'un acteur au nombre desquels les enseignants de la discipline et les conseillers pédagogiques chargés de la construction des programmes.

Le questionnement ici est donc d'un intérêt double. D'abord, il apparaît nécessaire d'identifier les différents moments du processus de sélection et de mise en application des programmes scolaires au sens organisationnel comme dans la dynamique des acteurs. Dans une forme de “division du travail éducatif”, pour reprendre l'expression utilisée par Maurice Tardif et Louis Levasseur³⁰⁹, il s'agit de pointer les différentes catégories d'agents qui participent à l'élaboration du curriculum d'histoire en examinant leur formation, leurs positionnements face à l'objet, leurs points de vue sur le curriculum formel prescrit et la manière dont s'expriment leurs sentiments par rapport aux savoirs sélectionnés.

Ensuite, le second intérêt, serait de questionner de manière explicite, l'évolution du curriculum formel d'histoire au Gabon à partir d'une approche actorielle qui a le mérite de donner directement la parole aux personnes qui sont censées transformer en savoirs enseignés toutes les connaissances dites savantes qui sont produites. Ce, dans le but de mettre en application le projet éducatif national porté par les décideurs politiques et qui devrait répondre au moins à une question fondamentale : Quel type de citoyen souhaite-t-on former ? Le présent chapitre entend donc examiner, en partant de la subjectivité des acteurs, tout ce qui se joue en matière de définition et de sélection des curriculums d'histoire au Gabon.

³⁰⁸ L. De Cock et E. Picard (dir.) (2009), *La fabrique scolaire de l'histoire. Illusions et désillusions du roman national*, Marseille, Agone Coll. « Passé/Présent ».

³⁰⁹ M. Tardif et L. Levasseur (2010), *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*, Paris, PUF Coll. « Education et société ».

1. ACTEURS ET CURRICULUM

Cette recherche pose, à la suite de bien d'autres, le curriculum comme un construit social, mais aussi comme élément constitutif d'une politique éducative. De ce point de vue, il ne va pas de soi et résulte de l'action d'un certain nombre d'acteurs que les chercheurs en éducation nomment parfois : "l'armée des constructeurs de programmes". Cette "armée", en fonction des contextes sociaux, porte divers noms. Au Gabon, ce sont les conseillers pédagogiques qui assurent, entre autres, la mission de construction des programmes scolaires. Cela implique donc un travail de coordination non seulement entre eux, mais aussi avec les autres acteurs que peuvent constituer les enseignants et les élèves auxquels sont destinés ses programmes. Ce travail, dit éducatif, est considéré dans cette recherche, comme « un champ organisationnel dynamique de forces et de rapports sociaux évoluant dans l'histoire (...) »³¹⁰. Il s'agit donc d'un travail qui s'effectue dans un espace symbolique où circulent des idées contradictoires et où interagissent des acteurs aux positions homologues et antagonistes. Ainsi, quel sens donnent-ils à leur travail, à leurs missions ? Comment conçoivent-ils les programmes et les méthodes pédagogiques destinés à la formation des élèves ?

1.1 Une définition du curriculum contrastée

En optant d'aborder le curriculum à partir de son enracinement dans une politique éducative qui se veut être un cadre général, nous nous posons la question de savoir ce que les acteurs éducatifs entendaient-ils par politique éducative. Les différents points de vue à cette question centrale vont constituer l'essentiel de cette sous-section. En effet, pour une question qui semble, au premier abord, courante pour ces praticiens, les réponses ont parfois laissé entrevoir quelques ambiguïtés, voir quelques difficultés à y apporter une définition précise.

1.1.1 Une difficulté à définir le concept

Pour une catégorie d'acteurs, notamment un bon nombre d'enseignants, la politique éducative renvoie à « *un grand ensemble dans lequel on doit retrouver la mise sur pied, l'installation des structures d'apprentissage, la formation des enseignants et la définition du*

³¹⁰ M. Tardif et L. LeVasseur (2010), *op.cit.*, p.7.

programme à enseigner dans chaque matière et à chaque niveau pédagogique »³¹¹. Elle est considérée en ce sens comme la base de l'éducation dans un pays. Cependant, les acteurs relèvent, s'agissant du Gabon que les choses ne sont pas toujours bien définies. Ils font remarquer notamment qu' « *il n'y a pas de politique clairement définie, il n'y a pas de politique éducative clairement définie. La preuve c'est que les états généraux de l'éducation venaient de définir une politique éducative, mais ce n'est pas encore promulgué. On attend la promulgation par le Chef d'Etat, mais les conclusions sont déjà là, peut-être que d'ici là il y aura déjà une politique éducative* »³¹². Ces acteurs éprouvent donc toutes les difficultés possibles à dire quelle est la politique éducative en vigueur au Gabon. En outre, certains par expérience soulignent que « *l'Etat aujourd'hui, mène une politique dans le but de promouvoir déjà heu..., l'enseignement scientifique et technique et donc de former plus de gabonais en la matière* »³¹³. Il n'y a donc pas de textes officiels qui formulent clairement le choix de former plus de scientifiques et moins de profils littéraires par exemple. C'est dans leurs pratiques, que ces acteurs avancent cette idée. Cette réalité est admise par les enseignants de toutes les disciplines, qu'elles soient à dominante scientifique ou littéraire, la rhétorique reste la même et fait l'unanimité. Une enseignante de langue française le soutient dans son propos en relevant que « *je pense qu'il y a une volonté pour l'Etat de former un maximum d'élèves dans les matières scientifiques pour combler l'écart qu'on observe aujourd'hui. On constate que le Gabon a formé plus de littéraires que de scientifiques. On le voit d'ailleurs dans notre métier d'enseignants où la plupart des profs de sciences sont des expatriés. Et, l'Etat pour combler ce déficit a créé sur l'ensemble du territoire des lycées scientifiques pour encourager les élèves à s'intéresser aux sciences. Il y a même l'organisation de concours de mathématiques et autres...* »³¹⁴. A tout le moins, concernant les enseignants, il ressort qu'ils ont une connaissance relative, voire approximative de la politique éducative au Gabon. Certains n'hésitent d'ailleurs pas à affirmer leur ignorance sur ce sujet, surtout les plus jeunes dans le métier. C'est le cas, de cette jeune enseignante d'histoire géographie qui reconnaît sans langue de bois, qu'elle ne connaît pas la politique éducative au Gabon. Elle s'exprime clairement en ces termes : « *Je ne sais pas. Est-ce qu'on peut vraiment déterminer la politique éducative au Gabon* »³¹⁵. Même si plus loin dans son propos, elle avance l'idée que certainement l'Etat à la

³¹¹ E SVT 1, 35ans, 7 ans d'ancienneté, DEA.

³¹² E H-G 1, Homme, 33 ans, 5ans d'ancienneté, Capes.

³¹³ E H-G2, Homme, 43ans, 14 ans d'ancienneté, Capes.

³¹⁴ E F1, Femme, 34ans, 7ans d'ancienneté, Capes.

³¹⁵ E H-G3, femme, 30ans, 2ans d'ancienneté, Capes.

volonté de scolariser le maximum d'enfants. Le fait est que cette situation, pour le moins, floue laisse les enseignants dans l'embarras et le tâtonnement.

Du côté des conseillers pédagogiques, chargés de la traduction de la politique éducative en programme d'enseignement, le constat rencontre quelques similitudes avec les propos des enseignants, qu'il convient, somme toute, de souligner. En effet, une certaine frange de conseillers éprouve des difficultés à définir la politique éducative en œuvre au Gabon, ce qui n'est pas du reste, sans conséquence sur leur travail de constructeurs de programmes. Ces derniers disent notamment des politiques qu'elles représentent un domaine vaste qui reste difficile à définir. Avec beaucoup de difficultés, ils s'expriment souvent en ces termes, pour le moins, peu clairs : *« Hm... C'est assez..., comment dire ? C'est assez vaste. Je dirai simplement que politiques éducatives, c'est..., ce sont les moyens..., il faut dire déjà que politiques éducatives proviennent du politique dans un premier temps. C'est-à-dire que c'est..., c'est en fonction de la vision politique du gouvernement je crois, qu'on met en place ces politiques là, c'est-à-dire les moyens qui permettent en fait de parvenir à atteindre les objectifs que se sont assignés les gouvernants. Bon ces politiques, ces moyens partent..., à la fois..., il s'agit donc de mobiliser, de réfléchir, de mobiliser à la fois les moyens intellectuels, les moyens humains, les moyens au niveau des infrastructures heu... et tout ce qu'il faut quoi..., pour qu'on..., les objectifs que se sont assignés les gouvernants puissent aboutir finalement à la formation d'un citoyen capable naturellement de participer au développement du pays »*³¹⁶. L'usage, pour le moins, abondant des points de suspensions dans ce passage traduit le balbutiement de l'interviewé quant à sa capacité à répondre clairement à la question posée. Loin d'être le fait d'une anomalie biologique étant entendu la limpidité avec laquelle les interviewés se sont exprimés sur d'autres questions, il semble que cela traduise, sans doute, la difficulté que rencontre ces acteurs dans la possibilité de formuler clairement une définition du concept mis en perspective. Cette situation ne favorise pas une identification ferme de la politique appliquée au sein du système éducatif gabonais et suscite des interrogations auprès des conseillers pédagogiques *« Bon c'est vrai que jusque là ça reste un peu vague. Est-ce que vraiment, nous nous sommes vraiment fixés une politique éducative ? C'est un peu ça quoi ! Nous nous posons beaucoup de questions. Et puis, bon j'ai comme l'impression que cette politique éducative elle est plutôt suivie individuellement ou bien au sein de chaque département il y a une politique éducative. Bon c'est un peu la manière dont j'interprète tout ça »*³¹⁷.

³¹⁶ CP1, Homme, 48ans, 3ans d'ancienneté, formé à l'ENS.

³¹⁷ CP2, Femme, 47ans, 5ans d'ancienneté, Capes.

1.1.2 Une définition éloignée des contenus d'enseignement

D'un tout autre point de vue, on peut aussi relever que l'approche définitionnelle la plus souvent utilisée par les acteurs pédagogiques ne s'oriente pas toujours vers la problématique des contenus d'enseignement. En effet, les politiques sont surtout appréhendées par les acteurs sous l'angle des moyens mis en œuvre par les gouvernants. Ils considèrent généralement que les politiques éducatives sont « *tous les moyens qui sont mis en place dans notre système éducatif en termes d'objectifs pour mener à bien tout ce que nous nous sommes fixés comme objectifs* »³¹⁸. Il s'agit ici de se limiter à l'aspect très général et très institutionnel des politiques sans pousser la réflexion sur des aspects plus précis comme ceux des curriculums par exemple. Cette manière de voir les choses désavoue le travail de médiation qui est censé être fait par les acteurs et se réduit par conséquent au simple moment de la décision.

Or, il est généralement admis, que les politiques d'éducation, comme toutes les autres politiques publiques, ne sauraient se borner à la seule étape de la décision. Auquel cas, ce serait faire une analyse simpliste dans la notion de politiques éducatives. Ce qui semble être le cas des acteurs pédagogiques gabonais qui, dans leur définition, ne tiennent pas compte du travail de compréhension et de traduction nécessaire à sa mise en application. Ce dénie du travail de médiation expliquerait, en partie, le fait que ces acteurs imputent la responsabilité du manque de clarté des politiques au seul fait des décideurs. Il n'échappe pas à l'analyse que telles que conçues par les acteurs pédagogiques (enseignants et conseillers pédagogiques), les politiques d'éducation au Gabon sont loin d'être perçues comme des politiques d'orientation de la connaissance et de la culture légitimes³¹⁹ pour reprendre les propos de W. Hutmacher. Aussi, faut-il reconnaître que cette position semble faire l'unanimité auprès de l'ensemble des acteurs y compris les responsables ministériels car le secrétaire général considère que « *beh..., c'est un terme générique hein, dans lequel on peut tout mettre, c'est-à-dire tout ce qui concourt à l'amélioration des conditions d'apprentissage et de réussite des élèves* »³²⁰. Il va s'en dire que l'idée de politique éducative au Gabon se conjugue avec la propension quasi systématique de l'introduire dans un ensemble de moyens sans référence à une orientation spécifique sur les savoirs sélectionnés et leur impact sur les individus en formation. Il s'agit

³¹⁸ CP2 *op.cit.*,

³¹⁹ W. Hutmacher (2002), « Education (politiques d') » in J.-P. Frangièr et R. Girod (Eds.), *Dictionnaire suisse de politique sociale*, 2^e éd. Revue et augmentée, Lausanne, Réalités sociales.

³²⁰ SG, Homme, 57ans, 2ans d'ancienneté.

là, de se rendre compte de la stabilité de la vision éducative définie depuis les années d'indépendance et qui, somme toute, perdure dans les discours des acteurs.

Pourtant, il serait tout à fait opportun de se demander si le but fixé aux premières heures du système reste le même. N'y-a-t-il pas une cinquantaine d'années après, eu des modifications importantes dans la société qui pourraient éventuellement engendrer des changements significatifs dans le projet de formation nationale ? Cette question semble, sans doute, justifier la tenue d'un certain nombre de rencontres entre acteurs du système visant à proposer un schéma nouveau, une orientation nouvelle de la politique d'éducation au Gabon, mais dont la traduction reste, pour le moins, problématique. C'est peut-être là, une des clés, sinon la clé de compréhension qu'il serait judicieux d'entrevoir. Car, au final, la difficulté à définir le concept de politique éducative par les acteurs qui sont censés en être les mieux placés traduit un malaise profond. C'est celui de la difficulté de démarcation franche entre le legs colonial et ce qu'il conviendrait d'appeler une conceptualisation nationale du système éducatif dans son ensemble et des curriculums en particulier.

De toute évidence, il est admis par les acteurs pédagogiques que le système éducatif gabonais serait encore très voisin de celui de l'ancienne métropole, la France. Ils en veulent pour preuve, le fait que l'essentiel des manuels utilisés par les enseignants et les élèves soit édité en France et que les programmes soient encore fondamentalement proches de ceux de l'ancienne puissance coloniale. Ce constat nous amène à souligner le regard que ces acteurs portent sur lesdits programmes en vigueur.

1.2 Ce que pensent les acteurs sur le curriculum prescrit

Dans cette recherche, nous avons fait le choix de questionner le curriculum formel ou prescrit. C'est dans cette logique qu'il nous est apparu nécessaire de demander aux acteurs leurs points de vue sur les programmes officiels qui sont proposés à la formation des élèves. Il ne sera donc pas question d'envisager une analyse de l'écart entre le curriculum prescrit et le curriculum réel qui relève pour nous d'une toute autre problématique. Cela dit, en se réduisant à l'aspect des programmes, il s'agit d'analyser le rapport qu'entretiennent les acteurs d'avec les programmes qu'ils sont, soit censés mettre en application, soit supposés élaborer.

1.2.1 Des programmes trop lourds

Ici, trois grandes tendances se dégagent. D'une part, les programmes sont perçus par les acteurs comme étant "trop lourds". En effet, une partie des enquêtés estime que les programmes scolaires au Gabon sont trop longs en comparaison au nombre de semaines de cours. Sans détours, ils affirment qu' « *ils sont trop lourds, trop longs. Moi j'ai les programmes de 6^e, boucler le programme de 6^e, je ne sais pas, il me faudrait au moins un ou deux mois de plus dans l'année. Ils sont lourds (...). C'est pas possible de l'achever en une année* »³²¹. Car, « *on fait au trop 16 à 20 semaines de cours. Ce qui fait qu'on fait le tiers du programme* »³²². Cette constatation s'inscrit dans la droite ligne de ce que nous avons relevé par ailleurs, lorsqu'il s'est agi d'examiner le contenu des manuels d'histoire dans le chapitre précédent. Nous étions, en effet, parvenu à la conclusion selon laquelle le contenu des manuels était considérable, voire quantitativement, plus important que le nombre officiel de semaines de cours obligatoire. Les acteurs pédagogiques relèvent ici la même difficulté à étudier l'ensemble du programme car jugés trop longs comparativement au volume horaire de chaque discipline. Cette situation se complexifie davantage par des mouvements sociaux qui sont légions dans le système éducatif gabonais. En effet, Il est rare de voir une année scolaire se dérouler au Gabon sans qu'elle ne soit interrompue par des mouvements d'humeur d'enseignants principalement et d'autres acteurs du secteur. Cette question de perturbations et de contestations relève pour l'essentiel de l'action syndicale qui constitue une des plus dynamiques de la fonction publique gabonaise³²³.

Ainsi, dans leur formulation, les programmes étant déjà denses, les perturbations liées à l'action syndicale notamment ne favorisent pas son apprentissage intégral. Il se dégage donc la nécessité de réduire le nombre de leçons au programme qui va poser en filigrane le problème du choix des contenus à enseigner parmi ceux inscrits au programme. A cette question de choix, les avis sont partagés et aucun élément objectif n'émerge réellement du discours des enseignants qui sont les acteurs confrontés à cette réalité.

Cependant, une approche essentielle semble être de mise. C'est celle qui consiste à prendre la décision de manière collégiale par le biais d'une organisation interne à l'établissement et au département concerné tel que nous le confie cet enseignant : « *Chaque début d'années autour du chef de département on décide de revoir la progression et*

³²¹ EF2, Femme, 35ans, 5ans d'ancienneté, capes.

³²² Ibidem.

³²³ Cette question de contestation fera l'objet d'un approfondissement dans les prochains développements.

*d'accorder la priorité à certains chapitres en fonction des pré requis. C'est-à-dire que lorsqu'une notion se répète ou continue dans la classe suivante vous comprenez que je dois déjà essayer d'aborder cette notion avec les élèves de la classe qui précède. Donc c'est le pré requis pour leur permettre de mieux s'adapter dans leur future classe, dans leur classe d'accueil »*³²⁴. Ne pouvant terminer les programmes, les enseignants décident ensemble de la progression qui sera la leur au cours de l'année. Cette démarche crée, indubitablement, des disparités entre établissements et porte préjudice à certains élèves qui, parfois, se présentent aux examens officiels, BEPC notamment, sans avoir vu nécessairement les notions qui leurs sont proposées aux épreuves. Cette situation est souvent arrivée pour les élèves-candidats d'établissements privés, de la périphérie et de l'intérieur du pays dont les enseignants opèrent aussi des choix de progression, mais dont la participation à l'élaboration des épreuves d'examen n'est pas toujours garantie. De fait, les élèves des établissements du centre se trouvent privilégiés dans la mesure où ce sont, généralement, leurs enseignants qui conçoivent et proposent les épreuves des examens. On imagine mal, que ces enseignants puissent proposer des éléments qui n'ont pas fait l'objet d'un enseignement en classe. Toutefois, il faut reconnaître que ce phénomène bien qu'encore marginal, mériterait certainement que les personnels en charge des examens s'y arrêtent afin de tenter d'amenuiser, au plan docimologique, les inégalités de réussite entre élèves.

1.2.2 Des programmes archaïques

D'autre part, les enquêtés considèrent que les programmes scolaires au collège sont archaïques. Ils affirment à cet effet que *« ce sont de très vieux programmes. Ils remontent pour la plupart aux années 90. Rien n'est réactualisé et c'est l'enseignant lui-même qui essaie d'actualiser son programme »*³²⁵. Cette observation est relayée par cet autre enseignant qui pense que les programmes *« n'évoluent pas assez. Nous on est au programme français de 1989. Depuis 1989, la France a modifié le programme au moins deux fois..., deux ou trois fois, mais nous on enseigne encore avec les découvertes scientifiques de 86-87. C'est-à-dire 20ans avant, ça n'a pas de sens, alors là pas du tout ! »*³²⁶. Pour de nombreux enseignants les programmes scolaires au Gabon sont désuets et n'évoluent que très timidement. La preuve

³²⁴ EH3, Homme, 44ans, 16 d'ancienneté, Capes.

³²⁵ EH4, Femme, 38ans, 6ans d'ancienneté, Capes.

³²⁶ EH5, Homme, 40ans, 10ans d'ancienneté, Capes.

c'est qu'ils dénoncent le fait que les programmes qui sont d'actualité aujourd'hui datent des années 1990. Or, cela fait plus de deux décennies et la société change continuellement.

1.2.3 Des programmes inadaptés

Enfin, ces changements qui interviennent au sein de la société, font qu'au final, les programmes soient inadaptés au contexte. En effet, les enseignants estiment que les programmes sont inadaptés pour deux raisons. D'abord, leur caractère archaïque les détache des pesanteurs actuelles (nationales et internationales), mais en plus, trop portés sur l'extérieur, les programmes ne répondent pas aux besoins de la société gabonaise. C'est ce qui fait dire à cet enseignant que « *nos programmes sont trop tournés vers l'extérieur et il n'y a pas suffisamment de connaissances sur le Gabon. Ce qui fait que lorsque vous prenez un élève en classe de terminale, il aura plus de connaissances sur le reste du monde que sur le Gabon et aux examens il est rare de voir un élève choisir l'épreuve qui porte sur le Gabon* »³²⁷. Cependant, l'enseignant souligne quand même l'importance d'un tel programme en relavant qu'ils ont « *au moins l'avantage de ne pas isoler nos élèves. Car on ne vit pas en vase clos* »³²⁸.

Ce dernier aspect a retenu l'attention de plusieurs enseignants qui pensent que ce serait une erreur de changer les programmes et de les centrer sur le Gabon. Ils mettent en avant, de façon à peine voilée, l'argument de la mondialisation. Ces enseignants considèrent que « *les programmes tels qu'ils sont conçus sont des bons programmes car ça fait que les petits gabonais ne sont pas isolés. Le petit gabonais, vous ne pouvez pas dire, par exemple, que la coupe se joue en Afrique du Sud et il va penser que c'est sur le continent nord-américain. Ce n'est pas possible ! Nous on n'est pas perdu comme ça. Ce sont des programmes qui ont été élaborés. Moi, je dis il vaut mieux les laisser comme ça. Parce que quand on va ramener tout, on va étudier la géographie du Gabon..., le Gabon c'est neuf provinces. On va étudier la géographie mais on a la géographie du Gabon. Mais, qu'on laisse ça, l'extérieur là, il faut qu'il y ait toujours cette ouverture sur l'extérieur là parce qu'on ne vit pas en vase clos surtout avec les regroupements régionaux qu'on est en train d'envisager. Il va falloir peut-être, s'il y a modification on ne va pas enlever la métropole, on ne va pas enlever la France ou encore..., mais on va peut-être intégrer la sous-région. Qu'est ce qui se passe au*

³²⁷ EH6, Homme, 35ans, 4ans d'ancienneté, Capes.

³²⁸ Ibidem.

*Cameroun ? Puisque notre économie ne va plus vivre de façon isolée. Elle n'a jamais existée même de façon isolée mais puisque c'est un regroupement maintenant régional qui est en train de se mouvoir. Donc ce qu'il y à faire c'est d'intégrer le Cameroun. Une petite dose du Cameroun, une petite dose de la Guinée, etc. »*³²⁹. Dans cette perspective, il apparaît assez clairement que les enseignants, tout en dénonçant l'état actuel des programmes, considèrent néanmoins qu'ils sont nécessaires au regard des enjeux auxquels la société dans son ensemble doit faire face ; enjeux à mettre notamment en lien avec les phénomènes de régionalisation impulsés par la dynamique des politiques de mondialisation. Ce qui peut expliquer le fait qu'ils ne les remettent en cause que de façon insidieuse sans réellement y engager un débat et faire de la question de la contextualisation des programmes un enjeu véritable capable d'impulser une force visant à transformer le système éducatif dans son ensemble. Aussi, rappelons que ce constat n'est pas inédit, puisque depuis les premières années de l'indépendance, le problème de l'inadaptation des contenus se posait déjà. C'est donc une problématique récurrente pour le système éducatif gabonais. Cette dualité permanente inscrite dans la logique des acteurs nous interpelle et nous donne l'occasion d'en présenter en profondeur les contingences.

³²⁹ EH7, Femme, 42ans, 10ans d'ancienneté, Capes.

2. JEU DES ACTEURS : TENSIONS ENTRE GLOBAL ET LOCAL

La question des programmes apparaît comme un révélateur de la situation ambivalente dans laquelle se trouve le système éducatif gabonais vu par ses acteurs. L'examen du positionnement des acteurs face aux programmes scolaires informe sur la nécessité d'un renouvellement profond de son contenu basé sur l'expérience locale et sur la non moins importance de préserver le caractère ouvert des programmes en vue de répondre aux exigences des politiques de mondialisation. De fait, les acteurs se trouvent constamment confrontés à cette double exigence dont les implications sont déterminantes pour l'orientation de l'ensemble du système. Par quels mécanismes ces derniers arrivent-ils à maintenir l'équilibre du système et proposer une cohérence d'ensemble ? En outre, quels sont les enjeux que ces tensions dévoilent ?

2.1 Un héritage mis à mal

Il ne fait aucun doute et il est reconnu par tous que l'école gabonaise s'origine dans la colonisation et représente aujourd'hui un héritage de l'ancienne métropole. La question serait ici de savoir si à partir des années d'indépendance, le Gabon a pu s'émanciper de ce legs afin de bâtir son propre système sur la base de contenus d'enseignement qui émanent de son contexte social et culturel et qui ne soient plus la "copie" de l'ancienne puissance colonisatrice. Ceci revient à examiner le travail de réappropriation et de reconstruction du système éducatif gabonais prenant appui sur les réalités locales.

2.1.1 *Des contenus encore proches de l'ancienne métropole*

Ce travail de réappropriation commence par une reconnaissance systématique que les contenus actuels sont hérités de l'école coloniale. En effet, de nombreux enquêtés indiquent que les contenus d'enseignement sont encore très proches de ceux de la métropole et qu'il faut s'en défaire par une construction véritablement nationale. Les tenants de cette position affirment que « *le système éducatif gabonais dépend encore de l'ancienne métropole surtout au niveau des programmes et des manuels scolaires. Car, les manuels qu'on utilise proviennent de la France. Nous ne produisons pas encore de manuels et nos programmes*

sont encore comme ceux de la France. Or, ces programmes et manuels ne sont pas faits par nous et n'évoquent pas les réalités qui sont les nôtres. Il faut donc les revoir afin des les adapter à nos propres réalités. »³³⁰. Dans les faits, il faut repérer que deux niveaux permettent aux enseignants de soutenir l'idée que le système éducatif gabonais reste encore très proche du système de l'ancienne métropole et cela reste observable à partir des programmes et des manuels utilisés. Ils considèrent, à cet effet, que « dans nos programmes nous avons encore pas mal de connaissances qui sont orientées vers l'extérieur sans vraiment heu..., sans vraiment tenir compte des réalités de notre pays »³³¹ et « tous les livres que nous utilisons sont des livres français. Ça été édité en France, ce sont des livres qui sont parfois des livres de certaines régions de France qui sont hors programme que nous essayons de les mettre au programme ici. Nous n'avons pas de livres édités sur place... Bon, pas qu'on n'a pas, mais c'est rare. Donc la plupart des livres sont copiés dans les livres édités en France »³³². Les propos des enquêtés témoignent de l'attachement profond du système éducatif gabonais à ses origines externes notamment sur l'aspect des contenus d'enseignement qui constituent notre projet de connaissance. Dans ce domaine les liens entre les deux systèmes sont omniprésents et reconnus par tous.

2.1.2 Des critiques contre l'héritage colonial des contenus

Cette étape de reconnaissance des contenus comme legs colonial s'accompagne aujourd'hui de certaines critiques visant à les remettre en cause. Car plusieurs enseignants développent une approche qui privilégie la contextualisation des contenus d'enseignement. C'est dans ce sens qu'ils indiquent que « les inspecteurs veulent maintenant conceptualiser nos programmes, nos enseignements en tenant compte de nos propres réalités. Parce que pour que l'enfant puisse connaître ce qui est à l'extérieur, comment ça se passe..., ce qui se passe à l'extérieur il vaut mieux déjà lui apprendre ce qui est..., les notions qui sont relatives hein..., notions relatives à son propre milieu et à partir de ce moment on peut maintenant petit à petit leur faire connaître, leur faire découvrir ce qui se passe ailleurs en comparaison avec ce qui se passe sur notre sol ou dans notre pays. Je crois qu'il y a aujourd'hui nécessité de conceptualiser nos programmes en tenant compte de nos réalités »³³³. Le raisonnement

³³⁰ EH1, Homme, 44ans, 10ans d'ancienneté, Capes.

³³¹ EH8, Femme, 35ans, 3ans d'ancienneté, Capes.

³³² EH9, Homme, 43ans, 8ans d'ancienneté, Capes.

³³³ EH10, Homme, 45ans, 8ans d'ancienneté, Capes.

développé ici vise à exprimer une volonté de changement d'orientation au niveau du choix des curriculums, jugés en l'état actuel, trop tournés vers l'extérieur. Il se dégage la nécessité de définir des curriculums mettant en avant des connaissances davantage tournées sur la société gabonaise. L'héritage colonial se trouve ainsi contesté, mais résiste, tan bien que mal, auprès d'une frange d'acteurs, par la légitimation d'un certain discours sur l'ouverture que justifie l'intérêt d'une telle conceptualisation.

Ces enseignants reconnaissent bien cette situation de dépendance vis-à-vis de l'ancienne métropole, mais pensent tout de même que cela reste indispensable. Ils l'expliquent par exemple en affirmant que *« forcément, forcément, forcément le système éducatif copie en grande partie le système éducatif français. Quand il y a une réforme en France, en général on fait la même dans les années qui suivent. Les manuels que nous utilisons au secondaire, ce sont des manuels français. Ils ne sont pas faits pour les petits gabonais. Heu..., il y a peut-être depuis une quinzaine d'années des manuels africains mais même ces manuels sont imprimés en France. Donc bon oui, forcément, forcément, tant qu'il n'y aura pas de manuels spécifiquement gabonais, tant qu'il n'y aura pas une réflexion spécifiquement sur l'enseignement, sur la manière de procéder forcément. Et puis, bon il faut bien s'inspirer de quelque chose (...). On ne peut pas heu..., vivre sur notre petit cocotier en disant on est gabonais, en criant nos valeurs gabonaises. On est dans un monde. On est dans la mondialisation »*³³⁴. Il apparaît dans ce propos que l'intérêt de l'ouverture sur le monde prime sur la nécessité d'une construction des curriculums fondée sur des caractéristiques propres à la société gabonaise. Le souci de répondre aux enjeux des politiques de mondialisation prend visiblement le pas sur l'effort de construction nationale indispensable à la formation du sentiment d'appartenance nationale. Le discours sur la mondialisation tenu par les enseignants légitime d'une certaine façon la dépendance envers l'ancienne métropole et l'extrême ouverture du Gabon en matière de définition de curriculum. A en croire ces acteurs, il faudrait laisser les programmes en l'état dans la mesure où ils permettent aux élèves gabonais d'avoir des connaissances plus étendues.

Du côté des conseillers pédagogiques, c'est quasiment le même discours qui est tenu. Ce qui peut paraître surprenant dans la mesure où, ce sont eux, du moins officiellement, qui sont chargés de faire évoluer les programmes scolaires, de les transformer, de les adapter aux réalités locales. En effet, ils reconnaissent aussi que l'héritage colonial est encore au cœur des programmes. Ils affirment que *« dans les contenus des programmes, on voit que le jeune*

³³⁴ EH11, Femme, 38ans, 5ans d'ancienneté, Capes.

gabonais qui rentre en sixième..., à l'école primaire quand il sort en terminale il a plus de connaissances extérieures qu'intérieures. Donc on ne peut pas dire que... C'est vrai qu'il y a quelque chose qui est fait mais jusque là la tendance c'est celle-là depuis jusqu'à aujourd'hui. La tendance c'est celle là. C'est vrai qu'on introduit quand même de l'histoire, on introduit quand même des évènements, on introduit ceci, mais lorsque que vous regardez la somme d'histoire qui est enseignée à un niveau c'est l'extérieur qui l'emporte par rapport à l'histoire du Gabon. Il y a des niveaux où on n'en parle même pas. Par exemple si vous prenez..., c'est la même chose en géographie hein parce que nous sommes en histoire-géographie, si vous prenez par exemple le programme de 5^e c'est le continent américain, le programme de 4^e c'est l'Europe, le programme de 3^e on arrive, c'est l'Afrique et le Gabon, le programme de 2^e vous regardez encore la planète terre d'une manière globale et la 1^{ère} un peu, un peu d'économie du Gabon et en Tle c'est le monde. Donc vous voyez que quand vous prenez la somme tout ce qui concerne l'histoire, tout ce qui concerne notre pays est très peu, très peu par rapport à ce qui est enseigné »³³⁵. Lorsqu'on fait une analyse de ces discours sur le caractère extraverti des programmes, on constate tout de même que le contenu des programmes tel que présenté par les conseillers pédagogiques rejoint à bien des égards, les propos tenus par les enseignants. Ce qui peut donner le sentiment que leur mission de constructeurs de programmes est mise en mal car c'est à eux que revient la charge d'arrimer les programmes aux réalités locales. Reconnaître que les programmes sont restés quasiment en l'état depuis plus de deux décennies, serait-il admettre, dans une certaine mesure, l'échec de leur travail ?

2.1.3 Les pressions externes : l'argument néocolonial

A la question de savoir pourquoi les choses restent-elles fondamentalement en l'état, l'argument néocolonial est souvent avancé par cette catégorie d'acteurs qui pense que « *si les programmes sont toujours aussi tournés vers l'extérieur c'est à cause d'un certain nombre d'implications politiques visant à défendre les intérêts de la France. Les programmes sont bloqués parce qu'il n'y a pas de volonté politique. Il y a des intérêts politiques que nous techniciens on ignore. La France c'est le partenaire néocolonialiste du Gabon, il faut appeler le chien par son nom. La France c'est le partenaire néocolonialiste du Gabon en matière d'éducation. Pourquoi c'est en France qu'on envoie le plus grand nombre d'étudiants ? La*

³³⁵ CP2, Homme, 54ans, 4ans d'ancienneté, formé à l'ENS.

France n'est pas aujourd'hui, la première nation sur le plan, comment dirais-je, de l'éducation. Non ! C'est le Canada, c'est la Belgique après le Canada. On préfère envoyer les étudiants en France pourquoi ? Parce que c'est du néocolonialisme »³³⁶. Cet argument est souvent repris avec force par plusieurs acteurs pédagogiques qui pensent qu'il existerait des accords "secrets" entre le Gabon et la France en matière d'éducation et qui justifieraient que les nombreux projets de réforme élaborés jusque là ne soient pas réalisés ou appliqués.

A tout le moins, de nos investigations personnelles, il semblerait quand même qu'il y ait beaucoup de "non-dits" dans les rapports entre les deux nations. Pour exemple, on peut citer la tenue des états généraux de l'éducation de décembre 1983 dont l'une des recommandations visait à introduire les langues locales dans le système éducatif gabonais. Cette ambition inquiéta particulièrement la France et sa mission diplomatique de l'époque demanda à rencontrer en urgence le Chef de l'Etat afin d'obtenir des garanties sur le statut de la langue française. Les télégrammes que l'Ambassadeur de France envoya au Chef de l'Etat français sont très édifiants. D'abord, le premier mentionne que « *devant cette tendance aventuriste, le président Bongo a réagi. Recevant les responsables des états généraux, le jeudi 15, il a décidé de prendre ses distances en organisant les assises à la cité du 12 mars, et non – comme prévu – au Palais, et en s'abstenant d'y venir, Georges Rawiri étant chargé de le représenter. Le discours de ce dernier a, d'ailleurs, été rédigé par Marat et le directeur de cabinet du Chef de l'Etat, à partir d'une note établie par un conseiller français. (...) au nom du président de la République, le premier vice-premier ministre G. Rawiri a donc posé quelques garde-fous en soulignant, tour à tour, la nécessité d'améliorer en priorité la gestion du système éducatif tel qu'il est et de tout ce qui existe déjà en ce domaine. De même la nécessité de conserver la validité de plein droit des examens et de respecter les engagements du Gabon en matière de scolarisation des étrangers. Enfin la nécessité d'éviter que les réformes envisagées ne mènent vers "l'inconnu" ou "l'aventure" »³³⁷. Ensuite, le second télégramme qui intervient à la fin de ses assises, premières du genre au Gabon et dont plusieurs acteurs fondaient des espoirs certains, fut sans appel car il y est clairement dit que les propositions avancées « *ne rencontrent pas l'assentiment du président Bongo qui a confirmé aujourd'hui ses réticences et son souci d'améliorer l'acquis plutôt que de promouvoir des réformes prématurées ou aventuristes. (...) j'ai profité de ma récente audience avec le Chef de l'Etat pour juger exactement de ses réactions. Celles-ci ont été sans fard. Mayila veut attacher son nom à ces novations. Mais vous pouvez dire à Paris, m'a**

³³⁶ CP3, Homme, 45ans, 5ans d'ancienneté, formé à l'ENS.

³³⁷ Ambassade de France au Gabon (1983), *Télégramme 756*, CQ CODEV Paris 406, 19 décembre, p.3.

confié le président, qu'elles sont sans objet. Les langues maternelles doivent rester au niveau familial et vont contre l'efficacité et contre l'unité du Gabon. La suppression de l'examen d'entrée en 6^e et le tronc commun sont totalement contraire à ce dont nous avons besoin. Enfin, il n'est pas question de toucher ni à la validité de plein droit du baccalauréat ni au système que nous avons édifié en commun. (...) Tout cela était inutile, m'a-t-il dit. J'en avais averti Mayila et c'est pourquoi je me suis abstenu de venir en confiant à Rawiri le soin de poser des limites qui n'ont pas à être dépassées »³³⁸. L'analyse de ces deux télégrammes met en lumière les raisons pour lesquelles ce projet de réforme, jugé indispensable par les techniciens, n'ait pas été appliqué. On voit bien qu'il s'agit ici d'une volonté politique affirmée, mais voilée officiellement de garder l'ensemble du système éducatif en l'état. Les recommandations de ces travaux sont jusqu'aujourd'hui restées "lettres mortes" sans qu'à aucun moment un effort de réalisation ait été entrepris. Le statut des langues maternelles est resté le même, la suppression du concours d'entrée en 6^e demeure une chimère et la validité de plein droit du baccalauréat n'a pas connu de changement. De cet exemple, nous en tirons deux enseignements principaux.

Premièrement, la France et le Gabon restent intimement liés en matière d'éducation. En effet, les deux télégrammes laissent transparaître l'idée que le système éducatif gabonais ne peut être modifié sans que la France ne s'assure de sauvegarder ses intérêts notamment le statut de prééminence et d'exclusivité de sa langue au sein du système d'enseignement. Ce statut que lui confère la constitution gabonaise permet de considérer *in fine* la langue française comme socle de "l'unité nationale" au Gabon en l'absence de l'émergence d'une langue locale qui fasse l'unanimité.

Deuxièmement, ces télégrammes confortent l'idée que tout système éducatif obéit à l'orientation que lui donne le politique, mais surtout renforce l'idée que « toute innovation qui consiste par exemple à introduire de nouvelles matières dans un programme d'études, élargissant par là même son champ cognitif, ou au contraire à supprimer certains enseignements ou à modifier la structure du curriculum se heurte toujours à des fortes résistances parce qu'elle met en jeu des intérêts sociaux et des intérêts symboliques »³³⁹. En fait, cela permet de constater, s'il en était encore besoin, que les choix éducatifs d'un pays sont d'abord une chose éminemment politique. D'où, le lien étroit entre système éducatif et système politique. Cette analyse s'inscrit donc assez bien, dans la même lignée que celle qui

³³⁸ Ambassade de France au Gabon (1983), *Télégramme 779*, CQ CODEV Paris 422, 30 décembre, pp.1-3.

³³⁹ J.-C. Forquin (1996), *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, 2^e éd., Paris/Bruxelles, De Boek & Larcier Coll. « PED », p.103.

émerge des propos des enquêtés lorsqu'ils considèrent que le système éducatif, singulièrement l'orientation des curriculums au Gabon est restée quasiment en l'état parce que les pouvoirs politiques gabonais ne se sont pas donnés les moyens de changer d'approche. Ce, d'autant plus qu'on observe que la plus haute autorité de la République elle-même était hostile à tout changement. On peut y voir une forme masquée de l'hégémonie française dans le système éducatif gabonais. Aujourd'hui rien n'indique, sur ces enjeux et sur d'autres, que les positions ont changé.

Le débat est ainsi engagé entre différents protagonistes du système éducatif sur la perspective qui serait la plus adaptée pour préparer les élèves à faire face aux défis du contexte actuel qui se veut ouvert. Sur cette question un consensus semble, pour l'heure, difficile à trouver. Cependant, dans les faits, la nécessité d'introduire plus d'histoire nationale dans les programmes apparaît comme une volonté partagée. La question qui divise c'est donc de voir comment le faire sans donner le sentiment d'un "protectionnisme éducatif" qui desservirait *in fine* les élèves gabonais dans leur possibilité d'être au fait des réalités du monde et qui créerait par ricochet, un système éducatif fermé et isolé. De plus, il faudrait le faire en préservant les intérêts de l'ancienne métropole qui se présente aujourd'hui volontiers comme un partenaire de développement. A quelle proportion faut-il accorder une place au "roman national" dans les programmes sans céder à la tentation d'une forme de repli identitaire mettant en cause certains équilibres établis ?

2.2 Un "roman national" indispensable mais imprécis

L'enseignement de l'histoire est perçu comme le cadre idéal pour distiller dans les mémoires des élèves des pans de l'histoire de leur nation. Il se donne donc pour ambition des rendre les élèves membre d'une communauté partageant le même passé, la même culture et les mêmes valeurs, c'est du moins le projet en France, comme nous le rappelle F. Lantheaume³⁴⁰. Au Gabon, il semble que cet enseignement poursuivre le même but et que les acteurs pédagogiques expriment cette volonté d'inscrire dans les programmes le "roman national".

³⁴⁰ F. Lantheaume (2009), « Enseignement du fait colonial et politique de la reconnaissance », in L. De Cock et E. Picard (sous la Dir.), *La fabrique scolaire de l'histoire. Illusions et désillusions du roman national*, Marseille, Agone Coll. « Passé/Présent ».

2.2.1 *Plus d'historiographie nationale dans les programmes, mais reposant sur quelles valeurs ?*

La question de l'introduction conséquente de l'histoire nationale dans les programmes au Gabon apparaît comme une nécessité. Il ne saurait plus en être autrement de l'avis des acteurs pédagogiques : « *il faut qu'on introduise plus d'histoire de notre pays parce qu'avant de s'ouvrir à l'autre il faut d'abord se connaître soi-même ; connaître son passé, ses origines. Nos programmes tels qu'ils sont conçus sont trop longtemps restés tournés vers le monde extérieur* »³⁴¹. A partir de ce moment, la nécessité de proposer plus d'histoire nationale dans les programmes implique de connaître au préalable les éléments constitutifs de cette histoire nationale, ainsi que de s'assurer de la disponibilité des ressources en la matière. Cette orientation a permis d'interroger les acteurs sur les valeurs que véhicule la société gabonaise et leur possibilité de traduction dans les programmes scolaires, mais aussi la capacité qu'a le système éducatif de répondre aux besoins de la société.

Dans cette perspective, les enquêtés perçoivent assez difficilement les valeurs qui sont véritablement prônées par la société gabonaise et dont les programmes s'en font l'écho. Ils relèvent notamment à ce sujet que « *les valeurs de la république gabonaise ! Heu..., notre devise c'est quoi ? Union, travail, justice ? Heu..., beaucoup plus l'unité nationale. C'est plus ce que..., les gabonais de manière générale, l'état de manière générale recherche plus et met plus en avant c'est la notion d'unité nationale, la notion de..., le refus de tout ce qui est ethnocentriste et tout ça. Je crois qu'on l'a encore vu lors des dernières élections et..., c'est ça surtout la valeur fondamentale que je vois, que j'entends la plupart du temps et qui est plus prônée par tout le monde. C'est cette volonté de partage en fait interethnique et qu'il n'y ait pas de clivages* »³⁴². Ainsi, la nécessité d'un roman national répondrait à l'idée de construire l'unité nationale au Gabon à partir de la connaissance d'un passé commun et d'un ensemble de valeurs partagées par tous les membres de la communauté. Pour ainsi dire, le roman national favoriserait l'existence d'un lien intergénérationnel indispensable au principe du vivre ensemble à l'intérieur d'une nation. Il se dégage aussi que le roman national, basé sur la valeur d'unité nationale, contribuerait à faire taire les clivages ethnocentriques, si tant est que des clivages existent. Car, ce que l'on observe c'est que les acteurs pédagogiques s'appuient essentiellement sur des échéances électorales, voire même sur les propos d'hommes politiques

³⁴¹ CP3, Homme, 45ans, 5ans d'ancienneté, formé à l'ENS.

³⁴² EH10, Femme, 38ans, 6ans d'ancienneté, Capes.

pour tenter de justifier de l'intérêt d'un roman national dans les programmes à partir de l'unité nationale comme principe fondateur.

2.2.2 *L'unité nationale en débat*

Sans vouloir s'adonner à une critique acerbe de la notion d'unité nationale, il nous semble tout de même important de l'interroger quelque peu afin de décrypter la rationalité à laquelle elle renvoie dans le contexte social gabonais. De ce fait, il faut dire que l'unité nationale est d'un emploi courant auprès des hommes politiques et ce même au plus haut niveau du pouvoir étatique. En effet, il ne se passe pas un discours sans que le Chef de l'Etat n'interpelle les citoyens gabonais à plus d'unité et de cohésion nationales comme le souligne ce propos du président Omar Bongo tenu pendant la campagne présidentielle de 1993, lorsqu'il dit que « *l'essentiel de mon discours consistait à mettre en valeur l'unité nationale et la paix sociale. Je me suis battu, pendant de longues années, pour faire du Gabon un pays où l'unité nationale était l'objectif prioritaire. Je me bats pour que règne la paix sociale. Et j'ai dit aux électeurs : depuis que je suis à la tête de l'Etat, y a-t-il eu atteinte à l'unité nationale ? Non ! La paix a-t-elle été menacée ? Non !* »³⁴³. On en vient à croire dans l'imaginaire collectif que la question de l'unité nationale constitue un véritable problème sociétal souvent présentée comme un frein aux efforts de développements initiés. Cette volonté qu'on les gouvernants de créer dans l'imaginaire collectif l'idée que l'unité nationale est indispensable au développement du pays pourrait laisser supposer qu'elle serait mise à mal ou du moins qu'elle mériterait d'être renforcée.

Or, l'historiographie du pays depuis l'accession à l'indépendance ne mentionne nullement de graves conflits entre les peuples pouvant compromettre l'avenir de la nation et dont les motifs auraient été cette question d'unité. Même si, plus loin dans l'histoire du pays (période coloniale), il appert que certaines communautés notamment les M'pongwè et les Colons auraient connu des tensions pour le moins importantes au niveau de l'accession à la propriété par exemple et aux services publics coloniaux. En effet, la période coloniale reste marquée à Libreville par des enjeux fonciers et économiques assez importants ayant occasionnés des conflits entre européens et autochtones comme le rappelle utilement F. Bernault, lorsqu'elle souligne que « la revendication de l'espace urbain fut au cœur des

³⁴³ O. Bongo (1994), « Confidences d'un africain. Entretien avec Christian Casteran » in *Le pouvoir*, Paris, Albin Michel, p.14.

conflits. A Libreville, l'extension du quartier européen, sous la pression des nouveaux venus, déborda rapidement la zone *aedificandi* prévue en 1939. (...). Les M'pongwè, premiers habitants de la région, accusèrent les autorités françaises de violer le traité de 1839 qui reconnaissent leur souveraineté sur ces terres »³⁴⁴. Cette situation entraîna « le comité M'pongwè » en 1947 à réclamer de l'administration coloniale une forte indemnisation pour les terres occupées injustement.

A la même période, une vague d'agressivité contre les étrangers s'empare des villes côtières comme Port-Gentil où « le slogan les étrangers dehors est à la mode »³⁴⁵. C'est dans cet esprit que la colonisation a introduit dans les mœurs locales un ensemble de clichés sur les peuples qui aujourd'hui continuent d'alimenter les discours et pratiques des acteurs. Il faut dire à ce sujet, que la colonisation en définissant par exemple un archétype fang qui tendrait à définir ce peuple comme des « dévoreurs » et « envahisseurs » de la Nation Gabonaise³⁴⁶ a favorisé la construction de schèmes de pensée collective péjorative et craintive sur ce peuple arrivé sur le territoire parmi les derniers. D'ailleurs, un peu avant les indépendances des heurts auraient éclaté entre les Fang et les M'pongwè sur les mêmes questions foncières. Les Fang étant considérés par les M'pongwè comme des « envahisseurs » et les Fang exigeant les mêmes possibilités d'accès à la propriété que les M'pongwè. C'est pourquoi, au lendemain de l'indépendance les premières autorités consacrèrent tous leurs efforts à bâtir une nation sans clivages car la colonisation avait laissé aux nouveaux dirigeants un Etat morcelé dont la diversité ethnique aurait pu être la cause d'échecs dans la construction du pays.

A partir de cet instant, la question de l'unité nationale fut inscrite au rang des priorités gouvernementales, mais il semble aujourd'hui, selon les récits historiques que cette question soit restée le fait simplement du politique qui par pure stratégie l'utilise pour asseoir son pouvoir à travers notamment une idée singulière de « géopolitique »³⁴⁷ qui privilégie la représentativité des différents groupes sociolinguistiques dans les sphères du pouvoir au

³⁴⁴ F. Bernault (1996), *Démocraties ambiguës en Afrique centrale. Congo-Brazzaville, Gabon : 1940-1965*, Paris, Karthala Coll. « les Afriques », p.67.

³⁴⁵ Ibidem, p.71.

³⁴⁶ F. Bernault (2003) « Dévoreurs de la nation : les migrations fang au Gabon » in C. Coquery-Vidrovitch et Issiaka Mandé, *Etre étranger et migrant en Afrique au XXe siècle*, Paris, l'Harmattan, pp.169-187.

³⁴⁷ La notion de « géopolitique » au Gabon est d'un usage courant qui diffère du sens définitionnel originel et se rapprocherait davantage de celle de « géoethnie » ou « géoprovince ». En effet, de manière générale, « la géopolitique consiste en l'analyse des facteurs géographiques qui déterminent la politique extérieure des Etats. (...) A un stade plus critique et moins ambitieux, la géopolitique (désignée également sous le terme de "géostratégie") se présente comme l'analyse rigoureuse et systématique des contraintes géographiques (physiques, économiques et humaines) qui pèsent sur l'élaboration des stratégies politico-militaires élaborées par les Etats », Guy Hermet et al. (2000), *Dictionnaire de la science politique et des institutions*, Paris, A. Colin, p.115. Au Gabon, il conviendrait mieux de parler de géopolitique interne en ce sens que ce qui se fait s'oriente essentiellement sur des stratégies nationales avec l'idée que chaque région, chaque province devrait participer à la gestion de la chose publique en ayant des natifs dans les hautes sphères de décision.

détriment parfois de la compétence. Il y a là comme une forme d'instrumentalisation de la notion d'unité nationale à des fins mercantiles politiciennes. Car, il appert dans les faits que les clivages ethniques n'existeraient plus que très peu et que les véritables clivages seraient socioéconomiques notamment liés à la pauvreté grandissante et à l'inégale répartition des richesses du pays³⁴⁸.

Dans ce sens, introduire plus d'histoire nationale dans les programmes sur la base du renforcement de l'unité nationale serait, à notre avis, détourner la mémoire collective des réelles valeurs à promouvoir au Gabon et qui sans prétention aucune, pourraient s'orienter davantage vers les valeurs de justice et d'équité sociales.

2.2.3 *Historiographie nationale et besoins de la société : un équilibre peu aisé*

La nécessité d'introduire plus d'historiographie nationale dans les programmes s'inscrit aussi dans la perspective de donner la possibilité au système éducatif de répondre aux attentes de la société gabonaise en mutation. A ce sujet, les acteurs pédagogiques reconnaissent sans complaisance qu'en l'état actuel le système éducatif gabonais est loin de répondre aux besoins de la société et préconisent une formation plus professionnalisante. Ils indiquent à cet effet que « *Je dirai non. Nous, l'économie gabonaise c'est une économie qui est encore embryonnaire. Vous allez voir dans les journaux les sociétés vont chercher un ingénieur de génie civil alors le Gabon ne forme pas les ingénieurs. Les lycées techniques sont déjà, sont d'abord trop rares. Heu..., l'enseignement général est dominant sur le territoire alors que c'est la formation professionnelle et l'enseignement technique qui allaient dominer, qui allaient être prioritaires. Puisque lorsque vous avez une licence vous ne pouvez pas être directement opérationnel, donc il va toujours falloir une seconde formation pour compléter la théorie que vous avez acquis (sic) pendant des..., pendant beaucoup d'années. Donc là je dis ça ne répond pas aux exigences de la société. La société gabonaise a plus besoin de techniciens que des..., de ceux qui suivent l'enseignement général que nous faisons là* »³⁴⁹. Dans la même logique, cette autre enseignante affirme qu'il vaut mieux former des ouvriers qualifiés que d'avoir trop « d'intellectuels » : « *je pense qu'on gagnerait à former*

³⁴⁸ A ce sujet le rapport mondial du PNUD de 1999 montre que le Gabon est à la 124^e place (sur 174 pays) dans le rang de l'indice de développement humain (IDH) et occupe la dernière place quand on fait le ratio rang du PIB réel par habitant et rang de l'IDH. Ce qui fait de lui, le pays le plus sous-développé au regard des richesses produites.

³⁴⁹ EH10, *op.cit.*

des professionnels, des gens prêts à servir et non des gens qui ont une tête pleine mais qui au niveau du terrain n'ont pas encore l'expérience. Je pense qu'on gagnerait à former des gens du tertiaire parce que le Gabon est un tout petit pays qui a besoin de gens heu..., de main d'œuvre qualifiée et ce domaine-là je trouve qu'il n'est pas encore couvert. C'est vrai que le côté intellectuel est important mais les intellectuels causent beaucoup mais qu'est-ce qu'ils produisent en tant que tel ? Très peu de chose. Je pense que pour l'instant pour qu'on essaie de sortir et pour qu'on essaie d'aider ces enfants qui sont en perdition c'est mieux de former des professionnels, des ouvriers qualifiés, hautement qualifiés. Ce serait vraiment quelque chose de bien »³⁵⁰. Cette question de besoins renseigne sur les véritables attentes des acteurs pédagogiques en matière de formation et plus précisément de curriculum. On peut en déduire en effet, que ce qui est primordial aujourd'hui, ce n'est pas tant la question des valeurs, mais c'est que le curriculum soit plus orienté sur des choses pratiques capables de rendre l'élève prompt à répondre au marché du travail et aux besoins de développement du pays. Or, dans cette perspective, la connaissance du « roman national » joue très peu et peut s'avérer inutile. De ce fait, comment parvenir à ajouter plus d'historiographie nationale quand les acteurs eux-mêmes pensent que cela ne représente pas un véritable enjeu ? C'est là toute l'ambiguïté observable dans le comportement des acteurs pédagogiques gabonais qui en même temps qu'ils militent pour plus d'histoire nationale dans les curriculums n'y voient pas grand intérêt pour la société puisqu'ils pensent que les besoins sont autres. Cette ambiguïté traduit à tout le moins une certaine difficulté à définir un curriculum d'histoire cohérent qui rendrait compte des desideratas exprimés.

En cela, le curriculum reste assez éloigné de la vision des acteurs et garde une forme d'immuabilité. C'est certainement une des clés du problème dans la mesure où la définition d'un « roman national » loin de faire l'unanimité, ne constitue pas un intérêt clair susceptible d'engendrer des formes de protestations pouvant permettre son aboutissement. Ce d'autant plus que les acteurs eux-mêmes ne semblent pas vraiment croire à son utilité pour le système éducatif qui devrait, de leur point de vue, s'orienter vers la professionnalisation des élèves pour des métiers du tertiaire qui ne nécessitent pas des connaissances particulières en histoire mais des savoirs pratiques. L'intérêt de la discipline se trouve ainsi affaibli par les acteurs concernés.

³⁵⁰ EH12, femme, 38ans, 4ans d'ancienneté, Capes.

Aussi, faut-il souligner que la difficulté à définir un « roman national » précis pourrait trouver également une explication du fait des contraintes internationales prégnantes et constantes comme nous tenterons de le démontrer ci-dessous.

3. CURRICULUM D'HISTOIRE ENTRE CONTRAINTES INTERNATIONALES ET VACANCES DE CONTESTATION CURRICULAIRE

Le curriculum d'histoire ne peut s'écrire aujourd'hui en seule référence aux réalités locales car les phénomènes de circulation, d'emprunts et de transferts des savoirs imposent aujourd'hui, plus que dans le passé, de prendre en compte des paramètres qui dépassent le contexte national. Cette « nouvelle » donne internationale invite donc à repenser la relation entre le national et l'international en ce que le national se construit indubitablement en lien avec le monde. Cette approche est soutenue par le travail incessant des organismes supranationaux qui à l'image des gouvernements nationaux fonctionnent comme de véritables gouvernements du monde en dictant les grandes lignes à respecter et en orientant les politiques éducatives à l'échelle mondiale. Il faut ainsi voir dans l'écriture des programmes d'histoire le respect de certaines contraintes internationales auxquelles la présente section tente d'apporter quelques éclairages.

En outre, il semble également que la définition du curriculum d'histoire (manuels et programmes) se trouve au cœur d'une absence de contestation corporatiste qui serait le centre névralgique d'une action réussie dans le domaine de la « gabonisation » des programmes scolaires. Cette seconde orientation sera éprouvée à l'aide d'une recherche historique et d'entretiens.

3.1 Un rapport de forces défavorable : validité des diplômes

Comme dans les rapports économiques internationaux, il serait peu envisageable de soutenir l'idée que l'Afrique en matière de culture, précisément de politiques éducatives joue les premiers rôles. En effet, il semble que de la même manière que sur le plan économique et commercial, l'Afrique tient « la queue de peloton », en matière d'éducation elle occupe la même place.

3.1.1 L'Afrique en queue de peloton

Dans l'échiquier international, l'Afrique occupe une place marginale. C'est d'ailleurs l'idée que soutient cette enseignante lorsqu'elle souligne que « *on est dans la mondialisation et qu'on le veuille ou non l'Afrique n'est pas à la pointe de la mondialisation, en dehors peut-être du sport et de la danse. Dans tout ce qui est formation on n'est pas à la pointe. On va avoir forcément tendance à copier la France, tout comme la France copie les Etats-Unis ou le Canada* »³⁵¹. Ainsi, comme tous les autres Etats au sud du Sahara, le Gabon se doit de respecter un certain nombre de recommandations fixés par les organismes supranationaux tels que l'UNESCO, la BAD, la Banque mondiale, etc., qui permettent de crédibiliser l'action de son système éducatif et qui par ailleurs sont considérés par les acteurs pédagogiques gabonais comme « *dirigés par les grandes puissances mondiales* ». Ils affirment clairement à ce sujet que « *les organismes internationaux sont à la merci des grandes puissances mondiales telles que les Etats-Unis, les pays d'Europe de l'Ouest (France, Allemagne, Angleterre, etc.), le Canada. Ce sont ces Etats qui décident de la politique à mettre en place et qui l'imposent aux autres pays. Nous sommes dans un rapport de forces où les pays développés imposent leurs lois aux pays sous-développés. C'est malheureusement ainsi que les choses se passent et nous africains on ne fait que suivre. Parce que si on ne suit pas on nous coupe les vivres. Donc on n'a pas le choix, il faut faire avec* »³⁵². Cet énoncé souligne les rapports de domination qui pourraient exister à l'intérieur des initiatives prises par les organismes supranationaux. Un point de vue qui est peu ou prou corroboré par le responsable des programmes de l'UNESCO/Gabon qui estime qu' « *il y a une question de rapport de forces dans le cadre de la mondialisation. Il faut renforcer la régionalisation pour faire front. Il faut que les Etats africains se mettent ensemble pour faire entendre leur voix dans la mondialisation* »³⁵³.

Or, cette question de régionalisation reste entière en Afrique et les difficultés sont loin d'être surmontées. Pour exemple, on peut citer le processus d'intégration sous régionale au niveau de l'Afrique Centrale avec la question de la CEMAC³⁵⁴ qui continue de diviser les dirigeants de cette région du monde pour des intérêts peu connus officiellement mais qui semble-t-il entravent le bon déroulement du processus de libre circulation des personnes et biens et voire même de l'information puisque dans cette région la fracture numérique constitue encore aujourd'hui un problème majeur. Dans ce contexte il serait difficile d'arriver

³⁵¹ EH6, Femme, 46ans, 10ans d'ancienneté, Capes.

³⁵² EH13, Homme, 42ans, 10ans d'ancienneté, Capes.

³⁵³ Responsable UNESCO/Gabon.

³⁵⁴ CEMAC : Communauté économique et monétaire de l'Afrique Centrale

à constituer un « front » efficace susceptible de faire passer les idées africaines au sein des organismes supranationaux. La conséquence de cette situation est sans conteste la domination des autres régions sur l'Afrique.

3.1.2 *Accord culturel bilatéral comme gage de validité de diplômes*

Dans les conditions évoquées *supra*, les diplômes gabonais ne sont validés à l'international que parce que des accords existent avec l'ancienne puissance coloniale qui assure la conformité et la qualité des contenus définis au Gabon. En quelque sorte la France se porte garant de la fiabilité des diplômes délivrés au Gabon. L'accord-cadre signé par les deux pays le stipule formellement : « *les grades et diplômes délivrés par les universités ou établissements d'enseignement supérieur de la République Gabonaise dans les mêmes conditions de titres initiaux, de scolarité et d'examen que les grades et diplômes français correspondants sont valables de plein droit sur le territoire de la République Française et sous réserve de dispositions contraires concernant l'établissement des ressortissants de la République Gabonaise sur le territoire de la République Française- y produisent tous les effets qui leur sont attachés par les lois et règlements français* »³⁵⁵. Cet accord confère aux diplômes délivrés au Gabon la même importance que ceux délivrés en France et légitime d'une certaine façon la mainmise de la France sur les contenus des programmes gabonais puisqu'il serait absurde de penser qu'en octroyant les pleins droits aux diplômes gabonais, un contrôle des contenus enseignés est exclu. Il semble même que ce soit une exigence dans la mesure où l'accord précise que les diplômes devraient se dérouler dans les mêmes conditions d'examen qu'en France. Aujourd'hui, il n'y a pas de raison de penser que les choses se déroulent autrement étant donné que cet accord est toujours en vigueur et que le flux migratoire le plus grand d'étudiants gabonais est enregistré en France. En fait, dans le contexte de la mondialisation la France assure une forme de caution des diplômes gabonais à l'international.

Pourtant, il y a quelques années (en 1983) les premiers états généraux de l'éducation et de la formation au Gabon visaient entre autre la suppression cet accord pour privilégier une démarche d'équivalence qui avait le mérite d'assurer une forme d'autonomie au système éducatif. Cette mesure, comme bien d'autres ne vit pas le jour aux grands dam des acteurs qui

³⁵⁵ Article IV, *Accord-cadre franco-gabonais*, Libreville, 30 avril 1971.

l'avaient sollicité parce qu'ils voulaient une démarcation franche du système éducatif gabonais de celui de la France d'où il tire son origine.

Aujourd'hui, l'internationalisation des politiques éducatives impose au système éducatif gabonais une certaine configuration de ses contenus même si le discours officiel s'exprime de façon à faire croire que les Etats sont souverains dans leurs choix éducatifs. Il suffit, pour s'en convaincre du contraire, de questionner les récentes recommandations de l'UNESCO visant à promouvoir l'éducation pour tous, qui en réalité au Gabon ne pose pas véritablement problème dans la mesure où le taux de scolarisation net avoisine les 100% d'une classe d'âge. Ce qui au Gabon entraîne une forte déperdition scolaire du fait que les structures et instances en place ne parviennent pas à gérer les flux de plus en plus importants d'élèves. De même, les contenus proposés à ses élèves ne correspondent pas toujours avec les besoins de la société. Ce qui pose en filigrane un décalage entre la formation dispensée et les besoins du marché de l'emploi. C'est cela que décrit le sociologue J.-Y. Martin lorsqu'il souligne que « l'offre scolaire contemporaine, non réformée après les indépendances et renforcée dans sa nature exogène par l'encadrement international, garde le même caractère d'imposition d'un corps unitaire d'éducation dont on n'a pas recherché la compatibilité dans les sociétés diverses dans lesquelles on veut généraliser l'école »³⁵⁶. Ce manque de compatibilité constant entre le projet Ecole et les réalités sociales, pose le problème sans cesse grandissant de l'inadéquation formation-emploi.

L'une des hypothèses plausibles qui aurait pu être émise, c'est de reconnaître que si le Gabon bénéficiait d'un rapport de forces en sa faveur dans les relations internationales, il aurait pu proposer des contenus d'enseignement plus proches de sa réalité locale et qui répondraient mieux aux attentes de son tissu économique et social. Or, l'impression qui se dégage c'est que le système est comme « bloqué »³⁵⁷ parce qu'il y a des leviers qui apparaissent immuables et qui constituent une menace permanente pour le système. En effet, toucher de manière significative aux contenus d'enseignement suppose une réorientation paradigmatique de l'ensemble du système et implique une redéfinition des accords « ancestraux » qui continuent de réguler le système. Cela impose un autre positionnement sur la scène internationale.

³⁵⁶ J.-Y. Martin (2006), « Quelles politiques éducatives pour quelle éducation dans les pays pauvres ? » in *Défis du développement en Afrique subsaharienne : l'éducation en jeu*, Paris, M. Pilon Ed. Coll. « CEPED », p. 155.

³⁵⁷ G. Nguema Endamne (2011), *L'école pour échouer. Une école en danger. Crise du système d'enseignement gabonais*, Préface de F-P. Nze-Nguema, Paris, Publibook, p.19. L'auteur y en parle pour faire référence surtout à la récurrence des mêmes problèmes qui paralysent le système éducatif gabonais, mais nous, nous l'utilisons pour évoquer l'incapacité de proposer une autre orientation de la connaissance.

Au plan économique, il semble important de souligner que la montée en puissance des organismes supranationaux qui financent aujourd'hui la plupart des projets de développement en Afrique constitue une véritable « manne » pour les Etats bénéficiaires. Ces derniers usent ainsi de toutes les stratégies de « séduction » pour obtenir des financements à telle enseigne qu'en matière d'éducation par exemple l'ensemble des réalisations de ces dernières décennies au Gabon sont le fruit de la coopération internationale, notamment l'action de la BAD³⁵⁸, du FMI et de l'Union Européenne. S'agissant de la BAD, il faut souligner qu'à travers le projet « Gabon BAD 1 », cette institution bancaire a financé la construction de 400 salles de classes réparties sur l'ensemble du territoire³⁵⁹. Ces « bailleurs de fonds » comme ils sont communément appelés deviennent aujourd'hui les principaux partenaires du système éducatif gabonais qui, avide de financement, se remet aux orientations, parfois moins prioritaires que d'autres, de ces instances.

Le rapport national des années 2000 sur l'évaluation de l'EPT souligne que « en vue de renforcer et de développer les structures d'accueil, et de remédier aux problèmes des effectifs pléthoriques, le budget de l'Etat a bénéficié des financements extérieurs provenant des bailleurs de fonds tels que : la Banque Africaine de Développement (BAD), la Banque Islamique de Développement (BID), l'Union Européenne (EU) et l'Agence Française de Développement (AFD) »³⁶⁰. Le même rapport précise que « la conjoncture économique difficile que traverse le pays ne lui permet plus de continuer avec les grands investissements. C'est pourquoi, il devient plus que nécessaire que la coopération bilatérale et multilatérale soutiennent les actions à entreprendre dans un domaine aussi sensible que celui de l'éducation pour tous »³⁶¹. Ainsi, tous ces partenariats ont permis entre 1991 et 1998 la construction de 1200 salles de classes. Ces investissements liés à la politique de coopération du pays se poursuivent intensément et continuent de donner des résultats visant à augmenter les capacités d'accueil du système comme le témoignent les récentes constructions de 160 salles de classe grâce à l'aide de l'Union Européenne et de 90 autres salles supplémentaires relevant du partenariat avec le conseil général des Hauts-de-Seine (Département français). Toutes ces réalisations montrent que le système éducatif gabonais reste, dans le cadre de son extension, dépendant des financements extérieurs. Cette situation met aussi en évidence que l'essentiel des investissements réalisé par ces « partenaires » du système sont surtout orientés vers l'augmentation des capacités d'accueil. Ce qui s'inscrit, par ailleurs, dans les objectifs de

³⁵⁸ BAD : Banque africaine de développement.

³⁵⁹ Unesco (2000), « Education pour Tous. Bilan à l'an 2000 », *Rapport national*, p.4.

³⁶⁰ *Ibidem*, p.6.

³⁶¹ *Ibidem*, p.7.

l'EPT puisqu'il s'agit de donner la possibilité à tous les jeunes en âge de scolarisation de l'être effectivement. Cependant, l'analyse de cette situation permet également d'observer l'absence de projets, international ou national, liés aux questions de contenus d'enseignement. Pour l'heure, il faut scolariser le maximum d'enfants, sinon tous les enfants. Cette question de contenus reste donc très peu inscrite sur l'agenda éducatif national.

En somme, la nature des rapports que le Gabon entretient avec les organismes supranationaux détermine *in fine* l'orientation de sa politique en matière d'éducation et par ricochet sa politique sur les contenus dispensés qui, dans les faits n'en n'est pas une puisqu'il semble qu'elle n'existe pas : les contenus des années 90 restant toujours d'actualité.

3.2 Situation mondialiste ou vacance de contestation curriculaire

Nous inscrivons notre démarche dans une perspective plus large qui est celle des mouvements sociaux. En effet, inscrit dans la théorie de la mobilisation des ressources nous postulons que la question de la « gabonisation » des programmes et manuels d'histoire doit être analysée sous l'angle de la contestation curriculaire. Car, il semble que pour mieux poser le problème, il faut questionner l'action collective des acteurs pédagogiques dans ce domaine. Qu'est-ce qui est fait par les enseignants et les conseillers pédagogiques pour exiger des autorités une place de choix de l'historiographie nationale dans les programmes ? Est-ce une question essentielle ou n'est-elle que secondaire ou accessoire ? Autrement dit, est-ce un enjeu disciplinaire important ?

3.2.1 L'action collective autour de l'activité syndicale

L'histoire de l'enseignement au Gabon atteste de la vivacité des syndicats dans ce domaine de l'action publique. Le secteur éducatif représente, au Gabon, l'un des secteurs publics les plus perturbés par des mouvements de grèves. Depuis, les premières heures de la « démocratie », il ne se passe pas une année scolaire sans que n'interviennent des arrêts de cours pour contester telle ou telle décision gouvernementale. Cependant, il apparaît que tous les mouvements engagés depuis 1990 s'orientent quasi exclusivement vers des préoccupations liées à l'amélioration des conditions de vie, aux questions matérielles.

Le travail d'Aimé Moudjégou Moussavou le souligne assez clairement car l'auteur relève que les revendications enseignantes étaient essentiellement tournées vers « la revalorisation salariale afin d'améliorer les conditions de vie des enseignants, les problèmes pédagogiques et matériels ayant trait aux conditions de travail au sein de l'école (manque de matériel, effectifs pléthoriques, construction d'infrastructures, la formation des enseignants, etc.), les problèmes statutaires liés à la reconnaissance et à l'image sociale du métier »³⁶². Cette orientation se confirme dans les recherches récentes d'Hermine Matari qui constate que « le gouvernement se trouve alors confronté à deux catégories de revendications. Les premières sont (...) : le relèvement du point d'indice, la baisse des produits de première nécessité (gaz, matériel de construction), octroi de la prime d'incitation à la fonction enseignante, ouverture de nouvelles filières de formation à l'ENS, amélioration des conditions de travail et du statut de l'enseignant, augmentation de l'allocation de rentrée scolaire et de la prime de transport, etc. les secondes sont relatives aux jeunes générations d'enseignants, dont les dossiers administratifs n'avaient pas avancé depuis près de 6ans. Ces derniers posaient comme problèmes : l'avancement des situations administratives, la réduction d'écart de salaire afin que ceux sortis après 1991 soient intégrés au même titre que ceux sortis avant 91, l'octroi d'une indemnité compensatrice, la modification du point d'indice, etc. »³⁶³. Il apparaît à travers ce constat que les revendications enseignantes n'ont quasiment pas évolué et restent cantonner pour l'essentiel aux conditions matérielles d'existence et de travail.

Pour l'instant, on ne compte pas véritablement de mouvements initiés directement en faveur du changement curriculaire et qui auraient cristallisé l'attention des dirigeants. Cela peut être vraisemblablement considéré comme une faiblesse. Une faiblesse parce que sans réelle mobilisation autour des curriculums il serait inapproprié de penser à un changement curriculaire conséquent. Alors se pose la question de l'utilité d'une telle approche : celle consistant à mobiliser des ressources locales, pour le devenir de la discipline.

³⁶² A. Moudjégou Moussavou (2007), *Le syndicalisme enseignant du secteur public au Gabon*, Thèse de doctorat en sociologie, Université René Descartes Paris V, p.220.

³⁶³ H. Matari et R.-F. Quentin De Mongaryas (2011), *Ecole primaire et secondaire au Gabon. Etat des lieux*, Préface de F. Ropé, Paris, l'Harmattan Coll. « Etudes africaines », p.58.

3.2.2 *L'intérêt d'une mobilisation des ressources pour un nouveau curriculaire*

Il y a ici indubitablement un enjeu disciplinaire qui se joue et qui, somme toute, mériterait des éclairages. En effet, quelles seraient les implications d'une entrée conséquente d'historiographie nationale dans le curriculum formel d'histoire pour la discipline elle-même et voire probablement pour l'ensemble du système de formation ?

D'abord, introduire plus d'historiographie nationale poserait la question de la disponibilité des ressources (connaissances savantes) nécessaires. Depuis quelques années maintenant, ce problème semble avoir trouvé des débuts de réponse assez satisfaisants dans la mesure où de nombreuses publications sur divers pans de l'histoire nationale sont commises par les historiens gabonais comme pour tenter de pallier un manque criard dans le domaine. Ainsi, on pourrait dire aujourd'hui que les ressources sont plus ou moins disponibles tant l'effort de production est louable et semble s'être inscrit sur la longue durée.

Ensuite, plus interne à l'enseignement de la discipline, il y a la manière d'introduire ces connaissances. Faut-il les additionner aux autres notions déjà inscrites dans les programmes ou ne faudrait-il pas supprimer certaines notions ? D'autant plus que l'ensemble des acteurs s'accorde à dire qu'en l'état actuel, les programmes sont *trop lourds et trop longs*. Envisager de les additionner supposerait donc l'augmentation du volume horaire accordé à la discipline qui est en ce moment jugé insatisfaisant³⁶⁴. Cela remettrait en cause les équilibres dans le partage horaire de l'ensemble des disciplines. Or, pour y arriver il faudrait que l'histoire soit considérée comme une de ces disciplines fondamentales qui, comme le pense J.-C. Forquin, « bénéficient d'un plus grand prestige que d'autres (...) comptent plus que d'autres pour la délivrance des certifications »³⁶⁵. Ce qui n'est pas très envisageable étant donné le « débat » et l'insatisfaction des enseignants quant à la distribution horaire existante au sein du système éducatif gabonais entre discipline ; la plupart souhaitant une revalorisation du statut de leur discipline³⁶⁶.

Mis en lien avec les mouvements de contestation, il convient de noter que pour l'heure, seuls les enseignants d'éducation physique et sportive ont pu avoir gain de cause

³⁶⁴ L'arrêté n°0024/MEN/SG/DGEP/IPN confère à l'enseignement de l'histoire sur l'ensemble du cycle une heure de cours par semaine.

³⁶⁵ J.-C. Forquin (1996), *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, 2^e éd., Paris/Bruxelles, De Boeck & Larquier Coll. « PED », p. 104.

³⁶⁶ R.F. Quentin De Mongaryas (2006), *Les jugements scolaires dans l'enseignement secondaire général à Libreville. Analyse des expériences scolaire et professorale à Libreville*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Amiens, Université Picardie Jules Verne, p.342.

quant à la revalorisation de leur discipline dans le système d'enseignement. Ils ont à partir des nombreuses grèves aux examens nationaux, obtenu que leur discipline passe du simple statut de discipline facultative, au statut de discipline obligatoire suivi d'une revalorisation relative du coefficient et du volume horaire qui leur sont consacrés. Deux arrêtés ministériels le confirment. L'arrêté 000008/MEN/SG/DGEP/DIPN stipule dans son article 2 que « *les épreuves d'éducation physique et sportive deviennent obligatoire pour tous les candidats aux examens et concours de l'éducation nationale* »³⁶⁷. Cet arrêté est complété par l'arrêté 000009/MEN/SG/DGEP/DIPN qui dispose en son article 2 que « *les coefficients appliqués à l'enseignement de l'éducation physique et sportive sont fixés comme suit : Premier degré : Un (1), Second degré : Deux (2)* » et dans son article 3 que « *le volume horaire de l'enseignement de l'éducation physique et sportive dans les établissements scolaires est fixé comme suit : (...); Elèves du second degré : deux heures par semaine réparties en deux (2) heures de pratique et une heure de théorie* »³⁶⁸. Cette « victoire » des enseignants d'éducation physique et sportive montre que c'est donc à travers « la lutte » que les enseignants d'histoire peuvent parvenir à faire bouger les lignes, mais il semble à l'heure actuelle que cette prise de conscience en matière de curriculum fasse défaut. La « situation mondialiste » qui est le contexte particulier dans lequel l'orientation curriculaire est produite aujourd'hui peut sûrement y apporter des éclairages précieux. Qu'entendons-nous par « situation mondialiste » ?

3.2.3 Situation mondialiste ou postcoloniale : contexte d'externalisation privilégié ?

Inspiré des théorisations de G. Balandier sur le concept de « situation coloniale »³⁶⁹, il nous est apparu indispensable, pour rendre intelligible cette absence de contestation, questionner le contexte dans lequel évolue les politiques éducatives du moment car il semble qu'une corrélation est possible. Le concept de situation coloniale a permis en son temps, d'établir que cette situation pouvait jouer un rôle de véritable révélateur dans l'analyse des

³⁶⁷ MEN (2001), Arrêté n°000008/MEN/SG/DGEP/DIPN Fixant le coefficient et les volumes horaires de l'éducation physique et sportive dans les établissements scolaires du premier et du second degré général et technique, p.2.

³⁶⁸ MEN (2001), Arrêté 000009/MEN/SG/DGEP/DIPN Fixant le coefficient et les volumes horaires de l'éducation physique et sportive dans les établissements scolaires du premier et du second degré général et technique, p.2.

³⁶⁹ G. Balandier (1951), « La situation coloniale : approche théorique », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol.11, pp.44-79.

sociétés colonisées. Car la colonisation a constitué un vaste mouvement d'influence et de domination culturelle. Aujourd'hui, toute proportion gardée, il appert que la mondialisation peut jouer ce même rôle, dans la mesure où elle paraît se définir comme une épreuve imposée à certaines sociétés notamment les sociétés africaines autrefois sous l'emprise coloniale dont la société gabonaise. Cette nouvelle épreuve, après celle de la colonisation, que connaît les sociétés africaines révèle un certain nombre de conditions particulières mettant en scène l'émergence d'un processus d'adaptation et de refus qu'implique les nouvelles conduites imposées par les politiques de mondialisation.

Comme le soulignait Balandier « la société colonisée, sous son aspect urbain comme sous son aspect rural, et la société coloniale forment un ensemble, un système »³⁷⁰ et qu'il conviendrait, pour analyser un élément considérer l'ensemble. Cette approche, nous paraît susceptible, voire certaine de se déployer aujourd'hui en considérant que la société mondialisée (Gabon par exemple) qui subit les effets et la société mondiale (organismes supranationaux), qui définit les orientations forment un ensemble indissociable. Ainsi, en examinant la question sous cet angle, il faut bien garder à l'esprit que la société mondialisée africaine est le produit d'une triple histoire qui peut s'inscrire dans le triumvirat tradition (culture locale)- colonisation- mondialisation et dont chacune des composantes représente une source d'influences plus ou moins importante. C'est un peu dans le même esprit que J. Ki-Zerbo parle des "mondialisateurs" et des "mondialisés"³⁷¹.

Aussi, en situant la société gabonaise en fonction de cette triple influence, on arrive à mieux apprécier les difficultés qui sont les siennes quant à sa capacité à porter à maturation son propre projet éducatif, à définir sa propre culture scolaire, c'est-à-dire son projet d'orientation de la connaissance que certains auteurs considèrent même qu'il n'existe pas³⁷². Car, le système éducatif est constamment pris entre un besoin de culture locale, l'héritage de sa naissance et aujourd'hui la pression des organismes supranationaux. D'ailleurs à ce sujet, un conseiller pédagogique admettra que « *de plus en plus notre travail est difficile parce que vous avez d'un côté des voix qui s'élèvent pour réclamer qu'on tienne compte des réalités locales, d'autres qui pensent qu'il ne faut pas qu'on soit renfermé sur nous-mêmes et d'autres qui disent que les programmes sont bien comme ça. Donc dans tout ça, on se perd parfois. Ce*

³⁷⁰ *Ibidem*, p. 22.

³⁷¹ J. Ki-Zerbo (dir.) (1990), *Eduquer ou périr*, cité par A. Nyamba (2005), « Quelle place pour les systèmes éducatifs et de formation dans la mondialisation ? Les systèmes éducatifs et de formation africains : une situation chaotique et paradoxale », *Education et Sociétés : la sociologie à l'épreuve des changements sociaux*, n°16, p. 55.

³⁷² P. Ondo (2011), « L'ordre du désordre scolaire au Gabon », *L'éducation en friche : surinvestissement politique et vacance du discours scientifique*, *Revue gabonaise de sociologie*, numéro 5, pp.45-74. L'auteur considère que « le désordre s'explique par l'absence de politique éducative (...) », p.63.

*n'est pas facile hein notre travail là, mais on essaie de faire du mieux qu'on peut... »*³⁷³. Prendre en compte toutes ces influences permet de réaliser l'ampleur de la situation, mais aussi suggère des pistes de compréhension quant à la vacance de contestation curriculaire observable. Les acteurs préfèrent se consacrer à des tâches ou combats qui font plus l'unanimité au sein de leur corporation. Ces luttes sont essentiellement, comme nous l'avons souligné précédemment, portées vers des revendications matérielles liées à l'amélioration des conditions de vie et d'existence. La contestation curriculaire se trouve ainsi confinée à de simples rapports et autres comptes rendu de réunion à l'influence relative.

Tout comme la situation coloniale, la situation mondialiste repose sur une idéologie, « un système de pseudo-justifications »³⁷⁴, de rationalisation qui font qu'elle s'impose aux sociétés africaines, mais elle a ceci de particulier, c'est que contrairement à la période coloniale dont les responsabilités étaient clairement définies, en contexte mondialisé le travail de production et de médiation des politiques en direction de l'école oscille entre la gouvernance étatique nationale et les contingences internationales. Ce travail d'ajustement permanent se révèle au Gabon, être délicat et peu favorable à la construction nationale. Car en brouillant les frontières traditionnelles, la situation mondialiste fragilise l'effort de « gabonisation » des programmes et encourage une situation hégémonique où les connaissances extranationales surplombent les savoirs locaux et dont les programmes ne font référence que de manière partielle. En fait, dans ces conditions l'autoréférence au système local n'est que très accessoirement établie.

De plus, la situation démocratique du pays, qui du reste est toujours sujette à caution³⁷⁵, rend l'action collective assez délicate. En effet, si la démocratie est considérée comme « l'idéal-type » (au sens wébérien du terme), de la participation la plus large et la plus libre possible des groupes sociaux, au Gabon les libertés individuelles posent encore problème du fait de l'élite dirigeante qui serait obstinée à maintenir les individus sous l'oppression permanente. Les derniers mouvements sociaux au Gabon, à l'université notamment l'attestent suffisamment, dans la mesure où certains étudiants ayant décidé de contester les récentes mesures gouvernementales ont fait l'objet d'arrestations et de poursuites judiciaires. L'élite au pouvoir semble avoir opté pour l'usage systématique de la force en cas de mouvements

³⁷³ CP5, Homme, 52ans, 6ans d'ancienneté, ENS.

³⁷⁴ Expression empruntée à G. Balandier, *loc.cit.*, p.36.

³⁷⁵ A ce sujet des travaux de thèse sont en cours, notamment le travail de J.-G. Nguema Ambassa qui réfléchit sur : *Opposition politique et démocratisation au Gabon*, EHESS, Paris.

sociaux. En cela, cette élite représente « plus un obstacle qu'une garantie de l'exercice d'une citoyenneté libre et autonome »³⁷⁶.

Dans ce climat social délétère, les mouvements sociaux sont très vite canalisés, réprimandés et parfois détournés par des actions de corruptions multiformes des leaders³⁷⁷. Il est donc difficile d'y organiser une contestation de manière purement rationnelle qui ne saurait être entachée de ces irrégularités. Dès lors, il ne serait point anodin de se demander comment arriver à organiser un mouvement de contestation qui soit indépendant et autonome, et qui puisse être à l'abri de l'élite politique qui par tous les moyens semble avoir la main mise sur toutes les formes de contestation. Toute chose, qui oriente l'action des acteurs pédagogiques vers des logiques d'externalisation récurrente.

³⁷⁶ D. Lapeyronie (1988), « Mouvements sociaux et action publique. Existe-t-il une théorie de la mobilisation des ressources ? », in *Revue française de sociologie*, 29-4, p. 595.

³⁷⁷ Ce fut le cas notamment du leader du syndicat de l'éducation nationale (SENA) qui a été, en 2006, nommé Ministre de la fonction publique du gouvernement qu'elle combattait.

L'intérêt de ce chapitre était de donner la parole aux acteurs pédagogiques que sont les enseignants et les conseillers pédagogiques. Il s'agissait, en effet, de questionner leur rapport au curriculum tel qu'il est prescrit par les instructions officielles, mais en plus d'examiner leur travail de médiation et de réappropriation des politiques éducatives. Les enseignements qu'on peut en tirer se déclinent de la manière suivante.

D'abord, le positionnement des acteurs par rapport au curriculum formel permet d'identifier un contraste dans sa définition. Il apparaît au regard des analyses que le curriculum formel d'histoire (objet de l'analyse) est jugé par les acteurs pédagogiques trop long, trop lourd et même archaïque. De plus, il règne au sein de l'appareil éducatif gabonais un manque de lisibilité des orientations politiques à suivre. Cette situation fait dire aux acteurs que l'Etat ne formule pas des ambitions précises et ne se donne pas les moyens de les atteindre, si objectifs il y a.

Ensuite, l'examen des discours des acteurs pédagogiques établit assez clairement des tensions sur les enjeux de l'introduction d'un roman national conséquent dans les programmes scolaires. Ces enjeux se situent, en lien avec la culture locale, l'héritage colonial et les nouvelles implications nées de l'internationalisation des politiques scolaires, au niveau de l'utilité de la discipline. Ici, la crainte du repli identitaire se fait jour, ainsi que la nécessité de garder le caractère extraverti des connaissances qui a priori favoriserait l'intégration des nouvelles générations dans le concert des nations, mais en gommant les possibilités d'une véritable formation à l'unité nationale pourtant chère à l'élite au pouvoir. Le choix adopté par le Gabon se révèle être un choix par défaut imposé par la situation mondialiste dans laquelle les rapports de forces sont en sa défaveur.

Finalement, ce contexte plutôt ambigu, oscillant entre une situation mondialiste vécue comme une épreuve et toujours aussi exigeante, et un milieu local emprunt à des soucis de démocratie participative, ne favorise pas la construction d'une culture scolaire propre. D'où la vacance d'une réelle contestation curriculaire pouvant aboutir à terme à la « gabonisation » des programmes scolaires en général et des programmes d'histoire en particulier. Ainsi, on en vient à se demander quelle est l'utilité sociale de l'enseignement de l'histoire au Gabon si elle ne parvient pas à instruire les jeunes générations sur leur passé singulier et pas uniquement sur un passé commun à toute l'humanité rendu possible par le recours constant à l'externalisation.

Conclusion de la deuxième partie

Cette deuxième partie qui s'est divisée en trois chapitres avait pour objectif de rendre compte à partir de matériaux empiriques de la situation des curriculums formels dans le premier cycle de l'enseignement secondaire au Gabon. En adoptant une approche dynamique et contextuelle de l'analyse des programmes et manuels scolaires d'histoire, elle a permis de décrire la structuration du curriculum au collège et de questionner les acteurs pédagogiques, animateurs du système, sur la façon dont ils s'approprient ses curriculums.

Ainsi, en retenant le caractère exogène et imposé de l'institution éducative au Gabon, l'analyse des programmes et manuels positionne le curriculum formel d'histoire comme étant aux prises constamment à deux rationalités. D'une part, legs colonial, il garde dans sa forme du moins, une armature assez proche de celle de l'ancienne métropole dont les desiderata sont encore très prégnants du fait notamment des accords bilatéraux existant. De plus, la période contemporaine marquée par la circulation internationale des idées, impose au système éducatif des priorités qui ne sont pas nécessairement les siennes, mais dont il souscrit au nom des financements en jeu.

D'autre part, l'analyse du curriculum formel, à partir des discours par exemple, a mis en exergue une volonté, assez faible tout de même, de réaliser une construction nationale. Cette volonté reste faible parce qu'elle n'est pas encore traduite dans les programmes et manuels, mais également parce qu'elle ne fait l'objet que d'intérêt relatif de la part des acteurs pédagogiques, préoccupés pour l'instant par l'amélioration de leurs conditions de travail et de vie. D'où la vacance de contestation curriculaire observée et le recours quasi systématique à l'externalisation. Dans ces conditions, les curriculums restent plutôt stables dans l'ensemble et ne font l'objet que de quelques petits aménagements sans réel enjeu. Quelles pourraient être ainsi les conditions d'un véritable renouveau curriculaire au Gabon ?

Troisième partie : Définition curriculaire et défis pour une école gabonaise en mutation

Introduction à la troisième partie

La troisième partie se propose de revenir sur un état des lieux de la situation au collège. En cela elle prend appui sur un diagnostic personnel réalisé sur la situation du premier cycle de l'enseignement secondaire, avec quelques intrusions dans l'enseignement primaire assurant le passage au collège. Ce regard porté, en quelque sorte, sur l'ensemble de la scolarité obligatoire témoigne de l'existence d'une crise multiforme dans le système d'enseignement dont seulement quelques aspects sont interrogés eu égard au projet de connaissance défendu par la présente recherche.

Dans un deuxième moment, cette partie se propose d'énoncer quelques axes jugés essentiels pour un renouveau et surtout une certaine compatibilité de l'ambition du collège d'avec les réalités et les besoins locaux. En se servant des outils de la sociologie et des récents développements des recherches portant sur les missions du collège dans divers contextes nationaux, l'approche vise à définir les conditions d'une articulation fructueuse du projet sociétal et du projet éducatif national.

Dans cette perspective, le premier chapitre décrypte tous les aspects de la crise qui traverse le collège au Gabon, tandis que le deuxième et dernier chapitre revient quant à lui sur un ensemble de propositions étayées par des exemples et des illustrations, jugées indispensables pour transformer le collège au Gabon dans ses performances comme dans son utilité sociale et culturel.

Chapitre VII : Crise du collège au Gabon : crise institutionnelle, crise actorielle, crise des contenus

Le système éducatif au Gabon de manière générale et le collège en particulier, ont fait l'objet de plusieurs concertations en vue de leur adaptation probable aux réalités du pays. Aujourd'hui l'une des difficultés que rencontre le collège c'est sa capacité à répondre convenablement au processus de massification scolaire en cours depuis les lendemains des indépendances. Car, ce processus, loin d'être sans conséquences, s'accompagne d'un certain nombre de maux dont un rendement interne faible, un fort taux d'échec aux examens officiels, un surpeuplement des salles de classes, etc.

Plus grave, il semblerait qu'un paradoxe soit né de ce processus. D'un collège destiné à tous, on observe plutôt plusieurs niveaux de sélection qui constituent de véritable goulot d'étranglement pour certains élèves, notamment ceux en provenance des couches sociales défavorisées. De l'idéal d'ouverture, on assiste en fait à une forme d'élitisme républicain³⁷⁸ dont la particularité est de ne pas se présenter comme tel. Dans ce schéma, de fortes disparités apparaissent non seulement entre élèves, mais aussi entre établissements du centre et de la périphérie.

Le présent chapitre entend revenir sur ces enjeux afin d'en proposer une description puis tenter une analyse de la crise du collège au Gabon. Pour ce faire, il compte s'appuyer principalement sur l'examen de l'évolution des effectifs scolaires, du rendement interne, des modalités de sélection, mais aussi sur les contenus d'enseignement à partir d'une analyse de l'institut pédagogique national (IPN) organe chargé de penser et repenser les contenus. Ce chapitre se propose donc de poser en filigrane la question de la réforme du collège au Gabon afin de mettre en lumière les limites d'une politique scolaire en perte de vitesse et dont l'épreuve des comparaisons internationales sert à traduire en quelque sorte les insuffisances.

³⁷⁸ Nous empruntons l'expression à C. Baudelot et R. Establet (2009), *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, Seuil Coll. « Les idées de la République ».

1. UN COLLEGE DEMOCRATIQUE OU SELECTIF ?

L'ambition des autorités gabonaises en matière d'éducation est de donner la possibilité à tous les enfants d'être scolarisés jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire dont l'âge officiel est de 16ans. Dans cette logique, la mise en place du collège fait partie intégrante de cette volonté politique puisqu'il est censé accueillir des élèves dont l'âge varie entre 12 et 15ans et ayant achevé le cursus primaire. Qu'entendons-nous par collège ?

Il semble nécessaire d'apporter quelques précisions pour éviter des confusions ou maladresses dans la compréhension. Le collège au Gabon se présente en général sous deux formes. Premièrement, il y a à l'intérieur des lycées deux cycles de formation où le premier cycle représente le collège, c'est-à-dire qu'il comprend les quatre niveaux de formation que sont la 6^e, 5^e, 4^e et 3^e. Deuxièmement, il y a des collèges d'enseignement secondaire (CES) mis en place par l'Etat dans les années 1990. Ces établissements ne comprenaient que les quatre niveaux de formation précédemment cités. L'une des nuances fondamentales entre les deux formes réside dans la gestion administrative. En effet, pendant que le CES est placé sous la responsabilité d'un principal, le premier cycle d'un lycée reste par contre sous la tutelle du proviseur dudit lycée. Comment s'organise alors le collège au Gabon ?

1.1 Effectifs et rendement scolaires en questions

Les politiques scolaires au Gabon ont permis depuis les années 1960 une grande fréquentation de l'institution scolaire. Car, il faut garder à l'esprit que le système colonial avait favorisé certains élèves uniquement. L'éducation étant considérée à l'époque comme une chose précieuse dont il fallait en limiter la diffusion. Ainsi, dès les premières heures de l'indépendance, la nouvelle école à bâtir se donnera pour ambition de gommer les écarts nés de la situation coloniale.

1.1.1 Avatars d'une massification scolaire précoce

Les résultats de cet effort de massification scolaire s'apprécient à partir du schéma ci-dessous qui retrace sur une dizaine d'années, l'évolution des effectifs dans l'ensemble de l'enseignement secondaire. Les données sur le collège uniquement n'étant pas souvent disponibles³⁷⁹.

TABLEAU 21 : EFFECTIFS GLOBAUX DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE PUBLIC

Années	Effectifs
1990	45803
1991	N.I
1992	N.I
1993	N.I
1994	57625
1995	67923
1996	78876
1997	84163
1998	87000
1999	91100

Source : Direction générale des statistiques (www.stat-gabon.org)

En examinant les données de ce tableau dont la réalisation est le fait de la direction générales des statistiques, il apparait clairement que les effectifs dans l'enseignement secondaire général connaissent une constante augmentation. En effet, au fil des années la fréquentation dans l'ensemble de l'enseignement secondaire s'est considérablement accrue. Ainsi, les effectifs sont passés de 45803 élèves en 1990 à 91100 élèves en 1999 par exemple. Cette augmentation soutenue et continuelle du nombre d'élève au secondaire peut s'expliquer par un fait majeur : la démographie galopante que connaît le pays.

³⁷⁹ A ce sujet, il est de bon ton de rappeler que l'une des faiblesses de l'administration scolaire gabonaise réside dans son incapacité à fournir au public des statistiques fiables et détaillées sur les différents niveaux de l'enseignement.

Sur cette question, il est à souligner que la population gabonaise est passée d'à peine 1.014.976 d'habitants en 1993³⁸⁰ à 1.505.000 en 2010 selon les estimations de l'institut de statistiques de l'UNESCO (ISU). Cette augmentation de la population est caractérisée par un indice de fécondité par femme de 3,3 enfants en moyenne et 35% de la population est constitué de jeunes dont l'âge varie entre 0 et 14ans³⁸¹. Donc, un peu plus d'un tiers de la population est jeune et surtout en âge de scolarisation.

Une seconde ligne de raisonnement serait de considérer que l'éducation étant devenue à partir de l'indépendance, un droit pour tous et un devoir régalien pour les autorités, elle sera maintenant une chose commune, donnée à tous. Elle ne sera plus le privilège d'un groupe mais devra être ouverte à tous de manière juste et égalitaire afin d'effacer les clivages sociaux. En ce sens, elle s'inscrit dans le projet de Condorcet relatif à l'organisation de l'instruction publique sur la base d'une éducation universelle. Il pense à cet effet qu'il faut « **offrir à tous les individus** de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer le bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et remplir leurs devoirs ; assurer à chacun la facilité de perfectionner son industrie, de se rendre capable des fonctions sociales auxquelles il a droit d'être appelé, de développer toute l'étendue des talents qu'il a reçus de la nature ; et par là établir entre **les citoyens une égalité de faits** et rendre **réelle l'égalité politique reconnue par la loi** : tel doit être le premier but d'une instruction nationale ; et sous ce point de vue, **elle est pour la puissance publique, un devoir de justice** (...) »³⁸². Plusieurs commentaires sont, ici, envisageables, mais pour ce qui nous concerne, il semble que les termes mis en avant renvoient à une idée d'égalité, d'ouverture et de justice. L'éducation devant concourir à l'épanouissement tous azimut de l'ensemble des individus. En cela, l'effort de scolarisation réalisé au collège participe de cette logique de justice et d'égalité entre les citoyens. D'où l'accroissement considérable des effectifs dans le second degré.

Une troisième idée est de voir dans l'augmentation des effectifs, la volonté de vouloir rassembler tous les membres de la nation autour d'une culture commune qui participe à la construction de l'unité nationale en développant des principes de République partagés par tous. L'éducation étant considérée, ici, comme socle de la cohésion et de l'intégration sociales.

³⁸⁰ RGPH93 (Recensement général de la population), Ministère de la planification.

³⁸¹ Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) (2010), <http://stats.uis.unesco.org>

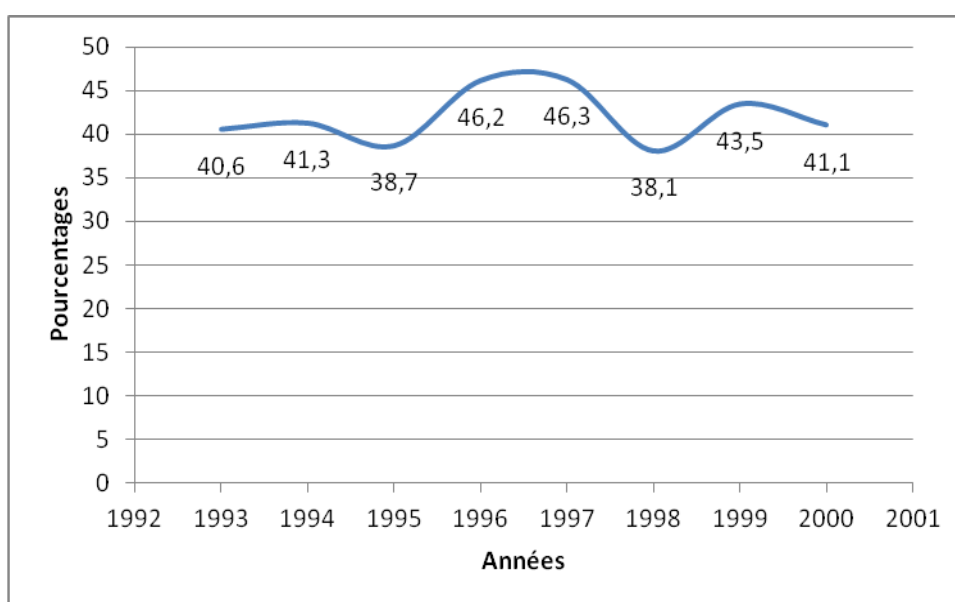
³⁸² Condorcet (1792), *Mémoire sur l'instruction publique*, cité par F. Baluteau (1999), *Les savoirs au collège. Discours officiels et discours critiques sur la pédagogie du secondaire*, Paris, PUF Coll. « Education et formation », p. 24. Les soulignés sont de nous.

Enfin, il semble que des rationalités économiques participent aussi de ce mouvement de massification scolaire. En effet, au sortir des années 1960, le Gabon ne dispose pas encore suffisamment de main d'œuvre qualifiée et la nécessité de former des techniciens et cadres s'impose de plus en plus comme une donnée déterminante pour le développement du pays. De fait, encourager la scolarisation du plus grand nombre répondrait à cette exigence économique de développement. La formation du capital humain reste une priorité. Cependant, cette augmentation générale des effectifs dans l'enseignement secondaire combinant des rationalités démographique, démocratique et économique n'est pas sans conséquence sur le rendement des élèves.

1.1.2 Massification et rendement : une analyse de l'efficacité

La question du rendement des élèves met en lumière quelques problèmes auxquels est confronté le collège au Gabon et plus largement l'ensemble du système éducatif gabonais. L'un des ces problèmes est sans doute celui de l'efficacité du système. Il faut entendre ici efficacité interne notamment les résultats à l'examen du BEPC (Brevet d'études du premier cycle) qui est censé couronner la fin des études au collège. La figure ci-dessus indique l'allure des résultats enregistrés lors de cet examen national sur une dizaine d'années environ.

FIGURE 20 : TAUX DE REUSSITE AU BEPC



Source : Données de la Direction générale des statistiques (www.stat-gabon.org)

Les résultats obtenus au BEPC sur près d'une dizaine d'années montrent que les pourcentages de réussite n'atteignent même pas les 50%. En effet, les meilleurs scores enregistrés au cours des années 1996 et 1997 ne sont que de 46,2 et 46,3%. De tels taux de réussite indiquent assez clairement une certaine forme d'inefficacité du système qui produit plus d'échec que de réussite.

De la volonté de donner une éducation à tous les enfants, le système éducatif, singulièrement le collège finit par laisser plusieurs de ces enfants sur le « banc de touche ». Car, avec des taux de réussite aussi faibles, il apparaît que le collège n'arrive pas à préparer tous les élèves à faire face aux examens de la même manière. Beaucoup d'entre eux se trouvent en situation d'échec. La massification au collège s'accompagne ainsi de différenciation dans les taux de réussite. En effet, le public scolaire étant devenu plus large et plus diversifié, il semble que la culture commune proposée au collège ne soit pas accessible à toutes les catégories sociales d'élèves en présence. L'absence de données officielles fiables sur l'origine sociale des élèves au Gabon ne permet pas de conclure de façon radicale à une influence de l'origine sur le rendement des élèves. Cependant, on peut au moins soutenir que toutes les couches sociales sont scolarisées au regard du taux net de scolarisation qui avoisine les 100%. En conséquence, on peut supposer que se rencontrent au sein des collèges des élèves d'origine sociale différente et dont le rapport à la culture scolaire serait également différent.

Aussi, malgré des taux de réussite faibles au BEPC, la scolarité des élèves en situation d'échec ne se voit pas pour autant arrêtée. En effet, au Gabon, l'échec au brevet n'est pas aussi déterminant pour la poursuite des études. Car, ce sont les résultats obtenus en classe qui déterminent le passage en classe supérieure ou l'entrée au lycée. Il n'est d'ailleurs pas surprenant de rencontrer des élèves qui se présentent au baccalauréat sans avoir au préalable réussi à leur examen de brevet. De fait, ce constat pose en filigrane le problème de l'utilité du BEPC. Que représente-il aujourd'hui ? Quelle est son utilité sociale ? Ces interrogations sur le BEPC rejoignent le questionnement des auteurs de : *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*³⁸³ sur l'emprise de l'école dans l'intégration sociale. Ils établissent, en effet, que « les inégalités scolaires ont plus de chances de peser sur les inégalités sociales quand les sociétés croient au diplômes et en font un facteur déterminant dans l'accès aux positions sociales, puisque les acteurs ont intérêt à accentuer une compétition scolaire dont

³⁸³ F. Dubet, M. Duru-Bellat et A. Véréto (2010), *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris, Seuil.

l'enjeu est décisif »³⁸⁴. Au Gabon, les titres scolaires ont souvent été des moteurs d'ascension sociale très importants. C'est ainsi, que dans la société gabonaise le diplômé jouit d'un certain prestige qui lui donne la possibilité d'accéder à des fonctions et positions sociales parfois éloignées de son origine sociale. Le diplôme sert d'une certaine manière à gommer les inégalités liées aux privilèges de naissance. Il apparaît donc, dans la société gabonaise, comment l'élément susceptible d'atténuer les inégalités sociales. Cependant, cette haute importance accordée au diplôme favorise un esprit de concurrence qui font des inégalités scolaires un déterminant pour le destin social des individus. Cette compétition invite les acteurs à rechercher des diplômes de plus en plus prestigieux créant de fait une forme de dévaluation des diplômes les plus bas sur l'échelon scolaire. Le BEPC au Gabon connaît cette difficulté eu égard à la multiplication des titres universitaires et professionnels. D'où le débat engagé sur son utilité économique et sociale. Un débat d'ailleurs qui n'est pas exclusif au contexte gabonais puisqu'il se pose dans plusieurs sociétés notamment au sein des sociétés les plus industrialisées comme c'est le cas en France³⁸⁵.

1.1.3 *Le BEPC, un examen en perte de vitesse ?*

Au Gabon il faut dire qu'au début des années 2000, une réforme de cet examen national a été réalisée. Il s'agit notamment de la suppression du second tour (oral de rattrapage) par une épreuve dite de culture générale. A ce propos, les avis des enseignants par exemple sont très nuancés. Cette réforme, qui dans l'esprit trouve l'assentiment du plus grand nombre d'enseignants qui pensent que le second tour ressemblait trop à des actes de compromissions, voire corruptions où les enseignants étaient sujets à toute forme de pression, s'avère pour le moins très peu efficace dans la mesure où les taux de réussite n'ont pas connu de progression significative. C'est d'ailleurs ce que tente d'exprimer cette enseignante en disant que « *Bon je trouve que c'est bien cette réforme. Pourquoi ? Parce que pour moi le deuxième tour c'est un fiasco. Et je pense même que le deuxième tour du bac aussi c'est un fiasco parce que ..., un élève qui a eu 1 en maths pendant le devoir de classe, il va avoir 18 à l'oral, pff ! C'est n'importe quoi ! Parce qu'il y a des..., comment dire, des **soudoiements** ou il y a, comment dire, des trafics d'influence et tout ça, de parents, d'enseignants,*

³⁸⁴ F. Dubet et al. (2010), *op.cit.*, p. 131.

³⁸⁵ Au parlement français en avril 2010, un groupe de onze députés conduit par Jacques Grosjean (député du Doubs) demande la suppression pure et simple de cet examen car son organisation coûte cher et il serait devenu « bancal », voire « baroque » selon les élus. Le débat continue de diviser et serait loin d'être tranché.

d'établissements, de plein de choses qui vont voir oui c'est toi qui passe l'oral à mon enfant, des coups de téléphones et plein d'autres choses qui passent par en dessous ; oui tu as mon élève dans ton jury et plein d'autres choses quoi, c'est n'importe quoi. Il faut des enseignants d'une probité morale irréprochable pour montrer que le deuxième tour est objectif non ! Moi je pense que le deuxième tour au BEPC c'est bien de l'avoir éliminé. Au moins ceux qui méritent sont admis. Et puis, c'est bien la culture générale, au moins on a valorisé la culture générale »³⁸⁶.

Aujourd'hui, plus que par le passé où des débouchés professionnels étaient clairement connus, le BEPC se limite à une valeur symbolique. Valeur symbolique parce que dans les faits le brevet reste le premier grand diplôme du système éducatif gabonais car il est censé évaluer les connaissances acquises au premier cycle. Pour autant, l'obtention de ce diplôme relève désormais d'une moindre importance pour l'insertion professionnelle qui reste encore la raison première des certificats délivrés par l'institution scolaire. En effet, à l'origine le BEPC avait pour rôle de donner la possibilité à ces détenteurs de participer à des concours de formation professionnelle dans les domaines de l'enseignement, de la santé et de l'administration notamment. Cependant, il se trouve qu'aujourd'hui le niveau requis pour postuler à ses formations a été élevé au niveau Bac. De fait, que ce soit par recrutement direct ou par voie de concours, le brevet n'est plus de très grande utilité pour l'insertion professionnelle. Il semble donc que le niveau minimal requis pour un emploi ait été relevé sans qu'une réforme sur les finalités du BEPC ne soit entreprise.

Un bref rappel historique situe l'organisation du premier examen du BEPC autour des années 1950. En effet, c'est 1951 précisément au collège classique et moderne de Libreville que le Gabon enregistre son premier brevet³⁸⁷. Dès sa mise en place le BEPC avait pour objet de permettre à ses détenteurs de postuler à des concours pour des formations professionnalisantes dans les secteurs de l'administration, de l'industrie, du commerce, etc. c'est ainsi que les premiers détenteurs de ce diplôme ont pu embrasser des carrières d'infirmiers, commis de bureau, secrétaires, enseignants, aides-comptables, les métiers de la poste, etc. Cette finalité « pratique » a donné au diplôme toutes ses lettres de noblesse qui ont de fait lui, pendant longtemps, un sésame pour de nombreux jeunes ne pouvant continuer, pour des raisons diverses, leur scolarité. Aujourd'hui, la situation est bien différente car le BEPC ne donne plus accès à ces formations. On aurait pu alors penser à une explosion du taux de réussite dans la mesure où l'Etat n'emploie que de manière infime les détenteurs de ce

³⁸⁶ EH6, Femme, 40ans, 8ans d'ancienneté, CAPES.

³⁸⁷ www.inlm.gabon-edu.org consulté le 08 août 2012.

parchemin. Cependant, il n'en n'est rien. Les taux de réussite sont restés toujours aussi faibles comme le témoignent les résultats enregistrés à la session de 2008-2009 où sur 25968 candidats, seulement 4425 ont été reçus, soit un taux de réussite de 17%³⁸⁸.

Par ailleurs, il semble que sur le plan purement pédagogique, l'échec au BEPC qui ne constitue pas un frein pour la poursuite des études, renseigne tout au moins sur la qualité de l'enseignement au collège et des élèves admis au lycée. A cet égard, il convient de souligner que le brevet est censé évaluer la somme des connaissances acquises durant le premier cycle de l'enseignement général. Or, si on s'en tient aux résultats nationaux obtenus à cet examen, il apparaît que de nombreux élèves n'ayant pas acquis les connaissances requises à ce premier niveau de l'enseignement secondaire vont être plus tard les candidats à l'examen du baccalauréat, parfois sans avoir repassé le BEPC au préalable. De fait, on pourrait supposer que ces élèves traînent des lacunes et participeraient ainsi à un taux d'échec au baccalauréat important. Sur le plan de l'évaluation pédagogique cette situation pose tout de même des questions qui paraissent nécessaires. Il s'agit notamment de ce que le collège fait aux élèves à partir des savoirs enseignés. Tous les élèves trouvent-ils satisfaction ? S'y reconnaissent-ils tous ? Rien n'est moins sûr, car, comme le soutient F. Dubet : « quand on se place du point de vue des élèves, le monde scolaire est dominé par le risque d'y être méprisé, et pas uniquement parce que le mépris structure les dignités scolaires, mais aussi parce que l'on y court toujours le risque de se mépriser soi-même en étant incapable de grandir dans l'école et de s'y former »³⁸⁹. Ainsi, le collège reste toujours opposé à la difficulté d'articuler l'offre éducative à la diversité de public qu'il est censé former. Dans ce sens, les faibles taux de réussite au BEPC par exemple invitent à questionner les paliers d'orientation et de sélection des élèves à l'entrée et à la sortie du collège. C'est dans cette perspective que l'analyse se poursuit.

1.2 Paradoxes du collège : entre égalité et sélection

Au Gabon le collège participe de la scolarité obligatoire. Cette obligation scolaire se veut universelle et égalitaire. Or, dès l'entrée au collège existe le concours d'entrée en sixième. De quoi s'agit-il exactement?

³⁸⁸ Direction Générale des statistiques, *Annuaire statistiques 2010*, Ministère de la planification, www.stat-gabon.org

³⁸⁹ F. Dubet (2008), *Faits d'école*, Paris, Ed. EHESS Coll. « Cas de figure », p.17.

1.2.1 L'entrée en 6^e : une sélection au mérite ?

Pour accéder en classe de 6^e les élèves scolarisés dans l'enseignement public gabonais sont contraints de se soumettre à des épreuves écrites en mathématiques, français et histoire-géographie essentiellement. Ce concours déterminera l'accès ou non au collège au mépris certain des résultats scolaires obtenus au cours de l'année. Cette échéance cruciale pour l'avenir des jeunes élèves constitue dans le système éducatif gabonais, le premier pallier de sélection. En effet, en limitant l'accès de tous les élèves au collège, l'Etat décide ainsi de ne choisir que certains dits « meilleurs » que les autres. Les résultats de ce concours national sont assez édifiants sur le degré de sélection. Le tableau ci-dessous tente de retracer l'évolution du taux de réussite au concours d'entrée en 6^e sur un peu moins d'une dizaine d'années.

TABLEAU 22 : TAUX DE REUSSITE AU CONCOURS D'ENTREE EN 6E

Années	Pourcentages
1995	27,80%
1996	31,30%
1997	26,60%
1998	35,70%
1999	37,20%
2000	N.I
2001	N.I
2002	55,60%

Source : Données de la Direction générale des statistiques (www.stat-gabon.org)

L'examen des données de ce tableau montre le caractère très sélectif de l'entrée au collège. En effet, les taux de réussite au concours d'entrée en 6^e indiquent de façon générale que moins de la moitié des élèves inscrits en CM2³⁹⁰ obtiennent ce sésame qui leur ouvre les portes du collège. En 1997 par exemple seulement 26,60% des candidats ont réussi à ce concours. Cependant, il semble que la tendance change au début des années 2000, notamment en 2002 où plus de 50% des élèves candidats ont été reçus. N'ayant pas pu obtenir les résultats de ces dernières années, nous ne pouvons vérifier si cette tendance se confirme ou si

³⁹⁰ CM2 : Cours moyen deuxième année. Dernière classe du cycle primaire et aujourd'hui appelée 5^e année après la réforme de l'approche par les compétences de base (APC) effectuée en 2006.

elle n'a été qu'éphémère. Néanmoins, une question de fond apparaît indispensable : le collège se veut démocratique, mais comment expliquer l'organisation d'un concours pour y entrer ?

Depuis la tenue des états généraux de l'éducation en décembre 1983, le concours d'entrée en 6^e a été officiellement supprimé. Cependant, il continue dans les faits à déterminer l'accès à l'enseignement secondaire public. Les raisons souvent avancées pour justifier son maintien s'orientent vers l'insuffisance de salles de classes et le manque d'enseignants.

Sur la question des infrastructures scolaires, les chiffres officiels indiquent paradoxalement que le nombre d'établissements diminue pendant les effectifs connaissent une croissance constante. Le tableau et la figure ci-dessous illustrent cette réalité.

TABLEAU 23 : NOMBRE D'ETABLISSEMENTS SECONDAIRE

Années	Nombre d'établissements secondaires
1996	135
1997	137
1998	102
1999	108

Source : Données de la Direction générale des statistiques (www.stat-gabon.org)

L'examen du tableau *supra* montre que le nombre d'établissements a considérablement baissé entre 1996 et 1999. En effet, il apparaît qu'au fil des années le nombre d'établissements secondaire se réduit. On passe notamment à 135 établissements en 1996 à 108 en 1999. Cette situation contraste avec l'augmentation constante des effectifs scolaires comme énoncé plus haut. Une ligne de raisonnement serait de tenter de comprendre ces tendances pour le moins contradictoires. En ce sens, un phénomène semble apporter des éléments d'éclairage. Il s'agit de l'exode rural.

Pour des raisons essentiellement économiques, les zones les plus reculées du pays connaissent un fort mouvement d'exode rural. C'est notamment le cas dans les provinces de la Ngounie et de la Nyanga au sud du pays où par manque de structures économiques pourvoyeuses d'emplois les populations de ces provinces sont souvent amenées à migrer vers Libreville (capitale politique) et Port-Gentil (capitale économique et poumon du tissu économique national). C'est d'ailleurs à ces endroits uniquement qu'on enregistre une baisse des effectifs (-2% et -1% en 1996-1997). Ce phénomène de désertification des zones rurales a

pour conséquence la fermeture de certains établissements en manque d'élèves, le surpeuplement des villes et par ricochet celui des salles de classes. Selon des études prospectives, « sans des politiques volontaristes de l'Etat, visant à fixer les populations dans les villes de l'intérieur et les zones rurales, cet exode va s'accélérer, et avec lui le surpeuplement des structures d'accueil des principales villes »³⁹¹. A ce sujet, le ministre de l'éducation nationale soulignait à l'endroit des populations rurales, il y a quelques années que : « l'occasion m'est donnée pour persuader les élèves des zones rurales et leurs parents qu'ils n'ont rien à envier aux élèves de Libreville, et qu'ils n'ont rien à gagner à solliciter leur transfert vers la capitale. Chaque établissement, sur l'ensemble du territoire, applique les mêmes programmes ; et les conditions de travail sont bien meilleures dans les provinces, où les effectifs sont souvent inférieurs à 35 élèves, qu'à Libreville où ils atteignent presque le double »³⁹². Il renchérit en indiquant que « au BEPC en 1985, sur 2028 élèves inscrits à Libreville, 583 ont été admis, c'est-à-dire même pas 29%. Dans l'ensemble des autres provinces, 2230 élèves ont été inscrits, et 1387 admis, soit plus de 62% »³⁹³. Ces extraits témoignent bien de l'existence préoccupante du phénomène au Gabon et des problèmes qu'il pose pour le système éducatif. Cependant, tout porte à croire que l'appel du ministre n'a pas véritablement été entendu dans la mesure où les tendances observées ces années là se sont accrues.

Ainsi, pendant que dans les principales villes les effectifs s'accroissent considérablement les structures d'accueil s'avèrent insuffisantes. Ce qui du reste occasionne le phénomène de surpeuplement des classes encore appelé « effectifs pléthoriques ». Il devient en effet, récurrent de rencontrer dans les salles de classes de Libreville notamment des effectifs en classe de 5^e atteignant des chiffres exponentiels comme 72 élèves par classe en moyenne³⁹⁴. Ces effectifs ne favorisent pas le suivi et l'encadrement des élèves. De même, qu'ils ne permettent pas aux élèves en difficulté de bénéficier d'un soutien personnalisé. De fait, ils maintiennent des taux d'échec importants.

³⁹¹ J. Ginestié et al. (2005), *Une éducation générale pour tous, une orientation professionnelle pour chacun. Proposition en vue de l'élaboration d'un schéma directeur du secteur éducatif gabonais*, Libreville, Ministère de l'éducation nationale, p. 101.

³⁹² MEN (1986), *Message*, n°5, Bulletin d'information et de liaison du ministère de l'éducation nationale, p.6.

³⁹³ *Ibidem*.

³⁹⁴ J. Ginestié et al. (2005), *op.cit.*, p. 15.

1.2.2 Une sélection par l'échec

Au regard des résultats enregistrés lors des examens et concours officiels on peut considérer que le collège gabonais opère **la sélection des élèves par l'échec**. Il y a comme une "**politique de l'échec**" qui est utilisée. Celle-ci consiste dans ses grandes lignes à mettre en place des dispositifs de sélection comme le concours d'entrée en 6^e qui régule l'accès au collège et dont les chances de réussite des élèves sont réduites par le nombre limité de places disponibles et le surpeuplement de classes. De l'idéal de formation de tous, le collège au Gabon apparaît comme **très élitiste et très sélectif**. Car, censé accueillir l'ensemble des élèves d'une classe d'âge, il reçoit au final qu'une infime partie ayant satisfait aux épreuves du concours d'entrée en 6^e.

De la même manière que dès l'entrée, le collège sélectionne par l'échec au concours, à la fin de la scolarité en 3^e le collège use toujours de l'échec pour orienter les élèves soit dans l'enseignement technique ou vers les filières de l'enseignement général. La question de l'orientation post-3^e permet ici de questionner les débouchés ou plus simplement les trajectoires des élèves ayant achevé leur scolarité obligatoire. Pour ce faire, il semble nécessaire de partir de la définition institutionnelle du collège au Gabon.

Comme le reste du système éducatif gabonais, le collège puise ses origines du système de l'ancienne métropole notamment avec son organisation qui fait de lui très souvent le premier cycle de l'enseignement secondaire. Autrement dit, comme en France, le collège au Gabon est conçu comme un « petit-lycée » censé préparer les élèves à faire face au lycée. Dans cette logique, « la pédagogie secondaire se présente alors comme un effort d'accumulation et de progression continue : chaque étape du programme est nécessaire à l'acquisition de la suivante et, dans l'esprit des programmes, elle ne sera pas reprise »³⁹⁵. Ainsi, le collège est fait pour les élèves qui poursuivront leur scolarité dans l'enseignement général. Qu'advient-il alors de ceux qui ne pourront pas continuer leur scolarité ou qui seront orientés dans l'enseignement technique et professionnel ? En réalité, les programmes scolaires du collège ne sont pas conçus pour tous les élèves puisqu'ils privilégient une culture abstraite en décalage avec la formation pratique que requièrent par exemple l'enseignement technique et l'improbable entrée dans le monde actif pour d'autres. Ce choix de formation n'assure pas à tous les élèves la possibilité de se réaliser chacun dans les besoins qui sont les

³⁹⁵ F. Dubet et M. Duru-Bellat (2000), *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Paris, Seuil, p. 36.

siens. Cette réalité occasionne de toute évidence une orientation des élèves basée sur l'échec et la réussite.

C'est en fonction des résultats scolaires des élèves qu'ils sont orientés dans la poursuite ou non de leur carrière scolaire, si l'on considère le temps de cette démonstration qu'être élève est un métier comme le pensent plusieurs chercheurs au rang desquels Anne Barrère³⁹⁶ et Philippe Perrenoud³⁹⁷ pour qui le métier d'élève n'est pas un métier comme les autres car il suppose souvent « un travail non rétribué, largement imposé, fragmenté, répétitif et constamment surveillé »³⁹⁸. En considérant le métier de l'élève comme un travail, nous voulons montrer que le fruit de ce travail ne s'accompagne pas toujours de bons résultats. Il arrive que des élèves, les plus nombreux d'ailleurs pour le cas du Gabon, connaissent des récoltes moins positives. Dans ce cas, comment se fait l'orientation de ces derniers ? Où sont-ils déversés tous ces élèves dont le travail n'est pas récompensé par la réussite ?

Ceci peut vraisemblablement choquer, mais la réalité au Gabon c'est que l'enseignement technique reçoit en priorité les élèves en situation d'échec dans l'enseignement général. Il y a comme une orientation en fin de collège, c'est-à-dire en classe de 3^e, faite sur l'échec. C'est parce que l'élève ne répond pas aux exigences de l'enseignement général qu'il est orienté dans l'enseignement technique et professionnel. L'enseignement technique est donc défini par défaut, par la distance entre la culture abstraite valorisée dans l'enseignement général. Les conditions d'accès à ce type d'enseignement sont pourtant annoncées sélectives puisque pour y accéder il faut au préalable satisfaire aux épreuves d'un concours. Cependant, il reste que dans les faits le concours n'apparaît que comme subterfuge car de nombreux élèves y sont admis avec des moyennes inférieures à 10/20, exigence officielle³⁹⁹. Comment alors parler d'orientation positive, de choix de l'élève, quand cela lui est imposé par ses mauvais résultats scolaires et non par la prise en compte d'autres paramètres liés notamment à son désir personnel ? C'est ce que disent les professeurs de l'enseignement technique dont parlent F. Dubet et M. Duru-Bellat : « les collégiens (...) arrivent au terme d'un parcours d'échec qui en laisse beaucoup blessés, humiliés, doutant d'eux-mêmes au point qu'il faut d'abord reconstruire leur confiance en eux »⁴⁰⁰. L'idée d'une orientation positive se trouve alors galvaudée dans la mesure où elle procède d'une

³⁹⁶ A. Barrère (2003), *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

³⁹⁷ Ph. Perrenoud (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.

³⁹⁸ *Ibidem*, p. 62.

³⁹⁹ La recherche doctorale de Laetitia Bindang Edou sur l'enseignement technique et professionnel au Gabon, préparée à l'université de Strasbourg, aborde ces questions avec plus de détails et de précisions.

⁴⁰⁰ F. Dubet et M. Duru-Bellat (2000), *op.cit.*, p. 37.

méconnaissance de tout ce qui ne s'inscrit pas dans la culture abstraite de l'enseignement général. D'où l'interrogation sur la sélection par mérite. En effet, doit-on considérer que le mérite concerne uniquement des savoirs abstraits ? Car, si le collège doit accueillir tous les élèves, la sélection par le mérite établie notamment par le concours d'entrée en 6^e et l'orientation négative en fin de classe de 3^e, pose *in fine* le problème de la justice scolaire. Dans cette perspective, F. Dubet soutient que « l'égalité des chances peut-être d'une grande cruauté pour les perdants d'une compétition scolaire chargée de distinguer les individus selon leur mérite. Une école juste ne peut se borner à sélectionner ceux qui ont le plus de mérite, elle doit aussi se soucier du sort des vaincus »⁴⁰¹. En fait, la logique de sélection par le mérite dont le collège au Gabon se fait chantre crée des écarts de plus en plus importants entre les élèves et invitent à s'interroger sur la nécessité de mettre un terme à la sélection ou du moins à la retarder le temps de la scolarité obligatoire. Dans cette optique, « l'égalité des chances doit être pondérée par un principe de garantie commune, par la création d'un bien scolaire partagé par tous, indépendamment de la réussite de chacun »⁴⁰². Ceci suppose d'œuvrer pour la mise en place d'un collège unique dont la mission principale serait d'assurer à chacun, même aux plus faibles, les connaissances indispensables dont il a besoin.

En somme, comment considérer un collège équitable et juste lorsqu'il continue de sélectionner les élèves dès l'entrée et les orientent par défaut (par échec) au terme du cursus ? Ce questionnement résume sans doute assez bien la problématique du collège démocratique au Gabon dans la mesure où la prétendue sélection méritocratique conduit à nuancer le caractère juste du collège et favorise l'émergence d'une autre forme d'inégalités basée sur les performances scolaires. Il convient ainsi de veiller à ce que le collège assure l'égalité individuelle des chances des élèves surtout que les titres scolaires représentent des "biens utiles" sur le marché du travail et qu'au Gabon la valeur des diplômes reste encore capitale pour forger le destin et l'ascension des individus. Il faut donc à la fois encourager l'égalité des chances tout en restant attentifs aux effets pervers de cette égalité. Ceci revient à proposer à l'ensemble des élèves une culture commune sans distinction. Cette construction appelle une certaine compétence et une forme de courage politique. Nous poursuivons l'analyse dans ce sens.

⁴⁰¹ F. Dubet (2004), *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Le seuil Coll. « La République des idées », p. 6.

⁴⁰² *Ibidem*, p. 8.

2. UNE CRISE DE LA PENSEE, MAIS AUSSI UNE CRISE ACTORIELLE

Pour réformer le collège au Gabon il faut une certaine volonté, mais surtout il faut s'armer de courage tant les résistances au changement sont grandes tant dans la société qu'à l'intérieur du système éducatif lui-même. Ainsi, oser penser un schéma nouveau du collège serait s'exposer aux foudres des contestations de toutes sortes dans la mesure où le monde éducatif est considéré comme chose commune dans laquelle des routines et des souvenirs gardent une place de choix. Parents, enfants, enseignants, conseillers pédagogiques, cadres ministériels, tous ont le sentiment de pouvoir s'exprimer sur les faits et situations d'école. Or, l'éducation apparaît avec du recul comme une chose éminemment complexe qui exige méfiance et clairvoyance surtout que les effets peuvent être dévastateurs pour des générations entières. C'est pourquoi, en tant que mission régalienne, l'Etat gabonais s'arroge le droit d'y réaliser les réformes utiles pour offrir à toutes les générations une éducation de qualité, une éducation qui soit à la hauteur des espérances des futurs citoyens. Quoi qu'il en soit, que ces projets aient été réalisés ou pas, il importe d'en prendre la mesure et d'interroger l'esprit de ces réformes initiées après l'indépendance.

2.1 Retour sur les états généraux de l'éducation de 1983 pour une analyse des intentions de réforme du système éducatif gabonais

Il faut dire d'entrée que les états généraux de l'éducation et de la formation de décembre 1983 marquaient la première grande réflexion nationale sur les problèmes d'éducation et de formation au Gabon. Ils ont donc dans le passé fait l'objet de quelques critiques particulièrement avec les travaux de Mesmin-Noël Soumaho⁴⁰³, Placide Ondo⁴⁰⁴ et Romaric Franck Quentin De Mongaryas⁴⁰⁵. Ces derniers ont essentiellement reproché à ces travaux le manque d'application des réformes initiées. Ils ont notamment relevé que les intentions de réforme étaient simplement restées « lettre morte », comme l'indique M-N. Soumaho « même si l'idée d'une réforme éducative au Gabon procède d'un constat d'échec

⁴⁰³ M-N. Soumaho (1995), « Etats généraux de l'éducation et de la formation : point de vue critique d'un sociologue sur le projet de réforme éducative au Gabon », *Revue les annales de l'UOB*, série Lettres et sciences humaines, n°9, Libreville.

⁴⁰⁴ P. Ondo (1994), *Pertinence socioculturelle et réforme éducative au Gabon. Pour une analyse de la réforme à travers le contenu des discours politiques*, Mémoire de maîtrise en sociologie, FLSH, UOB, Libreville.

⁴⁰⁵ R-F. Quentin De Mongaryas (2001), *Politiques éducatives et réforme curriculaire au Gabon*, Mémoire de DEA en sciences de l'éducation, Université Picardie Jules Verne, Amiens.

souvent dénoncé officiellement et de résolutions sans cesse renouvelées, la détermination des finalités éducatives conséquentes reste assujettie à un discours conservateur, source d'ambiguïtés. Or, une politique éducative que l'on ne peut pas transformer en objectifs opérationnels, reste utopique et normative »⁴⁰⁶. Notre approche se veut différente et pointe plutôt les intentions de réformes elles-mêmes sans qu'il ne soit recherché une analyse de l'écart entre l'intention et l'application. La démarche ici vise à questionner les recommandations dans leur formulation. Autrement dit, dans ce qu'elles préconisaient pour la réforme du collège.

2.1.1 Une absence de formulation claire des attentes

Les états généraux se sont tenus du 17 au 23 décembre 1983, avec pour objectif principal repenser le système éducatif gabonais jugé en crise et en décalage certain avec les réalités locales. Le discours inaugural du ministre de l'éducation du moment soulignait sans ambiguïté la nécessité de la tenue de ces travaux pour plusieurs raisons regroupées essentiellement au sein de la thématique « **qualité-quantité** ». Il relevait en effet, que « *l'accroissement démographique et la pression sociale en faveur de l'éducation : l'afflux des jeunes vers l'école n'a pas pu être maîtrisé ; l'augmentation des coûts de l'enseignement, tant au plan des investissements que du fonctionnement ; l'inadaptation des élèves formés à grands frais, aux besoins réels de l'économie ; l'incapacité du système éducatif à s'adapter à l'évolution* »⁴⁰⁷. Citant le chef de l'Etat, le ministre Mayila souligne « *toutes les erreurs commises en matière d'éducation, soit qu'on n'ait pas suffisamment pris en compte les besoins réels du développement pour orienter la formation des élèves vers des métiers, soit qu'on ait plus intéressé les étudiants aux problèmes des pays développés qu'à ceux du Gabon, soit enfin qu'on ait donné aux jeunes une culture par trop académique, au lieu d'en faire des hommes d'action, convaincus d'avoir à promouvoir l'unité nationale et le changement des mentalités* »⁴⁰⁸. A travers ce discours inaugural, les plus hautes autorités gabonaises par la voix du ministre en charge de l'éducation, reconnaissent clairement que les choix opérés dans le domaine n'ont pas toujours été judicieux, mais surtout sont ponctués d'une succession d'erreurs dont le fait d'avoir privilégié dans les parcours de formation des

⁴⁰⁶ M-N. Soumaho (1995), *loc.cit.*, p. 24.

⁴⁰⁷ République Gabonaise (1983), « Allocution d'ouverture du Ministre de l'éducation nationale », *Etats généraux de l'éducation et la formation*, p. 3.

⁴⁰⁸ Ibidem, p 1. Les soulignés sont de nous.

réalités qui ne s'appliquaient pas nécessairement au pays et d'avoir forgé chez les jeunes essentiellement une culture théorique qui ne permet pas d'en faire des hommes d'action capables de répondre aux besoins de l'économie locale et d'impulser par ricochet les changements tant souhaités. Ainsi, la tenue de ces travaux donne l'occasion de corriger tous ces manquements. Ceci procède donc d'un **constat d'échec de l'orientation et de l'organisation de l'offre éducative**. Cela suppose ainsi de prendre en compte l'ensemble des pans ou paliers du système.

Cette mise en perspective passe indubitablement, pour les autorités, par l'exigence d'un consensus national autour des problèmes de l'éducation. Durant toute son allocution, le ministre tachera bien d'insister sur l'indispensable esprit de consensus qui doit guider les travaux de ces assises.

En mettant le consensus au centre des discussions, les autorités souhaitent donner toute la légitimité aux recommandations issues des travaux. Cela sous-entend que les décisions prises sont partagées par tous les participants⁴⁰⁹ et par conséquent portent le caractère d'orientation nationale. C'est dans ce contexte, qu'il semble opportun d'examiner le statut que « la nation entière » a conféré au collège à partir des recommandations des états généraux.

Sur la base des travaux préparatoires aux états généraux et aux réflexions précédant la tenue de ces assises notamment le septième séminaire des inspecteurs de l'éducation nationale de Koula-Moutou en 1975, la création de la commission nationale pour la réforme et la rénovation de l'enseignement de 1976, les travaux de la commission orientation-formation de 1978, le deuxième congrès du Parti démocratique gabonais en 1979, le huitième séminaire des inspecteurs de l'éducation nationale du Cap Estérias de 1979, des travaux de la commission tronc commun de 1979, les discussions sur le collège ont très souvent été en périphérie des discussions. La priorité étant accordée à l'enseignement primaire dont tous les travaux visaient à l'édification d'une **école primaire nouvelle**. Même s'il a souvent été annoncé qu'il s'agissait de discussion sur l'ensemble du système éducatif, dans les faits les énergies se sont focalisées essentiellement sur l'école primaire. Exception faite aux échanges de la commission tronc commun de 1979 qui a tenté d'amorcer une véritable réflexion sur le

⁴⁰⁹ Les participants à ces travaux étaient censés représenter l'ensemble des composantes de la société, c'est-à-dire toutes les personnes susceptibles d'y être concernées soit directement ou indirectement. Il s'agit notamment des parents d'élèves, des enseignants et personnels éducatifs, les agents des différents ministères concernés, les associations, etc. La critique de M-N. Soumaho sur ces travaux relève cependant que les personnalités politiques ont représenté plus de 70% du nombre total de participants au détriment des techniciens ou professionnels du monde de l'éducation, voire de la société civile. Il faut, aussi, souligner que ces travaux se sont tenus dans un contexte politique de monopartisme politique où toutes les associations étaient connotées au Parti-Etat PDG (parti démocratique gabonais).

collège notamment sur l'élaboration des programmes avec l'aide des experts de l'UNESCO. Ce travail s'est appuyé sur le rapport dudit organisme produit en 1978 concernant cette question des programmes dans les pays d'Afrique lusophone et francophone⁴¹⁰.

Les recommandations des états généraux de 1983 n'ont fait que prolonger ou acter, fort logiquement, l'orientation déjà engagée dans les précédents travaux de moindre ampleur et dont la priorité était l'enseignement primaire. C'est ainsi que les états généraux préconisent vaguement que soit « **supprimé à terme le concours d'entrée en 6^e et instauration d'un tronc commun au niveau du premier cycle secondaire, mesures destinées à élever le niveau d'instruction et de culture générale avant spécialisation. Ce tronc commun devant être assuré dans les collèges d'enseignement secondaire (CES)** »⁴¹¹. Si la notion de tronc commun laisse penser à une idée d'unification, d'ouverture à tous, d'absence de sélection, il reste que dans le projet de réforme il n'est pas précisé le contenu de cette intégration. Il est simplement avancé que ce tronc commun servira à « *élever le niveau d'instruction et de culture générale avant spécialisation* ». Mais, sur quelles valeurs et sur quels savoirs se réalisera ce tronc commun ? La réponse à cette question reste inconnue ou du moins problématique. Un travail de traduction peut s'avérer, sur cette base, approximatif car il semble nécessaire d'y adjoindre une série de justifications et de précisions pour permettre une compréhension claire. Il faut souligner cependant que des recommandations plus claires avaient été formulées pour l'enseignement primaire, notamment sur la question des contenus. En effet, les états généraux avaient préconisés l'introduction d'un enseignement manuel et de celui des langues locales. Même s'il est vrai que ces recommandations sont restées « lettre morte », elles ont au moins le mérite d'avoir été formulées.

⁴¹⁰ Unesco (1978), « Elaboration et réforme des programmes scolaires », *Rapport général du séminaire de formation en matière de programmes scolaires destiné aux pays africains francophone et lusophone*, Dakar, octobre-novembre.

⁴¹¹ L'union (1983), « Rapport final des états généraux de l'éducation et de la formation réunis à Libreville du 17 au 23 décembre », Libreville, Sonapresse, n°2394, 28 décembre, p. 7.

2.1.2 Des valeurs indéfinies

L'analyse ici prend appui sur cette idée de réaliser au collège un *tronc commun* avant la spécialisation afin de dénoncer le caractère imprécis du statut et de la fonction donnés au collège au Gabon. Si l'on s'en tient aux états généraux, il ne nous échappera pas que le constat établi par les dirigeants a été de souligner l'inefficacité du système éducatif caractérisé par des taux de redoublements importants et le manque d'adéquation entre formation et emploi. Le constat sur le redoublement reposait sur les taux d'échec aux examens officiels et surtout sur le taux d'admission au concours d'entrée en 6^e qui selon le ministre Mayila « ne retient que 25 à 30% des effectifs du cours moyen 2^e année »⁴¹². Le redoublement constituant ainsi un problème majeur pour un système basé sur « une politique de démocratisation de l'enseignement »⁴¹³. De même, le ministre relève que sur le plan économique, le système éducatif ne parvient pas à satisfaire les besoins des entreprises. Il indique notamment que « l'analyse des sorties du système permet de constater que de 1979 à 1982, plus de 1000 cadres supérieurs ont été formés dans des spécialités où l'offre d'emploi n'est pas formulé, alors que 275 offres des employeurs pour des techniciens supérieurs et plus de 800 offres pour les techniciens moyens ne peuvent être satisfaites par les élèves sortants »⁴¹⁴. Or, comme le souligne F. Dubet, « on pense que l'éducation est un investissement économique à long terme et l'on attend de l'école qu'elle arme pour l'emploi »⁴¹⁵. Le manque d'efficacité externe vient jeter un discrédit supplémentaire sur un système qui est déjà en proie à de nombreuses difficultés internes. Donc, le projet de réforme visait explicitement comme objectif principal de proposer un système qui puisse résorber cette crise. Cependant, l'essentiel des justifications de la réforme (70% des élèves échouent au concours d'entrée en 6^e, un élève sur trois redouble au moins une fois au primaire, plusieurs abandons scolaires avant la fin du cours moyen 2...) relève de l'enseignement primaire qui apparaît comme le palier le plus en difficulté dont l'urgence est capitale pour la survie. De fait, parce que l'enseignement primaire est jugé prioritaire, les projets de réformes semblent tous d'abord s'y consacrer sans que les missions du collège ne soient définies clairement. Le collège souffrirait donc de cette absence de pensée propre sur les maux qui sont les siens. Il est devenu un collège de masse (scolarité

⁴¹² République Gabonaise (1983), « Allocution d'ouverture du Ministre de l'éducation nationale », *Etats généraux de l'éducation et la formation*, p. 4.

⁴¹³ *Ibidem*, p. 6.

⁴¹⁴ *Ibidem*, p. 10.

⁴¹⁵ F. Dubet et M. Duru-Bellat (2000), *op.cit.*, p. 80.

obligatoire) et en même temps sélectif (concours d'entrée en 6^e) sans que cela n'ait été véritablement pensé et affirmé ainsi ; par la force des choses dirait-on.

En conséquence, malgré ses performances faibles, le collège au Gabon fait toujours l'objet d'une relative attention de la part des pouvoirs publics et continue à être d'une part, contre productif pour l'économie du pays et d'autre part, à susciter beaucoup de frustrations auprès de ceux qui ne parviennent pas à poursuivre leur scolarité au lycée. Il importe de penser ou repenser les finalités du collège en tant qu'unité de formation autonome et non plus simplement en tant que transition indispensable entre l'école primaire et le lycée ou en tant que **gare de triage** pour reprendre l'expression des auteurs de *L'hypocrisie scolaire*.

2.2 Crise actorielle ou crise de la formation ?

Parler du collège sans aborder la question des enseignants qui y exercent leur métier tronquerait sans doute un peu l'analyse. C'est pourquoi il nous a paru opportun de questionner les enseignants du collège dans leur rapport à leur métier, au choix qu'ils ont fait d'embrasser la carrière enseignante. Ainsi, cette sous-section se propose de considérer que la crise du collège au Gabon est aussi une crise des acteurs, précisément une crise de vocations ou le résultat d'une vocation par défaut. L'analyse qui suit tente de discuter cette question.

2.2.1 *Système de formation en question*

Un bref rappel historique situe le début de la formation nationale d'enseignants gabonais de l'enseignement secondaire autour des années 1970. En effet, il est à noter qu'avant cette période, le pays ne dispose pas d'un enseignement supérieur et l'enseignement secondaire est pour l'essentiel aux mains des personnels étrangers appelés « coopérants » venus pour la plupart de l'ancienne métropole. Les quelques gabonais qui embrassait ce métier étaient formés au Congo et en France⁴¹⁶. C'est donc en 1971 par ordonnance 59/71 du 4 octobre qu'est créée l'Ecole normale supérieur (ENS) avec pour vocation de former les futurs enseignants du collège. En voyant le jour, cette structure de formation va essentiellement former les enseignants en les recrutant avec le niveau Bac pour une formation

⁴¹⁶ G. Nguema Endamne (2011), *L'école pour échouer. Une école en danger. Crise du système d'enseignement gabonais*, Paris, Publibook, p. 72.

de deux ans donnant accès au diplôme de CAPC (certificat d'aptitude au professorat de collège). Au fil du temps, l'ENS va subir quelques réformes notamment celle de 1976 portant sur la durée de formation qui passera de deux à trois ans pour l'obtention du CAPC. Cette réforme ne changera pas le profil de candidats recherché.

C'est par contre la réforme de 1993 qui apportera des changements notables dans les conditions d'accès au sein de la structure. En effet, à partir de cette année, l'ENS sera transformée en école postuniversitaire et ne pourra plus accueillir les candidats seulement titulaires du Bac. Il faudra maintenant être nanti d'un diplôme universitaire pour pouvoir prétendre à une admission à l'ENS. Pour les professeurs de collège notamment il leur sera demandé d'avoir soit le DEUG⁴¹⁷, soit la Licence. De même, les futurs enseignants sont maintenant soumis à un concours d'entrée, ce qui ne faisait pas dans le passé car ils étaient orientés par la direction des bourses et stages à leur demande et sur étude de dossier. 1993 marque donc un tournant décisif dans la formation des professeurs de collège mais aussi de lycée dont le niveau requis est la Maîtrise⁴¹⁸. Aujourd'hui, l'ENS reste encore la seule structure officielle de formation des enseignants de l'enseignement secondaire au Gabon.

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

Aussi, est-il à souligner que cette différenciation au niveau du recrutement crée au sein du corps enseignants des disparités qui parfois ne se laissent pas apprécier au premier abord du fait de la prétendue homogénéité qu'il renvoie auprès du sens commun. En effet, suite au

⁴¹⁷ DEUG : diplôme d'études universitaires générales. Avec le passage au système LMD ce diplôme n'est plus délivré.

⁴¹⁸ Le passage au LMD pose à ce sujet des interrogations vu que le diplôme Maîtrise est appelé à disparaître, quel sera dorénavant le diplôme requis pour être reçu à l'ENS en tant que professeurs de lycée ? Il semble qu'une redéfinition du système de recrutement est indispensable au regard des mutations du LMD.

mode de recrutement, des clivages naissent entre enseignants formés à l'ENS et ceux bénéficiant d'un recrutement direct. Il est notamment reproché aux enseignants recrutés directement par étude de dossier de manquer de connaissances pédagogiques liées à la tenue de la classe, de la progression au niveau du programme, etc. Leur temps d'adaptation est plus long que celui de ceux sortis de l'ENS qui ne découvrent pas l'univers de la classe car ayant fait des stages pratiques. En un mot, ils sont souvent considérés par leurs collègues comme « inaptes » à l'exercice du métier d'enseignant qui pour beaucoup est un métier qui s'apprend et ne s'improvise pas. Ce débat sur la formation des enseignants au Gabon fait écho à plusieurs travaux internationaux dans le champ des sciences de l'éducation. C'est le cas par exemple du travail de Vincent Lang⁴¹⁹ qui souligne que « le groupe professionnel des enseignants constitue un monde composite malgré l'image d'un corps soudé et homogène qu'en a l'opinion »⁴²⁰. C'est dire ici que cette problématique n'est pas exclusive au système éducatif gabonais et que le corps enseignants pose bien des questions.

Ces lignes de disparités enregistrées dans le recrutement et la formation des enseignants du collège au Gabon soulèvent au moins deux questions essentielles. Premièrement, l'organisation d'un concours d'entrée à l'ENS permet de constater que le système éducatif gabonais reste sélectif à tous les paliers. Pour mémoire, rappelons que la création de l'ENS visait entre autre objectif la « gabonisation » du corps enseignants qui était aux mains des « expatriés⁴²¹ » surtout dans l'enseignement secondaire. Dans cette optique, dès sa création l'ENS accueillait les diplômés qui le souhaitaient sans avoir recours à une sélection par concours. Tous les enseignants recevaient donc la même formation et étaient mis dans les mêmes conditions d'apprentissage du métier. Avec la sélection par concours va se développer parallèlement la voie du recrutement direct puisque le concours va restreindre l'accès à la formation et par ricochet au métier d'enseignant, à travers des taux de réussite pour le moins faible en raison d'un nombre de place limité comme le montre le tableau *infra* indiquant les résultats du concours de l'année 2009.

⁴¹⁹ V. Lang (2004), « La profession enseignante en France : permanence et éclatement », in M. Tardif et C. Lessard (Dir.), *La profession d'enseignant aujourd'hui : Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Bruxelles, De Boeck et Larcier Coll. « PED », pp. 157-171.

⁴²⁰ *Ibidem*, p. 158.

⁴²¹ Il s'agit d'enseignants français appelés aussi coopérants et d'enseignants venus d'Afrique de l'Ouest, notamment dans les disciplines scientifiques. En fait, cette appellation désigne tous les enseignants étrangers exerçant au Gabon.

TABLEAU 24 : RAPPORT PLACES OFFERTES ET NOMBRE D'ADMIS AU CONCOURS CAPC/2009

Filières	Places offertes	Nombre d'amis
Français	10	05
Anglais	20	05
Espagnol	20	05
Education artistique	15	05
Mathématiques	30	06
Science physique	30	05
Sciences naturelles	30	05
Histoire-Géographie- Instruction Civique	20	05

Source : H. Matari et R.-F. Quentin De Mongaryas (2011), *op.cit.*, p.135.

Comme le montre ce tableau, le nombre de candidats reçus au concours d'entrée à l'ENS en CAPC ne correspond même pas au nombre de places disponibles. A peine un tiers des places offertes est comblé par le concours. Il reste que les autres places sont manifestement inoccupées et constituent en cela un manque pour l'établissement qui met à disposition des places qui au final demeurent vacantes. Cependant, les données de ce tableau ne renseignent pas sur le nombre de candidats inscrits au concours. Ces chiffres auraient sans doute permis d'opérer des croisements intéressants sur la motivation, voir l'engouement ou non des futurs enseignants à embrasser cette carrière. Toujours est-il qu'il donne des indications utiles sur le système de formation des enseignants du secondaire au Gabon. Il révèle notamment que suivant cette tendance la satisfaction des besoins en professeurs de collège aura du mal à être atteinte. Cette question de satisfaction entre l'offre et la demande en termes d'enseignants est loin d'être le cas spécifique du système de formation et de recrutement des enseignants gabonais. Elle se pose en effet, de façon différente toutefois, dans d'autres pays d'Afrique noire francophone.

2.2.2 *La question de la formation enseignante dans d'autres contextes*

Au Cameroun par exemple, notamment à l'intérieur du sous-système francophone⁴²², la formation des enseignants du secondaire se fait au sein des écoles normales supérieures dont l'accès est régulé par un concours ouvert aux candidats ayant au moins le baccalauréat. La formation est divisée en deux cycles. Le premier cycle prépare les élèves-professeurs en trois ans au terme desquels un diplôme de professeur de l'enseignement secondaire premier grade (DIPES I) leur est délivré. Ce diplôme donne accès à la catégorie A1 de la fonction publique camerounaise. En plus de la formation théorique, les élèves-professeurs font des stages à durée variable dans les établissements secondaires de la place. Aussi, faut-il souligner que l'obtention du DIPES I ne garantit pas l'intégration dans la fonction publique car celle-ci dépend fortement de la conjoncture et de la disponibilité des postes budgétaires. On parle même de « mobilité descendante » au Cameroun tant l'accès à un diplôme universitaire n'ouvre pas systématiquement les portes de l'emploi. C'est dans ce sens que D. Maingari souligne que « les étudiants licenciés, maîtres ou mêmes docteurs n'ayant plus les moyens d'accéder aux carrières administratives ou de changer de position sociale par le truchement de leurs diplômes revoient à la baisse leurs prétentions antérieures et se reconvertissent dans des tâches totalement éloignées de leur formation initiale. Ils deviennent veilleurs de nuit, boulangers, conducteurs de taxi, détenteurs de débits de boissons, gérants de bistrots, épiciers, etc. en attendant sans fin de trouver mieux ailleurs »⁴²³.

Ainsi, contrairement au système de formation des enseignants au Gabon ou même au Congo qui affecte les enseignants directement dans les différents établissements, la formation au Cameroun ne garantit pas le même accès à l'emploi pour les diplômés. Le recrutement à la fonction publique pose, dans ce pays, un problème majeur pour les dirigeants qui ne parviennent pas à intégrer tous les diplômés qu'ils forment. Cette nuance dans le recrutement permet d'identifier des niveaux de difficultés différents entre les deux Etats. De fait, pendant que le Gabon manque énormément d'enseignants qualifiés, le Cameroun voisin a du mal à insérer le nombre important d'enseignants qui sort des écoles de formation chaque année. Créant une véritable dévalorisation des diplômes délivrés par l'appareil de formation étatique. Cette situation remet au goût du jour la problématique de l'adéquation formation/emploi. En

⁴²² Il est à souligner que l'enseignement au Cameroun se divise en deux sous-systèmes : un francophone et un anglophone. L'article 3 de la loi 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation consacre le bilinguisme (anglais et français) à tous les niveaux de l'enseignement comme facteur d'unité et d'intégration nationale.

⁴²³ D. Maingari (1997), « La professionnalisation de l'enseignement au Cameroun : des sources aux fins », in *Recherche et Formation*, n° 25, p. 99.

effet, comment, dans le cas du Cameroun, former des enseignants sans qu'un avenir professionnel ne leur soit assuré et dans celui du Gabon, comment arriver à former la quantité nécessaire d'enseignants afin de combler le déficit constaté sans que les équilibres budgétaires ne soient remis en cause ? Il y a là comme une forme de perversion des deux systèmes chacun dans sa particularité.

De même, sur le statut des enseignants il y a aussi des disparités importantes. Au Gabon, l'Etat a recours à des enseignants non qualifiés pour pallier les déficits. Ces derniers ont le même statut juridique que ceux diplômés de l'ENS. Ce qui n'est pas observable au Congo où les enseignants sont rangés en plusieurs catégories. On compte en effet, des enseignants bénévoles, ce sont des enseignants pris en charge par les parents d'élèves (les communautés) ; il y a des enseignants volontaires qui sont qualifiés mais dont le recrutement à la fonction publique n'est pas encore effectif. Ils bénéficient simplement d'une bourse. Enfin, il y a des fonctionnaires. Ce sont des enseignants qui sont investis officiellement d'un emploi dans un établissement public. Ces différences dans le statut des enseignants au Congo montrent que le corps enseignants est aussi composite qu'ailleurs.

Aussi, en termes d'enseignements, on retient que dans l'ensemble des pays d'Afrique francophone, la formation des enseignants se fait au sein des structures spécialisées souvent appelées Ecole Normale Supérieure. Tous les enseignants formés dans les ENS reçoivent fondamentalement une formation en psychopédagogie et en didactique. Pour y entrer, il faut en général avoir obtenu le baccalauréat et être reçu au concours. De plus, pour des raisons diverses, le corps enseignants ne compte pas que des enseignants sortis des ENS, les Etats ayant, en fonction des spécificités et des besoins du moment, recours à d'autres catégories.

Ainsi, la situation de crise dans la formation des enseignants présente multiples visages. Au Gabon, elle se traduit par l'incapacité pour l'Etat, demandeur et pourvoyeur, de former tous les enseignants dont il a besoin. Tandis qu'au Cameroun, l'Etat n'a pas la possibilité d'insérer au sein des effectifs de la fonction publique tous les enseignants qu'il forme, obligeant ces derniers à connaître parfois "**une ascension-descendante**". Ascension parce que d'un point de vue intellectuel, ces individus sont hautement diplômés en comparaison à ceux qui deviendront leurs collègues par la suite. Descendante parce que ces diplômés finissent par occuper dans la pyramide sociale, des positions en deçà de celles "définies" par leur niveau d'instruction.

2.2.3 *L'universitarisation de la formation pas encore d'actualité*

Au regard de ces constats, il faut relever que la tendance actuelle à « l'universitarisation » de la formation des enseignants reste encore peu identifiable dans les processus de formation des enseignants en Afrique noire francophone en général et particulièrement au Gabon. L'internationalisation des politiques de formation des enseignants ne semble pas encore avoir pris corps sur le continent et les anciennes structures de formation, ainsi que les conditions et les méthodes d'apprentissage du métier sont pour le moins toujours stables. Les écoles normales continuent de privilégier une formation morale et pratique avec notamment l'indispensable stage de mise en situation de classe. De ce point de vue, l'influence internationale observée dans les systèmes de formation occidentaux reste relative.

En ce centrage sur le système de formation des enseignants du secondaire au Gabon, il convient de reconnaître que la temporalité de son changement n'est pas réductible à celle des agendas politiques internationaux. Un trait essentiel à relever ici, c'est de voir dans la crise du système de formation des enseignants du secondaire au Gabon, une volonté étatique de maîtriser les effectifs au sein de la fonction publique en limitant l'admission au concours d'entrée à l'ENS. C'est ce que R-F. Quentin De Mongaryas nomme « la logique des quotas »⁴²⁴, c'est-à-dire un principe de limitation en fonction du nombre de postes budgétaires disponibles. Mais aussi un paradoxe puisque dans le même temps, l'Etat continue de recruter des enseignants non qualifiés par le biais du « recrutement direct ». Dans cet imbroglio, il serait difficile de traduire clairement les intentions des gouvernants.

⁴²⁴ H. Matari et R-F. Quentin De Mongaryas (2011), *op.cit.*, p.138.

3. L'IPN AU CŒUR DE LA CRISE AU COLLEGE

L'institut pédagogique national est la structure officielle qui a en charge la conception des manuels et programmes scolaires nationaux au Gabon. Il est créé en 1964 par le décret n°00288 bis/PR-MEN du 28 août. Dès sa création ses missions sont entre autres « *la production et la diffusion de tous les moyens pédagogiques et d'enseignement susceptibles de hâter la diffusion de l'enseignement et de la formation au Gabon* »⁴²⁵. Son rôle est donc d'emblée décisif pour le système puisqu'il s'agit d'innover et de traduire en « acte » les orientations et instructions officielles en matière de projet de connaissance à transmettre aux jeunes générations. Ce travail de médiation et de traduction exige une formation et des ressources conséquentes pour y arriver. Les agents de l'IPN disposent-ils de ressources (matérielles et intellectuelles) suffisantes pour mener à bien cette tâche déterminante ? Les tentatives de réponse à cette interrogation consacreront la trame essentielle de cette section dont l'objectif est explicitement d'examiner le fonctionnement de cette structure importante du système éducatif gabonais.

3.1 L'IPN : structure « garage » ?

Selon le décret n°1692/PR/MEN du 27 décembre 1982 portant attributions et organisation du ministère de l'éducation nationale dans son article 22, l'IPN est une direction chargée « *d'effectuer des recherches fondamentales et appliquées concernant les ordres d'enseignement du premier degré et du second degré général, normal et technique, la recherche, et notamment la recherche appliquée visant à l'amélioration du rendement de l'enseignement, constituant sa mission essentielle ; de concevoir et de suivre les projets et les réalisations en matière pédagogique dans les différents ordres d'enseignement de proposer toute initiative de rénovation dans le domaine des programmes, des méthodes, des examens ou concours et des structures éducatives dans le cadre de la réforme de l'enseignement...* »⁴²⁶. Ainsi, la mission de cette direction du ministère de l'éducation nationale serait de réaliser des recherches sur les contenus et les méthodes d'enseignement afin d'améliorer le rendement du système qui, comme explicité précédemment, connaît de nombreuses difficultés au niveau de son efficacité notamment interne. Ce nouveau décret

⁴²⁵ Article 2 du décret n°00288 bis/PR-MEN du 28 août 1964.

⁴²⁶ Article 22 de l'arrêté n°1692/PR/MEN du 27 décembre 1982, p.4.

diffère de celui de 1964 qui confinait le rôle de l'institut exclusivement au niveau de l'enseignement primaire et dont la gestion était confiée à un inspecteur. L'institut était alors considéré comme un service dont le chef était l'inspecteur tel que le stipule l'article du 3 du présent décret : « *l'institut pédagogique du Gabon est dirigé par un inspecteur de l'enseignement primaire gabonais avec rang de Chef de service* »⁴²⁷. Le texte de 1982 consacre aussi l'autonomie de la direction quant à la possibilité qu'elle a de proposer son budget comme le précise le dernier alinéa : « *la direction de l'institut pédagogique national prépare le projet de budget de l'institut, les projets de constructions, définit ses besoins en mobiliers et équipements ainsi que ses besoins en personnels, les propositions d'affectation, de mutation, de notation et d'avancement de son personnel* »⁴²⁸. Cependant, la définition de ce cadre légal ou institutionnel soulève tout de même quelques interrogations relatives au fonctionnement de la structure et à l'optimisation de ses travaux.

3.1.1 Le statut juridique, une clé de compréhension

Premièrement, sur le statut juridique de la structure il y a comme une contradiction. Contradiction parce que comment comprendre qu'un Institut soit considéré d'abord comme un service, puis comme une direction appartenant à un ministère, en l'occurrence celui de l'éducation nationale ? En effet, si l'on tente de définir la notion d'institut, il apparaît clairement qu'elle se rapproche de celle institution ou d'établissement de recherche capable de prescrire des normes, de définir des règles et disposant d'une certaine autonomie administrative. Comme le propose utilement le sociologue F. Dubet, pour donner un sens précis à la notion d'institution il faut prendre en compte le substantif instituer dont il découle. Dans cette perspective, « *Instituer* » serait « *faire passer de l'état de nature, de désorganisation et d'inexistence sociale, à celui de culture, d'ensemble organisé et d'activité sociale reconnue* »⁴²⁹. Ainsi, un institut serait une unité de recherche dont les missions seraient admises par tous et dont l'activité aurait une reconnaissance légale et disposant d'une souveraineté dans son fonctionnement comme dans son administration. Toute chose qui ne serait pas envisageable dans le cadre d'un service ou d'une direction de ministère dont la hiérarchie garde une influence directe et un contrôle sur l'action.

⁴²⁷ Article 3 du décret n°00288 bis/PR-MEN, *op.cit.*

⁴²⁸ *Ibidem.*

⁴²⁹ F. Dubet (2006), « *Institution* » in S. Mesure et P. Savidan (Dir.), *Le dictionnaire des sciences humaines*, Paris, Quadrige/PUF, p. 634.

Deuxièmement, il semble que la direction en charge de l'institut pédagogique national ait une possibilité de fixer elle-même son budget et de recruter les personnels qu'elle souhaite sans en référer à la hiérarchie ministérielle. C'est du moins ce que dit l'article 22 du décret de 1982 en stipulant que l'IPN prépare le projet de budget, projet de constructions, etc. Cette autonomie formelle est unique au sein de l'organisation du ministère et laisse penser qu'il s'agit d'une mesure difficilement applicable. Car, en l'état actuel de centralisation du pouvoir comme c'est le cas au Gabon, il serait impossible qu'une direction bénéficie d'autant de possibilités de décision et de pouvoir. Si on était en contexte décentralisé certainement que cela aurait été possible, mais dans la situation actuelle cela s'avère véritablement utopique.

De ces deux constats naît donc une contradiction institutionnelle dans le fonctionnement de l'IPN. En effet, selon les textes qui le définissent, l'IPN est considéré comme un service, puis une direction ministérielle qui devrait fonctionner comme un institut autonome. Il y a ici une contradiction qui se trouve renforcée par la manière dont est recruté le personnel de l'institut. A ce sujet, il importe de souligner que les conseillers qui représentent l'essentiel du personnel sont recrutés sur la base d'un « concours ». Ce concours est ouvert à tous les enseignants ayant exercé pendant au moins sept ans et est organisé par l'école normale supérieure qui est également en charge de la formation des enseignants. Ainsi, de la même manière que le concours d'entrée à l'ENS pour devenir enseignant, respecte une « logique des quotas », celui de futurs conseillers pédagogiques se fait sur des bases identiques, c'est-à-dire celles de quotas. Ces restrictions sont dictées par le ministère de l'éducation nationale pour des raisons différentes cependant, dans la mesure où les candidats aux fonctions de conseiller pédagogique sont tous d'anciens enseignants possédant déjà un poste budgétaire. Ici, la « logique des quotas » répond à un autre besoin qui est celui de l'équilibre des effectifs. En effet, le nombre d'enseignants étant déjà fortement insuffisant il ne serait pas raisonnable de laisser partir tous les enseignants à l'IPN. Il faut donc réguler l'accès à la fonction de conseiller pédagogique.

3.1.2 Un recrutement limité à un type de personnel

Cependant, Le fait de ne recruter qu'une certaine catégorie d'enseignant (les plus anciens notamment) ne pose semble-il véritablement pas de problème au niveau de l'efficacité de la structure. Même si l'expérience est fortement conseillée pour exercer les missions d'encadrement et d'accompagnement pédagogique, il reste que s'agissant des autres

attributions, la conception et la réalisation des programmes par exemple, d'autres exigences sont à respecter. D'où le sentiment souvent évoqué par les acteurs eux-mêmes consistant à considérer l'IPN comme un lieu de « repos », une forme de « pré-retraite » ou simplement un « garage ».

La moyenne d'âge à l'IPN est de 50ans⁴³⁰ environ et le système administratif gabonais accorde le droit à la retraite au personnel ayant atteint 60ans. Ainsi, les agents de l'institut sont plus proches de la fin de leur carrière que du début. Quand on sait combien sont pénibles les fonctions d'enseignants au Gabon avec des effectifs par classe exponentiels, le manque d'outils pédagogiques, etc., on peut aisément penser qu'ils accusent beaucoup de fatigue et peut-être de lassitude. Cette lassitude se trouve renforcée par les conditions de travail qui sont les leur. En effet, les agents de l'IPN déplorent les conditions dans lesquelles ils tentent d'exercer leur métier. Ils soulignent particulièrement le manque de moyens et de matériels indispensables comme éléments susceptibles de faire croire que l'IPN est un garage et répondent à la question : pensez-vous que l'IPN est un garage ?, de la manière suivante: *« L'IPN n'est pas un garage pour vraiment qui veut travailler parce que nous avons... Mais on peut penser que l'IPN est un garage parce nous n'avons pas les moyens. Nous n'avons pas d'ordinateurs. Tout ce que nous sommes entrain de faire là, nous serions encore obligés de sortir ici pour aller le saisir quelque part [Lors de cet entretien nous avons interrompu une séance de travail d'équipe. C'est ce à quoi fait allusion l'enquêté ici], alors qu'on devait avoir tout sur place. Le fait qu'il n'y ait pas de matériel pour travailler, de nouvelles technologies et tout. Ce qui fait en sorte que les gens pensent que l'IPN est un garage. Mais sinon il y a même plus de travail ici que sur le terrain pour les enseignants, parce qu'il faut toujours réfléchir sur ce qu'on doit faire avec les enseignants qu'on encadre »*⁴³¹. Ce descriptif des conditions de travail difficiles est renchéri par cet autre interviewé qui qualifie la structure de coquille vide : *« Elles sont difficiles, très difficiles dans la mesure où, l'institut n'a que l'appellation ou le nom d'institut, mais moi je l'appelle une coquille vide. Défaut de matériel, défaut de moyens financiers susceptibles n'est-ce pas de permettre la conception et la recherche. Déficit également de structure, c'est-à-dire un ensemble d'infrastructures notamment les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Et ça c'est très important pour tout institut qui veut être un cadre de travail véritable. C'est un cadre de travail qui ne répond absolument pas aux missions qui sont dévolues à un institut pédagogique véritablement. Je répète il n'y a que le nom d'institut mais véritablement c'est*

⁴³⁰ Données d'enquête.

⁴³¹ CP, 47ans, femme, 5ans d'ancienneté, formée à l'ENS.

une coquille vide »⁴³². Tous ces propos sont nuancés par cet enquêté qui impute la responsabilité aux acteurs eux-mêmes: « *L'IPN ne devrait pas constituer un garage dans la mesure où nous sommes toujours dans la formation et qui dit formation dit perfectionnement perpétuel. Or, c'est l'impression qui se dégage : on se dit puisque je ne peux plus être dans une salle de classe à 100%, je vais peut-être aller me reposer à l'IPN. Mon souhait c'est que ça devrait être l'inverse de ce que nous vivons. C'est l'impression qui se dégage lorsqu'on arrive à l'institut (...)* »⁴³³. Il ressort des propos des enquêtés que la structure à laquelle ils appartiennent peut présenter ce visage de « garage », plus au sens de « fourrière », c'est-à-dire un endroit propice au repos après avoir fonctionné pendant longtemps dans les salles de classe que de lieu de réparation, de perfectionnement ou de formation simplement, en raison du manque de moyens financiers et de matériel de travail (le plus élémentaire aujourd'hui) tel que l'outil informatique et technologique. Cette absence d'ordinateur et de connexion internet semble affecter la motivation des conseillers pédagogiques et fait dire à certains que la structure est une « coquille-vide », c'est-à-dire qu'elle n'est Institut que de nom car dans le fond elle est dépourvue de tous les moyens, mêmes les plus rudimentaires, elle est en réalité apparentée à une « antichambre » de la retraite. Le cadre de travail tel que décrit par les acteurs ne répondrait pas aux missions qui sont confiées à la structure. Dans ces conditions comment l'action collective de ces acteurs est-elle rendue possible ? Autrement dit, comment, sous l'effet de quelle contrainte, les conseillers pédagogiques parviennent-ils à réaliser la part du travail éducatif qui leur est confiée ?

3.1.3 Une action éducative moribonde

La première ligne de raisonnement ici invite à considérer qu'action collective et organisation sont intimement liées, voire sont complémentaires. En effet, à travers le questionnement sur les conditions de travail au sein de l'IPN, c'est en fait l'analyse de l'action collective au sein de cette structure qui est mise en perspective. Car comme le souligne très justement M. Crozier et E. Friedberg, « si l'action collective constitue un problème si décisif pour nos sociétés, c'est d'abord et avant tout parce que **ce n'est pas un phénomène naturel**. C'est un **construit social** dont l'existence pose problème et dont il reste

⁴³² CP, 50ans, homme, 4ans d'ancienneté, formé à l'ENS.

⁴³³ *Ibidem*.

à expliquer les conditions d'émergence et de maintien »⁴³⁴. Dans un certain sens, il est à considérer que les situations décrites par les conseillers pédagogiques ne relèvent pas d'un processus naturel allant de soi, mais au contraire d'une construction historique, d'une volonté humaine dont les caractéristiques sont à rechercher dans les conditions d'émergence de la structure. A ce titre, il faut rappeler que l'Institut pédagogique national voit le jour quelques temps seulement après l'accession du pays à la souveraineté internationale. En cela, il fait partie des premières réalisations du nouvel Etat indépendant en matière de politique éducative. En effet, dans la logique de l'appropriation de son système éducatif, les autorités gabonaises mettront en place un certain nombre de structures visant à impulser et contrôler les changements en matière d'éducation.

Seulement, en 1964 (année de création de l'IPN) le système éducatif gabonais est encore embryonnaire, c'est-à-dire très rudimentaire. Il ne prend en compte essentiellement que l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire étant à peine amorcé et l'enseignement universitaire est encore inexistant. Ainsi, à sa création l'IPN ne s'occupe que de l'enseignement élémentaire et peut être considéré à juste titre comme une structure approximative à l'image de l'ensemble du système. Aussi, faut-il souligner que ce qui sera appelé l'institut national de pédagogie ne sera qu'un service du ministère en charge de l'éducation nationale.

Aujourd'hui, tels que les acteurs le décrivent, il apparaît que le contexte dans lequel ils exercent leur activité ne répond pas aux attentes nombreuses et nécessaires en matière de curriculum formel dans l'enseignement secondaire au Gabon. Il semble que le fonctionnement de la structure n'a pas connu tant d'évolutions et surtout n'a pas su véritablement s'arrimer aux enjeux éducatifs du moment qui sont entre autres, la réforme et l'adaptation des programmes aux réalités locales. En fait, il faut dire que les acteurs de l'IPN manquent quasiment de tous les moyens nécessaires à la réalisation des missions qui sont les leurs. Cependant, le seul manque d'outils technologiques suffit-il à justifier l'absence de réformes de fond impulsées par ladite structure ? Il semble que dans la compréhension de cette latence en matière curriculaire d'autres paramètres sont à prendre en compte. L'analyse se poursuit donc dans le sens d'une articulation entre les motivations des acteurs à devenir conseiller pédagogique et les exigences du métier de « **constructeurs des curriculums** ».

⁴³⁴ M. Crozier et E. Friedberg (1977), *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil Coll. « Points », p. 15. Les soulignés sont des auteurs.

3.2 Devenir Conseiller pédagogique dans quel but ?

Pour devenir conseiller pédagogique au Gabon et appartenir de fait à « l'armée des constructeurs de programmes », il faut être reçu au concours d'admission aux fonctions de Conseiller pédagogique. Ce concours⁴³⁵ est organisé par le ministère de l'éducation nationale et la formation est assurée par l'école normale supérieure, entité qui par ailleurs forme aussi l'ensemble des enseignants de l'enseignement secondaire. Pourquoi devenir conseiller pédagogique ?

A cette question, les réponses des acteurs sont plutôt variées, même si dans l'ensemble, elles finissent par se rejoindre pour se résumer en trois motifs essentiels.

3.2.1 *Envie d'un nouveau challenge : Etre au sommet de la pyramide*

Sur la vingtaine d'acteurs rencontrés plusieurs estiment avoir choisi de devenir conseiller pédagogique parce qu'ils avaient besoin d'un nouveau défi. Après de longues années dans l'enseignement, ils ressentaient le besoin de faire autre chose et dans leur plan de carrière était proposée cette formation. C'est ce qu'affirme cet enquêté qui dit : « à défaut d'être nommé chef d'établissement, ça c'est politique et pour nous qui ne faisons pas de politique, ce n'est pas évident, il reste la formation pour devenir conseiller pédagogique et plus tard inspecteur. Devenir conseiller permet de voir autre chose. Car, au bout d'un moment dans les classes, on a l'impression d'avoir déjà tout fait. On ressent alors le besoin de changer »⁴³⁶. La fonction de conseiller pédagogique apparaît alors comme cette opportunité de sortir de « la routine », d'explorer de nouveaux horizons. Cette position trouve un écho dans les propos de Ph. Carre qui souligne que « l'inscription en formation permet d'éviter des situations routinières »⁴³⁷.

Toutefois, pour ces acteurs il n'y a pas que l'idée de challenge qui est mise en avant, il y a aussi l'ambition de gravir les échelons et de se situer au sommet de la hiérarchie. En effet, devenir conseiller pédagogique et ensuite inspecteur permet d'atteindre le grade plus élevé dans le plan de carrière d'un enseignant et c'est cela qui motive cet interviewé qui reconnaît

⁴³⁵ Dans les faits, il se résume à une sélection sur étude de dossier dont les noms sont simplement transmis à la direction de l'ENS chargée d'assurer la formation.

⁴³⁶ CP1, Homme, 49ans, Histoire-géographie, 5ans d'ancienneté.

⁴³⁷ Ph. Carre (2001) (Dir.), *De la motivation à la formation*, Paris, l'Harmattan Coll. "Savoir et formation", p. 127.

que « *devenir conseiller confère un certain prestige du fait qu'on soit au sommet dans l'éducation nationale, parce que la fonction de conseiller vous donne droit à avoir bac+7, plus 8. On est même comme les docteurs* »⁴³⁸. En se comparant aux docteurs, cet enquêté se voit au sommet de la pyramide sociale et souhaite en avoir le même prestige. Ici se trouvent imbriquées ambition professionnelle et ambition personnelle. Car, on observe d'une part, une volonté de changer d'activité et d'autre part celle de changer de statut. Cette double motivation est loin de constituer les seules raisons pour lesquelles les anciens enseignants ont décidé de devenir conseiller pédagogique. Ils semblent en effet être aussi portés par le désir de partage.

3.2.2 *Partager son expérience aux plus jeunes, un devoir d'aîné*

Certains enquêtés pensent que leur expérience doit être mise au service des nouvelles générations afin de les encadrer au mieux et éviter qu'ils ne commettent les mêmes erreurs, mais surtout qu'ils ne sentent seuls dans leur mission d'instruction. Ces conseillers se sentent donc investi d'un certain devoir d'accompagner ceux qui débutent dans la carrière tel que le souligne cet interviewé qui considère que « *se former aux fonctions de conseiller participe aussi à partager avec les jeunes collègues nos expériences dans la mesure où, nous sommes passés par là avant eux, nous pouvons leur montrer le chemin. Ce d'autant plus que nous avons reçu une formation pour les guider dans leur métier. C'est comme pour nous un devoir de grand-frère* »⁴³⁹. L'affinité établie ici renvoie au fait que dans la société gabonaise en général existe une relation de « grand-frérisme » qui veut que les aînés aident les plus jeunes. C'est un fait culturel de la société. Dans l'éducation traditionnelle, la valeur de solidarité est essentielle et il semble que c'est cela qui est traduit ici par cet enquêté. En pensant surtout aux enseignants qui exercent dans la périphérie, un autre interviewé affirme que « *lorsqu'on est enseignant dans les villages, on se sent rapidement seul et isolé. La présence, de temps en temps d'un collègue expérimenté reconforte* »⁴⁴⁰. Les propos de ces enquêtés s'inscrivent clairement dans l'affect, dans les sentiments. Il se dégage comme un sentiment de **solidarité corporative**. Les plus anciens soutenant les plus jeunes dans leur carrière qui apparaît plutôt difficile pour ceux qui sont notamment affectés dans les coins les plus reculés du pays.

⁴³⁸ CP2, Homme, 50ans, Histoire géographique, 7ans d'ancienneté.

⁴³⁹ CP4, Homme, 52ans, Histoire géographique, 7ans d'ancienneté.

⁴⁴⁰ CP5, Homme, 50ans, Histoire géographique, 5ans d'ancienneté.

Cette solidarité corporative prend finalement la forme, à certains égards, d'une solidarité mécanique au sens durkheimien du terme, c'est-à-dire qui dérive des ressemblances entre individus et notamment dans le cas présent d'une ressemblance professionnelle : « *parce qu'on est du même métier, on doit se soutenir* ». Il y a là comme une absorption de la personnalité individuelle en faveur de la personnalité collective. L'envie de partager son expérience personnelle devient dans ces conditions une source de motivation pour devenir conseiller pédagogique. Bien que cela puisse paraître très altruiste, il se trouve que cet élan de solidarité n'est pas toujours suffisant pour s'engager dans les fonctions de conseiller, l'aspect financier semble y jouer un rôle primordial.

3.2.3 *L'amélioration des conditions de vie, un leitmotiv*

La majorité des conseillers pédagogiques rencontrés placent en première ligne des motivations, l'amélioration des conditions d'existence. En effet, si pour plusieurs d'entre eux, les fonctions de conseillers n'agissent pas sur leur catégorie⁴⁴¹ au niveau du classement à la fonction publique, il n'en demeure pas moins que cette nouvelle fonction offre des avantages administratifs et financiers tout aussi intéressants.

A cet effet, ce conseiller souligne que « *ma première motivation c'est l'amélioration de mes conditions de vie. Il faut que je prépare bien ma retraite car je suis père d'une nombreuse famille* »⁴⁴². C'est dire que les nouvelles fonctions proposent des avantages significatifs sur l'amélioration des conditions de vie notamment avec la prime mensuelle qui les accompagnent et les primes aux examens qui sont différentes de celles des enseignants. Il existe certainement d'autres avantages directs ou indirects inhérents à cette fonction. Cette position est partagée par l'ensemble des enquêtés qui soutiennent de façon générale que « *même si la catégorie à la fonction publique ne change pas, au niveau de l'indice il y a un changement* »⁴⁴³. Une chose est marquante dans ces propos, c'est qu'ils donnent l'impression que les conditions de vie des enseignants ne sont pas satisfaisantes. Car, si pour améliorer son existence il faut changer de statut social, on peut penser que le précédent statut n'offrait pas toutes ces garanties, d'autant plus que la préparation de la retraite y est évoquée. Quoiqu'il en soit, on notera que l'ensemble de ces motivations s'inscrit dans ce que Ph. Carre a appelé « les

⁴⁴¹ Au Gabon, le classement à la fonction publique se fait par catégorie. La plus élevée est la catégorie A1 et l'ensemble des enquêtés appartient déjà à cette catégorie du fait de leur diplôme de CAPES.

⁴⁴² CP6, Homme, 55ans, Histoire géographie, 10ans d'ancienneté.

⁴⁴³ CP7, Homme, 54ans, Histoire géographie, 10ans d'ancienneté.

motivations extrinsèques », c'est-à-dire qu'elles renvoient souvent au matériel. Il souligne d'ailleurs que « le fait de participer à une action de formation amènera toujours des avantages économiques »⁴⁴⁴. Dans le cas des conseillers pédagogiques interviewés, on se rend compte que cette réalité est bien prise en compte. Les fonctions de conseiller apportent des avantages conséquents pour l'amélioration des conditions d'existence de l'acteur lui-même, mais de toute sa lignée également. Aussi, faut-il reconnaître que de toutes les motivations avancées par les enquêtés, le volet recherche (recherche appliquée notamment) est quasiment absent du discours. Qu'en est-il exactement ?

3.2.4 *Un versant recherche peu affirmé*

En déclinant les raisons pour lesquelles ces acteurs du système éducatif ont fait le choix de leur fonction, il semble que l'un des aspects qui devrait les caractériser ait été relayé en arrière-plan. En effet, aucun des interviewés n'a clairement affirmé que faire de la recherche pédagogique représente pour lui une motivation. Ils ont tous évoqué l'envie de partager leurs expériences avec les plus jeunes, le souci d'améliorer leurs conditions de vie, de gravir les échelons, etc. La recherche est la grande absente des motivations des conseillers pédagogiques. Toute chose qui peut paraître surprenante quand on sait que c'est à eux que revient la mission de proposer des réformes, d'apporter des innovations dans le système.

Dans les textes officiels, les agents de l'IPN sont tenus entre autres : « *d'effecteur des recherches fondamentales et appliquées concernant les ordres d'enseignement du premier degré et du second degré général, normal et technique, et notamment la recherche appliquée visant à l'amélioration du rendement de l'enseignement, constituant sa fonction essentielle (...)* »⁴⁴⁵. Or, de ce qui ressort des propos des enquêtés, il apparaît qu'ils se considèrent davantage comme des agents d'encadrement (*partager notre expérience avec les plus jeunes*) que comme des chercheurs. La mission de recherche n'étant nullement mentionnée. A aucun moment un conseiller pédagogique n'a clairement exprimé que son intention était de faire de la recherche. Ne serait-ce pas là, une des faiblesses de ces agents et une des raisons du manque de production et de diffusion de réformes viables pour le système éducatif gabonais ? Les conseillers pédagogiques, agents de l'IPN sont-ils formés à faire de la recherche ? Ne sont-ils pas simplement de bons agents d'encadrement dotés d'expériences considérables et de

⁴⁴⁴ Ph. Carre (2001), *op.cit.*, p.127.

⁴⁴⁵ Article 22 du Décret n°1692/PR/MEN du 27 décembre 1982.

savoir faire indéniables nécessaires pour reproduire et non pour innover? Sans vouloir discréditer la structure et ses acteurs, il semble évident qu'un des maux du système scolaire gabonais réside dans cette incapacité à produire de nouveaux savoirs, à produire et diffuser des supports didactiques appropriés aux apprentissages.

Au regard de ce qui précède, il faut reconnaître que la crise que connaît le collège au Gabon est plurielle. C'est une crise que nous avons choisi d'examiner dans trois directions.

Dans un premier temps, la question du rendement et des effectifs scolaires apparaît comme une véritable difficulté au collège. Cette observation peut d'ailleurs se généraliser à l'ensemble du système éducatif dans la mesure où sur tous les autres paliers (primaire, lycée, université), les mêmes difficultés sont récurrentes⁴⁴⁶. L'exemple du collège, à partir de l'analyse des résultats à l'examen national du BEPC sanctionnant la fin de la scolarité obligatoire, montre que les taux de réussite n'atteignent jamais les 50% et ce malgré la réforme de l'année 2000 qui remplace le second tour d'oral par une épreuve dite de culture générale. Les premiers résultats après l'intervention de cette réforme ne sont guère différents de ceux enregistrés avant. Toujours sur le rendement, une deuxième analyse sur les résultats du concours d'entrée en 6^e a permis de confirmer cette tendance à l'échec, avec des taux de réussite bien loin des 50%. Cette seconde analyse a, par ailleurs, démontré le caractère paradoxal du collège. Car, il se veut officiellement ouvert à tous, mais opère continûment des sélections à l'entrée comme à la sortie. Il paraît en filigrane, que le collège au Gabon est moins démocratique et très sélectif, une **sélection par l'échec** telle que nous avons préféré la désigner au regard du fort taux d'échec.

Dans un second temps, l'analyse a fait ressortir que l'un des problèmes du collège réside dans le fait qu'il soit moins « pensé » ou pas du tout « pensé ». Pour nous en convaincre, un retour sur les états généraux de 1983 nous a permis de nous rendre compte que l'essentiel des recommandations formulées lors de ce grand forum a été orienté sur l'enseignement primaire, n'envisageant le collège que comme passage ou comme étape à franchir pour accéder au lycée. Le collège au Gabon, ne constitue pas une priorité dans la réforme du système. Cette observation se vérifie quand on examine, la situation des enseignants. Pourtant régulièrement souligné, le collège manque toujours d'enseignants formés ou d'enseignement tout simplement. Le déficit d'enseignant est abyssal comme l'attestent les résultats du concours d'entrée à l'école normale supérieure que nous avons analysés. Nous y avons relevé, en comparaison avec d'autres systèmes de la sous-région, une forme de crise de la formation.

Pour finir, il nous est paru nécessaire de questionner la structure et les agents en charge de l'innovation pédagogique. Cette dernière analyse a fait ressortir des contradictions

⁴⁴⁶ G. Nguema Endamne (2011), *L'école pour échouer. Une école en danger*, Paris, Publibook; R.-F. Quentin De Mongaryas (2012), *L'école gabonaise en questions. Quel système de pensée, pour quelle société?*, Paris, l'Harmattan.

dans la définition des missions de ladite structure, ainsi qu'elle a permis de souligner le manque d'attrait à la recherche auprès des agents qui se voient fondamentalement comme des agents d'encadrement. La recherche, dans ces conditions, n'a qu'une fonction accessoire. Toute chose qui permet de formuler des pistes de réflexion pour rendre le collège gabonais plus performant et plus utile socialement. C'est dans ce sens que se poursuit l'analyse.

Chapitre VIII : Vers un Collège plus performant et plus utile

Les analyses précédentes ont largement montré l'état du collège au Gabon. Un collège qui se trouve en situation de crise ; une crise des contenus ; une crise dans ses résultats notamment avec des taux d'échec au BEPC très importants ainsi que des effectifs en constante progression sans que les structures ne suivent le même mouvement, engendrant de fait le phénomène très connu au collège des « effectifs pléthoriques ».

Ce constat d'échecs à plusieurs niveaux conjugué par une volonté réformatrice suscite cette approche propositionnelle qui tente d'esquisser ou de tracer des voies susceptibles d'amener à la transformation positive du collège gabonais afin de le rendre plus compétitif, plus performant mais aussi utile socialement. Ce dernier aspect constitue par ailleurs, une des raisons existentielles de tout système éducatif. En effet, l'une des missions de l'école est de préparer au mieux les jeunes à faire face au monde l'emploi. D'où, la relation étroite entre le monde éducatif et le monde économique. Cette relation quasi naturelle représente assez souvent une faiblesse de la formation reçue au collège. Il est généralement observé un décalage entre la formation et l'emploi. Or, avec le développement des concepts comme ceux de compétences et de compétitivité par exemple, il appert qu'une formation qui ne tient pas compte des réalités du monde du travail est vouée à la fabrication de chômeurs dont la société est loin d'avoir besoin. La compétence étant entendue comme la capacité d'agir en situation inédite en mobilisant des connaissances et des ressources cognitives propres. Elle fait ainsi recours aux possibilités d'adaptation d'individus en situation complexe⁴⁴⁷.

En outre, il y a aussi la mission fondamentale de transmission culturelle. Cette vocation est première à l'école et le collège doit y participer à son niveau. Le rapport à la culture commune et aux valeurs universelles est donc au cœur de la formation donnée au collège qui doit œuvrer à la consolidation de l'unité nationale et du lien intergénérationnel. De plus, il n'échappera pas à l'analyse que l'Ecole (système éducatif et de formation) reste au Gabon le principal moteur d'ascension et de promotion sociale. Pour cette raison, il semble primordial qu'elle offre à tous les citoyens la possibilité d'instruction et de mobilité.

Ces enjeux mobilisent donc l'ensemble de ce chapitre autour notamment de la question : comment rendre le collège gabonais plus performant et plus utile ? En réalité, il s'agit de proposer une redéfinition de la culture commune. Dit autrement, il semble à tout le moins nécessaire de repenser les finalités sociales et culturelles de la scolarité obligatoire.

⁴⁴⁷ E. Mangez (2008), *Réformer les contenus d'enseignement. Une sociologie du curriculum*, Paris, PUF Coll. « Education et société », p. 45.

1. UN SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES INDISPENSABLE

En premier lieu, il semble primordial de définir ce qu'il faut entendre ici par socle commun de connaissances. Inspirée de l'approche française qui met en relief un certain nombre de connaissances et de compétences minimales nécessaires pour tout citoyen français ayant achevé sa scolarité obligatoire, il est repris dans cette recherche dans une visée similaire visant à définir au Gabon un ensemble de connaissances minimales pouvant être évaluées et réaménagées à l'aune des évolutions de la société.

1.1 L'intérêt de définir un socle commun de connaissances

Le collège gabonais fondé sur les bases du système français rencontre plusieurs similitudes avec le collège en France. Sans vouloir explicitement engager une réflexion comparative sur les deux systèmes, il est simplement à noter quelques aspects qui favorisent la compréhension. En effet, créé au début des années 1950, le collège au Gabon est d'abord considéré par la loi qui lui donnera plus tard son cadre institutionnel comme faisant partie de l'enseignement primaire comme le stipule l'article 8 de la loi n°16/66 du 9 août 1966 : « *l'enseignement primaire est donné dans les établissements suivants : Ecoles primaires élémentaires de 6 à 14ans ; Ecoles pratiques rurales et urbaines de 14 à 16ans ; Collèges de 12 à 16ans* ». Comme c'est le cas en France, la scolarité obligatoire est fixée par la même loi dans son article 2 de 6 à 16ans. Le collège faisant donc partie intégrante de cette donnée. De la même manière que la scolarité au collège en France est sanctionnée par le Brevet d'études du premier cycle, devenu Diplôme national de brevet depuis 1988, la fin des études au collège au Gabon reste marquée par cet examen dont les modalités d'organisation et les débouchés demeurent toutefois différents. Toute proportion gardée et restant uniquement sur l'esprit du socle en France⁴⁴⁸, cette approche se veut clairement prospective. De fait, pourquoi juger pertinente la mise en place d'un socle commun de connaissances ?

⁴⁴⁸ La question du socle commun de connaissances et de compétences dont le décret d'application a été publié en Juillet 2006 sous le ministre Fillon est loin de faire consensus national. C'est pourquoi, nous ne voulons pas rentrer dans les débats et critiques en cours. Notre approche vise plus modestement à nous fonder de cette idée qui nous semble à la base importante dans l'évaluation des acquis des élèves (futurs citoyens) en nous abstenant de tout commentaire sur la manière dont cela est appliqué ou encore sur les sept compétences retenues pour faire partie de minimum souhaité. En fait, ce qui nous interpelle c'est l'idée de proposer une base commune d'évaluation des acquis des élèves dans des domaines clairement identifiés et quantifiables.

1.1.1 Un socle commun de connaissances : pourquoi ?

Le constat qui invite à proposer une telle initiative au Gabon est sans appel, mais peut surtout s'orienter vers tous les phénomènes de décrochage et de déscolarisation précoces qui sont légion dans le système éducatif gabonais. En effet, selon les chiffres de l'Unesco seulement 59% d'une classe d'âge achève son cycle primaire⁴⁴⁹. Ce qui sous-entend que plus de 40% ne franchissent même pas le collège. Les taux d'abandon scolaire au niveau de l'enseignement primaire sont assez impressionnants comme l'indique le tableau ci-dessous pour l'année académique 1995-1996.

TABLEAU 25 : TAUX D'ABANDON SCOLAIRE AU PRIMAIRE 1995-1996

Année d'études	Taux d'abandon (%)
CP1	13,2
CP2	3,9
CE1	7,7
CE2	4,7
CM1	7,2
CM2	5,2

Source : DPPI⁴⁵⁰

L'observation de ce tableau permet d'identifier que dès la première année de scolarisation 13,2% d'élèves quittent l'école. C'est une situation pour le moins inquiétante car on peut supposer avec une quasi-certitude que ces derniers seront les analphabètes de demain. Aussi, le phénomène d'abandon paraît présent sur l'ensemble du cycle primaire à des proportions différentes. Le moins d'abandons est observé au niveau de la deuxième année où ils ne sont que 3,2% à sortir du système. Pour le reste des niveaux les taux d'abandon oscillent entre 4,7 et 7,7%. C'est dire que dans l'enseignement primaire le phénomène est déjà très présent. Qu'en est-il pour l'enseignement secondaire ? Il serait assez difficile de le dire avec précision en raison de la faiblesse, voire de l'absence des données statistiques officielles sur cette question, mais en observant les résultats au BEPC, on peut à tout le moins en avoir une idée.

⁴⁴⁹ Stats.uis.unesco.org

⁴⁵⁰ DPPI: Direction de la Planification et de la Programmation des Investissements du ministère de l'éducation nationale.

On peut imaginer que pour ceux qui arrivent au collège, la déperdition se poursuit, voire s'intensifie et que beaucoup d'élèves quittent le système sans qualification, c'est-à-dire sans BEPC notamment au regard des pourcentages de réussite constamment en dessous des 50%⁴⁵¹.

Ce constat est renforcé par l'idée que ce qui pose véritablement problème au Gabon ce n'est point l'accès à l'instruction – le pays a quasiment atteint la scolarité universelle -, mais bien plus en réalité la qualité du curriculum proposé aux élèves ; curriculum entendu dans son assertion large. En effet, en termes de qualité de l'enseignement il est un fait indéniable à souligner, s'il en est encore besoin, c'est que l'approche curriculaire au Gabon est déconnectée des réalités locales du pays. En fait, il en a toujours été ainsi depuis la création du système éducatif sans que les nombreux projets de réformes⁴⁵² aient apportés des réponses concrètes à ce problème majeur⁴⁵³. Ce fait est d'ailleurs largement partagé dans d'autres pays du continent et le travail de Sylla le rappelle clairement : « (...) bien que la tenue de grandes rencontres nationales telles que les états généraux de l'éducation, aient permis d'identifier les problèmes du système éducatif et de formuler des stratégies de développement appropriées, à partir d'un large consensus entre les différents acteurs de l'école, les recommandations issues de ces assises ont rarement été suivies d'application, au prétexte d'une insuffisance de ressources »⁴⁵⁴. C'est dire que les problèmes du système éducatif sont connus et identifiés par tous (les acteurs politiques et pédagogiques) mais leur résolution reste pourtant sujette à interrogations.

La question de ressources, argument avancé comme tentative d'explication est difficilement recevable dans le contexte gabonais dans la mesure où même pendant les périodes de crises économiques le pays a toujours disposé d'un potentiel peu ou prou suffisant pour satisfaire aux besoins de réforme de son système éducatif. Car, bien qu'on observe une diminution conséquente du taux d'investissement durant la période de crise⁴⁵⁵, il apparaît néanmoins que le budget alloué à l'éducation reste considérable au regard des besoins. Il s'agit alors moins d'une insuffisance de ressources mais davantage d'une question de volonté de changer et de booster l'action éducative. Toute chose qui peut naturellement créer quelques peurs, notamment la peur de l'inconnu. Ce, d'autant plus que même si tout changement porte

⁴⁵¹ Direction générale de la statistique

⁴⁵² On peut citer à titre illustratif: les états généraux de l'éducation de 1983; Schéma directeur en vue d'une éducation générale pour tous et une orientation professionnelle pour chacun de 2005; Etats généraux de l'éducation de 2010, etc.

⁴⁵³ Sur ce point, lire les travaux de G. Nguema Endamne (2011), *L'école pour échouer*, Paris, Publibook ; R. F. Quentin De Mongaryas (2012), *L'école gabonaise en questions*, Paris, l'Harmattan.

⁴⁵⁴ K. Sylla (2004), *L'éducation en Afrique. Le défi de l'excellence*, Paris, l'Harmattan, p. 234.

⁴⁵⁵ G. Nguema Endamne (2011), *L'école pour échouer*, Paris, Publibook, pp. 42-43.

l'espérance d'une nouvelle vitalité, il n'en demeure pas moins vrai que toute « (...) réforme contient en elle l'abandon de ce qui est connu et entraîne donc une perte »⁴⁵⁶. Dans ce cadre, l'absence d'amélioration consécutive de la qualité de l'enseignement au Gabon se rapprocherait davantage de l'absence de maîtrise par les acteurs, des tenants et des aboutissants des réformes envisagées. Ce qui rejoint à bien des égards l'avis de l'historien gabonais Nziengui Doukaga qui pense que « tant que ceux qui ont la charge d'élaborer la politique éducative n'ont pas eux-mêmes une idée précise de leurs intentions, ils demeurent incapables de choisir des éléments de contrôle qui puissent refléter les activités désirées ou leur réussite, démontrant qu'ils ont acquis les informations et la formation voulues »⁴⁵⁷. Il y a là comme une méconnaissance de l'orientation (direction) donnée au système éducatif dans son ensemble. Dans cette perspective, autant demeurer dans l'acquis quand bien même l'offre proposée poserait un problème criard d'efficacité. C'est en partie pour cette raison que le sociologue de l'éducation gabonais R. F. Quentin De Mongaryas considère qu'« au Gabon il y aurait une sorte d'institutionnalisation d'une **société contre l'école** »⁴⁵⁸. En fait, il se dégage un sentiment général de l'impuissance des pouvoirs publics à endiguer les crises qui traversent le système éducatif et notamment au niveau du curriculum.

Cette situation laisse à penser que l'obsolescence des programmes et manuels ainsi que leur inadaptation au contexte local seraient entretenues, mais surtout qu'elles ne seraient pas une priorité comme cela est souvent dit dans les médias et autres lieux communs. En fait, l'éducation en général ne constitue pas, dans l'agenda gouvernemental, une priorité malgré les incessantes et répétitives « causeries politiques »⁴⁵⁹ autour du diagnostic des maux du système d'éducation et de formation. Quentin De Mongaryas y voit la possibilité de conclure que « le politique ne se préoccupe pas suffisamment des secteurs sociaux en matière de développement économique et social »⁴⁶⁰. Il avance l'idée que les secteurs de la santé, de l'habitat et du transport sont dans le même état. Tous les débats autour de ces questions cruciales pour la société s'apparentent simplement à des « effets d'annonce », c'est-à-dire

⁴⁵⁶ C. Braslavsky (2000), « Le XXI^e siècle et le système éducatif du XIX^e siècle » in *Unesco : Réforme des systèmes éducatifs et réformes curriculaires : Situation dans les Etats africains au Sud du Sahara*, rapport final du séminaire atelier de Libreville/Gabon : Politique de refondation curriculaire. Processus de développement curriculaire. Réalités locales et défis du XXI^e siècle, p. 11.

⁴⁵⁷ Ch. Nziengui Doukaga (2008), *Introduction à l'histoire de l'éducation au Gabon (1920-1970)*, Libreville, Ed. du GRESHS, p. 246.

⁴⁵⁸ R. F. Quentin De Mongaryas (2012), *L'école gabonaise en questions. Quel système de pensée, pour quelle société ?*, Paris, l'Harmattan Coll. « Etudes africaines », p. 15. Les surlignés sont de l'auteur.

⁴⁵⁹ Politique est à prendre ici au sens de politique-politicienne. Cette expression fait référence à l'organisation des états généraux de l'éducation et autres manifestations allant dans le même sens.

⁴⁶⁰ *Ibidem*, p. 30.

sans application, voire sans logique d'action. Cela reste purement idéologique au sens péjoratif du terme.

Pourtant la situation décrite pose plusieurs questions essentielles comme : que fait-on du nombre important de jeunes qui sortent du système éducatif sans qualification ? Que deviendront-ils dans dix ans ? Quel regard porteront-ils sur la société ? Quel regard la société portera-t-elle sur eux ? Qu'ont-ils retenus de leur passage au collège ? Répondre à ces questions, c'est à notre sens, proposer un système d'apprentissage basé sur un socle commun de connaissances et de compétences évaluable.

Tout l'intérêt de la mise en place d'un socle commun de connaissances et de compétences repose sur cette idée de fournir à chaque citoyen quel qu'il soit un « background » lui permettant de s'intégrer dans la société et de s'y épanouir. Une sorte de « Smic scolaire et culturel » pour reprendre les termes de C. Baudelot et R. Establet⁴⁶¹. Cela passe par le partage de valeurs ; valeurs sur lesquelles se fonde la société et sur lesquelles tous les citoyens s'identifient. Cela passe aussi par une capacité d'adaptation aux situations difficiles de la vie courante.

Ainsi, un socle commun permettra à tous les élèves en fin de scolarité obligatoire de disposer d'un référentiel scolaire et culturel commun. De telle sorte que ceux qui poursuivent leur scolarité ne soient nullement « handicapés » et que ceux qui décident de s'orienter dans l'apprentissage d'un métier le fassent également sans complexe. Cette approche a le mérite de vouloir conjuguer culture commune et justice sociale. L'objectif n'étant de tout apprendre, mais de bien apprendre ce qui n'est pas permis d'ignorer. Nous tenons à en décliner quelques orientations pour être plus précis et c'est dans cette voie que nous poursuivons l'analyse.

1.2 Orientations pour un socle de connaissances et de compétences scolaires et culturelles

Au Gabon, l'idée de socle n'est pas aussi étrangère que cela pourrait paraître. En effet, dans les années 1960 déjà, il fut question de mettre en place une école moyenne qui s'appuierait sur l'idée d'un tronc commun. Cela impliquait d'organiser la formation des élèves sur la base de contenus communs qui s'échelonnent de l'école primaire à la fin de la scolarité obligatoire. De sorte qu'aucune distinction n'intervienne avant la fin de la scolarité

⁴⁶¹ C. Baudelot et R. Establet (2006), « Pour un Smic scolaire et culturel » in *Cahiers pédagogiques : Quel socle commun ?*, n°439, pp. 26-27.

obligatoire, c'est-à-dire avant l'obtention du brevet d'études du premier cycle. Malheureusement comme pour les autres projets, cette ambition ne fut suivie dans les faits et cette orientation de tronc commun est restée « lettre morte ». Aux oubliettes !

1.2.1 Ambition d'un bien commun

Aujourd'hui, animé par l'ambition de culture commune et de justice sociale, il semble nécessaire de proposer une autre manière d'envisager la mise en place d'une forme de tronc commun que nous avons fait le choix d'appeler socle au sens de référentiel et moins de base. Car, il ne s'agit pas de donner à tout le monde la base et de réserver la statue pour certains uniquement, loin s'en faut. Ce qui nous renverrait par ailleurs, à « une conception très linéaire et progressive de la construction du sujet et des connaissances »⁴⁶² ; à une conception pour le moins béhavioriste. Or, les récents développements de la pédagogie s'orientent vers une autre direction qui est celle de mettre l'apprenant au centre et de privilégier la résolution de situations problèmes. Il, s'agit donc de changer de paradigme organisationnel de l'enseignement. Pour autant il faut bien en comprendre les enjeux avant de s'aventurer dans des réformes fantaisistes.

Ainsi définie, l'idée de l'introduction d'un socle de connaissances dans la scolarité obligatoire au Gabon répond bien au besoin de proposer aux futurs citoyens des savoirs proches de leurs pratiques quotidiennes, qu'ils leur soient utiles dans la vie de tous les jours tel que le souligne Ph. Perrenoud, « pour concevoir une éducation de base qui préparerait à la vie, il importerait d'ancrer le *curriculum* dans une analyse des pratiques sociales ordinaires »⁴⁶³. De fait, pour mettre en place un socle connaissances, il faut répondre à la question : de quelles connaissances et compétences tous les jeunes gabonais auront-ils besoin pour être citoyen ? Quels sont les savoirs et savoir-faire indispensables et quels sont ceux dont on peut se passer sans annihiler nos chances d'autonomie ? Il faudra donc que ce socle soit celui du citoyen lambda.

Dans cette optique, il semble qu'il faudrait orienter les propositions vers des domaines et moins sur des disciplines légitimement constituées. Tout ceci en résonance avec le contexte culturel de la société.

⁴⁶² Ph. Meirieu (2006), « Tout savoir doit être enseigné comme culture » in *Cahiers pédagogiques*, op.cit., p.14.

⁴⁶³ Ph. Perrenoud (2006), « Le socle et la statue » in *Cahiers pédagogiques*, op.cit., p. 16. Les souligné sont de l'auteur.

1.2.2 *Champs de savoir propositionnels*

Définir, dans cet ordre d'idées, une culture scolaire commune au Gabon n'est certainement pas aisée dans la mesure où les questions liées aux finalités culturelles de l'enseignement au Gabon n'ont jamais fait l'objet de recherches empiriques et même de choix politique affirmé. C'est donc en quelque sorte en « pionnier » que nous nous risquons le droit d'en proposer une première démarche. Ainsi, il nous semble, en humble observateur de la société gabonaise, que la définition d'une culture commune, d'un référentiel minimal pour tous, doit s'orienter vers cinq grands domaines ou champs de savoir⁴⁶⁴ : champ des langues ; champ des activités et expressions corporelles locales ; champ scientifique et technologique ; champ historique ; champ juridique, économique, sanitaire et environnemental. Il ne faut surtout pas y voir une certaine hiérarchie entre les différents champs de savoir. Le plus important à nos yeux reste simplement la possibilité de proposer un socle. Peu importe le champ par lequel on y rentre.

D'abord le champ des langues. La langue reste le véhicule par excellence de la communication et de l'apprentissage. En effet, tous les autres savoirs sont accessibles par le biais de la langue. Au Gabon, la langue française règne dans le système éducatif sans partage. Or, dans le quotidien des élèves ils sont amenés à s'exprimer dans d'autres langues, qui sont elles locales et domestiques. Les linguistes gabonais parlent d'ailleurs de phénomène de bilinguisme auprès des élèves gabonais. Les travaux de Danielle Minko Mi Ngui le soulignent parfaitement. L'auteure avance notamment que « dès leur plus jeune âge les enfants sont en contact avec deux ou plusieurs systèmes linguistiques différents : la ou les langues gabonaises et le français »⁴⁶⁵. Le Gabon n'ayant pas pu faire élever au rang de langue nationale une de ses langues locales comme l'a fait par exemple le Sénégal avec la langue Wolof ou le Mali avec le Bambara, le français reste la langue dominante qui permet aux individus de groupes ethniques différents de communiquer. Cette situation n'est pas sans conséquence sur le système de pensée puisque dans leurs familles, les élèves font parfois usage d'une langue autre que celle utilisée à l'école. Toutefois, comme le rappelle D. Minko Mi Ngui, « quel que soit la façon dont le contact est fait, toujours est-il que ces langues entretiennent le plus souvent entre elles des rapports de dominant à dominé, car certaines ont une valeur internationale tandis que d'autres ne jouissent d'aucun statut sur le marché, leur usage étant

⁴⁶⁴ Expression de Ph. Meirieu (2006), *loc.cit.*, qui parle de champs de savoir décisifs pour chacun personnellement et pour l'avenir collectif.

⁴⁶⁵ D. P. Minko Mi Ngui (2008), *Pratiques langagières d'enfants gabonais à Libreville. Quel (s) type(s) de bilinguisme ?*, Thèse de doctorat en sciences du langage, Université de Rouen, pp.2-3.

limité aux locuteurs du même groupe »⁴⁶⁶. C'est exactement le cas du français⁴⁶⁷ avec la cinquantaine de langues gabonaises. La pratique des langues locales n'est relayée qu'à un usage minime à l'échelle d'une famille ou d'un groupe ethnique. Or, même dans ce cas, il apparaît souvent que la langue locale n'est pas bien maîtrisée par les parents qui la transmettent de façon approximative aux enfants. A ce niveau se situe un des intérêts de ce champ de savoir : comment transmettre la culture locale si la langue qui est le principal moyen n'est pas maîtrisée ?

A ce propos, il paraît primordial que ce champ de savoir se développe autour de la revalorisation des langues gabonaises. Car, il faut rappeler que traditionnellement le Gabon est de culture orale et que l'essentiel de son patrimoine culturel se trouve dans les contes et légendes qui se transmettent de générations en générations par le canal de la langue. D'où l'intérêt de développer « l'oralistique⁴⁶⁸ » au sens où l'entend l'historien gabonais, N. Metegue N'nah qui en est à l'origine. L'école qui aujourd'hui devient le principal instrument de socialisation doit s'approprier de toutes ces réalités afin de les diffuser. Les lieux traditionnels d'éducation tels que les « corps de garde⁴⁶⁹ » sont de moins en moins présents dans les villes, mais ils restent une composante à part entière de la vie des gabonais, surtout quand ces derniers ont des fréquentations régulières avec l'arrière-pays. Il y a donc ici un enjeu majeur pour l'école et singulièrement le collège dans sa fonction d'intégration sociale. Il semble nécessaire d'intégrer dans son cursus de formation des savoirs relatifs à ces aspects importants de la vie courante au Gabon. Toute chose qui demeure encore une chimère dans l'offre de formation proposée à la jeunesse gabonaise, en dépit d'une faible tentative initiée dans l'enseignement privé notamment de confession catholique qui proposait aux élèves un enseignement sur les langues gabonaise. Cette expérience n'a malheureusement, faute de réflexion approfondie sur la question et de préparation rigoureuse, pu se généraliser à l'ensemble du système éducatif.

Une des raisons de cet échec réside dans le fait que les enseignants retenus pour administrer cet enseignement n'étaient pas formés. La formation lancée à l'école normale supérieure revenait très onéreuse pour l'Etat qui décida d'arrêter le processus. Une autre raison, souvent inavouée, renvoie à la problématique de la pluralité linguistique du pays. En

⁴⁶⁶ *Ibidem*, p. 2.

⁴⁶⁷ Attention! Il ne s'agit pas d'éclipser la langue française qui reste la langue officielle et internationale permettant aux jeunes gabonais de commercer avec le reste du monde. Sa place reste donc essentielle.

⁴⁶⁸ Inventé par N. Metegue N'nah, il désigne selon l'auteur « une nouvelle science ayant pour objet l'étude des sources orales et considère que toutes les sources se valent » in N. Metegue N'nah (2006), *Histoire du Gabon. Des origines à l'aube du XXI^e siècle*, Paris, l'Harmattan Coll. « Etudes africaines », p. 34.

⁴⁶⁹ Corps-de-garde : lieu culturellement admis de débats, de palabres et de transmission des connaissances. Forme de temple du savoir.

effet, avec plus d'une cinquantaine d'ethnies selon les estimations des linguistes, il revenait difficile d'opérer des choix sur les langues à retenir et à développer. Ce d'autant plus que cela pose un problème politique dans la mesure où un certain nombre de gouvernants appartiennent à des ethnies minoritaires démographiquement et disposent donc de moins de locuteurs, mais surtout les langues les mieux décrites scientifiquement sont différentes de celle des dirigeants. Il y a ainsi de vieux clichés coloniaux qui refont surface comme le fait de considérer le groupe fang par exemple comme envahisseurs ou dévoreurs de la nation⁴⁷⁰. La peur de voir le prima d'une langue sur les autres, surtout quand elle n'est pas la leur, gêne les dirigeants politiques.

Or, une approche plus neutre sans visée hégémonique, serait de former chaque élève dans la langue qui est celle de son groupe ethnique. Ainsi, en fonction des régions les dominantes linguistiques pourraient varier. Le but recherché étant de permettre à chaque futur citoyen gabonais de s'exprimer au moins dans une des langues de son terroir afin de pouvoir accéder aux savoirs, devenus diffus, de sa culture et aussi de permettre aux langues locales de ne pas disparaître. Car, selon les linguistes, une langue qui n'est pas parlée est appelée à disparaître.

S'agissant du champ des activités et expressions corporelles, il faut dire que plus que les langues, c'est un domaine dont aucune initiative officielle n'est réellement prise. Toutefois, on se souviendra qu'à l'initiative de Paul Mba Abessole⁴⁷¹, Maire de Libreville à la fin des années 1990 et au début des années 2000, des grands rassemblements appelés « fête des cultures »⁴⁷² furent organisés dans les locaux du « Jardin de la Peyrie » (espace public disposant de salles de spectacle, de manèges, de tribune, etc.). Ces moments particuliers constituaient une plate-forme pour la revalorisation de la culture dans son ensemble et plus singulièrement des danses, arts culinaires, chants, jeux, humour, etc. C'était devenu le rendez-vous de la culture et ces manifestations trouvaient auprès des populations un écho plutôt

⁴⁷⁰ Lire à ce sujet F. Bernault (2003), « Dévoreurs de la nation : les migrations fang au Gabon », in C. Coquery-Vidrovitch et I. Mandé (Dir.), *Etre étranger et migrant en Afrique au XXe siècle*, Paris, l'Harmattan.

⁴⁷¹ Homme politique et de lettres gabonais, figure de proue de l'opposition dans les années 1990. C'est ancien prêtre spiritain fut un des artisans majeurs du combat politique au Gabon pour l'instauration de la démocratie et du multipartisme notamment avec son parti le Rassemblement national des bûcherons (RNB) devenu après des scissions internes liées à de positionnements divergents face au parti au pouvoir, Rassemblement pour le Gabon (RPG).

⁴⁷² L'initiateur définissait l'intérêt de l'organisation de cet événement en ces termes : « connaître son histoire personnelle et celle de son peuple est de la plus haute importance. (...). C'est, eu égard, à cette réalité, que mes amis du Rassemblement pour le Gabon et moi avons lancé l'idée de la fête des cultures alors que nous étions à la tête de la Mairie de Libreville. (...). Nous étions partis du constat que les gabonais vivaient les uns à côté des autres (...). Il fallait donc changer cet état de chose. Nous devrions instaurer l'ère des échanges et de la construction de la nation gabonaise, l'ère de la convivialité », in P. Mba Abessole (2007), *Aux sources de la culture fang*, Paris, l'Harmattan.

favorable à en croire l'affluence que cela suscitait. Malheureusement, comme ce fut le cas pour l'introduction des langues locales dans le système éducatif, ces activités n'ont pu se pérenniser après le départ de son initiateur à la tête de la Mairie.

Pourtant, il y avait une opportunité de creuser la réflexion et de saisir ce moment d'échange culturel privilégié pour transmettre aux jeunes générations, qui le vivent pour certains autrement à travers des cérémonies familiales ou en appartenant à des groupes socioculturels de leur contrée, le patrimoine du pays en la matière. C'est en nous servant de cette initiative qu'il nous paraît nécessaire de développer ce champ de savoir dont plusieurs jeunes sont en contact permanent et cultivent un rapport affectif avec ces pratiques. Il nous semble que dans un cadre plus construit, plus légitime, qu'est celui du collège par exemple, il ne serait pas inintéressant de le proposer aux élèves. Le but étant à terme, qu'ils ne soient pas étrangers à des pratiques qu'ils observent dans la société et dont ils sont parfois les acteurs.

Dans le champ de savoir scientifique et technologique, nous y mettons tous les fondamentaux en arithmétique, géométrie, physique et tous les aspects qui permettent de se familiariser avec l'outil informatique. Sur la partie scientifique de ce champ qui fait déjà partie plus ou moins des programmes officiels, il faut simplement préciser que le socle vise à identifier des connaissances minimales comme compter, additionner, diviser, multiplier, soustraire, reconnaître les corps solide, liquide, vapeur, la loi de la pesanteur, etc. Nous voulons insister sur l'aspect technologique qui, à notre avis demeure absent jusqu'aujourd'hui dans la formation des futurs citoyens. Malgré une annonce officielle relayée par les médias⁴⁷³, sur l'introduction de l'informatique dans les cursus de formation, force est de reconnaître que dans les faits il n'en n'est rien, du moins cela reste le privilège de quelques établissements, voire de quelques filières uniquement. En effet, les travaux de Quentin De Mongaryas montrent que « c'est notamment le cas au lycée d'application Nelson Mandela où les élèves de séries scientifiques sont initiés à l'informatique »⁴⁷⁴ laissant de côté tous les élèves de séries littéraires. Ceux du collège n'étant pas concernés par le projet. C'est dire que s'il existe un enseignement en informatique, il est réservé à une certaine « élite », mais surtout qu'il reste encore très embryonnaire et ne touche pas l'ensemble du système. Nous y voyons pourtant un enjeu majeur à développer cet enseignement.

L'enseignement de l'informatique représente un intérêt pour les collégiens gabonais du XXI^e siècle pour au moins deux raisons. Premièrement, au plan scolaire il est un fait

⁴⁷³ En 2001, le gouvernement gabonais décidait d'initier tous les élèves en informatique en dotant tous les établissements scolaires (Lycées et Collèges) d'ordinateurs et en envoyant des enseignants en formation pour la circonstance. Un article est paru dans le quotidien d'informations générales « L'union » (22 octobre 2001).

⁴⁷⁴ R. F. Quentin De Mongaryas (2012), *op.cit.*, p. 57.

indéniable aujourd'hui c'est qu'il est très souvent demandé aux élèves de préparer des travaux de groupes (sous forme de dossiers et d'exposés notamment). Cette préparation exige un minimum de travail de recherche dont la plupart des données se trouvent sur Internet. Comment y accéder si on n'a jamais touché à un clavier d'ordinateur? De plus, quand on sait qu'au Gabon que les centres de documentation et d'information (CDI)⁴⁷⁵ quand ils existent disposent souvent de ressources désuètes, Internet apparaît alors comme le moyen le plus sûr d'obtenir des informations actualisées qui s'arriment aux dernières avancées dans le domaine. En outre, à côté de la phase de collecte de données, il y a la partie de la rédaction où des connaissances minimales de saisie et de traitement de texte sont indispensables.

Deuxièmement, au plan professionnel, les connaissances en informatique deviennent de plus en plus des conditions indispensables pour trouver un métier, ne serait-ce que pour saisir son propre curriculum vitae. Cela participe de la compétitivité et fait parfois dire dans des lieux communs que « les analphabètes du troisième millénaire sont ceux qui n'auront aucune connaissance en informatique ». C'est dire toute l'importance que ce domaine prend aujourd'hui dans la vie des individus. Quelque soit la profession, il semble que l'informatique devienne incontournable. De ce point de vue, son enseignement durant la période de la scolarité obligatoire ne doit pas être simplement envisagé comme propédeutique préparant les élèves qui rentreront au lycée. Il doit plutôt être considéré comme un enseignement global pour que ceux qui s'orienteront vers l'apprentissage n'aient pas le sentiment d'avoir reçu une formation « inachevée ».

Sur le champ historique une équivoque paraît nécessaire à lever. Le champ historique ne se limite pas à la discipline scolaire « Histoire géographie ». C'est vrai qu'il peut s'y appuyer ou qu'il s'y appuie, mais il ne s'agit en aucun cas de se borner à cela. Ce champ renvoie plus généralement aux singularités philosophiques et historiques qui caractérisent la société gabonaise. En cela, il doit se nourrir d'apports conceptuels pluriels parce qu'il détermine les finalités idéologiques du mouvement de la société dans sa globalité. Toutes les disciplines des sciences sociales y sont les bienvenues.

Il faudra par exemple considérer l'apport conséquent de l'anthropologie dans la description des traits caractéristiques de chaque peuple du Gabon. Sur le tracé des frontières nationales, il importera de convoquer la géographie pour transmettre aux élèves les limites territoriales du pays et surtout leur présenter les enjeux éventuels d'un recoupage spatial

⁴⁷⁵ Les CDI constituent au Gabon, notamment dans les collèges un « luxe » que tous les établissements publics ne peuvent s'offrir. Il est souvent le privilège de quelques établissements notamment ceux du centre.

notamment avec le conflit encore non réglé de l'île Mbanie⁴⁷⁶. Les apports de la sociologie et des sciences politiques ne sont pas en reste sur l'explication du contexte politique par exemple : comment comprendre qu'un Etat se dise démocratique et ne connaisse aucune alternance à la tête du pays ? L'histoire en tant que discipline pourra revenir sur les conditions qui ont précédé et conduit à l'indépendance du pays en 1960. Autant d'éléments qu'il semble important d'organiser pour la formation des futurs citoyens gabonais.

De plus, ce champ de savoir, peut-être plus que les autres, demandera un certain nombre de savoirs transversaux permettant de créer du lien et de la cohérence dans l'esprit de l'élève. Le champ de savoir historique est donc à définir en prenant en compte tous ces paramètres.

Pour clore ces propositions, il y a le champ de savoir relatif au domaine du droit, de l'économie, de la santé et de l'environnement. L'approche ici est inspirée des réflexions de Ph. Perrenoud qui souligne que « si l'école prépare à la vie, les transformations du monde et de la vie des gens devraient, logiquement, être le principal moteur des évolutions curriculaires, au moins autant que la transformation des savoirs. A la limite, seuls les savoirs qui affectent la vie des gens et leur compréhension du monde devraient impulser des changements des programmes »⁴⁷⁷. Les savoirs scolaires devraient ainsi se construire en fonction de leur rapport au vécu des citoyens, aux difficultés qu'ils rencontrent au quotidien. Or, trop souvent « l'école, le collège, le lycée ne sont que des phases propédeutiques, voire une simple course d'obstacles dont la fonction est de dégager le sous-ensemble de chaque classe d'âge digne d'accéder aux diplômes les plus élevés : l'élite »⁴⁷⁸. Cette perspective est à éviter dans le cadre de la mise en place d'un socle de connaissances car il s'agit explicitement d'utiliser une orientation différente qui privilégierait l'expérience humaine au renfermement de l'école sur elle-même en faisant abstraction des contingences extérieures. En effet, combien de jeunes finissent leur scolarité obligatoire sans que ces derniers n'aient jamais entendu parler du droit au logement, du code civil, du développement durable, etc. ? Ce qui serait utile à tous les futurs citoyens, c'est de connaître les différents moyens de contraception et d'avoir des notions de planning familial par exemple, indispensable à la lutte contre les maternités et paternités précoces, véritable phénomène social au Gabon. De la même manière, qu'il leur serait essentiel de disposer de connaissances sur les possibilités entrepreneuriales

⁴⁷⁶ Il s'agit là d'un différend frontalier avec la République voisine de Guinée Equatoriale pour l'appartenance de cette portion de terre.

⁴⁷⁷ Ph. Perrenoud (2008), « préface » in F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*, Bruxelles, De Boeck Coll. « Perspectives en éducation et formation », p.7.

⁴⁷⁸ *Ibidem*.

qui s'offrent à eux. Il ne sera plus question de laisser toutes ces compétences pour les plus hauts diplômés du système. Ce qui doit être le leitmotiv de ce champ de savoir c'est bien plus des ressources qui permettent de faire face à des situations complexes à maîtriser.

En somme, ces cinq champs de savoir que nous venons de présenter, loin d'être exhaustif, rassemblent des aspects de la vie au Gabon qui nous paraissent déterminants et importants à connaître pour les élèves qui achèvent leur scolarité obligatoire. Ces champs de savoir nous semblent primordiaux pour une intégration sociale plus juste et plus utile à l'expression de la citoyenneté nationale. Une citoyenneté qui devrait se construire sur l'idée forte de « Gabon d'abord » souvent sabordée par les hommes politiques. Nous poursuivons la démonstration dans le sens d'explicitier cette notion afin de la défaire de sa charge idéologique et de la transformer en concept opératoire pour la construction curriculaire au Gabon.

2. « GABON D'ABORD », UNE REALITE DANS LES PROGRAMMES ?

Loin de nous tout relent nationaliste, notre approche se veut constructive et rejoint tous les commentaires réalisés sur les systèmes éducatifs africains et singulièrement sur le système éducatif gabonais qui est la résultante de débats et de conditions historiques dont les réalités lui sont étrangers. En fait, tous les observateurs s'accordent à dire que les fondements du système éducatif, ainsi que ses contenus, sont déconnectés de la réalité locale et inadaptés aux besoins des populations⁴⁷⁹. Il apparaît que les contenus d'enseignement ne correspondent pas aux dynamiques et enjeux sociétaux du pays. Or, il semblerait qu'une approche véritablement centrée sur des faits gabonais serait plus productive. D'où l'intérêt de penser « *Gabon d'abord* » dans les programmes. Nous présenterons en premier lieu la genèse de la notion avant de tenter une conceptualisation utile à l'approche curriculaire.

2.1 Historicité de la notion

L'historiographie nationale accorde volontiers la paternité de cette notion à Léon M'ba qui fut le premier président de la République Gabonaise⁴⁸⁰ et souvent considéré comme le père de la patrie⁴⁸¹. Dans un premier temps, il semblerait que l'auteur en avait fait usage pour fustiger une certaine forme d'injustice durant la période coloniale notamment à partir de la mise en place des regroupements régionaux que furent l'AEF⁴⁸² et l'AOF⁴⁸³ au sujet de la répartition des richesses produites.

⁴⁷⁹ A.N.M. Mboumba (2006), *Echec ou réussite et contenus d'enseignement en français et histoire géographie dans les lycées au Gabon. Adaptation ou inadaptation ?*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université de Picardie Jules Verne, Amiens.

⁴⁸⁰ Premier président de la République : 1961-1967.

⁴⁸¹ Léon M'ba fut l'un des personnages clés de l'accession à l'indépendance du pays en 1960. Il occupait déjà depuis 1958 le poste de premier ministre du gouvernement gabonais.

⁴⁸² AEF : Afrique Equatoriale Française (Gabon, Moyen-Congo : actuel Congo-Brazza, Oubangui-Chari : actuel Centrafrique et Tchad) mise en place en 1910 par l'administration coloniale.

⁴⁸³ AOF : Afrique Occidentale Française mise en place

2.1.1 « Gabon d'abord », réponse à une injustice

Léon M'ba et d'autres comme Jean-Hilaire Aubame⁴⁸⁴ dénonçaient un système de gestion des richesses de la communauté qui privilégiaient certaines contrées notamment Brazzaville, la capitale de la fédération au détriment de Libreville (Gabon) dont la part dans l'assiette économique représentait quasiment les 2/3. C'est le cas par exemple, de la production en minerais précieux : « en 1941, le Gabon produisit près de 1700 kilos d'or, ce qui représentaient environ les deux tiers de la production totale de l'Afrique Equatoriale Française (AEF) »⁴⁸⁵. Sur le plan éducatif, il faut souligner que : « en 1893, le Gabon compte déjà une vingtaine d'écoles et 1118 élèves contre 16 pour le Congo avec 465 élèves »⁴⁸⁶. Face à ce qui était considérée comme une menace, Jean-Hilaire Aubame indiqua lors d'un débat à l'assemblée territoriale, le 15 avril 1953 que: « nous devons résister aux intrigues de Brazzaville, surtout en ce qui concerne le problème de l'éducation. Nous sommes les descendants de ceux qui ont permis à la France d'obtenir le Moyen-Congo. Notre développement ne saurait être retardé ; nous devons progresser comme tout le monde »⁴⁸⁷.

Dans ces conditions, il est inadmissible que tous les projets de développement fussent d'abord orientés vers Brazzaville au prétexte qu'elle fut la capitale. Déjà, les acteurs politiques gabonais avaient mal vécu le fait que Libreville soit détrônée de son statut de capitale par Brazzaville, un statut qu'elle détenait du fait sa position géographique stratégique (pays côtier) idéal pour les échanges, mais aussi du fait qu'elle ait été dans la sous-région, la première à être en contact avec les colons. Les leaders politiques gabonais menaçaient à partir de ce geste de sortir de la fédération dans laquelle ils se sentaient « méprisés » malgré l'apport considérable des richesses de leur colonie.

Cette situation connaîtra en 1948, au lendemain de la seconde guerre mondiale, un épisode remarqué à travers la prise de parole du député Aubame qui demandera de vive voix le retrait du Gabon de la fédération AEF au motif, que le pays ne peut plus continuer à servir de « vache à lait » pour la région⁴⁸⁸. Cette demande parlementaire est traduite par A. Nguia Banda en ces termes : « les richesses étant d'abord gabonaises avant d'être fédérales, il était

⁴⁸⁴ Jean-Hilaire Aubame (1912-1989), homme politique gabonais du parti UDSG, opposant farouche à la politique de Léon M'ba et Député du Gabon à l'assemblée nationale française à partir 1946.

⁴⁸⁵ N. Metegue N'nah (2008), *op.cit.*, p.118.

⁴⁸⁶ F-P. Nze Nguema (1998), *L'Etat au Gabon de 1929 à 1990. Le partage institutionnel du pouvoir*, Paris, l'Harmattan Coll. « Etudes africaines », p. 62.

⁴⁸⁷ Jean Hilaire Aubame, in Assemblée territoriale du Gabon, *Journal des débats*, 15 avril 1953, cité par F-P. Nze Nguema, *op.cit.*, p. 62.

⁴⁸⁸ A. Nguia Banda (2005), *De « Gabon d'Abord » à la République au village*, Libreville, l'Horizon du savoir, p.13.

logique que celles-ci profitent en priorité au Gabon plutôt qu'aux intérêts de la fédération »⁴⁸⁹. Bien que cette requête n'ait pas abouti, elle démontrait bien l'existence d'un malaise au sein de la fédération mais aussi l'idée d'une préférence nationale dans la gestion des richesses du pays. Une position qui fut réaffirmée le 1^{er} juillet 1958 par le président du conseil territorial du Gabon Léon M'ba qui, à la faveur d'un discours à la chambre de commerce de Libreville exprima clairement son mécontentement sur cette question. Il souligna notamment que « *Vous savez tous que le Gabon est un modeste et paisible pays où les gens entendent vivre en bon voisinage avec tous pourvu qu'on le respecte et qu'on le laisse en paix. Le Gabon n'est ni fort, ni puissant, il est modeste et sage. Et, pourtant on ne nous respecte pas et on ne nous laisse pas en paix. C'est comme cela que je proteste. Vous savez peut-être que notre assemblée territoriale a voté lors de sa dernière session deux motions condamnant tout exécutif fédéral à l'échelon africain et demandant son rattachement direct du Gabon à la métropole. Nous ne trahissons pas nos voisins africains, mais nous en avons assez de travailler pour les autres. Nous n'acceptons pas de voir Brazzaville devenir une ville champignon avec notre argent alors que nous n'avons pas de routes, pas d'infrastructures. Nous n'acceptons pas non plus de voir certains organismes administratifs fédéraux entraver notre développement économique. Notre sous-sol recèle des richesses maintenant connues. La mise en valeur du gisement de Mékambo fera de ce territoire un des plus grands producteurs de fer du monde. Au nom de quoi la Fédération de l'Afrique Equatoriale s'y opposerait-elle ? En vertu de quel droit ? Et, pourtant actuellement nous assistons à des manœuvres souterraines qui visent à priver le Gabon du bénéfice de son patrimoine. On veut nous voler Mékambo ! A cela, je réponds Non ! Calmement mais catégoriquement. Et si ces manœuvres continuent, croyez-moi, le Gabon ripostera. Mais, ce ne serait peut-être plus avec calme et sérénité. Au besoin, il dénoncera son appartenance à l'AEF et demandera à se lier immédiatement à la Métropole. Car nous aimons la Métropole. Nous sommes en Afrique les ambassadeurs de l'union franco-africaine. Notre politique se trouve coïncidée étroitement avec les intérêts de la France. Mais, la France ne nous en sait pas gré. Qui sait si elle s'en rend même compte...* »⁴⁹⁰. Cet extrait de discours exprime la volonté des hommes politiques gabonais à dénoncer les injustices dont le Gabon est victime dans la répartition des richesses de la fédération. Il se trouve ici indiquer le désir de faire bénéficier en premier lieu le pays des ressources économiques qu'il produit. Cela se fait sous un fond de colère et de menaces à

⁴⁸⁹ *Ibidem*.

⁴⁹⁰ Extrait tiré de Elikia M'bokolo (2010), *Mémoire d'un continent. 17 août 1960 : Indépendance du Gabon*, RFI, 15mai, <http://www.rfi.fr/emission/20100515-17-aout-1960-independance-gabon>

l'encontre de l'administration fédérale soupçonnée de manigances visant à privilégier Brazzaville la capitale de la fédération. Mais, il est aussi réaffirmer l'attachement à la Métropole dont les ambitions seraient identiques à celles du Gabon. C'est donc de ce discours virulent du 1^{er} juillet 1958 que naît la formule « Gabon d'abord ».

Quelques années plus tard, en 1967, Léon M'ba devenu Président de la jeune République, reviendra sur cette idée en affirmant lors d'une interview accordée à l'AFP que « *le Gabon veut faire son petit chemin, que le Gabon veut entrer dans le concert des nations et que le Gabon ne veut plus être appelé, comme autrefois, la Cendrillon* »⁴⁹¹, c'est-à-dire être celui qui travaille pour les autres et ne profite pas suffisamment du fruit de son travail.

Ainsi, l'idée de « Gabon d'abord » prend forme, en premier lieu, comme une réponse à ce qui était vécue, par les hommes politiques gabonais de tous bords, comme une injustice de l'administration coloniale notamment dans le retard de développement accusé par Libreville par rapport à Brazzaville. On peut y voir l'expression d'un certain protectionnisme, d'une certaine volonté de penser d'abord à soi-même avant de servir la cause commune. Car, sentant une menace extérieure, les dirigeants gabonais opposent l'argument « Gabon d'abord » comme pour dire que les richesses produites appartiennent d'abord aux gabonais et il est légitime qu'ils en soient les premiers bénéficiaires. Il est hors de question d'orienter ses capitaux vers une direction autre que celle du Gabon. De ces rapports antagonistes au sein de la fédération AEF naît la notion de « Gabon d'abord ». Une notion qui sera ensuite reprise sur le plan de la politique interne.

2.1.2 De la réponse à une injustice au besoin de construction nationale

Une fois indépendant, une fois souverain il revenait au président Léon M'ba de construire la nation gabonaise car la colonisation avait laissé des Etats composites aux frontières parfois ambigus, mais surtout un contexte social bouillonnant et reconfiguré dont la pluralité ethnique est perçue comme un problème social. De fait, pour asseoir son autorité Léon M'ba mettra en place une politique basée sur l'unité nationale comme gage du développement économique et social dont le maître-mot était « Gabon d'abord ». La notion prit alors un autre sens que celui utilisé au temps de la fédération. Elle renvoyait maintenant à l'idée de penser la nation gabonaise d'abord avant de penser ethnie, contrée ou région. Les projets de développement devaient concerner l'ensemble du territoire et non certaines régions

⁴⁹¹ Léon M'ba (1967) interview accordée à l'agence France presse retranscrite sur le site : www.ina.fr

seulement. En fait, il fallait forger dans les mentalités des populations le sentiment d'être d'abord gabonais avant d'être fang⁴⁹², nzebi⁴⁹³ ou autres. Il s'agissait en d'autres termes de faire prévaloir l'intérêt général au détriment des intérêts particuliers. Cette tâche n'était pas aussi évidente.

En réalité, une des difficultés du nouveau président c'est qu'au moment de l'accession à la souveraineté internationale des conflits internes existent notamment entre les différents partis politiques en place⁴⁹⁴ et le BDG⁴⁹⁵ parti de Léon M'ba est plutôt minoritaire auprès des populations. C'est pourquoi en 1960, au lendemain de la crise institutionnelle⁴⁹⁶ en « bon manoeuvrier »⁴⁹⁷ Léon M'ba se rapproche de son adversaire Jean-Hilaire Aubame, responsable de la formation politique UDSG⁴⁹⁸ majoritaire dans le pays pour tenter une alliance historique nommée « l'union nationale ». Celle-ci fut entérinée et les échéances électorales (législative et présidentielle) de février 1961 témoignaient de cette union entre les deux partis. Les deux leaders firent campagne ensemble sur le thème principal de l'union nationale ainsi que sur celui de l'adoption d'un régime présidentiel, cher à Léon M'ba. Les résultats de cette élection furent sans appel puisque la liste Union nationale rapporta l'élection avec 99,57% des voix⁴⁹⁹.

L'union nationale était donc le symbole de la politique des nouvelles autorités à telle enseigne qu'elle constitue le premier élément du triptyque de la devise nationale du pays à savoir : **Union**-Travail-Justice. Il fallait impérativement que les gabonais soient unis à l'Etat, soient unis entre eux, sortent des comportements jugés rétrogrades (ethnisme, régionalisme, tribalisme, égoïsme, etc.) pouvant constituer un danger pour l'effort de développement initié notamment à partir des grands projets comme la construction du chemin de fer (Transgabonais). Dans cette optique, A. Nguia Banda va jusqu'à affirmer que « la notion d'union apparaîtra tellement fondamentale que les gouvernants, pour symboliser la cohésion du peuple, ont attribué au quotidien national d'informations le nom de *L'Union* »⁵⁰⁰. Les

⁴⁹² Groupe ethnique du Gabon présent dans cinq provinces sur les neuf que compte le pays. Ce groupe est souvent considéré comme majoritaire et ce fut le groupe ethnique du président Léon M'ba.

⁴⁹³ Groupe ethnique essentiellement du sud du Gabon dont l'importance démographique est considérable.

⁴⁹⁴ Un peu avant l'indépendance en 1960, au cours de l'année 1957 consécutive à la tenue des élections territoriales dont l'UDSG de Jean-Hilaire Aubame en sort victorieux avec dix-huit élus tandis que le BDG formation politique de Léon M'ba n'obtint que huit conseillers et les indépendants furent quatorze, une première crise politique éclate.

⁴⁹⁵ BDG : Bloc Démocratique Gabonais.

⁴⁹⁶ Lire à ce sujet les abondants développements de N. Metegue N'nah (2008), *op.cit.*

⁴⁹⁷ Expression empruntée à N. Metegue N'nah (2008), *op.cit.*, p.168.

⁴⁹⁸ UDSG : Union Démocratique et Sociale Gabonaise.

⁴⁹⁹ N. Metegue N'nah (2008), *op.cit.*, p.169.

⁵⁰⁰ A. Nguia Banda (2005), *op.cit.*, p.15. Les soulignés sont de l'auteur.

nouvelles autorités étaient convaincues qu'il fallait transcender les différences pour garantir la stabilité, gage de construction d'un Etat prospère.

En prenant la succession de Léon M'ba en décembre 1967, Albert Bernard Bongo devenu, à l'occasion de sa conversion à l'islam en 1974, Omar Bongo, continuera cette politique d'unité nationale. Elle constituera pour lui la ligne directrice de son action et le lien indéfectible avec son prédécesseur. C'est d'ailleurs, l'une des raisons qu'il évoque lorsqu'il crée son parti le PDG⁵⁰¹ en mars 1968 et instaure le monopartisme comme seul cadre légitime d'expression politique. Il dira notamment lors du premier congrès (31 août-3 septembre 1970) du parti nouvellement créé que « *L'Etat souverain qui naît officiellement le 17 août 1960 est fragile. Des forces centrifuges le menacent : tribu, clans, ethnies ont encore tendance à privilégier leurs intérêts particuliers... La mission que s'est donnée la Parti Démocratique Gabonais est d'assurer le développement économique et social et de promouvoir le bien-être de tous par le travail, dans l'ordre, dans la paix et le souci primordial de l'intérêt supérieur de la patrie. Il s'agit donc de faire taire les vieilles dissensions pour que tous œuvrent dans le même sens. Il s'agit d'abord, et surtout, d'affirmer, de conforter un sentiment national sans lequel un pays ne peut avoir d'avenir* »⁵⁰². Le discours du président Bongo identifie clairement les maux qui, selon lui, menacent la stabilité et le progrès du pays. Comme son prédécesseur, il souligne que le tribalisme ou régionalisme constitue le principal obstacle à la réalisation de cet objectif de développement. C'est pourquoi, il invite les gabonais à tous œuvrer vers la même direction ; une direction qui repose d'abord sur la consolidation du sentiment d'appartenance nationale. En un mot de penser « Gabon d'abord ». Quelques années plus tard, lorsque souffla le vent de la démocratie⁵⁰³, il déclara : « *lorsque que le peuple gabonais m'a fait confiance en me portant à la magistrature suprême le pays était divisé et paralysé par le régionalisme, le tribalisme et les dissensions tragiques, la rancune et la haine entretenues par plusieurs partis politiques (...). Dans les circonstances historiques de l'époque, il s'agissait avant tout de mettre sur pied une organisation politique capable d'asseoir l'unité nationale, d'assurer la paix et la sécurité de tous, de servir de fer de lance à notre développement économique et social. Il fallait que tous les Gabonais prennent*

⁵⁰¹ PDG : Parti Démocratique Gabonais créé officiellement le 12 mars 1968 à Koula-Moutou dans la province de l'Ogooué-Lolo.

⁵⁰² *Mémorial du Gabon : Les années riches 1970-1974*, cité par A. Nguia Banda, *op.cit.*, pp.37-38.

⁵⁰³ A la fin des années 1980 et l'aube des années 1990, la conjoncture internationale marquée par la chute du mur de Berlin et des régimes de l'Est aura une incidence sur les régimes dictatoriaux en Afrique et le Gabon ne sera pas épargné par ce qu'on appellera « le vent de l'Est ». En effet, le début des années 1990 reste marqué par le retour au multipartisme et l'instauration de la démocratie par le biais de la conférence nationale (23 mars-20 avril 1990) présidée par Monseigneur Basile Mve Engone, Evêque du diocèse d'Oyem.

conscience qu'ils appartiennent à une même nation »⁵⁰⁴. La notion de « Gabon d'abord » devint au fur et à mesure, une idéologie politique portée sur le caractère unitaire de l'ensemble des gabonais quelque soit leur appartenance ethnique, politique ou religieuse. Mais, comme toute idéologie, elle repose sur un système d'idées qui sert les intérêts de la classe qui la produit et peut être une représentation fautive de la réalité sociale. Dans le monde scolaire, que donne-t-elle de constater ?

2.1.3 « Gabon d'abord » de l'idéologie politique aux implications dans le monde éducatif ?

En réunissant les états généraux de l'éducation et de la formation en 1983, le président Bongo souligna que « *je voudrais que les tous gabonais, conscients et fiers de leur identité culturelle, renforcent l'unité nationale et participent de toute leur volonté au développement de notre pays indépendant et souverain, en prenant en mains, à tous les niveaux, les rouages de notre économie* »⁵⁰⁵. Le chef de l'Etat établissait par là un lien direct entre l'enjeu de la construction de l'unité nationale du pays (projet politique essentiel) et le système de formation. En effet, il s'agissait d'affirmer que le système éducatif devait prendre part entière au devoir de développer le sentiment d'appartenance nationale. Il n'était pas question que l'école soit en marge de ce processus national.

Cette relation directe établit par le Chef de l'Etat, entre système politique et système éducatif sera réaffirmée par son successeur, qui n'est rien d'autre que son fils, Ali Bongo Ondimba⁵⁰⁶, lors de la cérémonie d'ouverture des nouveaux états généraux de 2010 où il considérera que « (...) *les conclusions de vos travaux, qui seront adoptées par vous toutes et par vous tous, comme le Pacte de confiance entre l'Elite intellectuelle gabonaise et l'Elite politique* »⁵⁰⁷. Tout ceci supposerait donc que la notion de « Gabon d'abord » aurait une traduction dans les politiques en direction de l'école. D'ailleurs, l'idée de « gabonisation de l'enseignement »⁵⁰⁸ pourrait rejoindre ce point de vue. Ce, d'autant plus que l'école doit jouer,

⁵⁰⁴ Omar Bongo (1990), *Message du chef de l'Etat à la nation*, cité par A. Nguia Banda, *op.cit.*, p.39.

⁵⁰⁵ Omar Bongo (1983), « Message du Chef de l'Etat » in *Compte rendu des états généraux de l'éducation et de la formation*, 17-23 décembre, p.3.

⁵⁰⁶ Après le décès d'Omar Bongo Ondimba le 08 juin 2009 à Barcelone, son fils Ali Bongo Ondimba lui succéda en octobre de la même année à la faveur de l'organisation d'une élection présidentielle anticipée. Ce qui fait de lui, le troisième président « élu » du Gabon depuis l'indépendance en 1960.

⁵⁰⁷ A. Bongo Ondimba (2010), « Discours d'ouverture de Monsieur le Président de la République, Chef de l'Etat » in *Actes des états généraux de l'éducation et de la formation*, cité de la démocratie, 17 mai, p.10.

⁵⁰⁸ La « gabonisation de l'enseignement » est souvent évoquée dans le cadre du personnel enseignant, surtout dans les matières scientifiques où il est constaté un nombre limité d'enseignants nationaux (gabonais). C'est donc une politique qui vise à encourager les jeunes gabonais à s'intéresser à l'enseignement des sciences.

aux yeux des dirigeants, un rôle d'intégration sociale par les valeurs de la République qu'elle transmet. Par l'école, les nouvelles générations doivent s'inscrire dans le projet de société à promouvoir.

En somme, née d'une idée protectrice contre la gestion inégale des biens de la fédération (AEF), la notion de « Gabon d'abord » va continuer à se développer même après l'accession à la souveraineté internationale, en prenant toutefois une autre conception. Au point de devenir au fil des gouvernements qui vont se succéder, la politique centrale, sinon le crédo politique de tous les leaders (opposition comme majorité). Elle prendra ainsi un autre sens définitionnel qui, en effet, se forgera sur une ambition de construction du sentiment d'appartenance nationale qui « se trouve codifié plus tard par l'enchevêtrement à un paradigme unificateur de trois notions : Union, Travail, Justice »⁵⁰⁹. Cette orientation conduira toute la politique des nouveaux dirigeants. Une orientation qui fait de l'unité nationale l'objectif majeur auquel tous les gabonais devraient converger. Aussi, en faisant le lien entre système politique et système éducatif, il semble que les dirigeants gabonais aient voulu montrer l'importance de l'école dans ce processus national. D'où la question de savoir : quelle en est la traduction dans les faits, notamment dans les programmes scolaires ? Les prochains développements tentent d'apporter des réponses à cette interrogation.

2.2 « Gabon d'abord » et réalités des programmes d'histoire

A priori on serait tenté de croire que les programmes d'histoire répondraient au besoin de construction nationale formulé par les premiers gouvernants et toujours entretenu par les actuels, car ils sont, en principe, la traduction d'une politique. Une politique qui dans le cas du Gabon, est officiellement orientée vers la construction de la nation et notamment de l'unité nationale. De fait, il serait tout à fait logique que les programmes d'histoire y consacrent à cette fin, une place de choix aux contenus liés à cette volonté politique, étant entendu que l'école a pour mission principale la transmission culturelle. Or, il apparaîtrait justement que les programmes d'histoire en classe de troisième par exemple, ne suivraient pas cette logique impulsée par les plus hautes autorités du pays.

⁵⁰⁹ F-P. Nze Nguema (1998), *L'Etat au Gabon de 1929 à 1990. Le partage institutionnel du pouvoir*, Paris, l'Harmattan Coll. « Etudes africaines », p. 61.

2.2.1 *Le programme d'histoire ou l'absence de préférence nationale*

En examinant le programme actuel de troisième, il s'agira de décrire son contenu et voir si ce dernier répond ou non à cette exigence nationale qui semble indispensable pour la construction de la « jeune » nation gabonaise. « Gabon d'abord » trouve-t-il une traduction dans les programmes d'histoire ? Telle est la question qui sera analysée.

En rappel, le dernier programme officiel d'histoire publié par l'IPN date de 1994 et n'a connu à ce jour aucun changement significatif. Il reste, pour ainsi dire, d'actualité. Le tableau proposé ci-dessous permet d'appréhender clairement la réalité du programme.

TABLEAU 26 : PROGRAMME D'HISTOIRE EN 3E

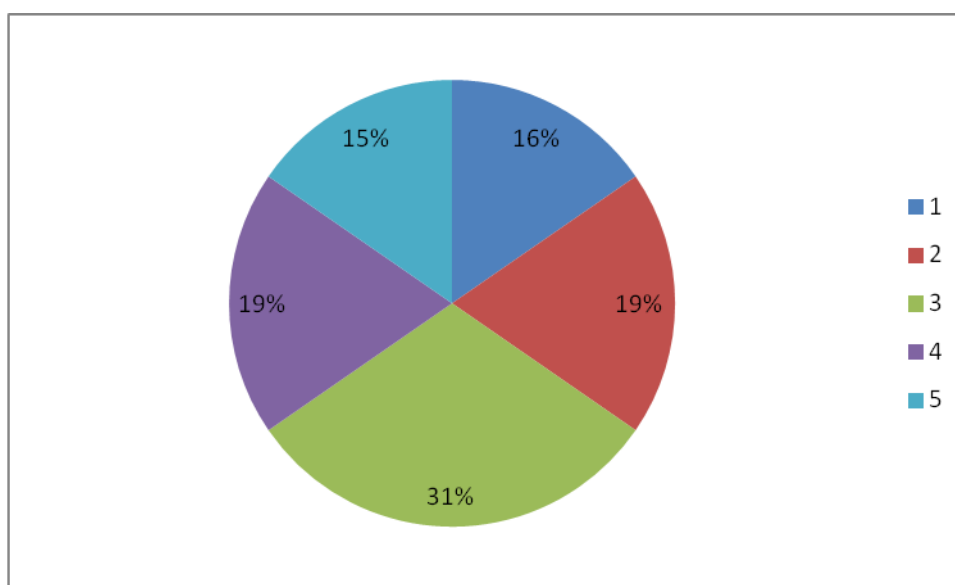
Thèmes	Leçons
<p>1/ L'Afrique et Madagascar dans la première moitié du XIXe siècle</p>	<p>1.1 Les tentatives d'intégration au XIXe siècle (tentatives d'Ousman Dan Fodio en pays haoussa et de Tchaka en Afrique du Sud).</p> <p>1.2 La situation en Afrique occidentale côtière (cas des Etats de la côte du Golfe du Bénin : Oyo, Ashanti, Abomey).</p> <p>1.3 La situation en Afrique centrale (<i>la pénétration française et l'arrivée des premiers missionnaires au Gabon</i> ; Le royaume d'Angola).</p> <p>1.4 Madagascar de 1810 à 1861.</p>
<p>2/ L'Europe technicienne, sa prospérité et ses problèmes</p>	<p>2.1 Les progrès scientifiques et techniques (principales découvertes, révolution machinisme, révolution des transports).</p> <p>2.2 Les transformations économiques (la rénovation de l'agriculture, la concentration industrielle et la production de masse).</p> <p>2.3 Essor et évolution du capitalisme (ses caractéristiques, son fonctionnement, ses différentes formes).</p> <p>2.4 Les transformations de la société (nouvelle démographie, nouvelle répartition de la population, nouveaux genres de vie ; nouveau « paysage » social : les classes bourgeoises et ouvrières s'affirment et s'affrontent).</p> <p>2.5 Les zones privilégiées de développement</p>

	(inégalités dans la répartition et la fructification du capitalisme se manifestent à la fois par la prospérité et par des crises économiques).
3/ Les impérialismes européens et les résistances	<p>3.1 Le XIXe siècle, siècle de l'expansion coloniale européenne</p> <p>3.2 Les impérialismes : doctrine, moyens, rivalités</p> <p>3.3 Les conquêtes et résistances en Afrique soudanaise (1880-1902).</p> <p>3.4 Les conquêtes et résistances en Afrique centrale (1885-1902).</p> <p>3.5 Madagascar de 1861 au début du XXe siècle.</p> <p>3.6 La carte politique de l'Afrique et Madagascar au début du XXe siècle.</p> <p>3.7 L'organisation administrative des colonies.</p> <p>3.8 L'exploitation économique des colonies.</p>
4/ L'évolution mondiale, de la fin XIXe au milieu du XXe siècle	<p>4.1 La première guerre mondiale (très bref aperçu de la guerre elle-même ; les conséquences de la guerre en Europe, en Afrique et dans le monde ; la SDN).</p> <p>4.2 La révolution russe et l'évolution de l'URSS (1917-28)</p> <p>4.3 Les Etats-Unis de 1914 à 1939 : l'ère de prospérité (1914-28) l'ère de la crise (1929-39).</p> <p>4.4 Les fascismes.</p> <p>4.5 La seconde guerre mondiale (très bref aperçu de la guerre elle-même ; ses conséquences sur l'organisation du monde ; l'ONU).</p>
5/ La montée des nationalismes dans les pays colonisés et l'accession à l'indépendance	<p>5.1 Les mouvements d'émancipation en Asie, en Afrique et Madagascar.</p> <p>5.2 et 5.3 L'accession à l'indépendance des pays d'Afrique et de Madagascar.</p> <p>5.4 Les problèmes de l'Afrique indépendante.</p>

D'entrée, on constate que le programme d'histoire en troisième est divisé en cinq grandes parties qui abordent chacune des thèmes précis subdivisés en plusieurs leçons ou chapitres. Dans cette subdivision, la troisième partie relative au thème : *Les impérialismes européens et les résistances*, représente la plus importante en termes de nombre de leçons à aborder. En effet, cette partie est scindée en huit chapitres et les instructions officielles lui accordent un volume horaire 12 heures annuelles sur les 42 possibles. En examinant le

programme, il ressort que le nombre de leçons par thème est assez proportionnellement réparti. La première partie a quatre chapitres, la deuxième cinq, la troisième huit, la quatrième cinq et la cinquième quatre. Les différences de chapitres entre thèmes ne sont pas aussi importantes, à l'exception de la troisième partie qui a trois, voire quatre leçons de plus que les autres parties. Sur un total de vingt-six leçons, le graphique suivant en donne une représentation en termes de pourcentages.

FIGURE 21 : REPARTITION DU NOMBRE DE LEÇONS PAR THEME



Ainsi, on observe sur la figure ci-dessus que 31% du nombre de leçons du programme sont contenus dans la troisième partie (Les impérialismes européens et les résistances). Tandis que les autres parties du programme sont relativement équilibrées. Les deuxième et quatrième parties représentent chacune 19% du programme et les première et cinquième parties 16 et 15% chacune. Toutefois, malgré les différences observées entre les deuxième et les troisième parties au niveau du nombre de leçons, elles ont pour autant le même volume horaire officiel, c'est-à-dire 12 heures annuelles chacune. Ceci est probablement dû au nombre important de commentaires et précisions qui accompagnent la présentation de la deuxième partie intitulée : *L'Europe technicienne, sa prospérité, ses problèmes*. De fait, ces deux parties occupent plus de la moitié du temps (24 heures) de transmission des contenus et les autres parties se partagent équitablement six heures chacune, soit un total de 18 heures annuelles.

Ces disparités montrent que finalement les contenus du programme d'histoire sont assez inégalement répartis. Cette inégale répartition se fait en faveur de la deuxième et troisième partie dont les contenus portent essentiellement sur l'Europe. C'est notamment le

cas de la deuxième partie qui se consacre exclusivement au « vieux continent ». Elle est d'ailleurs la seule partie dont les contenus ne concernent que des aspects spécifiques à une seule région. Les autres parties tendent à aborder à divers moments différentes régions du monde. On y voit là comme une forme de hiérarchie implicite établie dans le choix des contenus du programme. Il y aurait de ce point de vue des faits historiques sur lesquels il faudrait insister plus que sur d'autres. Ce qui rejoint, à bien des égards, le positionnement de la sociologie du curriculum qui estime que, les savoirs sont toujours sélectionnés au profit de certains et qu'il y a des savoirs dominants et des savoirs dominés. Car, la sélection contient toujours une part d'arbitraire⁵¹⁰ qui invite à une réinvention perpétuelle de la mémoire collective qui s'incorpore dans les programmes scolaires. La sélection crée aussi et surtout une stratification des savoirs dont M. Young pense qu'elle « revêt une signification directement politique parce qu'elle met en jeu des rapports de pouvoir et de domination aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur des institutions éducatives »⁵¹¹. C'est dire que la sélection et par la suite la stratification des savoirs ne sont pas neutres. Elles obéissent à des contingences sociales et culturelles qui vont favoriser la légitimation d'un certain type de savoir au détriment d'un autre. Les contenus du programme d'histoire n'y échappent pas et révèlent que les faits historiques européens occupent une place prééminente dans la mémoire collective retenue dans les instructions officielles. Qu'en est-il pour les faits historiques nationaux ? « Gabon d'abord » trouve-t-il une traduction dans les programmes d'histoire ?

Comme nous l'avons vu dans les développements précédents la notion de « Gabon d'abord » en même temps qu'elle constituait une invitation à l'unité nationale, elle invitait aussi à une préférence nationale dans la gestion économique du pays. Dans le programme de 3^e que nous examinons, il apparaît que dans l'ensemble du programme le mot « Gabon » revient une fois pour parler de la pénétration française et l'arrivée des missionnaires. En effet, aucune partie du programme n'a pour thème précis : le Gabon. Des 26 leçons inscrites au programme seule une sous section du chapitre intitulé la situation en Afrique centrale du thème : *L'Afrique et Madagascar dans la première moitié du XIXe siècle*, revient explicitement sur une partie de l'histoire du Gabon. Il s'agit notamment d'une histoire coloniale.

De plus, sur l'ensemble du programme aucune recommandation spécifique n'est faite pour inciter les enseignants à insister sur des exemples gabonais lorsqu'ils abordent des pans

⁵¹⁰ R. Williams (1961), *The Long revolution*, cité par J.-C. Forquin (2008), *Sociologie du curriculum*, Rennes, PUR, p. 122.

⁵¹¹ M. Young (1971), *Knowledge and control*, cité par J.-C. Forquin, *op.cit.*, p. 82.

de l'histoire africaine notamment dans la cinquième partie qui porte sur *la montée des nationalismes dans les pays colonisés et l'accession à l'indépendance*. On peut, tout au moins supposer que sur ces questions des recommandations formelles auraient pu être faites comme cela l'a été à un autre niveau du programme en l'occurrence à la deuxième partie portant sur l'Europe où des précisions sont apportées comme on peut le lire dans cet extrait : « *Durant tout le XIXe siècle l'Europe a affirmé sa prédominance dans tous les domaines. Ce sont des faits de civilisations qui sont étudiés dans cette partie, sans omettre les repères géographiques et chronologiques indispensables. Il ne s'agit pas de présenter le contenu de chacun des 6 chapitres comme un simple catalogue ou une énumération des transformations ; le professeur aura la souci de toujours présenter ces transformations et ces problèmes en montrant bien les interactions existantes et en tenant compte de l'évolution d'ensemble* »⁵¹². Ce passage des instructions officielles témoigne encore de l'intérêt que les concepteurs de programme accordent au fait que l'élève puisse maîtriser les enjeux de ces transformations européennes. Cet effort de précision n'est malheureusement pas fait lorsqu'il s'agit d'aborder des questions d'histoire qui pourraient mettre en lumière la mémoire culturelle gabonaise. Cela est laissé à la décision l'enseignant qui en fait sa propre appréciation ; une appréciation qui peut être différente de celle de son collègue pour plusieurs raisons : groupe ethnique, religion, opinion politique, etc. De fait, il serait, pour le moins difficile de « contrôler » les connaissances transmises sur le Gabon quand elles ne sont, tout simplement, pas mises de côté ou ignorées. Ainsi, dans les programmes, l'idéal de « Gabon d'abord » semble faire place à celui de « Europe d'abord ».

2.2.2 Passage de l'idéologie politique à la traduction dans les programmes

Pour construire une véritable unité nationale basée sur les valeurs républicaines quoi de mieux que de l'enseigner à l'école ? Dans cette perspective, une redéfinition de l'enseignement de l'histoire au collège apparaît urgente si tant est que le véritable objectif des gouvernants est la consolidation du sentiment d'appartenance nationale. Car, penser « Gabon d'abord » dans les programmes, c'est consacrer à l'histoire du Gabon, qui ne se réduit pas par ailleurs au mouvement de la colonisation, une ou plusieurs parties du contenu des programmes (en rappel, à l'heure actuelle elle représente un sous-chapitre). Ce qui sous-

⁵¹² IPN (1994), « L'enseignement de l'histoire et de la géographie dans le premier cycle de l'enseignement du second degré », Ministère de l'éducation nationale, pp. 19-20.

entend aussi plusieurs chapitres détaillés et documentés parce que si on peut supposer que le programme actuel, dans son chapitre sur *les problèmes de l'Afrique indépendante*, reprend diverses questions de ce grand ensemble qu'est le continent africain et qui compte une cinquantaine d'Etats, on peut tout aussi supposer que rien n'est dit sur la problématique de la démocratie au Gabon, sur l'essor économique des années 1970 ou même sur les mouvements migratoires. Le tableau ci-dessous éclaire cette réalité.

TABEAU 27 : LEÇONS CONSACREES AU GABON DANS LE PROGRAMME

Thèmes	Total de leçons	Leçons susceptibles d'aborder l'histoire du Gabon	Leçons centrées sur le Gabon
1/ L'Afrique et Madagascar dans la première moitié du XIXe siècle	4	1	1 ⁵¹³
2/ L'Europe technicienne, sa prospérité et ses problèmes	5	-	-
3/ Les impérialismes européens et les résistances	8	4	-
4/ L'évolution mondiale, de la fin XIXe au milieu du XXe siècle	5	1	-
5/ La montée des nationalismes dans les pays colonisés et l'accession à l'indépendance	4	3	-
Total	26	9	1

L'examen de ce tableau atteste que les faits étudiés en classe de 3^e sont centrés sur une histoire plus générale de l'Afrique reléguant ainsi les faits historiques gabonais à la « périphérie » des programmes. Pourtant neuf leçons donnent la possibilité de mettre un

⁵¹³ Il s'agit ici d'une section intitulée : la pénétration française et l'arrivée des premiers missionnaires au Gabon. Cette section se trouve dans le chapitre : la situation en Afrique centrale.

accent particulier sur l'histoire nationale. Malheureusement, ces leçons ne sont pas accompagnées de recommandations particulières visant cet objectif.

Sans un changement de paradigme, une rupture véritable n'est somme toute, pas réalisable. Dans de telles conditions, le discours sur l'unité nationale et le concept de « Gabon d'abord » resteront inopérants et continueront à servir simplement une cause politicienne. Par conséquent, dans le contexte actuel de l'internationalisation des politiques en direction de l'école, le contenu des programmes d'histoire au collège exprime insuffisamment la singularité de la culture collective gabonaise. A ce lieu du donner et du recevoir, de l'enrichissement à partir des différences, les citoyens gabonais courent le risque de ne jouer le que rôle de « récepteurs ». Une position dont le pays est largement habitué, depuis les moments de la colonisation et de la décolonisation. Pourtant, les mouvements « d'africanisation de l'enseignement » lancés durant les conférences des ministres de l'éducation nationale des pays ayant en partage la langue française (CONFEMEN)⁵¹⁴ suscitaient des espoirs qui ont commencé à prendre forme dans l'élaboration des programmes des années 1960 et 1970 où il est observable un recentrage des contenus d'enseignement d'histoire sur l'Afrique⁵¹⁵ : ses royaumes, ses résistances, etc.

En fait, au lendemain des indépendances, les nouveaux dirigeants pensent qu'il faut réécrire les programmes d'histoire afin que l'histoire africaine y occupe une place prépondérante car l'histoire devait constituer « le levier fondamental de notre prise de conscience nationale pour la réalisation de l'unité africaine, et la prise en charge de notre destin »⁵¹⁶. En ce sens, les nouveaux programmes vont œuvrer à la réalisation de cette unité africaine qui devait jouer un rôle de catalyseur pour la construction future des identités nationales. L'unité africaine précédait ainsi l'unité nationale. Une perspective qui aurait du, suivant ce mouvement, aboutir à « la gabonisation de l'enseignement ». Mais, force est de constater que le processus s'est arrêté à la première étape. Faut-il rappeler que l'union nationale ne se décrète pas, mais qu'elle se construit socialement et historiquement ? A tout le moins, l'idée de préférence nationale ne trouve pas un écho dans les programmes officiels d'histoire au collège. Finir sa scolarité obligatoire ne semble pas être suffisant pour devenir un citoyen gabonais enraciné dans les valeurs républicaines. Il faut sans doute poursuivre sa

⁵¹⁴ Cette exigence est notamment relevée durant la conférence de Bamako (Mali) en mars 1965 où les ministres de l'éducation nationale expriment clairement l'idée de changer urgemment les programmes d'histoire dans les pays d'Afrique noire francophone.

⁵¹⁵ Le programme d'histoire que nous examinons met bien en lumière cette réalité.

⁵¹⁶ B Barry (2001), *Sénégal : plaidoyer pour une histoire régionale*, cité par M. Sow (2012), « L'Afrique dans les programmes d'histoire de Bamako et Tananarive : contextes, enjeux et contenus » in C. Labrune-Badiane et al. (Coord.), *L'école en situation postcoloniale*, Paris, l'Harmattan Cahiers Afrique n°27, p.102.

scolarité au lycée, voire à l'université pour en savoir plus sur la mémoire collective gabonaise. Toute chose qui n'est pas à la portée de tous. A l'heure du développement des technologies de l'information et de la communication, on peut s'interroger sur leur intégration au collège. Les TIC font-elle parties de l'offre éducative au Gabon, particulièrement au collège ?

3. INTEGRATION DES TIC⁵¹⁷ DANS L'ENSEIGNEMENT : SITUATION ET ENJEUX

L'usage des Tic dans l'enseignement au Gabon, particulièrement au collège peut paraître en décalage par rapport à la priorité de recentrer les contenus d'enseignement sur les réalités locales dans la mesure où les technologies de l'information et de la communication ne sont pas une construction locale. Bien au contraire, elles relèveraient encore d'un apport extérieur à la société. Toutefois, il semble opportun de pondérer cette réalité, car, si elles sont de création internationale, les Tic correspondent bien plus aujourd'hui à un moyen ou un outil au service de la réception et de la diffusion de l'information, indispensable pour quiconque veut entreprendre une démarche de connaissance. Dans cette perspective, il serait positif pour le système éducatif gabonais de pouvoir s'y approprier afin de faire en bénéficier les élèves en formation. D'où l'intérêt, avant de développer les enjeux que cela représente, de présenter la situation des Tic dans le collège au Gabon.

3.1 Situation des Tic dans les collèges : entre absence et appétence

Le mouvement de la mondialisation dont l'une des caractéristiques est la diffusion rapide de l'information à travers le monde n'est pas sans toucher la société gabonaise. En effet, avec le développement d'Internet notamment, l'ensemble des couches sociales gabonaises, singulièrement les jeunes sont pris de « plein fouet » dans ce qu'il conviendrait d'appeler la « révolution du siècle ». Après les révolutions copernicienne, industrielle, etc., le monde vit une véritable révolution de l'information. Celle-ci reste marquée par la diffusion quasi instantanée de l'information dans les quatre coins du monde. Le phénomène prend une telle ampleur au point où, disposer d'un ordinateur devient un « besoin vital ». Ainsi, cette révolution se rapporte pour l'essentiel à deux éléments : un ordinateur et une connexion à Internet ; mais, que devons nous entendre par Tic au-delà de la définition du sigle? Une approche typologique nous est proposée par les chercheurs du réseau ROCARE⁵¹⁸ qui définissent les Tic comme « un ensemble de technologies fondées sur l'informatique, la microélectronique, le multimédia et sur l'audiovisuel, dont la combinaison et l'interconnexion : permettent la recherche, le stockage, le traitement, la transmission

⁵¹⁷ TIC : Technologies de l'Information et de la Communication.

⁵¹⁸ ROCARE : Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education

d'information sous forme de données de divers types (texte, son, image, vidéo, etc.) et l'interactivité entre des personnes, et entre des personnes et des machines ; fournissent l'accès à l'information ; facilitent et favorisent le partage et la diffusion de l'information ; accompagnent et soutiennent les stratégies pédagogiques »⁵¹⁹. En d'autres termes, les Tic représentent l'ensemble des technologies informatiques mis au service des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Le tableau ci-dessous en donne une illustration concrète en termes de catégories et de fonctions.

TABLEAU 28 : REPARTITION DES FONCTIONS DES TIC DANS L'ENSEIGNEMENT

Catégories	Fonctions
1/ Outils de traitement des textes	- Les traitements de textes - Les correcteurs orthographiques - Les thésaurus
2/ Les logiciels éducatifs	- Les logiciels de résolution de problèmes - Les tutoriels - Les exercices - Les logiciels à contenu notionnel - Les logiciels qui accompagnent les manuels de base
3/ Les outils d'analyse et d'information	- Les bases de données - Les tablettes - La calculette - Les programmes statistiques - Les logiciels de création de graphiques et de diagrammes
4/ Les jeux et simulations	- Les micromondes - Les simulations - Les jeux éducatifs et de divertissement
5/ Les outils graphiques	- Les logiciels de création de réalisations plastiques - Les logiciels de dessin - Les logiciels d'édition - Les logiciels de composition musicale
6/ Les outils de communication	- Les babillards électroniques - Les bases de données en ligne - Les services en ligne - La correspondance via le courriel

⁵¹⁹ M. A. Toure, M. Mbangwana et P. A. Sene (2009), « Que sont les Tic : typologie des outils et systèmes » in T. Karsenti (Dir.), *Intégration pédagogique des Tic en Afrique. Stratégies d'action et piste de réflexion*, Ottawa, CRDI, p. 35.

	<ul style="list-style-type: none"> - L'utilisation du Skype - Yahoo Messenger - Utilitaires - Etc.
7/ Les multimédias	<ul style="list-style-type: none"> - Les vidéodisques - La robotique

Source : M. A. Toure et al., *op.cit.*, p.36.

En examinant ce tableau, il apparaît que le domaine des Tic dans l'enseignement peut s'orienter vers sept catégories faisant appel chacune à des compétences spécifiques. Il faut par exemple développer tout ce qui est logiciels : logiciel de dessin, de composition musicale, etc. Toute chose qui vise à faciliter les apprentissages et à rendre les apprenants plus autonomes. Ces catégories permettent aussi d'encourager des échanges plus rapides et diversifiés qui peuvent se faire par l'outil Skype par exemple ou encore par échange de mail, etc. En fait, l'apport des Tic dans l'éducation est considérable et primordial au regard de l'influence qu'elles tendent à posséder de plus en plus dans les pratiques sociales. De ce fait, un premier état des lieux consisterait à savoir combien de collèges au Gabon disposent d'ordinateurs et de connexion à Internet mis à la disposition des élèves pour atteindre cette ambition.

Les résultats de cet état de lieux réalisé sur dix établissements publics de Libreville sont présentés sur le tableau infra dont les noms d'établissements sont anonymes.

TABLEAU 29 : ETAT DES LIEUX DES TIC AU COLLEGE

Etablissements	Salle informatique	Connexion Internet
CES Paul ⁵²⁰	Non	Non
CES Léon	Oui	Oui
CES Auguste	Non	Non
CES Jacques	Non	Non
CES Louis	Non	Non
Lycée Pierre ⁵²¹	Non	Non
Lycée Jean	Non	Non
Lycée Blaise	Oui	Oui
Lycée Boniface	Non	Non

Source : Données d'enquête

L'examen du tableau ci-dessus montre que sur la dizaine d'établissements secondaires visités, seuls deux établissements disposent d'une salle d'informatique et d'une connexion Internet mises à la disposition des élèves. Il s'agit du CES Léon et du Lycée Pierre qui sont considérés sur la place comme des établissements du centre accueillant les élèves provenant des classes sociales moyennes et supérieures. Ces deux établissements au parcours historique différent, ont semble-t-il acquis leur notoriété pour le premier en raison du nom qu'il porte et surtout au fait qu'il fait partie des tous premiers établissements secondaire du pays ayant formé de nombreux cadres gabonais. Pour le deuxième, il semblerait que son statut d'établissement « d'application » aurait fait qu'il bénéficie de moyens logistique et d'encadrement meilleurs que les autres à telle enseigne qu'il fait toujours partie du peloton de tête s'agissant des résultats aux examens officiels (BEPC et Bac). Ces deux établissements à l'histoire différente jouissent chacun d'une véritable valeur ajoutée auprès des dirigeants et voire même des parents dont le souhait est de pouvoir y inscrire leurs enfants.

Ainsi, exception faite à ces deux établissements, l'enseignement public gabonais manque encore de structures adéquates pour l'introduction des Tic dans la formation des élèves. En effet, 80% environ d'établissements secondaires publics ne sont pas dotés de salles d'informatique et de connexion Internet. D'ailleurs, les rares qui le sont n'en font pas profiter tous les élèves. C'est le cas notamment au lycée Blaise où seuls les élèves de séries

⁵²⁰ CES : Collège d'enseignement secondaire.

⁵²¹ Il s'agit d'établissements secondaires qui comprennent à la fois le premier et le second cycle. Donc le collège y est compris.

scientifiques reçoivent une initiation à l'informatique⁵²². Même si, il n'est pas à confondre systématiquement enseignement de l'informatique et développement des technologies de l'information et de la communication (Internet essentiellement), il importe tout de même souligner que pour commencer à « naviguer » sur Internet il faut au préalable avoir au moins touché un clavier d'ordinateur dans la mesure où l'informatique se définit comme « la science du traitement de l'information »⁵²³. Il faut donc un certain apprentissage des bases en informatique. Ce qui n'est malheureusement pas encore inscrit aux programmes des élèves de collèges et probablement de lycées. C'est pourquoi, dans le but de pallier à ce manquement les autorités ministérielles avaient initié, au début des années 2000, un projet de dotation d'ordinateurs aux lycées, puis aux collèges. Ce projet visait à offrir « (...) un parc informatique de 500 ordinateurs (15 ordinateurs par lycée) pour l'initiation des élèves à l'informatique et la connexion au réseau Internet. Une promesse d'équipement des collèges d'enseignement des collèges d'enseignement secondaire avait été également faite pour l'an 2002 par le ministre de l'éducation nationale. (...) La mise en place de cette initiative devait également s'accompagner de la formation, dans chaque établissement de 5 enseignants pour l'initiation des élèves »⁵²⁴. Malheureusement, il emblerait qu'un changement à la tête du ministère ait mis un terme à ce projet salué par l'ensemble des élèves qui expriment un réel intérêt à s'accommoder avec ces nouveaux outils.

La question de l'intégration des Tic dans l'enseignement au Gabon apparaît pour le moins, nécessaire pour deux raisons fondamentales. Dans un premier temps, les élèves sont de plus en plus demandeurs de ces nouveaux moyens de communication et d'apprentissage. Dans un deuxième temps, le portail sur le monde qu'elles représentent constitue un excellent moyen d'échange et de partage d'expérience. Examinons plus finement ces deux perspectives.

3.2 Double enjeu des Tic pour l'enseignement

Dans l'intégration des Tic au niveau l'enseignement secondaire au Gabon, nous y voyons au moins deux choses importantes du point de vue de l'élève comme celui de l'enseignant. Premièrement, dans un contexte où l'accès au Livre (absence quasi généralisée

⁵²² R.-F. Quentin De Mongaryas (2012), *L'école gabonaise en questions. Quel système de pensée, pour quelle société ?*, Paris l'Harmattan Coll. « Etudes africaines », p. 57.

⁵²³ M. Ferrero et N. Clerc (2005), *L'école et les nouvelles technologies en question*, Paris, l'Harmattan Coll.

« Questions contemporaines », p.29.

⁵²⁴

de centres de documentation et d'information ou bibliothèque) n'est pas chose aisée en raison de son coût sur le marché et de son obsolescence, l'une des alternatives serait les Tic. En effet, avec un système d'information régulièrement actualisé, les Tic offrent aux enseignants comme aux élèves la possibilité de disposer d'informations les plus récentes et les plus fiables dans tous les domaines du savoir. Une information discutée sous plusieurs points de vue et abordées sous des angles différents proposant un large choix de contenus en fonction des situations, chose que le manuel classique ne peut offrir car édité à un moment précis et par conséquent, plus ou moins, figé dans le temps. Les Tic permettent donc de confronter en temps et en heure des informations diverses et variées, leurs sources et leur pertinence.

Pour l'enseignant, l'usage des Tic facilite sa préparation de cours en lui offrant une base de données importante qui favorise un gain de temps. Pour l'apprenant, les Tic procurent plus d'autonomie et donnent plus de motivations. Tout ceci en sachant que « (...) les technologies ne sont que des technologies et leur bon ou mauvais usage est déterminé en référence aux finalités et au contexte éducatif et social »⁵²⁵ car il ne faut pas oublier qu'apprendre avec les Tic c'est d'abord apprendre pour reprendre la formule de M. Lebrun⁵²⁶.

Nonobstant les avantages que peuvent procurer l'usage des Tic dans l'enseignement, il ne faut pas omettre que l'outil informatique ne peut être efficace que s'il ne sert que d'outil au service d'une politique éducative claire. Il ne s'agit pas de considérer les Tic comme une « panacée universelle », mais simplement comme une possibilité d'améliorer les conditions d'apprentissage des élèves. L'intégration des Tic doit relever, de ce fait, d'une réflexion approfondie sur les modalités de son utilisation.

Aussi, faut-il prévenir que si l'école ne prend pas en charge les Tic, il y a des risques que les familles s'en occupent. A partir de ce moment, il est à craindre que des inégalités déjà réelles entre élèves de couches sociales différentes se creusent. Ce risque que se s'accroissent des inégalités entre élèves constitue le deuxième enjeu de l'intégration des Tic dans l'enseignement. En effet, le développement exponentiel des Tic est remarquable au point où aucun milieu n'en est épargné. Que l'on soit en entreprise privée, au sein d'une administration publique, dans les commerces, tout se fait sur base électronique ou informatique. De plus en plus, ce phénomène touche à Libreville, la sphère privée, c'est-à-dire les familles, notamment celles des couches moyennes et aisées. Il n'est plus surprenant de voir ces familles s'équiper d'ordinateur à domicile et payer une connexion à Internet par le biais des sociétés de

⁵²⁵ J.-M. De Ketele (2007) « Préface » in M. Lebrun, *Des technologies pour enseigner et apprendre*, 3^{ed.}, Bruxelles, De Boeck Coll. « Perspective en éducation et formation », p.6.

⁵²⁶ M. Lebrun (2007), *op.cit.*

téléphonies mobiles qui proposent ce service⁵²⁷. En conséquence, l'usage des Tic constituera dans la société gabonaise une nouvelle pratique de distinction sociale au sens bourdieusien car il sera le privilège de certains au détriment d'autres. A partir, des Tic on pourra distinguer les différents milieux de vie, mais en plus « elles peuvent devenir un facteur d'exclusion pour ceux pour ceux qui ne peuvent les intégrer dans leur fonctionnement »⁵²⁸ en même temps qu'elles vont constituer un « élément de domination pour ceux qui les maîtrisent parfaitement »⁵²⁹.

Dans cette perspective, l'école qui se veut juste a le devoir de s'en approprier de peur de « laisser sur le carreau » des milliers de jeunes de milieux modestes. L'intégration des Tic dans l'enseignement est perçue comme une question de justice sociale. La société vit à l'heure du numérique et si tant est que, d'une certaine manière, l'école doit évoluer en fonction des faits de société, elle doit de la sorte pouvoir traiter la question des Tic qui devient aujourd'hui un fait en tant que tel. Pierre Fonkoua souligne à ce sujet que « nous assistons à la naissance d'une nouvelle culture qui est la culture du numérique ou du virtuel pour laquelle l'éducation doit préparer chaque individu à y vivre de façon harmonieuse »⁵³⁰. Il revient ainsi à l'école de prendre la mesure de la situation.

Pour ce faire, il est indispensable qu'au niveau de l'IPN une recherche soit initiée pour étudier les conditions dans lesquelles les Tic pourraient faire leur apparition dans le système éducatif gabonais niveau par niveau. L'IPN étant considéré comme le lieu de croisement par excellence des innovateurs dans l'enseignement, il est indiqué pour réfléchir sur cette question qui constitue à elle seule, une véritable innovation. Car, il ne s'agit pas comme ce fut le cas, il y a quelques années d'offrir des ordinateurs à chaque établissement. Il faut d'abord mener une réflexion sur l'utilité de ces ordinateurs pour les élèves et les enseignants ; voir quelle ambition, quel projet cela sert. C'est seulement en réalisant une étude approfondie qu'il sera plus aisé de décider par exemple, du nombre d'ordinateurs à allouer aux établissements dont les démographies et les conditions de travail sont différentes, de former tant de personnels pour coordonner cette innovation qu'il importe de ne pas considérer comme une « nouvelle pédagogie », mais comme un outil pour améliorer la qualité de l'éducation ; un outil nouveau

⁵²⁷ Plusieurs sociétés de téléphonie mobile proposent un support appelé « Clé 3G » qui permet d'avoir une connexion au réseau Internet. Pour l'instant, il est vrai que la connexion n'est pas encore satisfaisante mais il est évident que dans quelques années elle sera améliorée.

⁵²⁸ P. Fonkoua (2009), « Les Tic pour les enseignants d'aujourd'hui et de demain » in T. Karsenti (Dir.), *Intégration pédagogique des Tic en Afrique. Stratégies d'action et piste de réflexion*, Ottawa, CRDI, p.14.

⁵²⁹ *Ibidem*.

⁵³⁰ *Ibidem*.

dans la culture scolaire gabonaise. Le rôle de l'IPN apparaît ici crucial pour la réussite d'un tel projet.

En définitive, cette vision prospective du collège au Gabon que nous avons tentée dans ce chapitre, s'est réduite finalement à l'analyse de trois axes propositionnels qui se résument en un regard sur la nécessité de définir un socle commun de connaissances et de compétences, d'inscrire l'idée de « Gabon d'abord » (préférence de l'historiographie nationale) dans les programmes scolaires et enfin d'intégrer les Tic dans l'enseignement.

Du premier axe propositionnel, il ressort que le nombre important d'élèves qui sortent du monde scolaire, singulièrement du collège, sans qualification interpellent sur la nécessité de proposer à ces jeunes un système d'apprentissage efficace qui puisse leur permettre de mieux s'intégrer dans la société. Ce système d'apprentissage doit être bâti sur les compétences et les connaissances de ces jeunes, sur un référentiel culturel. Celui-ci repose, selon la proposition qui est la nôtre, sur des acquisitions dans cinq grands champs de savoir qui sont en relation avec les réalités de la société. Ces champs de savoir sont : le champ des langues, le champ des activités et expressions corporelles, celui de la science et de la technologie, le champ historique et le champ du droit, de l'économie, de la santé et de l'environnement. Chacun de ces champs est censé donner des compétences communes à tous les élèves qui achèvent leur scolarité obligatoire. L'idée étant précisément d'éviter de penser le collège uniquement comme une propédeutique au lycée.

Le second axe revient quant à lui sur une idéologie politique gabonaise consistant à prôner pour une préférence nationale dans l'action publique qui favoriserait la construction de l'unité nationale. Le collège faisant partie de cette action, l'analyse du programme d'histoire en 3^e à montrer que cette idée de « Gabon d'abord » est bien loin d'être traduite dans la formulation du curriculum formel. Or, à partir de l'école instrument majeur de socialisation, il aurait été plus certain d'atteindre cet objectif annoncé et soutenu par l'ensemble des dirigeants. Cet axe propose donc de changer de paradigme et de mobiliser les ressources nationales en matière d'historiographie scolaire. Il invite à recentrer les contenus d'enseignement sur l'héritage culturel et historique local seul capable de créer du lien entre les générations et rendre concrète cette idée d'unité nationale.

Le troisième et dernier axe propositionnel tient compte du contexte international avec le développement des technologies de l'information et de la communication. Cet axe permet de constater que, les Tic ne sont pas encore prises en compte dans la formation des élèves gabonais. Or, il apparaît urgent de les intégrer dans le système éducatif dans le but de l'améliorer et de limiter les inégalités entre apprenants. Tout ceci afin de tendre vers un collège plus utile et plus performant. *In fine*, ces quelques commentaires, issus de notre modeste expérience d'observateur, restent discutables et surtout perfectibles.

Conclusion de la troisième partie

Au terme de cette partie qui portait sur les défis d'une école gabonaise en mutation, il ressort que les maux dont souffre le système éducatif sont certes importants, mais ne sont en réalité pas inédits. En effet, de sa naissance extérieure, l'institution scolaire au Gabon a toujours souffert de son inadaptabilité au contexte dans lequel il s'émeut. L'histoire et la culture propres étant absentes des contenus d'enseignement, il apparaît difficile à cette institution de proposer ou d'encourager la construction de l'unité nationale.

D'un autre côté, l'insuffisance de structures d'accueil face à l'importante demande scolaire favorise le développement de phénomènes de surcharge des salles de classes. Une situation bien connue dans le système et qui sans doute constitue un des problèmes majeurs du système dans la mesure où son rendement interne comme externe y est impacté.

De plus, les structures et les acteurs censés réfléchir et apporter des solutions aux problèmes du système s'avèrent inopérants au point où les acteurs pédagogiques ne se limitent qu'aux tâches d'encadrement, marginalisant de fait l'activité de recherche supposée occuper une partie de leur temps de travail. Dans ce contexte de crise, l'intégration des Tic encore inexistant dans l'enseignement, serait souhaitable ne serait-ce que pour faciliter les conditions d'apprentissage et de transmission des connaissances.

Dans cette perspective, il nous a paru nécessaire, modestement certes, de proposer quelques orientations qui semblent essentielles pour amorcer un changement de paradigme scolaire et éducatif au Gabon.

Conclusion Générale

Durant toute cette recherche nous avons tenté d'apporter des éclairages sur l'analyse des politiques d'éducation au Gabon car jusqu'ici très peu de recherches se consacrent à cette thématique pourtant centrale dans la compréhension des faits et situations d'éducation. En effet, la plupart des travaux sur le système éducatif gabonais qui l'abordent, quand c'est le cas, le font de façon trop souvent périphérique et surtout n'intègrent pas les contingences du contexte international.

Le niveau international des politiques

Le mouvement de définition des politiques en direction de l'école dont nous avons fait l'analyse de production et d'appropriation révèle des logiques de domination et de formation d'une culture universelle unique adaptable à tous les contextes sociaux et culturels. Le développement sans précédent des évaluations internationales notamment en Occident avec les enquêtes quantitatives de grande envergure telle que PISA l'atteste suffisamment. Dans ce mouvement, un acteur non étatique semble tenir la place centrale, il s'agit des organismes supra nationaux qui commandent et financent toutes ces enquêtes.

En Afrique, le développement d'enquêtes de même type reste relatif⁵³¹ et l'action des organisations internationales se caractérisent plutôt par la mise en place de normes et standards internationaux dont les Etats se doivent de promouvoir. L'objectif de l'Education pour tous (EPT) d'ici à l'an 2015 participe bien de ce processus de mise en place de normes internationales.

Sur le plan international, on assiste à la diffusion d'un certain nombre de notions telles que celles de compétences et d'efficacité qui orientent le débat éducatif sur des rationalités utilitaires, sur le caractère intégrationniste de l'institution scolaire. Les différents lieux de médiation montrent que l'homogénéité recherchée n'est pas toujours atteinte comme c'est le cas s'agissant du mouvement d'universitarisation de la formation enseignante, qui est aujourd'hui une tendance globale dont les répercussions n'ont pas pour autant atteint le système de formation au Gabon. Toute chose, qui amène à considérer, du fait des médiations diverses, que les politiques de mondialisation sont davantage des politiques de la différence.

⁵³¹ Il faut noter cependant que telles initiatives ont déjà été enregistrées dans l'enseignement primaire avec l'évaluation PASEC (Programme d'analyse des systèmes éducatif de la CONFEMEN) réalisée en 2008 avec l'appui de l'OIF (organisation internationale de la francophonie).

L'appropriation locale

La présente recherche a démontré que les politiques impulsées par les organisations internationales trouvaient dans les terrains africains, notamment gabonais un écho particulièrement fertile du fait du manque d'autonomie de ces Etats à financer leurs systèmes éducatifs. Au Gabon, la recherche a pu mettre en évidence le financement de la construction de plusieurs infrastructures scolaires par les instances comme la BAD ou la Coopération française. La médiation des politiques internationales au Gabon a également révélé la constante inadaptabilité d'un corps éducatif dont le système de pensée et les valeurs qui le sous-tendent sont exogènes à la culture locale.

Les efforts d'appropriation du système dans un contexte aux prises à toutes sortes d'influences (interne et externe) s'avèrent particulièrement délicats. Car, en même temps que s'exprime la volonté de l'unicité et d'ancrage du système à son environnement, s'exprime aussi la nécessité d'ouverture imposée par les logiques mondialistes. Dans ces conditions, parfois sous tension, la recherche a démontré que la position sur l'échiquier international déterminait l'action. Ainsi, le Gabon n'étant pas en mesure de « naviguer à contre courant », épousait l'agenda éducatif universel au détriment de son projet de construction nationale.

La stabilité et la déconnexion du curriculum

En prenant appui sur le curriculum formel d'histoire pour comprendre les politiques nationales d'éducation au Gabon, l'approche internationale nourrie par un regard « comparatiste », a permis d'approcher les politiques de mondialisation comme des cadres conceptuels que comme des réponses aux questions. En effet, en soulignant que les systèmes scolaires sont traversés par des influences multiples dont les effets seraient différents en fonction des contextes, elle a permis de se rendre compte que le curriculum formel au collège est essentiellement « bipolaire » et ce depuis le début des années 70. Les deux pôles étant L'Afrique et l'Europe, les autres parties du monde ne faisant que de brèves apparitions. Il en est de même pour le traitement de la culture locale par les programmes et manuels qui, s'agissant des manuels d'histoire de production africaine, sont caractéristiques d'une sélection des savoirs privilégiant l'externalisation des connaissances. A l'intérieur de ces programmes, le moment historique que constitue l'indépendance du pays en 1960 n'y est intégré qu'à titre allusif. L'essentiel du propos sur les mouvements de décolonisation et d'émancipation dans les colonies n'étant axés que sur les contextes ayant connu des conflits armés. Toute chose qui

augure d'une méconnaissance de l'histoire du pays auprès des élèves et par conséquent d'une limite certaine dans le projet de construction nationale.

L'analyse des manuels d'histoire de la collection Ipam a renforcé ce postulat en mettant en exergue le caractère illusoire des contenus sélectionnés par le manuel dans l'ambition de participer au projet de construction nationale. De son contexte de production externe, les manuels d'histoire recommandés dans l'école moyenne au Gabon sont, à tout le moins, la résultante d'un mouvement panafricain engagé au sortir des indépendances dont le but était l'africanisation de l'enseignement. Ce processus se trouve fort bien traduit dans les manuels qui accordent à l'historiographie continentale une place de choix. L'examen des contenus sélectionnés dans les manuels attestent de la difficulté manifeste d'enseigner l'histoire locale malgré l'existence avérée d'un certain nombre de productions « savantes » sur la question, notamment sur celle de l'indépendance du pays. Les contenus véhiculés par les manuels demeurent externalisés ; l'historiographie nationale inexistante.

De plus, illustrant ce qui précède, la recherche a révélé que le curriculum formel d'histoire est plutôt stable sur l'ensemble du premier cycle de l'enseignement secondaire et qu'il existerait une certaine forme d'inertie curriculaire. Les quelques aménagements apportés ici ou là, ne peuvent constituer une rupture véritable d'un programme à un autre. Du point de vue des contenus d'enseignement, la circulation internationale des idées semble avoir un effet moindre. Les enseignants définissent d'ailleurs le curriculum comme archaïque et lourd. Il reste que s'agissant du discours il est bien orienté vers la nécessité de former des futurs citoyens compétitifs et capables de s'intégrer au monde global.

Un discours qui demeure confronté à des contingences locales liées par exemple à la formation des agents de l'IPN, constructeurs de programmes et aux moyens mis à disposition de la structure dont ils sont les acteurs. S'agissant de la formation, la recherche a démontré que les conseillers pédagogiques se considèrent davantage comme des agents d'encadrement au service de leurs collègues en situation de classe que comme de véritables chercheurs et innovateurs pédagogiques. En ce sens, la présente recherche établit que le curriculum formel d'histoire donne, à bien des égards, l'impression de préparer les élèves gabonais à être des futurs citoyens du monde avant même d'être d'abord citoyen de leur pays. D'où l'émergence de l'idée d'un changement de paradigme scolaire et éducatif.

Le changement de paradigme

Cette recherche a démontré historiquement le caractère extérieur du système éducatif au Gabon ainsi que l'absence de réforme du système hérité de la colonisation. Les conséquences de cette situation sont connues et devenues depuis lors évidentes. Elles renvoient, à tout le moins, à la crise multiforme que connaît le système notamment sur sa branche collégienne dont nous avons identifié les maux. Il s'agit entre autres, des taux de redoublement et d'abandons scolaires importants chaque année, du faible taux de réussite au concours d'entrée en 6^e ainsi qu'au Brevet d'études du premier cycle, d'effectifs par salle de classes « pléthoriques », des contenus obsolètes, du manque d'enseignants, du manque de recherches innovantes, etc. L'ensemble de ces maux a souligné l'ouverture précoce (massification) et incontrôlée du système d'enseignement, en même temps qu'il fustige le manque de pensée sur le système scolaire.

Dans cette perspective, un changement de paradigme consisterait à réinvestir la relation Etat-école-société car il apparaît que le modèle éducatif tel qu'il se dépolie pose problème. Un changement de paradigme impliquerait donc une approche plus juste et plus adaptée du système de formation.

L'inadaptation est un problème récurrent dans les systèmes éducatifs des pays africains au sud du Sahara. Depuis les indépendances, cette question est constamment à l'ordre du jour des rencontres entre les ministres de l'éducation nationale ayant en partage le français, elle est réaffirmée dans cette période contemporaine où J. Ki-Zerbo appelle à un développement endogène car il considère que « l'éducation telle qu'elle existe actuellement est **une éducation antidéveloppement** »⁵³². Reconnue comme indispensable au développement, l'éducation, à partir de son système scolaire et éducatif, se doit de réinterroger ses finalités et ses objectifs à partir notamment de la question devenue classique : Quel type de citoyen doit-on former ? Une rupture véritable doit prendre pour appui cette question.

⁵³² J. Ki-Zerbo (2003), *A quand l'Afrique*, Paris, Ed. De l'aube Coll. « Poche essai », p.174. Les soulignés sont de l'auteur.

Le dépassement

Cette recherche visait entre autre, à décrire comment l'idéologie mondialiste infiltre-t-elle les curriculums formels et interagit avec les particularismes locaux. A cet objectif, il se dégage que par l'action puissante des organisations internationales, les politiques de mondialisation dans un rapport de domination et d'imposition, infiltrent les curriculums formels d'histoire par le jeu de médiation où tensions et oppositions surgissent. Le réseau international se substituant au réseau local qui en devient son agent.

Dans la même logique, les acteurs pédagogiques toujours dans un rapport de dominants à dominés, privilégient pour la sélection des savoirs à enseigner les savoirs produits hors du contexte dont les références au plan national ne sont pas affirmées. Une situation qui semble-t-il atteste d'un manque de mobilisation des ressources locales disponibles bien qu'en nombre réduit. Cette absence de mobilisation a pour effet immédiat le recours à l'externalisation qui a l'avantage de proposer des savoirs « prêt-à-enseigner ».

Ainsi, nous en tirons des enseignements sur au moins deux points qui nous paraissent essentiels. Premièrement, comme l'ont démontré les analyses sociologiques sur la question, les contenus d'enseignement sont moins une donnée qu'un construit historique, culturel et social lié à des contingences internes comme externes. Deuxièmement, l'analyse des politiques nationales d'éducation ne peut aujourd'hui se faire sans intégrer les rationalités internationales liées aux questions d'utilité sociale des savoirs.

En ce sens, cette recherche fournit donc des éclairages considérables sur l'analyse des politiques d'éducation et des contenus d'enseignement en contexte postcolonial dans les pays du « Sud » dont la pertinence et l'autonomie des systèmes restent sujettes à questionnement. Elle appelle alors d'autres réflexions mettant en exergue ces enjeux qui s'intensifient et s'accroissent en cette période contemporaine.

Bibliographie

Généralités :

BACHELARD, G. (2004), *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à la psychanalyse de la connaissance*, Paris, Vrin Coll. « Bibliothèque des textes philosophiques ».

BARDIN, L. (2009), *L'analyse de contenu*, 2^e éd., Paris, PUF Coll. « Quadrige/Manuels ».

BARRERE, A. (2003), *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?*, Rennes, PUR.

BAUDELLOT, C et ESTABLET, R. (2009), *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, Seuil Coll. « La républiques des idées ».

BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R. (1971), *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro.

BERNAULT, F. (1996), *Démocraties ambiguës en Afrique centrale. Congo-Brazzaville, Gabon : 1940-1965*, Paris, Karthala Coll. « Les Afriques ».

BERNSTEIN, B. (1975), *Langages et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Trad. J.C. CHAMBOREDON, Paris, Les éditions Minuit Coll. « Le sens commun ».

BOURDIEU, P. (1980), *Le sens pratique*, Paris, Minuit.

CARRE, Ph. (2001) (Dir.), *De la motivation à la formation*, Paris, l'Harmattan Coll. « Savoir et formation ».

CHEVALLARD, Y. (1985), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, la pensée sauvage.

CROZIER, M. et FRIEDBERG, M. (1977), *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil Coll. « Points ».

DANVERS, F. (2009), *S'orienter dans la vie une valeur suprême ? Dictionnaire de sciences humaines*, Préface G. Solaux, Postface J. P. Saint-Fleur, Lille, Septentrion Coll. « Métiers et pratiques de formation ».

DANVERS, F. (2003), *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, 2^e éd., Préface de Christophe WULF, Lille, Presse universitaire du Septentrion. Coll. « Sciences sociales ».

DUBET, F. et al. (2010), *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris, Seuil

DUBET, F. (2008), *Faits d'école*, Paris, EHESS.

- DUBET, F. (2004), *L'école des chances. Qu'est ce qu'une école juste ?*, Paris, Seuil Coll. « La République des idées ».
- DUBET, F. et DURU-BELLAT, M. (2000), *L'hypocrisie scolaire. Pour une collège enfin démocratique*, Paris, Seuil.
- DURKHEIM, E. (2007), *Les règles de la méthode sociologique*, 13^e éd., Introduction F. Dubet, Paris, PUF Coll. « Quadrige/Grands textes ».
- DURKHEIM, E. (2006), *Education et sociologie*, 9^e éd., Paris, PUF. Coll. « Quadrige/Grands textes ».
- DURKHEIM, E. (1999), *Evolution pédagogique en France*, 2^e éd., Paris, PUF/Quadrige.
- DURU-BELLAT, M. et VAN ZANTEN, A. (1999), *Sociologie de l'école*, Paris, A. Colin Coll. « U. Sociologie ».
- FERRERO, M. et CLERC, N. (2005), *L'école et les nouvelles technologies en questions*, Paris, l'Harmattan Coll. « Questions contemporaines ».
- HEMEL, G. et al. (2000), *Dictionnaire de la science politique et des institutions*, Paris, A. Colin.
- JUAN, S. (1999), *Méthodes de recherche en sciences sociohumaines*, Paris, PUF.
- KI-ZERBO, J. (2003), *A quand l'Afrique ?*, Paris, édition de l'aube Coll. « Poche-essai ».
- LAPASSADE, G. (1998), *Microsociologie de la vie scolaire*, Paris, Éd. Economica/Anthropos (coll. « éducation »).
- LASCOUMES, P et LE GALES, P. (2005) (Dir.), *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de Sciences Po.
- LIAUZU, C. (2007) (Dir.), *Dictionnaire de la colonisation française*, Paris, Larousse Coll. « à présent ».
- MATARI, H. et QUENTIN DE MONGARYAS, R. F. (2011), *Ecole primaire et secondaire au Gabon. Etat des lieux*, préface de F. ROPE, Paris, l'Harmattan.
- METEGUE N'NAH, N. (2006), *Histoire du Gabon. Des origines à l'aube du XXI^e siècle*, Paris, l'Harmattan Coll. « Etudes africaines ».
- MOUMOUNI, A. (1998), *L'éducation en Afrique*, 2^e éd., Préface de KI-ZERBO, Paris, Présence africaine.
- NDOMBET, W-A. (2009), *Partis politiques et unité nationale au Gabon (1957-1989)*, Paris, Karthala.
- NGUEMA ENDAMNE, G. (2011), *L'école pour échouer. Une école en danger. Crise du système d'enseignement gabonais*, Paris, Publibook.

- NGUIA BANDA, A. (2005), « *De Gabon d'abord* » à la république au village, Libreville, l'Horizon du savoir.
- NZE NGUEMA, F-P. (1998), *L'Etat au Gabon de 1929 à 1990. Le partage institutionnel du pouvoir*, Paris, l'Harmattan Coll. « Etudes africaines ».
- NZIENGUI DOUKAGA, Ch. (2008), *Introduction à l'histoire de l'éducation au Gabon (1920-1970)*, Libreville, GRESHS.
- OBERSCHALL, A. (1973), *Social conflict and social movements*, Enlewood Cliffs (New Jersey), Prentice Hall Inc.
- PERRENOUD, P. (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.
- QUENTIN DE MONGARYAS, R.-F. (2012), *L'école gabonaise en questions. Quel système de pensée, pour quelle société ?*, Paris, l'Harmattan Coll. « Etudes africaines ».
- QUIVY, R et VAN CAMPENHOUDT, L. (1995), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod.
- RENAN, E. (1997), *Qu'est ce que la Nation?*, Paris, éd. Mille et une nuits.
- SYLLA, K. (2004), *L'éducation en Afrique. Le défi de l'excellence*, Paris, l'Harmattan.
- TARDIF, M. et LEVASSEUR, L. (2010), *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*, Paris, PUF Coll. « Education et société ».

Politiques éducatives, curriculums et mondialisation

- ABELES, M. (2008), *Anthropologie de la globalisation*, Paris, Payot/Rivages.
- APPADURAI, A. (2005), *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*, Préface de Marc ABELES, Trad. Par Françoise BOUILLOT et Hélène FRAPPAT, Paris, Petite bibliothèque Payot.
- BALUTEAU, F. (1999), *Les savoirs au collège. Discours officiels et discours critiques critique sur la pédagogie du secondaire*, Paris, PUF.
- DEMEUSE, M. et STRAUVEN, C. (2006), *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*, Bruxelles, De Boeck université. Coll. « Perspectives en éducation et formation ».
- DEPOVER, C. et NOËL, B. (2005), *Le curriculum et ses logiques. Une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*, Paris, l'Harmattan. Coll. « Education et Formation, série références ».
- DUTERCQ, Y. (2000), *Politiques éducatives et évaluation. Querelles de territoires*, Paris, PUF. Coll. « Education et Formation. Recherches scientifiques ».

- FORQUIN, J-C. (2008), *Sociologie du curriculum*, Rennes, Presse universitaire de Rennes. Coll. « Paideia- éducation-savoir-société ».
- FORQUIN, J-C. (1996), *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, 2^e éd., Bruxelles, De Boeck. Coll. « Pédagogies en développement ».
- MALET, R. (2010) (Dir.), *Ecole, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales*, Bruxelles/Montréal, De Boeck.
- MALET, R. (2008), *La formation comparée des enseignants*, Berlin, Peter Lang.
- MALET, R. et BRISARD, E. (2005) (Dir.), *Modernisation de l'école et contextes culturels. Des politiques aux pratiques en France et en Grande Bretagne*, préface d'Agnès Van ZANTEN, Paris, l'Harmattan. Coll. « Education comparée ».
- MANGEZ, E. (2008), *Réformer les contenus d'enseignement. Une sociologie du curriculum*, Paris, PUF. Coll. « Education et société ».
- MOMAYE, M. (2001), *Les politiques éducatives au Tchad (1960-2000)*, Paris, l'Harmattan. Coll. « Education et sociétés ».
- VAN ZANTEN, A. (2004), *Les politiques d'éducation*, Paris, PUF Coll. « Que sais-je ? ».

Manuels scolaires et enjeux mémoriels

- CARPENTIER, C. (1999), *Identité nationale et enseignement de l'histoire. Contextes européens et africains*, Paris, l'Harmattan Coll. « CEFRESS/CURSEP ».
- DE COCK, L. et PICARD, E. (2003) (Dir.), *La fabrique scolaire de l'histoire. Illusions et désillusions du roman national*, Marseille, Agone Coll. « Passé/Présent ».
- DENEUCHE, V. (2012), *L'enseignement des faits religieux dans les manuels d'histoire*, Préface C. LELIEVRE, Paris, l'Harmattan Coll. « Historiques », série Travaux.
- LEBRUN, M. (2007) (Dir.), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Québec, Presses de l'Université de Québec.
- LEBRUN, M. (2006) (Dir.), *Le manuel scolaire. Outil à multiples facettes*, Québec, Presses universitaires Québec Coll. « Education-Recherche ».
- NOIRIEL, G. (2007), *A quoi sert l'identité nationale*, Marseille, Agone, coll. « Passé/Présent ».
- THIESSE, A-M. (2001), *La création des identités nationales. Europe XVIIIe – XIXe siècle*, 2^e éd., Paris, Seuil, coll. « Points », série histoire.
- VERDELHAN-BOURGARDE et al. (2007) (Coord.), *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?*, Paris, l'Harmattan Coll. « Langue et parole ».

Articles et chapitres d'ouvrages collectifs

BADINI, A. (1994), « La recherche en éducation au Burkina Faso : réalités et contraintes », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n°2.

BALANDIER, G. (1951), « Situation coloniale : approche théorique », *Cahiers internationaux de sociologie*, Vol.11.

BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R. (2006), « Pour un smic scolaire et culturel » in *Cahiers pédagogiques*, n°439.

BERNAULT, F. (2003), « Dévoreurs de la nation : les migrations fang au Gabon », in C. COQUERY VIDROVITCH et I. MANDE, *Etre étranger et migrant en Afrique au XXe siècle*, Paris, l'Harmattan.

BOKOKO, E.B. (doc non daté), « Enseignement des langues nationales au Gabon : bilan et perspectives », *Penser la francophonie-concepts, actions et outils linguistiques*.

BONGO, O. (1994), « Confidences d'un africain. Entretien avec Christian Casterman » in *Le pouvoir*, Paris, Albin Michel.

BOURDIEU, P. (2002), « Pour un savoir engagé », *Le monde diplomatique*, février.

BOURVIER, A. (2009), « Un seul monde, une seule école », *Revue internationale d'éducation- Sèvres*, n°52.

BRUGEILLES, C. et CROMER, S. (2006), « Les manuels scolaires de mathématiques ne sont pas neutres. Le système de genre d'une collection panafricaine de l'enseignement primaire », in *Autrepart*, n°39, pp. 147-164.

CRAHAY, M. et FORGET, A. (2006) « Changements curriculaires : quelle est l'influence de l'économique et du politique ?, in François AUDIGIER et al. (Eds.), *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles, De Boeck. Coll. « Raisons éducatives ».

DEBLE, I. (1994), « Différenciations ou uniformisations ? », *Afrique contemporaine*, n°172, octobre-décembre.

FALAIZE, B. et LANTHEAUME, F. (2008), « Entre pacification et reconnaissance : les manuels scolaires et la concurrence des mémoires » in P. BLANCHARD et al. (Dir.), *Les guerres de mémoires*, Paris, La Découverte Coll. « Cahiers libres ».

GUTH, S. (1990), « L'école en Afrique noire francophone : une appropriation institutionnelle, Note de synthèse », *Revue française de pédagogie*, n°90, janvier-février-mars.

HUTMACHER, W. (2002), « Education (politique d') », in J.-P. FRANGNIERE et R. GIROD (Eds.), *Dictionnaire suisse de politique sociale*, 2^e éd. revue et augmentée, Lausanne, Réalités sociales.

- JACQUOT, A. (1988), « Langue nationale et langues nationales : commentaires sur un projet de langue commune au Gabon », *Cahiers des sciences humaines*, n°24.
- LANG, V. (2004) « La profession enseignante permanence et éclatements », in M. Tardif et C. Lessard (Dir.), *La profession d'enseignant aujourd'hui. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Bruxelles, De Boeck Coll. « PED ».
- LANGE, M-F. (2003), « Ecole et mondialisation. Vers un nouvel ordre scolaire ? », *Cahiers d'études africaines*, Vol. XLIII, N°169-170.
- LANGE, M-F. (2003), « Vers de nouvelles recherches en éducation » in *Cahiers d'études africaines*, Vol. XLIII (1-2), n°169-170.
- LANTHEAUME, F. (2009) « Enseignement du fait colonial et politique de la reconnaissance », in L. De Cock et E. Picard (Dir.), *La fabrique scolaire de l'histoire. Illusions et désillusions du roman national*, Marseille, Agone Coll. « Passé/présent ».
- LANTHEAUME, F. (2007), « Manuels d'histoire et colonisation », *Lidil*, n°35, p.3, mis en ligne le 26 mars 2009, URL : <http://lidil.revues.org/index2283.html>, consulté le 06 janvier 2011.
- LANTHEAUME, F. (2003) « Solidité et instabilité du curriculum d'histoire en France : accumulation de ressources et allongement des réseaux », *Education et sociétés*, n°12.
- LAPEYRONIE, D. (1998), « Mouvements sociaux et action publique. Existe-t-il une théorie de la mobilisation des ressources ? », *Revue française de sociologie*, 29-4.
- LEGRIS, P. (2012), « Les coulisses de l'histoire scolaire. Les transformations de la production des programmes en France depuis la Libération », *Historiens et Géographes*, n°417, Janvier-février.
- LEGRIS, P. (2010), « L'inscription de l'Europe dans les programmes d'histoire en France », in M. Beers et J. Raflik (Dir.), *Cultures nationales et identités communautaires. Défi pour l'Europe ?*, Berne-Bruxelles, Peter Lang.
- LEGRIS, P. (2009), « L'identité nationale au travers des programmes d'histoire en France », in S. Dessajan, N. Hossard et E. Ramos (Dir.), *Immigration et identité nationale. Une altérité revisitée*, Paris, l'Harmattan.
- LEGRIS, P. (2009), « Les programmes d'histoire dans l'enseignement secondaire en France », in L. De Cock et E. Picard (Dir.), *La fabrique scolaire de l'histoire. Illusions et désillusions du roman national*, Marseille, Agone Coll. « Passé/présent ».
- MAINGARI, D. (1997), « La professionnalisation de l'enseignement au Cameroun : des sources aux fins » in *Recherche et formation*, n°25.

- MALET, R. (2010), « Autour des mots de la formation : Mondialisation », in R. Malet (Coord.), Former sous influence internationale : circulation, emprunts et transferts, *Recherche et formation*, n°65.
- MALET, R. (2005), « De l'Etat-nation à l'espace-monde. Les conditions historiques du renouveau de l'éducation comparée », *Carrefours de l'éducation*, Université de Picardie Jules Vernes, n°19, Janvier-juin.
- MANIERE, L. (2012), « Conférences franco-africaines des ministres de l'éducation nationale et le développement d'un « enseignement de type français » au lendemain des indépendances » in C. Labrune-Badian et al. (Coord.), *L'école en situation postcoloniale*, Paris, l'Harmattan, Cahiers d'Afrique, n°27.
- MANIERE, L. (2010), « La politique française pour l'adaptation de l'enseignement en Afrique après les indépendances (1958-1964) » in *Histoire de l'éducation*, n°128, octobre-décembre.
- MARTIN, J-Y. (2006) « Quelles politiques éducatives pour quelle éducation dans les pays pauvres ? » in *Défis du développement en Afrique : l'éducation en jeu*, Paris, M. Pilon Editeurs Coll. « Savoir et développement ».
- MEIRIEU, Ph. (2006), « Tout savoir doit être enseigné comme culture » in *Cahiers pédagogique*, n°439.
- MESSI ME NANG, C. (2005), « Les archives nationales du Gabon. Déliquescence d'une institution documentaire », *Afrique et Histoire*, Vol.5.
- MICHELAT, G. (1975), « Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie », in *Revue française de sociologie*, 16-2.
- MONS, N. (2008), « Evaluations des politiques éducatives et comparaisons internationales » in *Revue française de pédagogie*, n°164, juillet-août-septembre.
- MONS, N. (2007), « L'évaluation des politiques éducatives. Apports, limites et nécessaire renouvellement des enquêtes internationales sur les acquis des élèves » in *Revue internationale de politique comparée*, Vol.14, n°3.
- MONS, N. (2004), « Les politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques », *Revue française de pédagogie*, n°146, janvier-février-mars.
- NDINGA-KOUMBA, H.S. « Politique linguistique et éducation au Gabon : un état des lieux », Centre for language and speech technologie, Stellenboch university, doc non publié.

- NZEY, G. (2010), « L'enseignement privé catholique au Gabon et la décentralisation » in P. FONKOUA et L. MARMOZ (Coord.), La décentralisation de l'éducation en Afrique subsaharienne. Avancées et hésitations, *Cahiers de recherche en éducation*, n°7.
- ONDO, P. (2011), « L'ordre du désordre scolaire au Gabon », L'éducation en friche : surinvestissement du discours politique et vacance du discours scientifique, *Revue Gabonaise de sociologie*, n°5.
- OZGA, J. (2005), « L'étude comparée des politiques de l'école et du travail des enseignants : vers une perspective critique », in R. MALET et E. BRISARD (Dir.), *Modernisation de l'école et contextes culturels. Des politiques aux pratiques en France et en Grande Bretagne*, préface d'Agnès Van ZANTEN, Paris, l'Harmattan Coll. « Education comparée ».
- PERRENOUD, P. (2008), « Préface », in François AUDIGIER et Nicole TUTIAUX-GUILLON (Dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*, Bruxelles, De Boeck. Coll. « Perspectives en éducation et formation ».
- PERRENOUD, P. (2006), « Le socle et la statue » in *Cahiers pédagogiques*, n°439.
- PERRENOUD, P. (1993), « Curriculum : le formel, le réel, le caché », in Jean HOUSSAYE (Dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, pp. 61-76.
- POURTIER, R. (2010), « L'éducation, enjeu majeur de l'Afrique post-indépendances. Cinquante ans d'enseignement en Afrique : un bilan en demi-teinte », *Afrique contemporaine*, Vol.3, n°235.
- QUENTIN DE MONGARYAS, R-F. (2011), « L'état de la recherche en éducation au Gabon : quel bilan après 50ans d'indépendance ? » in *Gabonica*, Vol.5, n°5.
- RESNIK, J. (2010), « Introduction : la globalisation annonce-t-elle la fin de l'éducation comparée. Reconsidérations théorique et méthodologique et nouveaux objets de recherche », in Julia RESNIK et al. (Coord.), *L'éducation comparée aujourd'hui. Etat des lieux, nouveaux enjeux, nouveaux débats*, *Education Comparée*, Nouvelle série, vol.3.
- ROCHER, G. (2007), « Le manuel scolaire et les mutations sociales », in M. LEBRUN (Dir.), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Québec, Presses de l'Université du Québec, pp.13-24.
- SAUVE, L. (2006), « L'éducation relative à l'environnement et la globalisation : enjeux curriculaires et pédagogiques » in *Education relative à l'environnement*, Vol.6.
- SCHRIEWER, J. (2004), « L'internationalisation des discours sur l'éducation : adoption d'une " idéologie mondiale " ou persistance du style de " réflexion systémique " spécifiquement nationale ? », *Revue française de pédagogie*, n°146, Janvier-février-mars.

SOUMAHO, M-N. (1995), « Etats généraux de l'éducation et de la formation : point de vue critique d'un sociologue sur le projet de réforme éducative au Gabon » in *Annales de l'UOB*, Série lettres et sciences humaines, n°9.

SOW, M.M. (2012), « L'Afrique dans les programmes d'histoire de Bamako et Tananarive : contexte, enjeux » in C. Labrune-Badian et al. (Coord.), *L'école en situation postcoloniale*, Paris, l'Harmattan, Cahiers d'Afrique, n°27.

VAN ZANTEN, A. (2008), « Politiques éducatives », Agnès Van ZANTEN (Dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF. Coll. « Quadrige ».

VERDELHAM-BOURGADE (2002), « Le manuel comme discours de la scolarisation » *Revue Ela. Etudes de linguistique appliquée*.

Rapports nationaux, internationaux et thèses de doctorat

GINESTIE, J. et al. (2005), « Une éducation générale pour tous. Une orientation professionnelle pour chacun. Proposition en vue de l'élaboration d'un schéma directeur du secteur éducatif gabonais », *Rapport d'expertise*, Ministère de l'éducation nationale, République gabonaise, mars.

MAKOUNDU, C. A. (1987), *L'évolution de la réforme de l'enseignement à l'école fondamentale en république populaire du Congo*, Thèse de Doctorat 3^e cycle de sociologie, Université de Toulouse 2.

MBOUMBA, A.N.M. (2006), *Echec ou réussite et contenus d'enseignement en français et histoire géographie dans les lycées au Gabon. Adaptation ou inadaptation ? Contribution à une sociologie du curriculum au Gabon*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, 2 tomes, Université Picardie Jules Verne.

MOUDJEGOU MOUSSAVOU, A. (2007), *Le syndicalisme enseignant du secteur public au Gabon*, Thèse de doctorat en sociologie, Université René Descartes Paris V.

NDOUME ASSEBE, J. (1979), *L'enseignement missionnaire au Gabon (1842-1960)*, Thèse de doctorat 3^e cycle en histoire, Université Paris I- Panthéon-Sorbonne.

NZIENGUI DOUKAGA, Ch. (1986), *L'enseignement et la formation de l'élite intellectuelle gabonaise (1920-1970)*, Thèse de doctorat 3^e cycle d'histoire, Université de Reims Champagne – Ardennes.

ONDO, P. (2003), *Pratiques des langues gabonaises et enjeux sociaux. Luttres politiques- Scolarisation- Identités*, Thèse de doctorat en sociologie, Université Picardie Jules Verne.

QUENTIN DE MONGARYAS, R.-F. (2006), *Les jugements scolaires dans l'enseignement secondaire général à Libreville. Analyse des expériences scolaire et professorale à Libreville*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Picardie Jules Verne.

UNESCO/BIE (2010), *Données mondiales sur l'éducation*, 7^e éd., Paris.

UNESCO (2000), *Bilan de l'éducation pour tous*.

UNESCO (2000), *Rapport final du forum mondial sur l'éducation de Dakar*, Paris.

UNESCO (2000), « Education pour tous. Bilan à l'an 2000 », *rapport national Unesco/Gabon*.

UNESCO (1996), *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins fondamentaux*, 3^e impression, Paris.

Documents officiels

GABON (2001), *Arrêté n°000008/MEN/SG/DGEP/DIPN*, Fixant les coefficients et volumes horaires dans les établissements scolaires du premier et du second degré général et technique.

GABON (2000), « Constitution de la République Gabonaise », *Loi n°14/2000*, octobre.

GABON (1994), *Programme d'histoire-géographie*, Préambule, Ministère de l'éducation nationale, Libreville.

GABON (1989), *Instructions et programmes Histoire et géographie premier cycle*, Ministère l'éducation nationale, Institut pédagogique national, Libreville.

GABON (1986), *Message*, n°5, Bulletin d'information et de liaison du ministère de l'éducation nationale, Septembre.

GABON (1972), *Programmes d'histoire et de géographie. Second degré*, Ministère de l'éducation nationale, Cahiers de documentation.

GABON (1971), *Accord cadre franco-gabonais*.

GABON, *Loi 16/66 du 09 août 1966*, portant orientation générale de l'enseignement au Gabon.

Sitographie

Agence Française de Développement : www.afd.fr

Calaméo : www.calameo.com

Directeur générale des statistiques du Gabon : www.stat-gabon.org

Institut national de l'audiovisuel : www.ina.fr

Institut de statistique de l'Unesco : www.uis.unesco.org

Les classiques des sciences sociales : www.classiques.uqac.ca

Sonapresse/Gabon : www.lunion-archives.org

Liste des Tableaux

TABLEAU 1 : LISTE DES MANUELS D'HISTOIRE AU COLLEGE	60
TABLEAU 2 : REPARTITION DES ENSEIGNANTS PAR SEXE ET PAR DISCIPLINE ENSEIGNEE	68
TABLEAU 3 : REPARTITION DES ENSEIGNANTS EN FONCTION DE L'AGE ET DE L'ANCIENNETE	70
TABLEAU 4 : CATEGORISATION DES ENSEIGNANTS EN FONCTION DU DIPLOME ET DU LIEU DE FORMATION	71
TABLEAU 5 : REPARTITION DES CONSEILLERS PEDAGOGIQUES PAR SEXE ET PAR SPECIALITE	72
TABLEAU 6: REPARTITION DES CONSEILLERS PEDAGOGIQUES EN FONCTION DE L'AGE ET DE L'ANCIENNETE	74
TABLEAU 7 : EFFECTIFS DE LA POPULATION AFRICAINE SCOLARISEE EN 1960	100
TABLEAU 8 : EFFECTIFS DE LA POPULATION AFRICAINE SCOLARISEE EN 1961	101
TABLEAU 9 : EFFECTIFS DE LA POPULATION AFRICAINE SCOLARISEE EN 1962	101
TABLEAU 10 : EVOLUTION DU TAUX D'INVESTISSEMENT PUBLIC.....	108
TABLEAU 11 : PROGRAMMES D'HISTOIRE 6E	120
TABLEAU 12 : PROGRAMMES D'HISTOIRE 5E	123
TABLEAU 13: EVOLUTION DES PROGRAMMES DE 6E/5E (1972-1989)	127
TABLEAU 14: EVOLUTION DES PROGRAMMES DE 6E/5E (1989-1994)	128
TABLEAU 15 : PROGRAMMES D'HISTOIRE DE 4E.....	136
TABLEAU 16 : PROGRAMMES D'HISTOIRE DE 3E.....	138
TABLEAU 17: EVOLUTION DES PROGRAMMES DE 4E/3E (1972-1989)	142
TABLEAU 18: EVOLUTION DES PROGRAMMES DE 4E/3E (1989-1994)	143
TABLEAU 19 : TABLES DES MATIERES DES MANUELS DE 6E ET 5E	164
TABLEAU 20 : TABLE DES MATIERES DES MANUELS DE 4E ET 3E	171
TABLEAU 21 : EFFECTIFS GLOBAUX DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE PUBLIC	227
TABLEAU 22 : TAUX DE REUSSITE AU CONCOURS D'ENTREE EN 6E.....	234
TABLEAU 23 : NOMBRE D'ETABLISSEMENTS SECONDAIRE.....	235
TABLEAU 24 : RAPPORT PLACES OFFERTES ET NOMBRE D'ADMIS AU CONCOURS CAPC/2009.....	248
TABLEAU 25 : TAUX D'ABANDON SCOLAIRE AU PRIMAIRE 1995-1996	267
TABLEAU 26 : PROGRAMME D'HISTOIRE EN 3E.....	287
TABLEAU 27 : LEÇONS CONSACREES AU GABON DANS LE PROGRAMME	292
TABLEAU 28 : REPARTITION DES FONCTIONS DES TIC DANS L'ENSEIGNEMENT	296
TABLEAU 29 : ETAT DES LIEUX DES TIC AU COLLEGE	298

Table des Figures

FIGURE 1 : REPARTITION DES ENSEIGNANTS.....	69
FIGURE 2 : REPARTITION DES ENSEIGNANTS PAR DISCIPLINE	70
FIGURE 3 : REPARTITION DES CONSEILLERS PEDAGOGIQUES	73
FIGURE 4 : REPARTITION DES CONSEILLERS PEDAGOGIQUES PAR SPECIALITE	74
FIGURE 5 : EVOLUTION DU NOMBRE DE LEÇONS EN 6E ET 5E	129
FIGURE 6 : POURCENTAGE DE LEÇONS PAR THEME EN 6E/1994	131
FIGURE 7 : POURCENTAGE DE LEÇONS PAR THEME EN 6E/1989	131
FIGURE 8 : POURCENTAGE DE LEÇONS PAR THEME EN 6E/1972	131
FIGURE 9 : POURCENTAGE DE LEÇONS PAR THEME EN 5E/1994	133
FIGURE 10 : POURCENTAGE DE LEÇONS PAR THEME EN 5E/1989	133
FIGURE 11 : POURCENTAGE DE LEÇONS PAR THEME EN 5E/1972	133
FIGURE 12 : EVOLUTION DU NOMBRE DE LEÇONS EN 4E ET 3E.....	144
FIGURE 13 : POURCENTAGES DE LEÇONS PAR THEME EN 4E/1994	146
FIGURE 14 : POURCENTAGES DE LEÇONS PAR THEME EN 4E/1989	146
FIGURE 15 : POURCENTAGES DE LEÇONS PAR THEME EN 4E/1972	146
FIGURE 16 : POURCENTAGES DE LEÇONS PAR THEME EN 3E/1994	149
FIGURE 17 : POURCENTAGES DE LEÇONS PAR THEME EN 3E/1989	149
FIGURE 18 : POURCENTAGES DE LEÇONS PAR THEME EN 3E/1972	149
FIGURE 19 : SYNTHESE DES POURCENTAGES DE LEÇONS AU COLLEGE PAR THEME.....	153
FIGURE 20 : TAUX DE REUSSITE AU BEPC	229
FIGURE 21 : REPARTITION DU NOMBRE DE LEÇONS PAR THEME	289

Table des documents et planches

PLANCHE 1 : REPARTITION DE LEÇONS PAR THEME EN 6E	131
PLANCHE 2 : PROPORTION DE LEÇONS PAR THEME EN 5E	133
PLANCHE 3 : REPARTITION DE LEÇONS PAR THEME EN 4E	146
PLANCHE 4 : REPARTITION DE LEÇONS PAR THEME EN 3E	149
PLANCHE 5 : CONTENUS SUR L'AFRIQUE ET L'EUROPE	154
DOCUMENT 1 : MODELE DE PRESENTATION DE CONTENU D'UN MANUEL.....	162
DOCUMENT 2 : REPRESENTATION DE LA DELEGATION GABONAISE A LA NEGOCIATION DE L'INDEPENDANCE	179
DOCUMENT 3 : CHAPITRES RELATIFS AU PROCESSUS D'INDEPENDANCE EN AFRIQUE	181

Index Auteurs

A

Abeles..... 32, 51
Alexiadou 32
Allal 38
Appadurai..... 32
Archer..... 27, 28

B

Bachelard 21
Badini 97
Balandier 217, 218, 219
Baluteau 228
Bardin 76
Barrère 238
Barry..... 293
Baudelot 91, 225, 270
Bernault..... 204, 205, 274
Bernstein 118
Bourdieu..... 31, 135
Braslavsky..... 269
Brugeilles..... 46

C

Carre..... 258, 260, 261
Chevallard 183
Clerc 299
Cromer 46
Crozier 256, 257

D

Danvers 23, 58
De Ketele 300
Deblé 104
Demeuse 36, 38
Depover..... 37
Dubet.... 23, 230, 231, 233, 237, 238, 239, 244, 253, 311
Durkheim..... 23, 39, 80, 81, 115
Duru-Bellat 39, 230, 237, 238, 244
Dutercq 27, 35

E

Etablet 91, 225, 270

F

Falaize 159
Ferrero 299
Fonkoua..... 29, 301
Forquin 24, 25, 37, 41, 54, 55, 201, 216, 290
Friedberg..... 256, 257

G

Goodson 41
Guth 98, 100, 102

H

Hutmacher 23, 24, 25, 190

J

Jones 32
Juan 62, 63, 76

K

Ki-Zerbo..... 82, 218, 308

L

Labrune-Badiane 16, 293
Lang..... 9, 44, 52, 247, 313, 315
Lantheaume 47, 48, 55, 159, 183, 184, 202
Lapassade..... 59
Lapeyronie 220
Lascoumes..... 45
Le Galès 45
Lebrun 47, 158, 300
Legris 43, 44, 45
Levasseur 186

M

Maingari 249
Makoundou..... 33, 34
Malet..... 9, 11, 12, 23, 30, 31, 32, 36, 52, 111, 316
Mangez 10, 12, 13, 25, 26, 27, 39, 40, 54, 265
Manière..... 15, 16
Martin 14, 16, 212
Matari 116, 215, 248, 251
Mbangwana 296
Mboumba 49, 279
Meirieu..... 271, 272
Metegue N'nah 83, 86, 273, 280, 283
Meyo-Bibang..... 61
Michelat 63
Minko Mi Ngui 272
Momaye 34, 35
Mons 9, 10, 17, 28, 29
Moudjegou Moussavou 215
Moumouni 82, 83, 84, 87, 88, 89, 90, 92

N

Nguema Endamne.... 17, 85, 86, 87, 89, 95, 98, 108, 212, 245, 263, 268
Nguia Banda 280, 283, 284, 285
Noël..... 37, 240
Nzey 29
Nziengui Doukaga 33, 34, 85, 269

O

Oberschall 55
Ondo 64, 105, 106, 218, 240
Ozga 32, 33

P		Sow.....	16, 293
Perrenoud	37, 38, 115, 116, 238, 271, 277	Strauven	36, 38
Q		Sylla	268
Quentin De Mongaryas	17, 116, 215, 216, 240, 248, 251, 263, 268, 269, 275, 299	T	
R		Tardif.....	186, 187, 247, 315
Ricœur	48	Thiesse	48
Robertson.....	32	Toure.....	296, 297
Rocher	47	Tyler	40
Roegiers.....	38	V	
S		Van Zanten	23, 24, 25, 27, 28, 30, 39
Schriewer	9, 30, 52	Vérétou	230
Sene.....	296	Y	
Soumaho	240, 241, 242	Young	290

Index Notions

A

- absence 50, 59, 61, 70, 106, 123, 129, 152, 155, 173, 181, 188, 189, 201, 212, 214, 215, 227, 228, 238, 240, 256, 264, 268, 276, 277
- accord-cadre 183
- accords 9, 92, 172, 183, 184, 193
- acteurs 2, 4, 5, 11, 13, 18, 21, 22, 24, 29, 36, 39, 48, 49, 51, 56, 60, 61, 62, 70, 71, 72, 74, 149, 155, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 167, 168, 170, 171, 172, 174, 175, 177, 178, 179, 182, 183, 185, 187, 190, 191, 192, 193, 201, 216, 226, 227, 228, 229, 232, 233, 239, 240, 246, 251, 273, 277
- adaptation 7, 9, 22, 189, 196, 218, 228, 236, 241, 284
- administration coloniale .. 81, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 177, 250, 252
- africanisation..... 9, 75, 96, 97, 106, 128, 147, 263
- Afrique ... 8, 9, 10, 24, 29, 71, 75, 76, 81, 82, 84, 88, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 102, 114, 117, 120, 121, 122, 126, 128, 129, 130, 132, 136, 137, 138, 141, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 157, 166, 171, 177, 181, 182, 184, 185, 214, 218, 219, 221, 222, 239, 245, 250, 251, 254, 257, 258, 260, 261, 262, 263, 265, 270, 274, 275, 277, 278, 279, 280, 282, 284, 285, 286
- Afrique Centrale 182
- altérité..... 12, 39, 46, 47, 51, 283
- ambition nationale 12
- analyse de contenu 1, 70, 278
- appartenance nationale .38, 40, 149, 155, 170, 254, 255, 256, 261
- artéfacts culturels 107
- assimilationniste 8, 75, 83
- autonomie .. 8, 10, 11, 12, 21, 23, 35, 111, 149, 154, 183, 224, 225, 242, 269, 275
- autoréférence 47, 51, 190
- ### B
- bipolarisation 145, 146, 147
- ### C
- champ..... 5, 7, 8, 19, 20, 21, 35, 38, 40, 56, 97, 159, 173, 218, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 272
- champ spatial 8
- champs de savoir 243, 249, 272
- changement curriculaire 7, 33, 34, 186
- changements..... 29, 34, 47, 76, 113, 136, 163, 166, 189, 213, 217, 228, 248
- circulation internationale des idées..... 5, 193, 276
- citoyen.... 6, 32, 39, 40, 42, 108, 110, 111, 157, 158, 161, 237, 241, 242, 245, 263, 276, 277
- citoyens du monde..... 110, 276
- citoyens gabonais..... 110
- civilisation 42, 75, 81, 82, 83, 86, 89, 114, 117, 121, 130, 132
- collège.... 2, 13, 17, 37, 52, 54, 66, 70, 74, 100, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 135, 145, 146, 147, 149, 157, 165, 193, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 244, 246, 248, 261, 262, 263, 264, 267, 272, 275, 279, 280, 289, 290
- coloniales 8, 11, 29, 46, 48, 76
- colonisation 8, 42, 44, 47, 48, 50, 75, 76, 81, 83, 89, 91, 93, 97, 98, 99, 106, 114, 117, 130, 147, 148, 149, 168, 177, 188, 189, 252, 261, 263, 276, 279, 283
- colonisation française 8, 76, 279
- communauté nationale..... 43
- comparaison 30, 47, 164, 169, 221, 234
- compétence professionnelle..... 39
- compétences.. 7, 23, 34, 40, 93, 205, 236, 237, 241, 242, 248, 266, 272, 274
- compétitivité..... 3, 7, 144, 236, 247
- conflits..... 22, 34, 39, 50, 154, 155, 176, 253, 276
- connaissances 7, 9, 10, 12, 41, 42, 44, 50, 51, 52, 59, 70, 82, 83, 84, 87, 90, 104, 109, 111, 121, 122, 124, 126, 128, 129, 132, 135, 137, 141, 144, 145, 146, 147, 149, 152, 157, 158, 166, 169, 170, 171, 179, 187, 190, 192, 203, 204, 210, 218, 236, 237, 238, 241, 242, 244, 246, 247, 248, 261, 272, 273, 275
- connaissances extranationales 50, 145, 146
- connaissances transversales 135
- conseillers pédagogiques 61, 66, 67, 68, 69, 72, 157, 158, 159, 161, 162, 170, 185, 192, 211, 225, 227, 228, 231, 232, 289, 290
- construction 2, 11, 12, 16, 17, 22, 26, 27, 31, 33, 42, 43, 49, 50, 54, 72, 93, 103, 104, 106, 107, 110, 112, 117, 129, 141, 148, 149, 155, 157, 158, 159, 168, 170, 177, 186, 190, 192, 193, 199, 210, 228, 242, 249, 252, 253, 255, 256, 263, 264, 272, 273, 275, 276
- construction nationale 17, 149, 170
- construit social 35, 41, 50, 159, 227
- contenus d'enseignement ... 4, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 20, 21, 24, 28, 33, 34, 38, 40, 44, 48, 49, 74, 146, 162, 168, 169, 184, 196, 236, 250, 263, 264, 272, 273, 276, 277, 281, 286
- contestation 102, 164, 181, 185, 187, 188, 190, 191, 192, 193
- contestation curriculaire 190
- contexte .. 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 36, 38, 40, 48, 50, 51, 59, 71, 74, 106, 107, 110, 128, 144, 148, 149, 152, 156, 157, 166, 168, 174, 176, 181, 182, 183, 188, 190, 192, 202, 213, 225, 228,

- 239, 240, 242, 247, 252, 262, 268, 269, 272,
273, 274, 275, 277, 286
- contextualisation.....8, 16, 28, 167, 169
- contingences4, 41, 167, 190, 248, 260, 274, 277
- contraintes internationales..... 180, 181
- contrôle 26, 29, 30, 34, 84, 112, 130, 183, 224, 240,
278
- coopération française 11, 71
- coordination..... 50, 155, 159
- crise 2, 101, 102, 132, 195, 196, 212, 215, 216, 221,
222, 234, 236, 239, 253, 258, 273, 276
- culture commune 199, 201, 210, 236, 241, 242, 243
- culture française 82, 83, 84
- culture locale..... 12, 70, 74, 98, 147, 189, 192, 244,
275
- culture scolaire.....6, 51, 189, 192, 201, 243, 271
- culture universelle..... 7, 274
- culturel ... 8, 11, 25, 27, 30, 32, 48, 51, 90, 132, 149,
157, 168, 183, 195, 230, 241, 242, 244, 246,
272, 277, 282
- cultures nationales..... 27
- curriculum 1, 4, 7, 12, 17, 18, 19, 21, 31, 32, 33, 34,
35, 36, 38, 40, 43, 44, 48, 49, 50, 51, 68, 70, 72,
107, 139, 155, 156, 157, 158, 159, 163, 170,
173, 179, 181, 187, 188, 192, 193, 228, 236,
239, 240, 242, 247, 259, 260, 272, 275, 276,
280, 281, 283, 286
- curriculum formel17, 158, 192, 275, 276
- curriculum national 36
- curriculum prescrit 32, 163
- curriculum scolaire 50
- curriculum. 2, 16, 17, 24, 28, 31, 33, 34, 36, 44, 48,
49, 50, 51, 53, 56, 74, 109, 113, 126, 158, 162,
163, 170, 174, 179, 186, 193, 228, 248, 277,
280, 285
- D**
- décentralisation20, 23, 24, 31, 284
- décideurs.....4, 21, 22, 29, 40, 71, 113, 158, 162
- décolonisation.....42, 149, 152, 154, 155, 263, 275
- définition curriculaire..... 12, 46, 113
- demande sociale 8
- démocratie11, 40, 75, 103, 185, 190, 192, 245, 254,
255, 261
- dépersonnalisation..... 83
- dessaisissement 11
- développement ... 3, 8, 9, 10, 11, 12, 18, 21, 23, 25,
29, 30, 36, 49, 60, 74, 75, 78, 92, 104, 117, 122,
123, 132, 161, 174, 176, 178, 179, 184, 185,
200, 212, 236, 239, 240, 248, 251, 252, 253,
254, 255, 257, 263, 264, 268, 269, 272, 273,
274, 277, 280, 284
- diplômes.....9, 65, 87, 181, 183, 201, 210, 220, 248
- disciplines scolaires 6
- discours 1, 3, 5, 7, 13, 22, 25, 35, 47, 49, 51, 70, 72,
89, 92, 107, 126, 149, 154, 157, 163, 164, 170,
172, 176, 177, 184, 189, 192, 193, 199, 211,
212, 232, 254, 262, 276, 280, 285, 286
- documents officiels21, 29, 53
- domination coloniale 97, 154
- domination culturelle 189
- dynamique . 1, 12, 24, 35, 53, 74, 75, 158, 159, 167,
193
- E**
- échec 10, 29, 44, 147, 171, 196, 201, 204, 207, 208,
209, 210, 211, 213, 215, 234, 236, 244
- échelle mondiale.....3, 24, 36, 181
- école coloniale85, 89, 93
- école laïque 79
- école moyenne.....150, 155, 197, 241
- éducatifs..... 3, 4, 7, 8, 10, 13, 27, 66, 103, 104, 150,
159, 173, 184, 189, 213, 228, 265
- éducation 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 18, 19, 20, 21, 23,
24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 33, 34, 36, 39, 40, 44,
47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 57, 58, 61, 62, 72, 76,
77, 78, 79, 81, 83, 84, 85, 88, 89, 90, 91, 92, 93,
94, 96, 97, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 107,
108, 109, 113, 116, 120, 121, 122, 132, 135,
136, 137, 147, 159, 160, 172, 183, 184, 187,
188, 189, 191, 197, 199, 201, 206, 207, 211,
212, 213, 214, 215, 218, 220, 223, 224, 225,
228, 229, 230, 238, 239, 240, 242, 248, 250,
255, 261, 263, 266, 268, 269, 270, 274, 276,
278, 279, 280, 281, 283, 284, 285, 286, 287
- éducation antidéveloppement 277
- éducation comparée .. 4, 12, 27, 44, 47, 51, 72, 284,
285
- éducation traditionnelle 79
- effectifs pléthoriques 207, 236
- effectifs scolaires 206
- efficacité 3, 7, 26, 173, 200, 215, 223, 225, 240, 274
- élèves ..3, 4, 6, 11, 19, 39, 43, 44, 53, 58, 59, 75, 80,
84, 93, 94, 96, 102, 107, 108, 109, 111, 112,
113, 128, 129, 139, 145, 146, 148, 152, 159,
160, 162, 163, 165, 166, 170, 174, 179, 184,
196, 197, 198, 200, 201, 204, 205, 207, 208,
209, 210, 212, 213, 215, 220, 221, 237, 238,
239, 241, 243, 244, 246, 247, 249, 264, 266,
267, 268, 269, 270, 272, 276, 278, 284
- emprunts.....26, 105, 181, 283
- endogènes.....4, 12, 20, 48
- enjeu social 34, 36
- enjeux .1, 3, 5, 10, 12, 20, 27, 36, 42, 44, 47, 48, 58,
74, 99, 107, 167, 168, 170, 174, 176, 192, 196,
218, 228, 236, 242, 247, 250, 261, 263, 264,
277, 281, 283, 285, 286
- enjeux mémoriels 42
- enquête.... 12, 52, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66,
67, 68, 226, 267
- enseignants .. 3, 9, 11, 21, 22, 26, 27, 39, 47, 56, 58,
59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 69, 72, 100, 102,
104, 107, 108, 139, 152, 157, 158, 159, 161,

162, 163, 164, 165, 166, 169, 170, 171, 185, 186, 187, 192, 202, 203, 206, 209, 211, 213, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 225, 226, 229, 230, 231, 234, 244, 246, 255, 260, 268, 269, 270, 276, 278, 281, 285, 289, 290	financements 185, 193
enseignement 7, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 19, 24, 28, 29, 31, 32, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 57, 62, 65, 69, 72, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 120, 124, 126, 129, 130, 139, 144, 147, 148, 149, 152, 154, 157, 158, 160, 161, 165, 169, 170, 173, 174, 178, 183, 184, 185, 187, 192, 193, 195, 197, 198, 200, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 223, 228, 229, 232, 234, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 246, 247, 255, 261, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 272, 273, 276, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 289	formation 3, 6, 16, 19, 26, 29, 31, 33, 35, 40, 42, 43, 47, 49, 52, 57, 62, 65, 69, 72, 76, 78, 79, 80, 81, 86, 99, 105, 107, 109, 113, 114, 117, 129, 130, 139, 144, 145, 147, 152, 158, 159, 161, 162, 163, 170, 178, 182, 183, 184, 186, 187, 189, 192, 197, 199, 200, 203, 208, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 227, 229, 230, 232, 234, 236, 240, 241, 244, 246, 247, 248, 253, 255, 264, 267, 269, 272, 274, 276, 278, 280, 281, 283, 285, 286, 289
enseignement colonial 81, 86	Français 62, 66, 80, 219
enseignement secondaire 54, 55, 107, 148, 198, 204, 214, 216, 228, 238, 268	France .7, 8, 9, 11, 19, 23, 25, 34, 38, 39, 40, 42, 43, 50, 52, 60, 75, 85, 86, 91, 92, 93, 94, 109, 117, 130, 132, 148, 156, 163, 165, 166, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 182, 183, 184, 202, 208, 216, 218, 237, 252, 278, 279, 281, 283, 285
entretien 1, 52, 56, 57, 59, 60, 61, 226, 284	francophones 9, 18
épreuve 13, 16, 77, 166, 189, 192, 196, 202, 234, 278	fréquentation scolaire 96
EPT 4, 10, 27, 30, 103, 104, 105, 274	G
espace national 6, 46	Gabon 1, 2, 10, 11, 12, 13, 17, 24, 29, 38, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 60, 61, 62, 65, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 83, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 117, 120, 121, 126, 128, 129, 130, 132, 139, 141, 145, 146, 147, 148, 149, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 182, 183, 184, 185, 186, 189, 190, 192, 193, 195, 196, 197, 200, 201, 202, 203, 204, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 229, 231, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 257, 260, 261, 262, 263, 264, 266, 268, 272, 273, 274, 275, 276, 278, 279, 282, 284, 285, 286, 287, 289
établissements 19, 22, 24, 40, 56, 57, 58, 60, 61, 99, 104, 165, 183, 188, 196, 197, 203, 206, 207, 220, 237, 246, 247, 266, 267, 270, 287, 289	Gabon d'abord 249, 252, 254, 261, 272
Etat. 9, 11, 18, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 35, 36, 42, 44, 46, 47, 49, 80, 93, 98, 99, 101, 102, 104, 110, 130, 132, 160, 172, 176, 177, 186, 192, 197, 203, 205, 207, 211, 212, 213, 217, 221, 222, 228, 244, 247, 253, 254, 255, 267, 276, 279, 284, 285, 289	gabonais... 11, 12, 13, 16, 24, 25, 29, 48, 49, 51, 53, 55, 72, 79, 101, 104, 105, 106, 108, 110, 112, 113, 114, 146, 155, 156, 157, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 182, 183, 184, 185, 187, 192, 200, 202, 203, 205, 207, 208, 211, 212, 213, 216, 218, 219, 223, 224, 226, 228, 232, 235, 236, 237, 238, 239, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 260, 262, 263, 264, 267, 270, 272, 274, 275, 276, 279, 286, 287
Etat-formateur 36	global 25, 27, 51, 247, 276
Etats africains .8, 9, 10, 30, 91, 92, 93, 97, 150, 154, 182, 240	globalisation 3, 25, 27, 44, 46, 47, 144, 280, 285
états généraux de l'éducation 147, 160	groupes . 34, 36, 39, 50, 99, 155, 177, 190, 243, 246
évolués 84, 85, 89	
évolution .. 13, 21, 26, 28, 29, 30, 32, 34, 48, 50, 72, 75, 81, 90, 94, 96, 107, 108, 109, 110, 111, 114, 117, 123, 130, 132, 137, 138, 156, 157, 158, 196, 198, 205, 212, 257, 258, 261, 262, 286	
exode rural 132, 206	
exogène 8, 184, 193	
externalisation 47, 51, 188, 191, 192, 193, 275, 277	
extranéité 51, 91, 149	
F	
fait colonial 42, 43, 174, 283	
faits historiques 112, 135, 259, 262	
faits sociaux 18, 34	
finalités... 6, 8, 13, 31, 33, 34, 38, 82, 108, 109, 110, 203, 212, 216, 236, 243, 247, 269, 277	

H

héritage48, 50, 168, 169, 170, 189, 192, 272
 hiérarchisation 111
 histoire 1, 2, 8, 10, 12, 13, 17, 26, 27, 29, 32, 35, 36,
 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 48, 49, 50, 51,
 53, 54, 55, 57, 60, 61, 68, 71, 72, 74, 75, 76, 79,
 86, 91, 97, 98, 107, 108, 109, 110, 111, 112,
 113, 114, 117, 120, 121, 123, 124, 126, 128,
 129, 130, 132, 139, 144, 145, 146, 147, 148,
 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 158,
 159, 160, 171, 174, 175, 176, 178, 179, 181,
 185, 187, 188, 189, 192, 193, 205, 240, 248,
 250, 256, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 267,
 272, 273, 275, 276, 277, 279, 281, 283, 286,
 287, 289
 histoire nationale112, 113, 155, 175, 262
 histoire universelle..... 113
 historiographie nationale...175, 178, 185, 187, 250,
 272
 homogénéiser 3

I

identité nationale.....39, 43, 281, 283
 idéologie mondialiste..... 51, 277
 inadaptation..44, 113, 167, 212, 240, 250, 276, 286
 inadéquation 8, 184
 incompatibilité 8
 indépendants10, 93, 94, 97, 106, 253
 influences 12, 30, 44, 50, 75, 113, 117, 132, 189,
 190, 275
 institution scolaire 29, 34, 76, 91, 92, 197, 203, 273,
 274
 institutions internationales 48, 103
 instruments38, 40, 152, 279
 interaction 21, 30
 internationalisation des politiques scolaires..... 192

J

justice sociale 241, 242, 270
 justification19, 20, 35, 123, 157

L

l'unité nationale ...17, 49, 51, 72, 93, 100, 107, 173,
 175, 176, 177, 178, 192, 199, 212, 236, 252,
 254, 255, 256, 260, 262, 263, 272, 273
 laïcité.....19, 83, 92, 93, 109
 langues locales98, 99, 100, 172, 214, 243, 245
 leçons .114, 117, 120, 122, 123, 125, 126, 127, 128,
 130, 132, 138, 139, 140, 141, 143, 145, 151,
 164, 258, 259, 260, 262, 290
 légitimation20, 44, 124, 145, 146, 157, 170, 260
 local27, 46, 51, 190, 192, 240, 272, 277
 luttes22, 36, 43, 132, 190

M

manuel scolaire41, 42, 55, 107, 281, 285

manuels 1, 12, 13, 16, 17, 24, 37, 38, 41, 42, 44, 48,
 49, 50, 51, 53, 54, 70, 72, 74, 79, 85, 107, 147,
 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 157, 163,
 164, 168, 170, 181, 193, 223, 240, 265, 275,
 281, 282, 289
 manuels d'histoire . 1, 17, 41, 42, 51, 53, 54, 70, 72,
 107, 149, 150, 152, 156, 157, 164, 275, 281, 289
 massification scolaire105, 196, 198, 200
 médiation4, 5, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 162, 190, 192,
 223, 274, 275, 277
 mémoire..... 42, 43, 71, 89, 113, 154, 178, 218, 260,
 261, 263
 mémoire collective 260
 méthodes pédagogiques.....33, 49, 51, 56, 159
 mobilisation 22, 48, 50, 51, 155, 157, 185, 186, 187,
 191, 277, 283
 modernisation..... 28
 monde 3, 4, 17, 25, 26, 27, 28, 33, 39, 41, 44, 46,
 51, 53, 54, 55, 78, 84, 107, 108, 109, 110, 112,
 114, 117, 120, 121, 122, 126, 128, 130, 132,
 136, 137, 138, 139, 141, 144, 147, 151, 157,
 166, 170, 171, 174, 175, 181, 182, 204, 208,
 211, 213, 218, 236, 242, 244, 248, 254, 255,
 258, 259, 264, 268, 272, 275, 276, 282, 284
 mondialisation 10, 12, 16, 17, 25, 26, 28, 31, 36, 44,
 47, 48, 49, 50, 51, 72, 75, 106, 107, 144, 157,
 166, 168, 170, 182, 183, 189, 264, 274, 275,
 277, 280, 283
 mouvements sociaux22, 102, 164, 185, 190, 191
 mutations.....42, 217, 285

N

nation . 1, 20, 22, 27, 42, 43, 46, 73, 86, 91, 99, 112,
 129, 147, 172, 174, 175, 176, 177, 199, 213,
 245, 252, 254, 256, 281, 282, 284
 norme officielle38, 39, 40

O

Occident 23, 26, 86, 114, 117, 130, 148, 157, 274
 organisations internationales ..11, 18, 27, 274, 275,
 277
 organismes supranationaux.....10, 25, 36, 181, 182,
 183, 185, 189
 orientation 4, 19, 25, 26, 42, 44, 52, 91, 93, 108,
 109, 113, 135, 144, 146, 149, 162, 163, 168,
 170, 173, 175, 181, 184, 185, 186, 188, 189,
 204, 207, 208, 209, 213, 214, 220, 239, 240,
 242, 248, 256, 286, 287

P

paradigme scolaire..... 273, 276
 pays du « Sud3, 8, 10
 performances44, 195, 210, 216
 perspective comparative 46
 politique éducative 18, 19, 21, 25, 27, 30, 108, 159,
 161, 162, 163, 189, 212, 228, 240, 269

politiques ... 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 38, 40, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 56, 58, 71, 72, 75, 76, 82, 91, 92, 93, 97, 99, 105, 106, 107, 108, 117, 130, 132, 144, 149, 150, 155, 157, 158, 161, 162, 167, 168, 170, 171, 174, 175, 176, 181, 184, 188, 190, 192, 197, 207, 211, 213, 222, 239, 240, 245, 247, 249, 251, 252, 253, 254, 255, 262, 274, 275, 277, 280, 281, 284, 285, 286	205, 211, 213, 214, 215, 217, 223, 228, 234, 239, 276, 285, 286
politiques d'éducation4, 12, 18, 49, 162	réformes curriculaires..... 157
politiques de la différence 28	régionalisation144, 167, 182
politiques de mondialisation.....16, 17, 26, 189	rendement 3, 58, 105, 196, 197, 200, 201, 223, 232, 234, 273
politiques éducatives ... 4, 11, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 29, 36, 49, 50, 161, 162	rendement interne.....3, 196, 273
politiques nationales..... 6, 48	ressources 22, 23, 30, 48, 50, 51, 155, 156, 157, 175, 185, 186, 187, 191, 223, 236, 239, 247, 248, 272, 277, 283
politiques publiques..... 4, 21, 162	réussite scolaire 44
postcolonial..... 38, 48, 277	roman national. 13, 40, 43, 158, 174, 175, 179, 180, 192, 281, 283
préférence nationale.....251, 256, 260, 263, 272	S
primaire 24, 41, 55, 83, 94, 95, 96, 98, 99, 105, 108, 110, 148, 158, 171, 186, 195, 197, 205, 213, 214, 215, 216, 224, 228, 234, 237, 238, 241, 279, 282, 289	savoirs 6, 7, 12, 18, 19, 20, 21, 33, 42, 43, 50, 53, 74, 92, 109, 126, 128, 129, 144, 145, 155, 158, 162, 179, 181, 190, 199, 204, 210, 214, 233, 242, 243, 244, 245, 248, 259, 275, 277, 280
production.. 5, 11, 20, 21, 22, 25, 31, 38, 39, 49, 50, 70, 110, 132, 148, 149, 155, 157, 187, 190, 223, 232, 251, 257, 274, 275, 283	scolarisation 3, 10, 28, 30, 74, 75, 81, 85, 88, 89, 92, 96, 97, 99, 102, 103, 105, 149, 172, 184, 199, 200, 201, 238, 286
programmes1, 10, 12, 13, 16, 17, 19, 20, 22, 24, 33, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 56, 70, 72, 74, 79, 85, 86, 91, 101, 107, 109, 112, 113, 114, 120, 121, 122, 123, 126, 128, 129, 130, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 152, 156, 157, 158, 159, 161, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 174, 175, 178, 181, 182, 183, 185, 187, 189, 190, 192, 193, 207, 208, 214, 223, 226, 228, 229, 240, 246, 248, 250, 256, 260, 261, 262, 263, 265, 268, 272, 275, 283, 286, 287, 289	scolarité obligatoire 52, 158, 195, 197, 204, 208, 210, 216, 234, 236, 237, 241, 242, 247, 248, 249, 263, 272
programmes d'histoire.....10, 39, 40, 110, 120, 123, 129, 141, 145, 146, 147, 192, 256, 260	scolarité universelle 105
programmes scolaires 53, 165, 214	secondaire inférieur 17, 52
R	sélection. 12, 16, 42, 49, 53, 72, 158, 196, 204, 205, 208, 210, 214, 218, 229, 234, 260, 275, 277
rapport de forces 181, 182, 184	sentiment national.....90, 112, 254
rationalités 193, 200, 274, 277	situation coloniale.....188, 190, 197
réalité pédagogique 126, 129, 146	situation mondialiste 50, 188, 190, 192
réalité sociale 42	situation politique..... 30
réalités externes..... 35	socialisation 19, 32, 35, 39, 41, 42, 43, 44, 107, 154, 157, 244, 272
réalités locales 8, 168, 170, 181, 189, 212, 228, 239, 264	socialisation politique 157
réalités sociales29, 35, 36, 184	société.... 6, 7, 11, 13, 19, 20, 21, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 42, 43, 47, 48, 50, 58, 74, 77, 78, 83, 84, 85, 88, 92, 94, 97, 100, 101, 106, 109, 110, 111, 112, 114, 117, 132, 155, 158, 163, 166, 167, 170, 175, 178, 184, 189, 202, 211, 213, 230, 234, 236, 237, 240, 241, 242, 243, 246, 247, 255, 257, 264, 268, 270, 272, 276, 280, 281
réappropriation..... 5, 168, 192	société mondialisée 189
recherche documentaire..... 1, 52, 53	socio-historiques..... 30
recommandations 4, 5, 6, 9, 27, 57, 99, 104, 172, 182, 184, 212, 213, 214, 234, 239, 260, 262	sociologie ... 4, 12, 21, 28, 34, 44, 48, 51, 57, 58, 72, 74, 99, 186, 188, 189, 191, 195, 211, 236, 247, 259, 279, 281, 282, 283, 284, 285, 286
référents identitaires 110	sociologie du curriculum 51
réforme 19, 21, 22, 28, 29, 33, 34, 49, 56, 74, 91, 104, 113, 117, 170, 172, 173, 196, 202, 203,	socle commun de connaissances 52
	solidité du curriculum 156
	sous-développement 30
	standards universels 36
	stratification..... 44, 260
	système de production 7
	système économique 30

<p>système éducatif 4, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 18, 20, 21, 24, 25, 29, 32, 33, 35, 44, 48, 53, 55, 72, 74, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 108, 113, 146, 149, 161, 162, 163, 164, 167, 168, 170, 172, 173, 174, 175, 178, 179, 182, 183, 184, 185, 187, 189, 193, 196, 200, 201, 203, 205, 207, 208, 211, 212, 213, 215, 218, 223, 228, 232, 234, 236, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 245, 250, 255, 256, 264, 270, 272, 273, 274, 276</p> <p>T</p> <p>tensions sociales 147</p> <p>territoire national..... 100, 104</p> <p>Tic264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 272, 273, 289</p> <p>transferts..... 26, 105, 181, 283</p>	<p>transformations20, 33, 34, 38, 44, 46, 93, 114, 117, 121, 130, 132, 136, 138, 248, 257, 261, 283</p> <p>transmission5, 7, 40, 41, 42, 49, 107, 146, 152, 236, 244, 256, 259, 264, 273</p> <p>transmission culturelle..... 107</p> <p>transversalité130, 139, 141, 144</p> <p>U</p> <p>utilité sociale6, 192, 195, 201, 277</p> <p>V</p> <p>vacance de contestation 193</p> <p>valeurs.5, 6, 8, 19, 20, 26, 27, 31, 32, 34, 35, 38, 40, 43, 47, 50, 51, 53, 74, 75, 77, 78, 79, 84, 86, 92, 104, 170, 174, 175, 178, 179, 214, 215, 236, 241, 255, 261, 263, 275</p>
--	--

ANNEXES

Annexe 1 : Extrait de la *Loi 16/66* du 9 août 1966 portant organisation générale de l'Enseignement en République du Gabon.

Article premier : L'Etat garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture.

Art.2 : L'école est gratuite et obligatoire de 6 à 16ans. L'enseignement public assure la neutralité religieuse. L'instruction religieuse ne peut être dispensée dans les écoles publiques qu'à la demande des parents et dans les conditions réglementaires.

Art.3 : L'enseignement doit assurer la formation physique, intellectuelle, morale et civique du futur citoyen. Il doit contribuer à l'unité nationale et à la cohésion sociale, grâce à une information et à une documentation réciproque avec tous les autres corps de l'Etat.

Art.4 : L'égalité des chances entre les sexes, les origines et les conditions familiales est assurée par l'Etat.

Art.5 : Les méthodes d'enseignement utiliseront tous les moyens modernes appropriés en plus des cours magistraux.

Les programmes seront établis en fonction des conditions sociales et économiques et de leur évolution.

Art.6 : Les examens et concours doivent conserver un niveau élève et une équivalence internationale.

Art.7 : L'enseignement est organisé en ordres distincts qui sont :

- L'enseignement primaire ;
- L'enseignement secondaire ;
- L'enseignement technique et professionnel ;
- L'enseignement universitaire.

Art.8 : L'enseignement primaire est donné dans les établissements suivants :

- Ecoles primaires élémentaires de 6 à 14ans ;
- Ecoles pratiques rurales et urbaines de 14 à 16ans ;
- **Collèges de 12 à 16ans.**

Art.12 : **Les collèges visent à donner un enseignement complémentaire destiné à la formation des cadres moyens. La fin des études est sanctionnée par l'obtention du brevet de fin d'études complémentaires (BFEC) et par un test d'orientation professionnelle.**

Commentaires :

Cette loi constitue un des tous premiers textes réglementant l'enseignement au Gabon. Il présente les principes fondamentaux de l'enseignement : égal accès de tous à l'instruction ; scolarité obligatoire et gratuite de 6 à 16ans ; égalité des chances entre les sexes dans le respect de la laïcité.

On peut remarquer que sur l'organisation du système d'enseignement, le collège se situe au niveau de l'enseignement primaire pour les élèves de 12 à 16ans. La fin des études au collège est sanctionnée par l'obtention du BFEC. Pourtant, dans les faits le collège appartient à l'enseignement secondaire et que la fin des études y est marquée par l'examen du BEPC. On y relève une contradiction manifeste entre les textes et la réalité. Aussi, faut-il souligner que ce texte vient d'être abrogé et remplacé par la nouvelle loi d'orientation 21/2011 du 14 février 2012 dont l'une des particularités est de ramener le début de l'âge de la scolarité obligatoire à 3ans en instituant un enseignement pré-primaire (maternelle) et en plaçant effectivement le collège dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Annexe 2 : Extrait du Décret n°00288 bis/PR-MEN du 28 août 1964 portant création de l'Institut Pédagogique National du Gabon

Article premier : Il est créé à Libreville, un Institut Pédagogique National du Gabon, dépendant du ministère de l'éducation nationale.

Art.2 : L'Institut Pédagogique National du Gabon est un établissement chargé de :

- La documentation, la liaison et l'information pédagogique au service des autorités, des enseignants, des élèves, de leurs parents et du public en général ;
- La formation des maîtres et la recherche sur les moyens et les méthodes d'enseignement les plus adaptées au Gabon ;
- La production et la diffusion de tous les moyens pédagogiques et d'enseignement susceptibles de hâter la diffusion de l'enseignement et de la formation au Gabon ;
- La sélection et l'orientation des élèves et des adultes en fonction de leurs possibilités et des besoins du pays et en liaison avec les services du plan.

Art.3 : L'Institut Pédagogique National du Gabon est dirigé par un **inspecteur de l'enseignement primaire Gabonais avec rang de Chef de service.**

Commentaires :

Ce décret porte création de l'IPN quasiment au même moment que l'indépendance du pays qui intervient, rappelons le, en 1960. Il fait donc parties des institutions les plus anciennes créées au Gabon. A sa création, il concerne exclusivement l'enseignement primaire et son responsable est un inspecteur qui a rang de chef de service. Toutefois, dans les années 80, la structure connaîtra une certaine évolution juridique avec le décret n°1692/PR/MEN du 27 décembre 1982 portant attributions et organisation du ministère de l'éducation nationale, qui lui conférera désormais le statut de direction et ses missions et son personnel ne se cantonneraient plus uniquement au niveau de l'enseignement primaire. De plus, ce nouveau décret donnera à la structure une certaine autonomie dans la programmation du budget, des projets et des besoins en personnel. Cependant, il semble que l'IPN souffre encore aujourd'hui de ses origines hâtives car l'essentiel de sa production reste concentré sur l'enseignement primaire notamment au niveau des manuels scolaires.

Annexe 3 : Extrait de la *Loi n°11/93* du 26 avril 1993 portant réorganisation de l'Ecole Normale Supérieure

Article premier : L'Ecole Normale Supérieure, en abrégé E.N.S, créée par l'ordonnance n°59/71 du 4 octobre 1971, est un établissement d'enseignement public, doté de la personnalité morale et de l'autonomie de gestion financière, placé sous la tutelle conjointe des ministères chargés de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur.

Art.2 : L'Ecole normale supérieure a pour mission d'assurer la formation professionnelle et le perfectionnement des candidats aux emplois suivants :

- Professeurs d'enseignement du second degré général ;
- Professeurs d'enseignement du second degré technique et professionnel ;
- Professeurs d'enseignement normal ;
- Encadreurs pédagogiques ;
- Conseillers et attachés de planification, orientation et sciences de l'éducation.

Art.3 : L'accès aux cycles de formation de professeurs d'enseignement du second degré général et de professeurs d'enseignement du second degré technique et professionnel est ouvert sur concours aux candidats nationaux diplômés de l'enseignement supérieur :

- Aux titulaires du DUEL, du DUES, du BTS ou d'un titre universitaire équivalent, pour l'accès au cycle de formation des professeurs adjoints ;
- Aux titulaires d'une licence, d'une maîtrise ou d'un diplôme ou titre universitaire équivalent pour l'accès au cycle de formation des professeurs.

L'accès au cycle de formation de professeurs d'enseignement normal est ouvert sur concours soit :

- Aux instituteurs de catégorie B hiérarchie B1 pour l'accès au cycle de formation des professeurs adjoints ;
- Aux professeurs adjoints d'enseignement normal pour l'accès au cycle de formation de professeurs.

Toutefois, et dans les conditions fixées par décret, l'accès au cycle de formation de professeurs reste ouvert aux récents lauréats du cycle de formation des professeurs adjoints, ainsi qu'aux professeurs adjoints déjà intégrés dans la fonction publique.

Art.4 : L'accès aux cycles de formation d'encadreurs pédagogiques, des conseillers et attachés de planification, orientation et sciences de l'éducation se fera suivant les dispositions prévues dans le statut particulier des personnels du secteur éducation.

Les conditions d'accès aux autres cycles de formation professionnelles telles que fixées antérieurement à la date de promulgation de la présente loi demeurent inchangées.

Commentaires :

Cette loi de réorganisation introduit une nouvelle donne dans le fonctionnement de l'ENS. Cette donne c'est l'instauration d'un concours pour l'entrée en formation pour toutes les catégories. Alors que le texte de 1971 donnait la possibilité aux candidats d'intégrer la structure sur motivations et étude de dossier, le nouveau texte oblige de satisfaire à l'épreuve du concours. Cette loi rend l'accès à l'ENS plus sélectif. Pour les agents d'encadrement comme pour les enseignants il reste néanmoins la possibilité d'intégrer l'établissement par voie interne. Celle-ci est subordonnée à la satisfaction de certains critères indiqués dans la loi n°20/92 du 8 mars 1993.

Annexe 4 : Extrait *Accord-cadre* du 30 avril 1971

En matière d'enseignement supérieur entre la République Gabonaise et la République Française

Le gouvernement de la République Gabonaise et le Gouvernement de la République Française,

- Considérant les liens particuliers qui unissent librement la République Gabonaise et la République Française, et qui ont fait l'objet des accords de coopération franco-gabonaise du 17 août 1960,
- Soucieux de développer la communauté morale, spirituelle et linguistique ainsi établie entre les deux pays dans l'ensemble des nations d'expression française,
- Reconnaissant que la formation des cadres supérieurs adaptés aux réalités nationales est un impératif catégorique dans les objectifs du développement,
- Reconnaissant que l'université est un des moyens les plus sûrs pour créer un milieu culturel propice au développement harmonieux des jeunes nations,
- Ont résolu de conclure un accord à cet effet et sont convenus des dispositions suivantes :

Art. Premier : A la demande du gouvernement de la République Gabonaise, la République Française apporte sa collaboration à la République Gabonaise afin de créer et de développer sur le territoire de celle-ci un enseignement supérieur d'un haut niveau ainsi que des activités d'éducation permanente, répondant au désir de promotion du peuple gabonais.

Cet enseignement supérieur est normalement ouvert aux titulaires du baccalauréat ou d'un titre admis en équivalence.

Au sens du présent accord, l'Enseignement supérieur sur le territoire de la République Gabonaise comprend l'enseignement dispensé dans les établissements universitaires et dans ceux qui assurent la formation et le perfectionnement des cadres supérieurs scientifiques, pédagogiques, techniques et administratifs ainsi que l'élaboration et la transmission des connaissances.

Art.2 : Le Gouvernement de la République Française s'emploiera, notamment par l'octroi de bourses ou de recherche, par l'organisation de stages et de cycles d'études spéciaux, à assurer la formation des ressortissants de la République Gabonaise dans les établissements d'enseignement supérieur et de recherche de la République Française au cas où cette formation ne pourra être assurée sur le territoire de la République Gabonaise, et pour les Grandes Ecoles, à faciliter leur admission.

Le Gouvernement de la République Gabonaise facilitera, pour sa part, l'admission des étudiants et chercheurs dans les universités et centres de recherche du Gabon, ainsi que l'organisation de stages et de cycles d'études spéciaux dans ces établissements.

Le Gouvernement de la République Française et le Gouvernement de la République Gabonaise faciliteront les échanges de professeurs et chercheurs qui, tout en continuant leur activité dans le pays hôte, désirent effectuer des recherches ou approfondir leurs connaissances sur des questions particulières pour lesquelles ce pays dispose de structures appropriées.

Art.3 : L'aide Française, notamment en ce qui concerne le personnel, le fonctionnement et les investissements, sera dans son volume et ses modalités de mise en œuvre, définie dans le cadre de programmes pluriannuels fixés d'un commun accord et dont l'application annuelle sera déterminée par un comité paritaire franco-gabonais. Ces dispositions feront l'objet de conventions au présent accord.

Art.4 : Les autorités gabonaises déterminent l'organisation et le contenu des enseignements dispensés par les différents établissements d'enseignement supérieur implantés en République Gabonaise.

Les grades et diplômes délivrés par les universités ou établissements d'enseignement supérieur de la République Gabonaise dans les mêmes conditions de titres initiaux, de scolarité et d'examens que les grades et diplômes français correspondants sont valables de plein droit sur le territoire de la République Française et sous réserve de dispositions contraires concernant l'établissement des ressortissants de la République Gabonaise sur le territoire de la République Française, y produisent tous les effets qui leur sont attachés par les lois et règlement français.

Les grades et diplômes délivrés par les universités ou établissements d'enseignement supérieur de la République Française dans les mêmes conditions de titres initiaux, de scolarité et d'examens que les grades et diplômes gabonais correspondants sont valables de plein droit sur le territoire de la République Gabonaise et sous réserve de dispositions contraires concernant l'établissement des ressortissants de la République Française sur le territoire de la République Gabonaise y produisent tous les effets qui leur sont attachés par les lois et règlements gabonais.

Les grades, diplômes et certificats sanctionnant les enseignements spéciaux répondant aux nécessités de l'une des hautes parties contractantes pourront être admis en équivalence des grades, diplômes et certificats correspondants délivrés par les universités et établissements d'enseignement supérieur de l'autre partie, selon la procédure nationale de celle-ci.

Commentaires :

Cet accord signé en 1971 par les autorités des deux pays (France et Gabon) intervient au moment de la création de l'université gabonaise. Il renforce les accords culturels signés entre les deux Etats au moment de l'Indépendance du Gabon en 1960. Bien qu'étant centré sur l'enseignement supérieur, on peut à tout le moins, sans risque majeur d'erreur, penser que la situation est semblable pour les niveaux inférieurs notamment en ce qui concerne le contenu et les modalités d'examen en République Gabonaise. Cet accord confère aux diplômes délivrés au Gabon le statut de plein droit en territoire Français. Ce qui peut supposer un regard soutenu de la part de l'ancienne métropole sur les contenus transmis et évalués.

Annexe 5 : Retranscription du *Télégramme n°756 du 19 décembre 1983*

TD Libreville 756

Le 19 décembre 1983

Routine

Chiffre

NB : Distribution services

AD Diplomatie 756

CQ CODEV Paris 406

TXT

Pour DGRCST

Objet : Etats généraux de l'éducation et de la formation

1. Prévus depuis plusieurs mois, les états généraux de l'éducation et de la formation qui doivent se tenir jusqu'au 23 décembre se sont ouverts le 17 sous la présidence du premier vice-premier ministre Georges Rawiri qui a répondu au long discours introduction prononcé par le ministre Mayila.

423 participants gabonais, dont 309 pour la province de l'Estuaire, ont été convoqués en compagnie d'une soixantaine d'invités. Outre le gros bataillon des ministres de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, nombreux autres ministres et de multiples organismes ont été associés : jeunesse et sports, formation professionnelle, culture, arts et éducation populaire, collectivités locales, confédération des syndicats, patronat, parti démocratique gabonais, assemblée nationale, etc.

Quatre commissions de travail ont été mises sur pieds à l'initiative d'un bureau des principaux ministres intéressés.

1^{ère} commission : Pourquoi la réforme ?, 2^e commission : Quelles réformes et quelles structures ?, 3^e commission : Moyens pédagogiques, 4^e commission : Moyens humains et matériels. Un savant dosage est intervenu pour nommer présidents et rapporteurs, ce qui reflète le problème politique que posent, en fait, ces assises... Problème qu'ont d'entrée de jeu illustré les deux discours de Mayila et de Rawiri, moins complémentaires qu'opposés.

2. Il n'est un secret pour personne que – comme en témoignent les difficiles questions soulevées par la « scolarisation des enfants français » - le ministère de l'éducation nationale gabonais est en crise. Il connaît, tour à tour :

- Des problèmes de gestion (effectifs pléthoriques, manque de professeurs, transports sauvages d'élèves...);
- Des conflits de personnes (Mayila et son haut commissaire Marat) ;
- Une dilution des responsabilités (deux directions générales et bientôt quatre) ;
- Des structures sans contenu (Inspection générale et Inspections d'académie).

Dans ce contexte deux points de vue et deux équipes s'opposent :

- Les hommes de terrain, derrière M. Marat, experts pragmatiques qui s'efforcent d'améliorer ce qui existe et de vaincre les difficultés.
- Le ministre et son cabinet portés vers une fuite en avant propre à voiler leurs responsabilités, leur inopérance et parfois leur méconnaissance de problèmes qui ne leur sont pas, concrètement, familiers.

Deux documents préparatoires aux états généraux ont, d'ailleurs, vu le jour sans qu'une synthèse soit possible, mais c'est finalement le document du cabinet, émanant des membres ayant participé à une « commission interministérielle » réunie pour la circonstance, qui l'a emporté et doit normalement orienter les travaux.

Le discours du ministre Mayila reprend donc les propositions plus ou moins réalistes avancées par cette commission :

- Création d'un enseignement préscolaire obligatoire (de trois à six ans) ;
- Introduction de l'enseignement des langues maternelles ;
- Instauration d'un tronc commun de l'école maternelle à la classe de 3^e avec ses conséquences : suppression de l'examen d'entrée en 6^e, intégration de tous les élèves dans le 1^{er} cycle, etc.

Bref, éclatement total du système actuel alors qu'on ne parvient pas, tel qu'il est, à le contenir, à le maîtriser et à le gérer.

Devant cette tendance aventuriste, le président Bongo a réagi. Recevant les responsables des états généraux, le jeudi 15, il a décidé de **prendre ses distances** en organisant les assises à la cité du 12 mars, et non –comme prévu- au palais, et en s'abstenant d'y venir, Georges Rawiri étant chargé de le représenter.

Le discours de ce dernier a, d'ailleurs, été rédigé par Marat et le directeur de cabinet du Chef de l'Etat, à partir d'une **note établie par un conseiller français**. Je vous adresse copie par prochaine valise avec les divers documents concernant ces assises.

Au nom du président de la République, le premier vice-premier ministre G. Rawiri a donc posé quelques garde-fous en soulignant, tour à tour, la nécessité d'améliorer en priorité la gestion du système éducatif tel qu'il est et de tout ce qui existe déjà dans le domaine. De même la nécessité de conserver la **validité de plein droit des examens et de respecter les engagements du Gabon en matière de scolarisation des étrangers**. Enfin la nécessité d'éviter que les réformes envisagées ne mènent vers « l'inconnu » ou « l'aventure ». 191533. /.

Dabezies

Commentaires :

Ce télégramme fait suite à la tenue du 17 au 23 décembre 1983 des états généraux de l'éducation et de la formation au Gabon. Il s'agit d'un compte rendu rédigé par les services diplomatiques à l'attention du Gouvernement français notamment du ministre en charge de la coopération. Le télégramme présente donc la situation aux autorités françaises en insistant sur les enjeux de cette rencontre nationale qui voit la participation de 423 personnes mêmes si elles sont pour la plupart de la province de l'Estuaire. En mettant en avant un conflit latent entre le cabinet du ministre de l'éducation nationale et l'inspection générale, le télégramme vise surtout à présenter la position du Chef de l'Etat gabonais sur les décisions qui pourraient être prises lors de ces assises. Tout en reconnaissant la pertinence des problèmes soulignés par le ministre de l'éducation nationale, la mission diplomatique tient à préciser la prise de distance du Chef de l'Etat gabonais quant à l'organisation de cet événement. Déclinant l'invitation, il décide de se faire représenter par son vice premier ministre qui, sur la base d'un discours rédigé à partir d'une note d'un conseiller français, prendra le soin de définir les limites infranchissables ; limites notamment liées à la validité de plein droit des examens et au respect des engagements du Gabon en matière de scolarisation des étrangers. Ce télégramme permet donc de se rendre compte de l'intérêt que les autorités françaises accordent au projet de réforme du système éducatif gabonais et souligne l'implication de l'ancienne métropole dans la gestion de l'institution scolaire du Gabon.

Annexe 6 : Retranscription du *Télégramme n°779 du 30 décembre 1983*

TD Libreville 779

Le 30 décembre 1983

Routine

Chiffre

NB : Distribution services

AD Diplomatie 779

CQ CODEV Paris 422

TXT

Pour DGRCST

Objet : Etats généraux de l'éducation et de la formation

Je me réfère à mon télégramme 756 et à ma dépêche n°707 du 22 décembre 1983.

Les Etats généraux de l'éducation se sont poursuivis comme prévu tout au long de la semaine du 19 au 24 décembre, et, conformément au projet du ministre Mayila, ont donné lieu, non seulement à des débats nourris, mais à des propositions aussi discutables que novatrices. Celles-ci, cependant, ne rencontrent pas l'assentiment du président Bongo qui m'a confirmé aujourd'hui même ses réticences et son souci d'améliorer l'acquis plutôt que de promouvoir des réformes prématurées ou aventuristes.

1. L'aspect « forum politique » des états généraux n'a cessé de se confirmer aussi bien en commission qu'en séance plénière. A ce titre de très nombreuses personnalités politiques ou administratives ont tenu à se faire entendre, du président de la haute cour de justice au président des syndicats, du ministre de l'agriculture au ministre des travaux publics.

En dépit des points de vue variés ou de multiples nuances ici ou là formulées, la vague réformiste initiée par un ministre de l'éducation nationale qui – sentant le sol se dérober sous ses pas – a voulu frapper un grand coup et attacher son nom à une ouverture progressiste, cette vague donc a fini par l'emporter à l'heure sinon des résolutions, du moins des propositions.

Parmi celles-ci, les principales sont les suivantes :

- A) Organisation d'un enseignement « préscolaire » (de 3 à 6ans) obligatoire et gratuit. Lorsqu'on connaît la carence de l'école primaire, il va de soi que cette mesure est pour l'heure un luxe inadapté. Il est vrai que dans ce cas comme dans les autres on a parlé de « mise en application progressive, étalée sur plusieurs années »
- B) Introduction des « langues maternelles » dès le cycle préscolaire. Ce problème, d'une part a suscité un débat fort nuancé, d'autre part n'a à aucun moment conduit à mettre en cause la primauté du « français ». Les langues maternelles a souligné L.G. Mayila seraient « introduites », mais non « scolarisées », comme simples aides pédagogiques. Encore a-t-on préféré ne pas préciser de quelles langues il s'agirait, le pays n'en comptant pas moins d'une cinquantaine, dont huit principales, parmi lesquelles trois seulement ont commencé à être décrites sans qu'aucun lexique n'ait pour autant été élaboré ni que les problèmes linguistiques multiples que poserait leur utilisation aient été à aucun moment considérés. Ces trois langues sont le « fang », le « pounou » et le « téké »...
- C) Suppression de l'examen d'entrée en 6^e et instauration d'un tronc commun pour tous jusqu'à la 3^e. Cette mesure fait référence à une loi de 1966, qui, à l'instar de la France, prévoit la scolarisation obligatoire jusqu'à l'âge de 16ans. Quand on sait, cependant, les énormes problèmes de niveau, de professeurs et de locaux que soulève l'arrivée en 6^e de moins de 25% des enfants gabonais, on peut juger des effets qu'aurait cette innovation. Sans compter qu'elle va pour l'heure à l'encontre

des besoins du pays. Comme l'a souligné le 3^e vice-premier ministre, chargé de la fonction publique, M. Kassa Mapsi sans, d'ailleurs, que ses propos apparaissent contradictoires avec la mesure retenue : « ce dont le Gabon a besoin dans l'immédiat, c'est d'une élite capable de l'encadrer et de le faire fonctionner »... et de proposer l'organisation d'un lycée réservé précisément aux « meilleurs ».

D) Remise en cause éventuelle du Baccalauréat. Après que la commission intéressée ait constaté la divergence progressive des systèmes d'enseignement supérieur gabonais et français ou « l'équivalence globale » a cédé la place à une « équivalence négociée », elle en est arrivée à la discussion de la notion de « validité de plein droit » du baccalauréat. Celle-ci a été plus ou moins mise en cause, à la fois parce qu'elle n'est pas indispensable pour la plupart des bacheliers gabonais et, parce que la « préinscription » obligatoire et les examens qui l'accompagnent souvent dans les universités françaises prouvent bien que, sans avoir été dénoncé, le principe s'est en réalité dégradé. D'autres propositions de moindre importance sont également intervenues : j'adresserai par une prochaine valise les documents donnant de plus amples détails sur les divers sujets abordés.

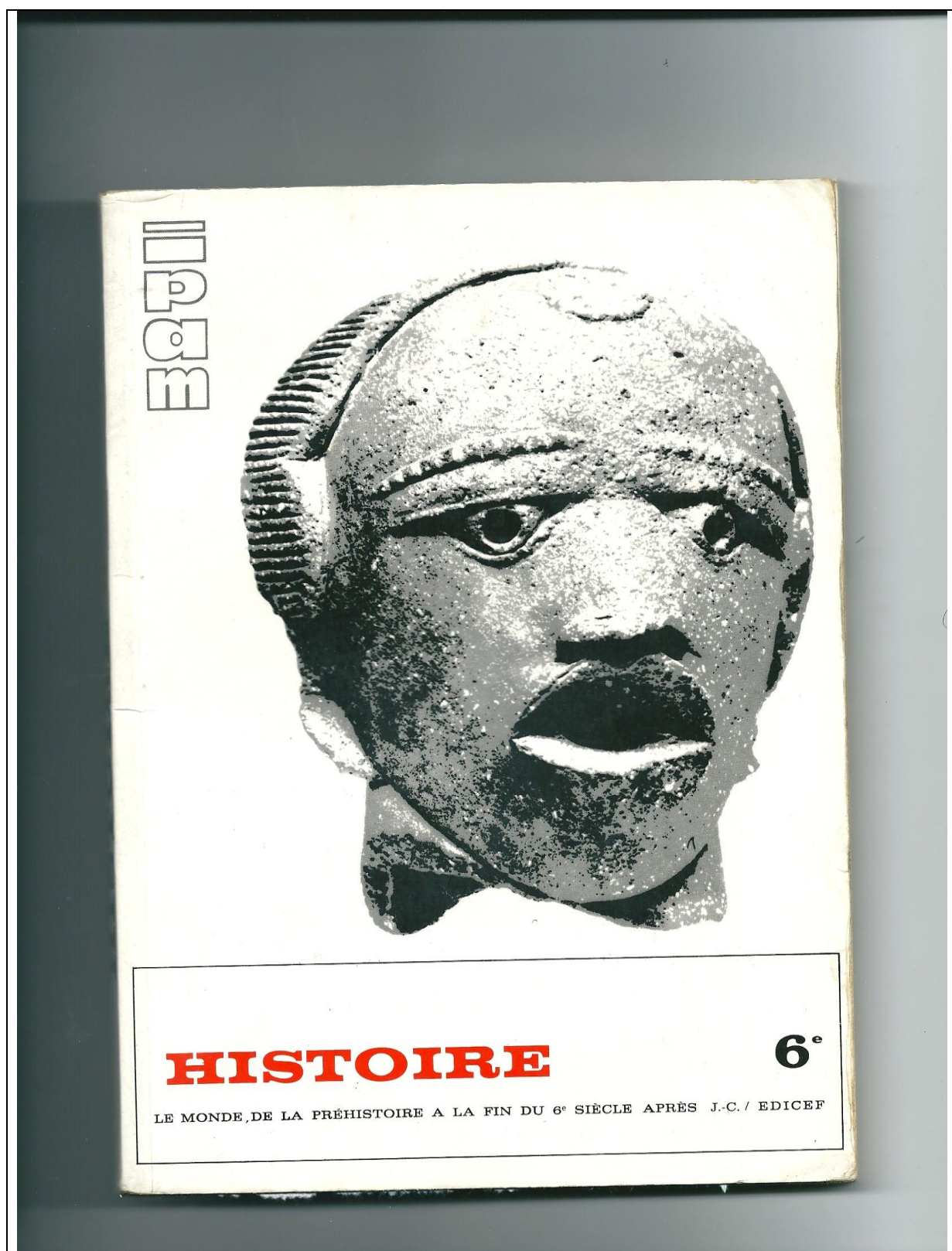
2. On sait que dès la séance d'ouverture, le premier vice-premier ministre, G. Rawiri, s'était efforcé, à l'instigation du palais, de calmer les ardeurs novatrices que ne pouvait manquer de susciter le discours du ministre de l'éducation nationale. D'autres avaient également rappelé la voie de la prudence et de la raison, tels les ministres Assélé et Nguema Bekale dont les objurgations avaient quelque peu pris l'allure d'une réfutation des idées de M. Mayila. Celles-ci, vue l'ambiance, l'ayant toutefois emporté. J'ai profité de ma récente audience avec le chef de l'Etat pour juger exactement de ses réactions. Celles-ci ont été sans fard. Mayila veut attacher son nom à ces novations, mais vous pouvez dire à Paris, m'a confié le président, qu'elles sont sans objet. Les langues maternelles doivent rester au niveau familial et vont contre l'efficacité et contre l'unité du Gabon. La suppression de l'examen d'entrée en 6^e et le tronc commun sont totalement contraire à ce dont nous avons besoin. Enfin, il n'est pas question de toucher ni à la validité de plein droit du baccalauréat ni au système que nous avons édifié en commun. Le chef de l'Etat ne m'a même pas suivi lorsque j'ai suggéré qu'au moins ces débats avaient eu le mérite de permettre à chacun de s'exprimer. Tout cela était inutile, m'a-t-il dit. J'en avais averti Mayila, et c'est pourquoi je me suis abstenu de venir en confiant à Rawiri le soin de poser des limites qui n'ont pas à être dépassées. 301720. /.

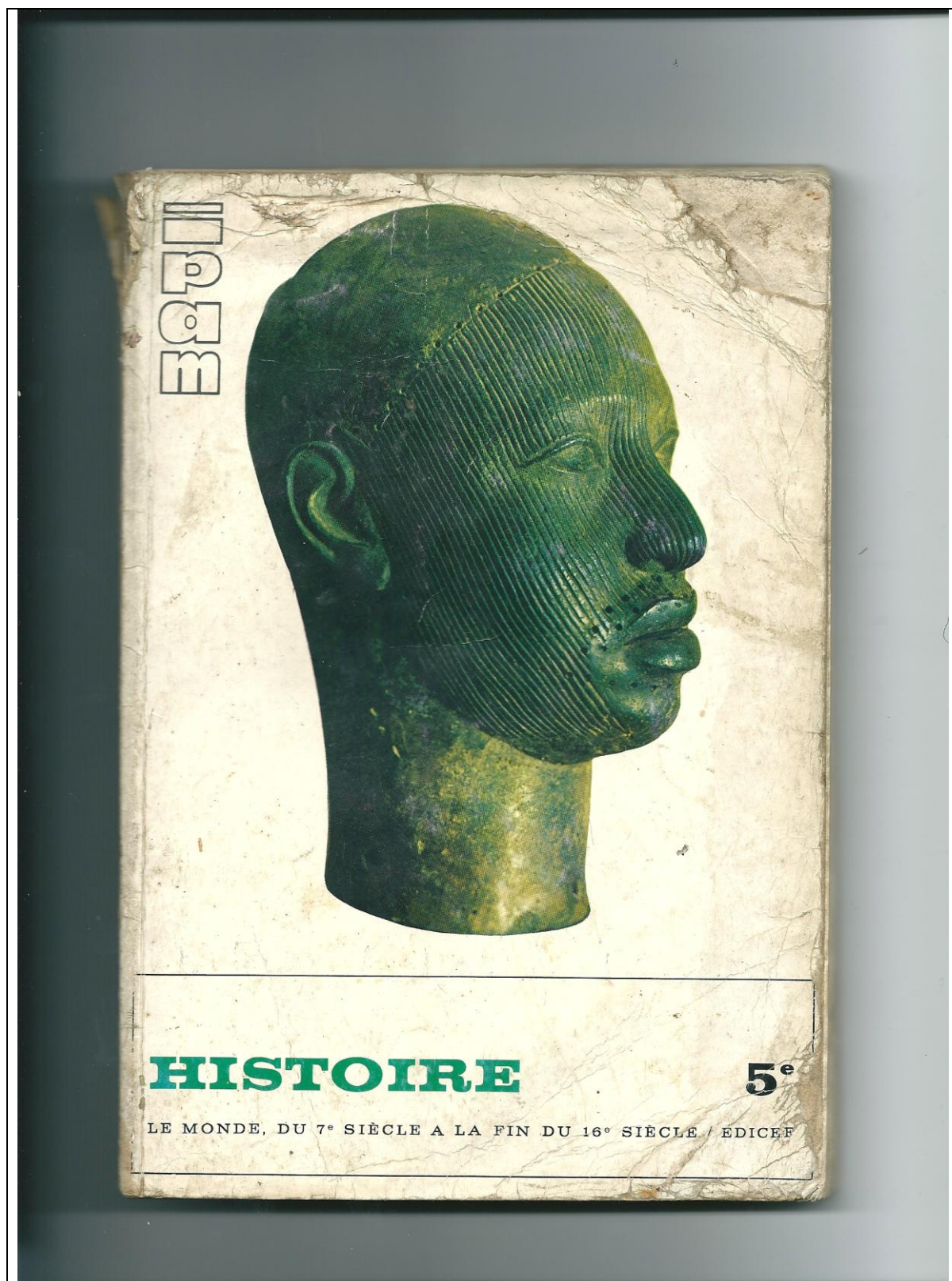
Dabezies

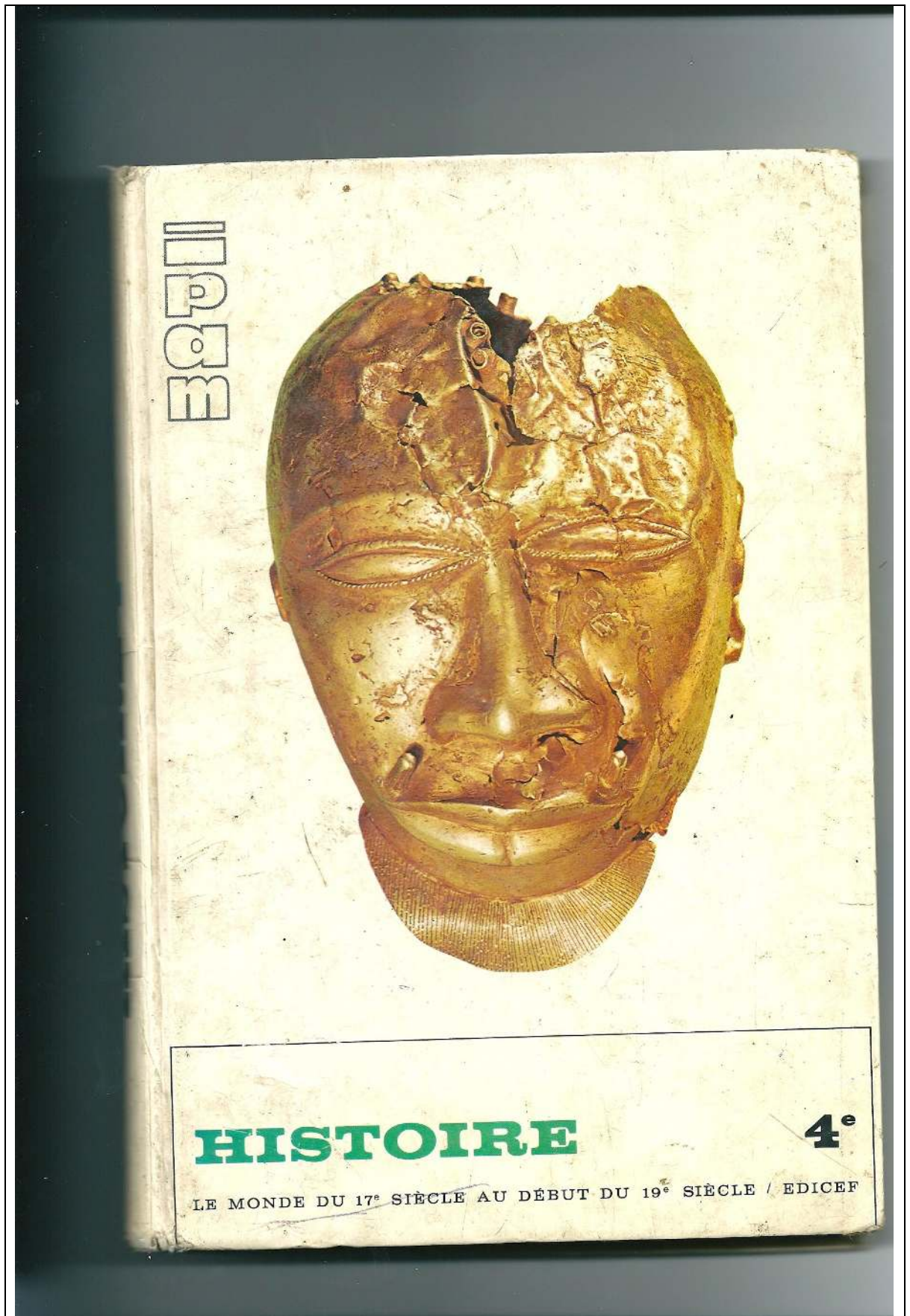
Commentaires :

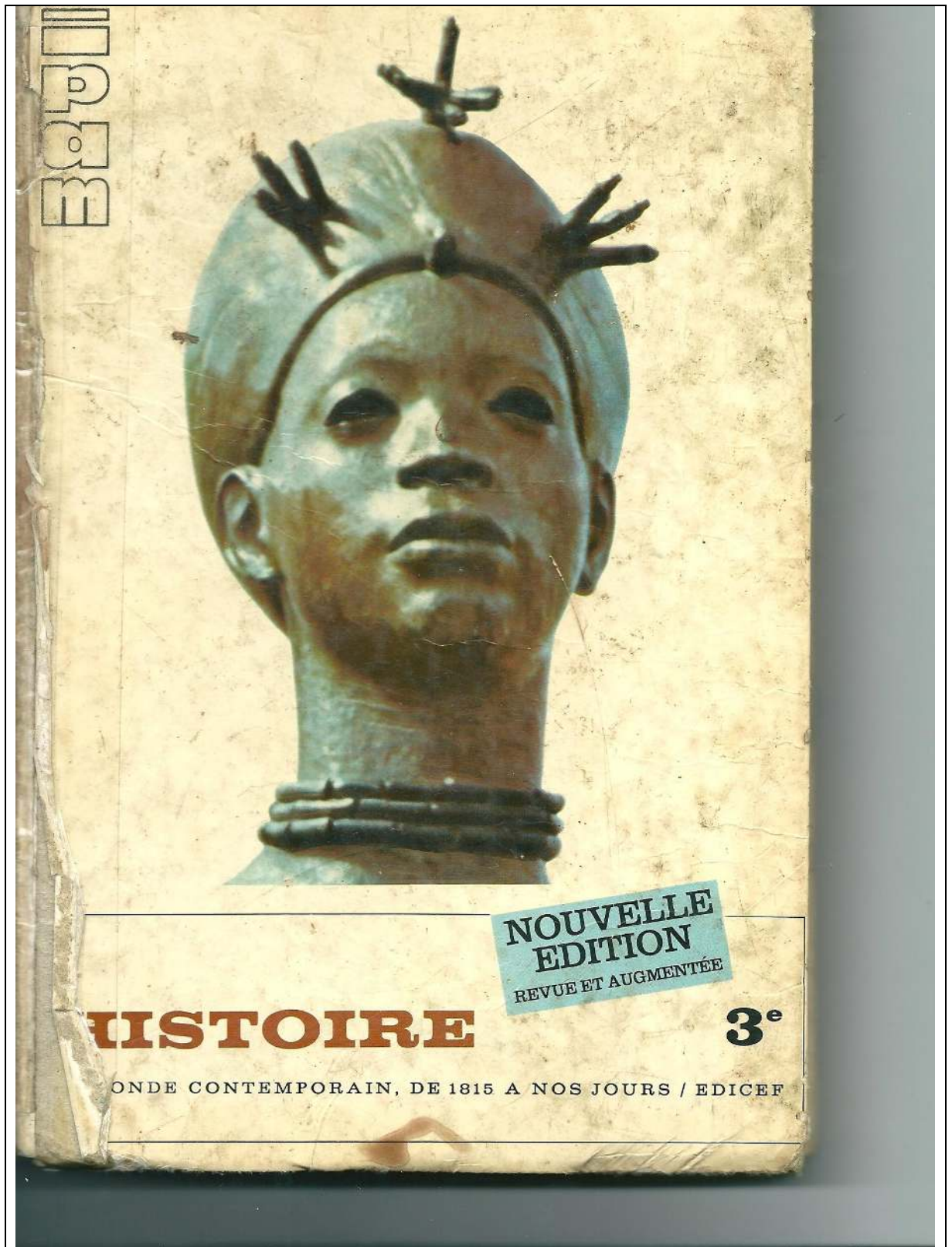
Ce télégramme rédigé au sortir de la tenue des états généraux de 1983, traduit sans ambiguïté la volonté du Chef de l'Etat gabonais à garder le système éducatif gabonais tel qu'il est dans sa forme comme dans ses contenus. Le président gabonais estimant inutile la tenue de ces assises et partisan de la conservation de la validité de plein droit des diplômes gabonais ainsi que du statut domestique des langues maternelles du pays. Par ce télégramme, le président gabonais reconnaît la digression qu'a représentée l'organisation de ces assises.

Annexe 7 : Eléments des manuels d'histoire









Annexe 8 : Guide d'Entretiens/Enseignants

1. Qu'entendez-vous par politique éducative ?
2. Qu'est ce qu'une réforme curriculaire, selon vous ?
3. Considérez-vous que le Collège au Gabon connaît ou a connu des réformes curriculaires ?
4. Toute Nation dispose de valeurs, quelles sont celles du Gabon et comment sont-elles incorporées dans les programmes scolaires ?
5. Le système éducatif au Gabon est hérité de la colonisation, peut-on dire aujourd'hui encore qu'il en dépend fortement ? Si oui qu'est ce qui vous permet de le dire ?
6. Quelle est la politique d'éducation en vigueur à ce jour au Gabon et quelle place est-elle accordée aux directives des instances supranationales ?
7. Pensez-vous que l'IPN joue son rôle de « constructeur » de programmes scolaires ?
8. Dans votre activité professionnelle vous arrive-t-il d'être en contradiction avec les recommandations de la hiérarchie ? Si oui, citez-nous quelques exemples
9. Que pensez-vous des programmes scolaires au Gabon, singulièrement au Collège ?
10. Dans la physionomie des programmes scolaires au Gabon, pouvez-vous identifier ce qui relève du local, du national et de l'international ?
11. Selon vous la mondialisation des économies a-t-elle un impact sur l'éducation au Gabon ? Si oui, selon quels mécanismes ?
12. Avez-vous entendu parler des Etats généraux de l'éducation et de la formation de 1983 ? Si oui, que représentent-ils pour vous ?
13. Le système éducatif gabonais répond-il aux besoins de la société ?
14. Quel pourrait être le rôle des enseignants dans un processus de réforme curriculaire ?
15. Quels sont vos rapports avec le chef de votre établissement, ainsi qu'avec vos collègues de même discipline et de discipline différente ?
16. Comment qualifieriez-vous vos conditions de travail ?
17. Dans les programmes scolaires quelle place est accordée aux valeurs d'unité, de travail et de justice ?
18. Comment analysez-vous le contact permanent entre culture locale et culture occidentale au sein de l'école gabonaise ?
19. Quel est votre point de vue sur la hiérarchie disciplinaire au Collège ?
20. Comment voyez-vous l'école de demain pour les futures générations ?

Identification :

Sexe :

Age :

Discipline enseignée :

Etablissement :

Ancienneté :

Lieu de formation :

Dernier diplôme obtenu :

Annexe 9 : Guide d'Entretien/Conseillers et Inspecteurs pédagogiques

1. Qu'entendez-vous par politique éducative ?
2. Qu'est ce qu'une réforme curriculaire, selon vous ?
3. Quel rôle jouez-vous au sein du système scolaire gabonais : décideur, médiateur ou régulateur ? Expliquez.
4. La construction des programmes scolaires répond-elle à des exigences pédagogiques ou politiques ? Dans les deux cas qu'elles sont-elles ?
5. Y-a-t-il des disciplines qui ont connu plus de changements que d'autres ? Si oui lesquelles ?
6. Les programmes scolaires reposent sur quel fondement méthodologique et théorique ?
7. Quel est l'impact de l'internationalisation des politiques scolaires sur les programmes au Gabon ?
8. Comment dans ce contexte de large influence externe le Gabon arrive-t-il à construire sa propre culture scolaire ?
9. L'indépendance du pays en 1960 a-t-il mis un terme à sa dépendance culturelle vis-à-vis de l'ancienne métropole ?
10. Quel rapport le Gabon entretient-il aujourd'hui avec la France et les instances supranationales en matière d'éducation ?
11. Pouvez-vous identifier dans la structuration des programmes scolaires actuels la part du national et de l'international ?
12. Au regard des différentes influences que subit le système éducatif gabonais, pensez-vous qu'il soit hybride ?
13. Quels sont vos rapports avec votre hiérarchie, ainsi qu'avec vos collègues ?
14. Quelle place est accordée à l'éducation à la citoyenneté dans les programmes du collège ?
15. Quelle école de demain pour les nouvelles générations ?

Identification

Sexe :

Age :

Spécialité :

Ancienneté :

Lieu de formation :

Dernier diplôme obtenu :

Annexe 10 : Grille d'analyse mixte

Thèmes	Dimensions	Définitions
Curriculum scolaire	<ul style="list-style-type: none"> - Programmes - Manuels 	<ul style="list-style-type: none"> - Lourds, archaïques, désuets, inadaptés - Produits à l'extérieur - Emanation externe - Pas de manuels nationaux au collège
Influences	<ul style="list-style-type: none"> - Héritage colonial - Réalités locales - Politiques de mondialisation 	<ul style="list-style-type: none"> - Contenus et structures proches de l'ancienne métropole - Validité de plein droit des diplômes <ul style="list-style-type: none"> - Accord de coopération - Financement extérieur du système <ul style="list-style-type: none"> - Standards internationaux
Stratégies d'acteurs	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignants - Conseillers et Inspecteurs pédagogiques 	<ul style="list-style-type: none"> - Crainte de repli identitaire - Vivre en vase-clos - Manque de formation <ul style="list-style-type: none"> - Rejet des responsabilités - Absence de contestation curriculaire - Action collective inefficace <ul style="list-style-type: none"> - Recours à l'externalisation
Réforme curriculaire	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptation - Pertinence - Objectifs 	<ul style="list-style-type: none"> - Projet de réforme de 1983 - Absence de rupture - Absence de politique claire - Pressions externes fortes
Culture locale	<ul style="list-style-type: none"> - Historiographie nationale 	<ul style="list-style-type: none"> - Absence de mobilisation des ressources disponibles -
Valeurs	<ul style="list-style-type: none"> - Unité nationale - Préférence nationale 	<ul style="list-style-type: none"> - Simple idéologie politique - Aucune traduction dans le curriculum

Annexe 11 : Quelques retranscriptions intégrales d'entretiens

Entretien 1 : ESVT1

Guide d'entretien/Enseignants

1. Qu'entendez-vous par politique éducative ?

« Donc, la politique éducative c'est tout un grand ensemble dans lequel on doit retrouver la mise sur pied, l'installation des structures d'apprentissage, la formation des enseignants et la définition du programme à enseigner dans chaque matière et à chaque niveau pédagogique ».

Relance : Et selon vous toujours, sur quels principes fondamentaux repose la politique éducative au Gabon ? Est-ce qu'il y a des principes qui régissent la politique éducative au Gabon ?

« Donc, il y a des principes qui régissent cette politique éducative. Il y a d'abord la popularité d'une région donnée qui influence sur le nombre d'établissements scolaires qu'on doit retrouver dans cette région. Il y a en plus le politique. On ne doit pas négliger cet autre aspect qui influence aussi sur l'implantation des établissements scolaires et l'affectation des enseignants dans ces différents établissements. Et..., qu'est ce qui peut encore influencer, ... Donc il y aussi l'aspect culturel qui influence également la politique éducative. Il y a des choses qu'en fonction de la tradition on ne doit pas faire aux enfants. Bon, même si c'est intéressant pour la formation on doit quand même s'abstenir de le faire vu les interdits culturels ».

Relance : Et finalement, au Gabon, l'éducation et la formation visent quels objectifs ? Quels sont les objectifs de l'éducation au Gabon ?

« Oui, L'objectif, c'est de faire de la population gabonaise, une population apte à répondre favorablement au marché de l'emploi, parce qu'on ne forme pas les enfants pour les former. On les forme pour les mettre à la disposition des employeurs. Ce sont les futurs travailleurs et il faut que, au moment où ces enfants travaillent que ils bénéficient, ... que ce qu'on leur a enseigné à l'école soit utile pour être productif dans la société de demain ».

2. Qu'est ce qu'une réforme curriculaire, selon vous ?

« La réforme curriculaire, j'entends par là revoir les notions à enseigner à chaque niveau pédagogique, donc... ».

3. Avez-vous une connaissance des réformes curriculaires entreprises dans l'enseignement secondaire ? Si oui lesquelles ?

« Des réformes entreprises... »

Relance : dans l'enseignement secondaire, les réformes du point de vue du curriculum ?

« A han, du point de vue du curriculum. Ok ! Il ya beaucoup de réformes qui ont été faites. Oui il y a... des réformes liées à la manière d'enseigner un thème bien déterminé ; où on doit désormais plutôt mener une approche participative. Les élèves, les apprenants doivent participer dans la formation. Ce n'est plus l'enseignant qui doit entretenir son auditoire. Donc, ..., En plus, la façon de les aborder. Maintenant à chaque sous thème abordé en classe cela doit être accompagné d'une activité et en plus toujours dans cette réforme, c'est heu..., il y a ce qu'on appelle la consigne unique. La consigne unique c'est pour un problème donné, on doit poser, on doit faire, on doit poser un seul, une seule situation à l'enfant. Et, il revient à l'enfant de s'interroger à des multiples autres situations qui peuvent participer à la résolution de la situation centrale qui a été posée à l'enfant. C'est ce qu'on a, que j'entends par consigne unique. Donc à chaque activité il y a une consigne, à l'enfant d'exploiter l'activité et arriver à la réponse posée. Donc, une question posée fait appel à plusieurs petites questions secondaires et l'enfant doit pouvoir ressortir ces différentes questions secondaires pour aboutir à la solution du problème ».

4. Toute Nation dispose de valeurs, quelles sont celles du Gabon et comment sont-elles traduites dans les programmes scolaires ?

« *Dispose de valeurs ?... »*

Relance : c'est-à-dire que toute société tend à véhiculer un certain nombre de valeurs aux futures générations, quelles sont ces valeurs d'après vous ?

« *Oui, ce que j'observe dans la société, les valeurs qu'on essaie d'inculquer aux enfants lors de leur formation, c'est le respect de la nation, le respect d'autrui et la rigueur dans le travail ».*

Relance : toutes les valeurs que vous venez d'énumérer comment sont elles traduites dans les programmes scolaires ?

« *Hm... le respect de la nation, il y a des modules dans les programmes scolaires qui parlent de ça. Heu..., c'est l'éducation civique. Le respect d'autrui, ça c'est la morale que tout éducateur quelque soit la matière qu'il enseigne doit essayer d'inculquer aux enfants, au moins une petite leçon de morale. Ce n'est pas programmé mais on doit enseigner cela aux enfants. Si un enfant se comporte mal on ne doit pas dire que ça revient aux psychologues ou autre. L'enseignant est d'abord un parent et en tant que parent il doit essayer de redresser l'enfant comme il souhaiterait. Et, la rigueur dans le travail c'est la leçon même et la façon..., la leçon même qu'on leur enseigne. Et leur imposer d'apprendre la leçon, leur donner une ligne à conduire, et vérifier à chaque fois si l'enfant est entrain de suivre cette ligne. Donc c'est ça la rigueur. Donc définir une activité, pour nous les théorèmes et vérifier à chaque fois si l'enfant est entrain de suivre ces théorèmes ».*

5. Le système éducatif au Gabon est hérité de la colonisation, peut-on dire aujourd'hui encore qu'il en dépend fortement ? Si oui qu'est ce qui vous permet de le dire ?

« *Oui, il en dépend fortement. La preuve en est que tous les livres que nous utilisons ici sont des livres français. Ça été édité en France, ce sont des livres qui sont parfois des livres de certaines régions de la France qui sont hors programmes que nous essayons de les mettre au programmes ici. Nous n'avons pas des livres édités sur place... (Petit silence) Bon pas qu'on n'a pas mais c'est rare. Donc la plupart des livres sont copiés dans les livres édités en France. Et la majorité des modules enseignés sont des modules qu'on enseigne en France. Il n'y a pas une (Sic) module propre en Afrique qu'on enseigne dans les écoles gabonaises, par exemple j'attendrais qu'on apprenne aux élèves de l'artisanat. On ne le fait pas ici. L'éducation c'est ce que les colons nous ont laissé et c'est ce qu'on continue à faire jusqu'à l'heure là ».*

6. Quelle est la politique d'éducation en vigueur à ce jour au Gabon ?

« *Non, il n'y a pas une politique clairement définie, il n'y a pas de politique éducative clairement définie. La preuve, les états généraux de l'éducation venaient de définir une politique éducative, mais ce n'est pas encore promulgué. On attend la promulgation par le chef de l'Etat, mais les conclusions sont déjà là peut-être que d'ici là il y aura déjà une politique ».*

Relance : et quelle place est-elle accordée aux directives des instances supranationales?

« *Oui, je n'ai pas participé aux ateliers des états généraux de l'éducation donc si j'étais présent, non là je l'ignore ».*

7. Pensez-vous que l'IPN joue son rôle de « constructeur » de programmes scolaires ?

« *Il y a beaucoup d'insuffisances au niveau de l'IPN. La médiocrité qu'on observe à la fois au niveau des élèves et au niveau des enseignants, c'est parce que l'IPN ne joue pas clairement son rôle. J'en veux pour preuve, à chaque rentrée scolaire, l'IPN doit demander aux élèves de faire la progression ».*

Relance : c'est-à-dire ?

« *De sortir la progression, donc les notions à enseigner et la périodicité qu'on va enseigner ces notions. Heu..., or, cette tâche revient à l'IPN et ça ne devrait pas être propre à des établissements scolaires, c'est-à-dire cet établissement scolaire sort sa progression, cet autre établissement scolaire sort sa progression alors que ce sont les mêmes enfants, ils seront soumis aux mêmes examens. L'IPN devrait prendre ses responsabilités sortir une progression nationale et ventiler ça aux enseignants. Ça devrait leur faciliter la tâche eux aussi. A chaque fois qu'ils viennent pour une supervision, ils doivent déjà savoir à partir de la*

progression qu'ils avaient au préalable soumis (sic) à l'enseignant, savoir que là où je vais là l'enseignant est supposé être à tel niveau. Donc, là bas je note beaucoup d'insuffisances de la part de l'IPN ».

8. Dans votre activité professionnelle vous arrive-t-il d'être en contradiction avec les recommandations de la hiérarchie ? Si oui, citez-nous quelques exemples.

« Contradiction avec la hiérarchie administrative non, mais hiérarchie pédagogique comme l'IPN oui. Je prends toujours le cas du pays où nous sommes le Gabon. L'école commence en octobre, je suis enseignant de SVT, l'IPN ne milite pas pour qu'on accorde beaucoup plus d'heures à la matière qui est la SVT. On fait deux heures de SVT par niveau et par semaine. Du moins de la 6^e en 4^e. Or, en 6^e particulièrement il y a 28 chapitres, l'année au Gabon n'a pas 25 semaines de cours. Donc ça veut dire que l'IPN est déjà conscient que l'enseignant ne peut pas terminer le programme et depuis il n'y a rien qui est fait. Donc voilà encore une autre insuffisance de l'IPN. Et c'est une contradiction : on va venir jouer à la police derrière les enseignants. Or, on joue à la police étant vraiment conscients que ce qu'on demande à l'enseignant est impossible. Vous voyez ! Donc, là je ne suis pas en accord avec l'IPN ».

9. Que pensez-vous des programmes scolaires au Gabon, singulièrement au Collège ?

« Le programme scolaire..., le programme scolaire est complet, c'est un programme complet, mais le problème est que ni les élèves, ni les enseignants n'ont pas assez de temps pour couvrir la totalité de ces programmes scolaires. Quand on parcourt le curriculum on retrouve tout, tout ce dont l'enfant a besoin. Mais, est ce qu'on enseigne tout ça à l'enfant ? Non. Pourquoi ? Parce qu'il y a des raisons que les enseignants ignorent. On fait au trop 16 semaines à 20 semaines de cours véritables. Ce qui fait qu'on fait le tiers du programme... ».

Relance : Dans ces conditions vous êtes obligés de faire des choix, sur quels critères ces choix sont faits ?

« Oui on opère des choix sur la base des pré requis. Lorsqu'une notion se répète, lorsqu'une notion se répète ou continue dans la classe suivante vous comprenez que je dois déjà essayer d'aborder cette notion avec les élèves de la classe qui précède. Donc c'est ça le pré requis, pour leur permettre de mieux s'adapter dans leur future classe, dans leur classe d'accueil ».

Relance : Existe-t-il des notions qui ne sont vues qu'à un seul niveau d'étude ?

« Oui et ce sont ces notions qui sont plutôt mises à l'écart à tort ».

Relance : Pourquoi à tort ?

« Bon je pense que ..., puisqu'il fallait donner à l'enfant la chance de suivre cette notion là dans son..., dans sa vie scolaire mais curieusement on ne le fait pas. L'enfant perd. On va dire que l'enfant à un Bac, alors que l'enfant n'a pas le bagage suffisant pour mériter ce baccalauréat là. Le baccalauréat se résume aux épreuves qu'on donne et que si l'enfant à 10 de moyenne on le déclare admis au Bac. Or, l'enfant a le Bac, est-ce que l'enfant a le bagage suffisant ? Là, il existe un grand point d'interrogation ? ».

10. Dans la physionomie des programmes scolaires au Gabon, pouvez-vous identifier ce qui relève du local, du national et de l'international ?

« Oui, il y a beaucoup qui relèvent des réalités locales. Et..., je tiens à préciser que même ce qui relève des réalités locales, c'est toujours la métropole qui vient étudier et qui introduit ça dans les documents que nous utilisons. Parce qu'aucun document n'est écrit par les gabonais, ni par les inspecteurs gabonais, ni par les enseignants, bref. Les documents sont conçus par l'Occident. On hérite de ces documents et on les exploite comme on peut. Mais l'Occident à traiter des problèmes locaux dans ces multiples documents ».

Relance : Trouve-t-on des réalités propres au Gabon dans les programmes scolaires dans votre discipline?

« Bon le Gabon n'étant pas singulier en son genre, qui sont propres à la région Afrique Centrale. Dans ma discipline, l'environnement, la protection de l'environnement. Bon il est vrai que partout on parle de la protection de l'environnement, mais bon..., la protection de l'environnement : cas du Gabon, ça existe. Il y a

les maladies des régions tropicales. Nous sommes sous les tropiques. Ce sont des maladies qui n'existent pas en Occident mais nous étudions ça ici au Gabon, ici dans la sous région. Donc je trouve quand même quelques problèmes... ».

11. Selon vous la mondialisation des économies a-t-elle un impact sur l'éducation au Gabon ? Si oui, selon quels mécanismes ?

« Hm, oui ça devrait avoir un impact sur l'éducation au Gabon parce que... Bon mondialisation de l'économie ça veut dire peut-être que je comprends mal parce que je ne suis pas du domaine, lever les barrières douanières, libre circulation des biens, ça doit avoir un impact, mais j'ignore ».

12. Avez-vous entendu parler des Etats généraux de l'éducation et de la formation de 1983 ?

« Oui. Bon les états généraux ça définissaient la politique éducative nationale. C'était une bonne chose, une bonne initiative mais qui devrait être répétée tous les 5 ans du moins, au moins une évaluation de ..., une évaluation de l'applicabilité ou de..., ou une réorientation des décisions des états généraux tous les 5ans devraient être nécessaire. Voila, on a fait les états généraux en 1983 c'est en 2010 qu'on refait encore les états généraux. Est-ce que entre temps on a respecté tout ce qui a été prescrit dans les conclusions des états généraux faits en 1983, on ne sait pas. Or, il devrait avoir une commission qui devrait suivre les conclusions des états généraux et je ne crois pas que cette commission avait été mise sur pied. Donc voila pourquoi je dis bon..., les états généraux c'était une bonne chose mais le suivi ce n'était pas vraiment ça ».

13. Le système éducatif gabonais répond-il aux besoins de la société ?

« Je dirai non. Nous, l'économie gabonaise c'est une économie qui est encore embryonnaire. Vous allez voir dans les journaux les sociétés vont chercher un ingénieur de génie civil alors le Gabon ne forme pas les ingénieurs. Les lycées techniques sont déjà, sont d'abord trop rares. Heu..., l'enseignement général est dominant sur le territoire alors que c'est la formation professionnelle et l'enseignement technique qui allaient dominer, qui allaient être prioritaires. Puisque lorsque vous avez une licence vous ne pouvez pas être directement opérationnel, donc il va toujours falloir une seconde formation pour compléter la théorie que vous avez acquis (sic) pendant des..., pendant beaucoup d'années. Donc là je dis ça ne répond pas aux exigences de la société. La société gabonaise a plus besoin de techniciens que des..., de ceux qui suivent l'enseignement général que nous faisons là ».

14. Quel pourrait être le rôle des enseignants dans un processus de réforme curriculaire ?

« Oui, la réforme curriculaire devrait même d'abord beaucoup concerner l'enseignant. C'est lors des enseignements, c'est lors de l'exposition d'une notion en classe que l'enseignant peut relever quelques manquements et suggérer ces manquements aux inspecteurs lorsqu'ils passent pour faire leurs visites de classe. Et les inspecteurs à leur tour doivent lors de la conception du curriculum intégrer ces suggestions des enseignants et là l'enseignant aura joué un grand rôle. L'enseignant se trouvera en aval. Donc toute réforme du curriculum doit partir d'abord de l'enseignant, doit partir de l'enseignant en fonction des situations qu'il rencontre en salle de classe ».

Relance : Pensez-vous que les élèves auraient un mot à dire ?

« Oui, bon quand je parle de l'enseignant, l'enseignant est au contact avec les élèves. Les deux font le constat ensemble. Un constat se fait avec les élèves ».

15. Quels sont vos rapports avec le chef de votre établissement, ainsi qu'avec vos collègues de même discipline et de discipline différente ?

« Avec le chef de l'établissement bon..., c'est surtout administratif. Ce sont des rapports consensuels, cela n'a jamais été conflictuels avec les collègues également ce n'est pas conflictuel, c'est consensuel ».

16. Comment qualifiez-vous vos conditions de travail ?

« Précaires. C'est la précarité totale. Heu..., donc ici on doit avoir, on a les 45 élèves par classe ça ne facilite pas le travail. Heu..., or, normalement on devrait travailler avec 25 élèves tout au plus. La documentation relève de l'enseignant. C'est l'enseignant qui doit fouiller et trouver les documents qu'il doit

utiliser. Or, on peut lui faciliter la tâche en lui fournissant les documents parce que là l'enseignant paresseux ne trouvera jamais le bon document qu'il doit utiliser avec les élèves. On doit tenir compte de tout ça et parmi les enseignants il y a des paresseux il y a des travailleurs. Et on doit résoudre le problème de tout le monde. On doit trouver le document, on doit trouver ce qui est nécessaire, on doit mettre à la disposition des enseignants. Or, ici notre bibliothèque est vide ».

Relance : Mais le « on » est mis pour qui ?

« Le « on » est mis surtout pour les inspecteurs. Ce sont les inspecteurs qui doivent indiquer aux chefs d'établissements sur quel genre de documents ils doivent acheter pour mettre à la bibliothèque. Or, ce que nous trouvons à la bibliothèque est en déphasage total par rapport à ce qui doit être enseigné normalement. Et ce sont des choses qui rendent difficile le travail. On a des livres, mais on ne peut pas demander à un enfant d'aller à la bibliothèque et trouver une information dans les livres parce qu'on sait déjà que l'enfant ne trouvera jamais. Or, il existe pourtant des livres là bas. On ne sait pas ce qui motive le choix des livres ».

Relance : Qui fait ce choix ?

« Ça doit être l'administration centrale, donc le ministère ».

17. Dans les programmes scolaires quelle place est accordée aux valeurs d'unité, de travail et de justice ?

« On accorde une très grande place à ses valeurs républicaines. Le travail, ah..., je ne peux pas compter le nombre de fois qu'un enseignant doit demander à des enfants lors d'un entretien, doit les inciter au travail, ça veut déjà dire qu'on accorde une très grande place au travail. Et l'unité, heu..., déjà on leur dit tous les enfants lorsqu'ils sont là ils doivent travailler tous ensemble pour la même nation. C'est déjà l'unité, là ils doivent avoir une concordance de points de vue, une concordance de motivation. Tous doivent travailler pour le même but et le but commun doit être la nation. Et..., la justice, oui même de par le comportement de l'enseignant, c'est déjà un enseignement indirect qu'on inculque aux apprenants. La justice quand on doit prendre une règle, la règle doit s'appliquer à tous les apprenants quelque soit. Je me dis déjà que c'est déjà accorder une très grande place de la justice, on ne traite pas les enfants de manière particulière, les règles sont généralisées et on applique ».

Relance : Mais est ce que cela est inscrit dans les programmes ?

« Dans les programmes, bon..., moi je suis un enseignant des sciences de la vie et de la terre on ne peut pas inscrire ses valeurs là dans les sciences de la vie et de la terre, on va les retrouver ailleurs en instruction civique. En SVT non je ne retrouve pas un thème qui fait appel à ses valeurs ».

18. Comment analysez-vous le contact permanent entre culture locale et culture occidentale au sein de l'école gabonaise ?

« Bon, le contact est là et on fait avec. La culture locale et la culture occidentale, le contact est déjà là, on ne peut pas s'en débarrasser ce qui fait que la société est modelée en fonction de cette culture occidentale sans négliger la culture locale. C'est tout ce que je peux dire dans ce sens ».

19. Pensez vous qu'on puisse parler de culture scolaire hybride au Gabon ?

« Non. On peut parler d'une culture hybride lorsqu'il y a eu un apport du Gabon dans la conception des programmes scolaires. Non ce n'est pas une culture hybride, c'est occidental. On enseigne que ce qui vient de l'Occident, tout ce que l'on retrouve dans leur document, on essaie d'adapter par rapport à nos conditions de travail et on lance. La culture occidentale prend le dessus sur la culture locale ».

20. Quel est votre point de vue sur la hiérarchie disciplinaire au Collège ?

« Oui la répartition elle est juste. Parce que je prends le cas des mathématiques, sans être enseignant de mathématiques, qui a le plus gros du coefficient, si on réduisait le coefficient de ses mathématiques tous les enfants abandonneraient les mathématiques. Donc, le coefficient qu'on accorde pousse, c'est un incitateur, ça pousse l'enfant à accordé également de l'importance à la matière. Donc la répartition des coefficients elle est juste au premier cycle. Mais au second cycle, je dis que la SVT a été un peu l'aisée. Je prends le cas de la seconde S (scientifique), où la SVT a..., est coefficient 3, or la mathématique a comme 7 de coefficient,

la science physique 5 de coefficient et la SVT coefficient 3, vous trouvez déjà que l'enfant doit accorder beaucoup plus d'importance à la mathématique par rapport à la SVT qui est également une matière scientifique à ne pas négliger. Et..., je me dis que c'est même plus la SVT qui devait avoir une coefficient (sic) beaucoup plus élevé que la mathématique en seconde S ».

Relance : Pourquoi ?

« Pourquoi, parce que les enfants ont souvent tendance de nous demander "mais et cette mathématique on l'applique dans quel domaine de la vie ?" Ça c'est une question difficile à répondre. Or, la SVT on l'applique dans quel domaine de la vie, on répond à cette question facilement. Il y a les médecins, il y a les vétérinaires, il y a les zoologues, il y a les botanistes, il y a les bio technologues, les agronomes qui appliquent au quotidien la SVT. Ça ce sont des choses réelles que nous vivons ici. Quand on cite des choses comme ça l'enfant n'est pas perdu, en fonction de l'envie de l'enfant, l'enfant peut déjà s'intéresser. Or, quand on dit à quoi vont servir les mathématiques, question difficile à répondre n'est ce pas ? ».

Relance : Que pensez-vous de la réforme du BEPC intervenue il y a quelques années ?

« Nous avons tous des idées vagues parce que je ne suis pas dans l'éducation depuis longtemps, ça été réformé avant que moi je n'arrive là. Mais, je dois déjà dire que c'était une mauvaise réforme parce que la culture générale ne peut pas avoir 4 de coefficient alors qu'on n'enseigne pas la culture générale en classe. C'est une matière hasardeuse comme ça que l'enfant retrouve à l'examen et cette culture générale a 4 de coefficient. Ça veut dire quoi, ça veut dire que bon un enfant peut facilement se perdre puisqu'il n'a pas suivi les enseignements sur ça tout au long de l'année, donc ça peut augmenter le taux d'échec facilement. Une matière qui a 4 de coefficient devrait normalement être enseignée aux élèves. On n'enseigne pas et du coup on dit que ça a 4 de coefficient. Là il y a problème. Et, on n'enseigne pas toujours et quand on va arriver au BEPC on va dire que bon le sujet qui a été proposé là cadre un peu avec la SVT donc ce sont les enseignants de SVT qui vont corriger parfois ils n'ont pas grande connaissance ».

Relance : Justement qui élabore l'épreuve et qui la corrige ?

« C'est l'IPN qui conçoit, ça c'est à mon avis, l'épreuve de culture générale. Mais je sais qu'en tant qu'enseignant j'ai déjà eu à corriger la culture générale par deux fois, déjà l'an dernier j'ai corrigé la culture générale. Ok. Donc comment on fait ? Quand on termine de corriger l'épreuve de SVT, on ne sait pas que le lendemain que c'est toujours nous qui allons venir corriger la culture générale. On va arriver et c'est au soir du premier jour de correction qu'on nous informe. Il faut déjà prendre connaissance de l'épreuve, prendre connaissance du corrigé et se mettre à corriger. Il y a un corrigé qui est proposé, toujours par l'IPN je suppose puisqu'on retrouve le corrigé là et puisqu'il n'y a pas d'enseignants de cette fameuse culture générale ».

21. Comment voyez-vous l'école de demain pour les futures générations ?

« Pour les générations futures au Gabon je rêve d'une école où les élèves auraient des enseignants dans toutes les matières, parce que c'est loin d'être le cas maintenant, d'une école où on pourra retrouver 25 élèves par classe, d'une école où il y aura une motivation totale des enseignants, parce que là les enseignants sont démotivés cela est justifié par des grèves à répétition qu'on observe, d'une école où l'élève ne doit pas marcher pour longtemps avant d'arriver à son établissement, où chaque enfant doit apprendre dans son quartier, ne doit pas faire trop d'efforts pour arriver à l'école, parce que là on va voir des enfants qui partent d'Owendo pour le lycée Léon M'BA avec tout ce qu'il y a sur la route comme obstacles, ce n'est déjà pas facile de trouver un taxi et même d'Owendo au lycée Léon M'BA c'est au moins une 1h30 même si on est en taxi. Ça veut dire que l'enfant doit se lever beaucoup plutôt qu'il n'en fallait, le temps de réviser ses leçons il doit être en chemin pour marcher. Donc on doit déjà faire des efforts pour que chaque quartier ait au moins un lycée à cycle complet et des écoles primaires et des écoles maternelles ».

Identification :

Sexe : Masculin

Age : 35ans

Discipline enseignée : SVT

Etablissement : Lycée Léon M'BA

Ancienneté : 7ans

Niveau de formation et dernier diplôme obtenu: Bac+5 (DEA)

Lieu de formation : Université Yaoundé 1(Cameroun)

Entretien 2

Guide d'entretien/Enseignants

1. Qu'entendez-vous par politique éducative ?

« Bien, politiques éducatives c'est des objectifs qui sont visés par le ministère de l'éducation nationale dans le sens d'améliorer l'enseignement et de cibler l'enseignement en fonction des besoins de mains d'œuvres hein, en fonction des besoins de mains d'œuvre dans notre pays ».

Relance : Sur quels principes fondamentaux repose la politique éducative au Gabon ?

« Sur quels principes fondamentaux repose la politique... Bien, donc c'est dans le but de former beaucoup plus de techniciens, de scientifiques parce qu'on en a besoin, déjà nous avons un manque criard d'enseignants en matière de sciences. Alors donc l'Etat aujourd'hui mène une politique dans le sens de promouvoir déjà heu..., l'enseignement scientifique et technique et donc de former beaucoup plus de gabonais en la matière. Et, ensuite, nous avons heu..., l'Etat mène aussi une politique dans le but de former des hauts cadres en matière d'exploitation de minerais. Et là..., c'est la raison pour laquelle l'Etat a construit une grande école supérieure, est entrain de construire une grande école supérieure de mines dans le Haut-Ogooué dans le but donc de mettre, de gaboniser si vous le voulez la main d'œuvre des ingénieurs si vous voulez, des ingénieurs gabonais hein..., en matière donc d'exploitation de minerais, voilà ».

2. Qu'est ce qu'une réforme curriculaire, selon vous ?

« Une réforme curriculaire, bon c'est une réforme qui se rapproche des programmes hein..., des programmes enseignés hein..., aux jeunes. Et donc c'est une amélioration, si voulez, des progressions et une adaptation aussi des progressions en fonction des besoins visés par..., en fonction des besoins sur le terrain. C'est-à-dire que l'Etat mène une politique dans le sens donc d'atteindre un certain nombre d'objectifs et en fonction de ses objectifs on essaie d'adapter les programmes. On adapte les programmes en fonction des besoins visés par l'Etat quoi, voilà ».

Relance : Donc quels sont les objectifs de l'éducation et la formation au Gabon ?

« Comme je l'ai déjà là nous avons déjà la formation des scientifiques pour combler les manquements que l'on constate au niveau de l'enseignement secondaire parce qu'il y a beaucoup plus d'expatriés que de gabonais en matière de sciences. Bon, il y a aussi la formation des techniciens, de hauts cadres, de hauts techniciens pour la transformation d'un certain nombre de produits dans les entreprises. On a besoin par exemple d'ingénieurs agronomes, on a besoin beaucoup plus d'ingénieurs des mines, et..., ça c'est entres autres hein..., alors donc c'est vers ses objectifs là que l'Etat mène une politique quoi de formation de la jeunesse ».

3. Avez-vous une connaissance des réformes curriculaires entreprises dans l'enseignement secondaire ? Si oui lesquelles ?

« Oui en SVT. En SVT par exemple heu..., on est entrain de promouvoir heu..., une nouvelle méthodologie, en fait disons, c'est une méthodologie qui existe déjà depuis un moment hein, méthodologie liée à la résolution de problèmes au baccalauréat. Depuis quelques années heu..., cette méthodologie a été, est maintenant beaucoup plus accentuée en classe de terminale. En fait, on a toujours déjà initié les enfants là-dessus mais maintenant plus que jamais on met un accent particulier sur heu..., la résolution de problèmes au Baccalauréat. Nous avons la restitution organisée des connaissances que les enfants commencent à apprendre depuis la classe de 6^e mais beaucoup plus accentué au second cycle. Parce qu'en fonction des deux cycles nous dosons progressivement, au fur et à mesure jusqu'à ce que l'enfant arrivé en classe de 2^e, 1^{ère} et terminale soit à même de résoudre un problème par ces différentes méthodes. Nous avons la restitution organisée des connaissances, nous avons la synthèse et nous avons aussi l'exploitation des documents qui sont donc des méthodes que nous donnons progressivement aux enfants depuis la classe de 6^e jusqu'à la classe de terminale pour leur permettre de mieux affronter l'épreuve du baccalauréat qui est basée sur trois épreuves obligatoires par exemple ».

4. Toute Nation dispose de valeurs, quelles sont celles du Gabon et comment sont-elles traduites dans les programmes scolaires ?

« Mais ce sont les hommes. Il faut former les hommes. C'est ça les valeurs de notre pays et comme de tous les autres pays je crois hein, c'est d'abord la substance grise. Parce que si nous avons des hommes bien formés eh ben nous pourrons remonter, si vous voulez rehausser l'économie de notre pays parce que nous aurons donc des..., de la main d'œuvre qui pourra être au niveau de la tâche, au niveau des objectifs que nous nous fixons ».

Relance : Pensez-vous que les programmes permettent d'atteindre ses objectifs ?

« Bon il y a quelques réaménagements qu'il faut quand même faire en tenant compte de la politique menée par l'éducation nationale. Heu..., par exemple, je prendrais un exemple hein, heu..., en ce qui concerne la géologie puisque nous sommes un pays minier par excellence les enfants commencent à apprendre la géologie progressivement je crois en classe de..., un peu en classe de 6^e, 5^e mais moi je souhaiterais que cela soit initié même..., qu'on puisse déjà commencer à enseigner cette matière depuis l'école primaire en dosant un tout petit peu pour que l'enfant s'approprie petit à petit cette matière là. Parce que quand on regarde bien, l'enfant fait véritable connaissance avec la géologie en classe de 4^e. En 6^e ce sont des petites notions hein, du sol, heu..., bon sans vraiment le (sic) parler de la géologie. Or, si on commençait vraiment à donner des notions de géologie à l'enfant depuis la classe du CMI, CM2, il arrive en 6^e il connaît déjà plus ou moins la matière ce serait une bonne chose. Cela va nous amener petit à petit à mieux intéresser nos enfants dans la discipline. Ça c'est un exemple hein, ça c'est un exemple. Bon maintenant qu'est ce qu'on peut encore prendre ? Heu..., et aussi puisque nous voulons former des scientifiques, nous devons doter nos établissements secondaires de laboratoires dignes de ce nom. Parce que quand on regarde bien dans beaucoup d'établissements les laboratoires manquent d'instruments, il y a un manque criard d'instruments de laboratoires. De telle sorte qu'il y a des élèves qui arrivent même en classe de 1^{ère}, 2^e – 1^{ère} et j'ai fait l'expérience. Cette année-ci j'avais une 1^{ère} S, il y a des enfants qui n'avaient jamais manipulés un microscope, c'est vraiment grave. Donc je crois que nous devons doter nos établissements de tout le matériel nécessaire pour faire de la science, si on veut former des scientifiques. Il y a bien d'autres exemples qui existent ».

5. Le système éducatif au Gabon est hérité de la colonisation, peut-on dire aujourd'hui encore qu'il en dépend fortement ? Si oui qu'est ce qui vous permet de le dire ?

« Dans nos programmes. Dans nos programmes nous avons encore pas mal de connaissances qui sont orientées vers l'extérieur sans vraiment heu..., sans vraiment tenir compte des réalités de notre pays. Donc c'est la raison pour laquelle aujourd'hui les inspecteurs veulent maintenant conceptualiser nos programmes, nos enseignements en tenant compte de nos propres réalités. Parce que pour que l'enfant puisse connaître ce qui est à l'extérieur, comment ça se passe..., ce qui se passe à l'extérieur il vaut mieux déjà lui apprendre ce qui est..., les notions qui sont relatives hein, notions relatives à son propre milieu et à partir de ce moment on peut maintenant petit à petit leur faire connaître, leur faire découvrir comment ça se passe ailleurs en comparaison avec ce qui se passe sur notre sol ou dans notre pays. Je crois qu'il y a aujourd'hui nécessité de conceptualiser nos programmes en tenant compte de nos réalités ».

6. Quelle est la politique d'éducation en vigueur à ce jour au Gabon et quelle place est-elle accordée aux directives des instances supranationales ?

« Mais oui. Je crois que l'UNESCO mène une politique de scolarisation qui doit toucher toutes les couches, je crois. Tous les enfants doivent avoir la chance d'être éduqué, heu..., d'être inscrit dans un établissement pour avoir heu..., une éducation qui puisse leur permettre de mieux s'adapter heu..., dans heu..., leur milieu et nous savons qu'aujourd'hui avec toutes les mutations que nous constatons sur le plan technologique, sur le plan scientifique il y a vraiment nécessité de former de plus en plus de jeunes pour qui s'y adaptent, sinon ces enfants auront du mal à s'adapter à la nouvelle donne. Donc, la place..., donc les injonctions..., oui on peut les appeler comme ça fixées par l'UNESCO dans le sens de scolariser un plus grand nombre de jeunes africains par exemple, je crois a sa raison d'être, mais tout en tenant compte des politiques, des politiques locales, politiques scolaires menées donc jusque là quoi et qui tient compte..., qui tiennent compte de heu..., des réformes, de toutes les réformes du moment ».

7. Pensez-vous que l'IPN joue son rôle de « constructeur » de programmes scolaires ?

« Bon de ce côté, il y a quelques petits, je crois hein, il y a quelques petits manquements, il y a peut-être une amélioration en ce moment, mais il y a quelques petits manquements. Parce que quand il y a des réformes on a l'impression qu'on veut les imposer heu..., aux enseignants, réformes au niveau donc de..., des

programmes, des nouvelles méthodologies, on a l'impression qu'on veut les imposer comme ça sans vraiment passer d'abord par un petit recyclage. Je prendrais l'exemple de la nouvelle méthodologie de résolution de problèmes. Heu..., lorsque cette réforme, lorsqu'on a mis un accent particulier sur cette réforme eh ben on n'a pas précédé cette injonction là par un petit recyclage pour montrer aux enseignants comment est ce qu'il fallait amener les enfants à maîtriser cet outil. C'est vrai qu'il existe depuis, mais aujourd'hui comme je l'ai dit on met un accent particulier il fallait vraiment amener donc les enseignants à leur donner la méthode, la méthode qu'il faut pour que les enfants s'approprient heu..., s'approprient vraiment cette nouvelle donne hein dans la résolution des problèmes en biologie. Donc il faut pouvoir passer par des recyclages pour permettre à l'enseignant donc de maîtriser d'abord l'outil avant de l'enseigner à l'enfant ».

8. Dans votre activité professionnelle vous arrive-t-il d'être en contradiction avec les recommandations de la hiérarchie ? Si oui, citez-nous quelques exemples.

« Bon en contradiction, peut-être au niveau de... Bon..., contradiction, peut-être au niveau des progressions. C'est-à-dire heu..., nous avons un programme à enseigner et parfois le découpage de ce programme en chapitres ne me sied pas et qu'est ce que je fais, il m'est arrivé maintes fois de regrouper certains chapitres quand je..., en tenant compte du quota horaire, des vacances scolaires, de la période scolaire. Nous voyons que les progressions telles que c'est conçues sont vraiment trop détaillées, enfin..., oui trop détaillées. Alors donc il arrive des moments où, avec mes collègues, on essaie de regrouper certains chapitres pour rendre heu..., le programme moins long et pour se donner plus de chances de les finir (sic) parce que de plus en plus on a du mal à finir à cause de ses vacances scolaires, des vacances intermédiaires, etc., etc. Bon là-dessus, il arrive que je regroupe certains chapitres et je fixe des objectifs qui soient un peu plus globaux en tenant compte des regroupements de certains chapitres. Ça c'est un travail que je fais avec certains collègues du département que l'on propose aussi au responsable du département. Bon ça oui, il peut arriver cela aussi. Bon maintenant il peut aussi arriver qu'on nous impose des éléments à enseigner aux enfants et ces éléments heu..., heu..., frustrent un tout petit peu. Bon là je parle un peu de..., de l'éducation sexuelle. Aujourd'hui, en 6^e on nous demande de parler maintenant d'une partie de cette éducation sexuelle, mais il y a un certain nombre de choses qu'on demande de parler aux enfants qui nous dérange un tout petit peu et là..., bon on est obligé de revoir pour savoir qu'est ce qu'il faut donner à l'enfant pour ne pas vraiment le..., le frustrer quoi par cette nouvelle notion ».

9. Que pensez-vous des programmes scolaires au Gabon, singulièrement au Collège ?

10. Dans la physionomie des programmes scolaires au Gabon, pouvez-vous identifier ce qui relève du local, du national et de l'international ?

« Mais, bon donc là je parlerais de ma discipline hein, la biologie. Bon, en matière de sciences de la vie et de la terre, heu..., je parlerais beaucoup plus de la géologie. En classe de 4^e on a ajouté au programme de géologie, heu..., la géologie du Gabon. C'est toujours dans l'optique d'intéresser les enfants à notre propre heu..., à notre propre heu..., à notre propre richesse ou aux différents matériaux de l'écosystème que nous avons puisque nous avons..., notre pays est un heu..., un minier par excellence donc il faut amener les enfants petit à petit à s'intéresser à un certain nombre de réalités liées à la géologie de leur pays. Bon ça c'est des éléments qui sont en rapport avec les réalités du milieu. Bon maintenant en plus de la géologie, bon qu'est ce que je peux dire... ».

Relance : le « on » est mis pour qui ?

« Bon « on » c'est en fait le ministère hein. C'est le ministère de l'éducation nationale voilà, c'est la tutelle en tenant compte de la politique que veut mener donc le gouvernement, la politique menée par le gouvernement voilà, pour plus intéresser les jeunes à la matière de la géologie hein, parce qu'on a de plus en plus besoin de la main d'œuvre nationale en matière donc d'exploitation minière. Bon maintenant en biologie, bon..., en biologie heu..., il y a un certain nombre de maladies par exemple, qui sont enseignées, qui ont des rapports directs avec heu..., les épidémies que l'on constate dans nos milieux, mais il y a aussi d'autres maladies qui ne sont pas très, très répandues ici mais qui existent ailleurs et que nous essayons aussi d'enseigner à nos enfants. Bon dans les autres disciplines c'est la même chose hein, en histoire-géographie et autres, il y a bien des notions qui reviennent de l'extérieur que l'on enseigne aux enfants, mais il y a d'autres notions qu'on prend de plus en plus dans notre propre milieu comme exemple hein pour étayer davantage les connaissances des enfants, voilà ».

11. Selon vous la mondialisation des économies a-t-elle un impact sur l'éducation au Gabon ? Si oui, selon quels mécanismes ?

« Oui beaucoup, beaucoup avec l'arrivée de l'internet. L'arrivée de l'internet permet aux élèves d'avoir beaucoup d'éléments de recherche et facilite aussi la tâche aux enseignants qui donnent aux enfants de plus en plus des travaux de recherche et..., cela donc amène les enfants à découvrir d'autres notions qu'ils n'ont pas obligatoirement..., qui ne sont pas disponibles hein sur le terrain parce qu'il manque aussi d'ouvrages hein pour permettre aux enfants de faire des recherches. Alors donc avec internet je crois que les enfants trouvent leur compte et c'est la même chose pour les enseignants. Bon maintenant, puisque de plus en plus la mondialisation permet d'ouvrir certaines frontières cela va aussi..., cela facilite aussi l'apprentissage parce que quand on voyage, quand on fait des voyages on découvre beaucoup plus de choses qu'à travers les bouquins. C'est une bonne chose donc pour les enseignants et même aussi pour les élèves de pouvoir entreprendre des voyages dans le but de découvrir des choses qui sont peut-être cachées dans les bouquins, etc., etc. Et cela nous permet aussi de créer une émulation aussi entre des élèves d'un..., entre des élèves appartenant à des Etats différents. Ce qui fait qu'il y a des conventions qui sont signées entre des lycées par exemple français avec des lycées gabonais où les enfants peuvent échanger un certain nombre de connaissances, un certain nombre de réalités du terrain, des enfants qui peuvent communiquer, correspondre entre eux. Tout cela va dans le sens de permettre à nos enfants d'être au niveau hein, avoir un niveau quand même appréciable du point de vue heu..., de la connaissance acquise par rapport aux élèves voilà ».

12. Avez-vous connaissance les Etats généraux de l'éducation et de la formation de 1983 ?

« J'en ai entendu parler mais je n'ai pas souvenir donc du contenu, mais bon... ».

13. Le système éducatif gabonais répond-il aux besoins de la société ?

« Non. Nos besoins c'est toujours les mêmes qui ont été évoqués depuis quelques années et pour lesquels les différents syndicats de l'éducation nationale se sont toujours battus. C'est de pouvoir heu..., améliorer le rendement scolaire de nos enfants. Mais comment améliorer le rendement scolaire de nos enfants ? Il faut agir sur un certain nombre de choses, de paramètres. Déjà au niveau des effectifs nous avons des salles de classes qui sont pléthoriques ça varie en fonction des établissements. Il y a des établissements où nous avons une centaine d'élèves et ça, ça ne facilite pas la tâche aux enseignants. Alors si on peut construire beaucoup plus de salles de classes cela nous permettra de désengorger certaines classes, d'avoir des effectifs appréciables parce que quand les effectifs sont appréciables l'enseignant a la possibilité de suivre même chaque enfant séparément. Tout ça va dans le sens de l'amélioration du rendement scolaire. Heu..., il y a aussi la construction, comme je le disais déjà tantôt, de..., des laboratoires, des bibliothèques ça manque dans beaucoup d'établissements et surtout à l'intérieur. Il y a des enfants qui apprennent à l'intérieur qui n'ont pas de laboratoires, qui n'ont pas de bibliothèques, comment est ce qu'ils font ? Alors que lorsqu'ils participent aux examens officiels c'est sur la base des mêmes épreuves que ces enfants sont évalués. Là aussi il y a un problème à..., régler. Heu..., donc j'ai parlé des effectifs, j'ai parlé des structures et heu..., que l'Etat aussi apporte un peu plus d'aides aux parents les plus démunis parce que ces parents n'ont pas tous les mêmes chances de faire réussir leurs enfants que ceux qui ont les moyens. Donc..., ajouter un peu plus d'aides en plus de ce qu'on fait déjà hein, de l'aide... aux fournitures, je ne sais pas comment on appelle ça, une prime rentrée scolaire. Mais ça reste toujours insuffisant parce que le coût de vie est toujours élevé. Donc il faut pouvoir aider les enfants, les parents d'élèves à ce niveau. Il y a aussi le problème de transport. Le transport pose un véritable problème dans notre pays, avoir un taxi le matin surtout avec le nouvel horaire heu..., de journée continue ça devient vraiment le parcours du combattant ce qui fait que les enfants sont de plus en plus en retard et même les enseignants. Donc il faut améliorer la politique donc de transport dans notre pays. Donc il n'y a pas de choses qui rentrent en ligne de compte ».

14. Quel pourrait être le rôle des enseignants dans un processus de réforme curriculaire ?

« Les enseignants sont les acteurs mêmes de l'éducation. Ils sont au centre de l'éducation. Ils ont donc à apporter heu..., quelques suggestions, des suggestions en matière d'élaboration donc des curriculums hein. Et..., en tenant compte de..., des périodes qui sont mis (sis) à la disposition des enseignants pour leur..., pour leur travail. Parce que nous avons trop de vacances scolaires, on a du mal à éponger les programmes. Alors si l'enseignant pouvait intervenir à ce niveau pour essayer de revoir un peu le calendrier scolaire et revoir aussi si possible les programmes pour qu'on puisse donner à l'enfant ce qu'il faut, que le nécessaire, que le

nécessaire pour leur permettre d'aller avec quand même avec quelques notions au niveau des classes supérieures et pourquoi pas les amener à se préparer pour l'enseignement supérieur. Parce que nous avons des programmes vraiment pléthoriques mais qui sont difficilement heu..., qui sont difficile à enseigner en l'espace de 6 mois parce que si on tient compte des vacances intermédiaires nous avons sensiblement 6 mois de cours pour des programmes qui doivent être dispensés en 9 mois, c'est trop lourd. Et, ce qui fait que par exemple dans les classes d'examen les professeurs sont obligés de faire recours aux photocopies parce qu'il est difficile d'éponger les programmes en ce laps..., en ce laps de temps. Donc l'enseignant peut intervenir là-dessus pour apporter sa modeste contribution hein pour revoir les programmes, les progressions, les congés scolaires, etc., etc. ».

15. Quels sont vos rapports avec le chef de votre établissement, ainsi qu'avec vos collègues de même discipline et de discipline différente ?

« Bon, mais les rapports ne sont pas vraiment conflictuels heu..., beaucoup plus consensuels..., beaucoup plus consensuels. C'est vrai que dans le lot il y a beaucoup de collègues qui ne suivent pas qui pensent que collaborer avec le collègue c'est ce..., demander par exemple le collègue quelques pistes dans les méthodes utilisées ou bien quelques éléments de connaissances dans une partie de programme bien précis (sic) il y en a qui pensent que c'est se rabaisser. Et donc par conséquent ont du mal à collaborer avec les autres. Mais moi ça ne me pose pas du tout de problème. Par exemple pour ma classe de 1^{ère} moi je concevais mes chapitres avec une collègue, on travaillait ensemble pour concevoir nos leçons. Et, au moins ça vous donne beaucoup plus de garantie, beaucoup plus d'assurance quand vous êtes devant les enfants, vous êtes sûrs que vous n'êtes pas quand même à côté de..., de la plaque que vous suivez quand même heu..., normalement les curriculums qui sont là. Puisque nous élaborons ces cours tout en tenant compte des curriculums qui existent. Alors, maintenant avec l'administration je crois qu'il n'y a pas trop de friction hein, il n'y a pas trop de friction heu..., bon sauf vu de façon générale il y a des enseignants qui ont toujours du mal à assister aux différentes activités pédagogiques de fin d'année, ils n'assistent pas au pré conseil, il y en a qui ne sont pas là au conseil, bon ça ce n'est pas seulement au niveau du département mais c'est vu de façon générale. Mais avec les chefs d'établissements je ne pense pas qu'il y ait vraiment un problème en ce qui me concerne, voilà ».

16. Comment qualifiez-vous vos conditions de travail ?

« Au lycée Léon M'BA quand on les compare aux autres établissements il y a quand même un léger mieux-mieux, c'est-à-dire que heu..., que nous avons quand même la possibilité de se faire des photocopies, nous avons des laboratoires même si les laboratoires ne sont pas suffisamment étoffés en matériel..., en matériel, aux instruments nécessaires pour pouvoir faire des travaux pratiques avec nos enfants mais nous avons quand même le minimum. Nous avons doté aussi notre département d'un certain nombre d'appareils tels qu'EXAO qui est arrivé il n'y a pas longtemps, nous avons aussi des maquettes que nous utilisons, heu..., nous avons des grandes planches qu'on peut présenter aux enfants mais l'inconvénient c'est au niveau de l'espace qui est..., qui..., l'espace occupé par nos laboratoires ici. Les laboratoires de biologie sont vraiment exigus il est vraiment difficile de mettre toute une classe à l'intérieur, vous êtes obligés de faire en demi groupe et là ça prend beaucoup plus de temps. Alors si on peut nous construire des salles beaucoup plus grandes ce serait une bonne chose. Bon..., mais déjà si on peut déjà faire des photocopies, on peut déjà avoir quelques bouquins pour nos enfants je crois que c'est le minimum. Maintenant c'est à nous maintenant d'apporter le vivant hein quand on a la possibilité d'avoir le vivant on l'apporte pour le présenter aux enfants. Je l'ai déjà fait avec mes élèves de 6^e. Quand on étudie par exemple les plantes à fleurs, on peut apporter des fleurs, je leur demande d'apporter des fleurs, quand on étudie la multiplication des plantes sans fleurs avec les spores et autres, ben on amène des fougères et on leur montre les sporanges, les spores, etc., etc., et on a aussi la possibilité d'amener les vieux microscopes que nous avons auprès des enfants, un ou deux microscope ça suffit on fait un montage nous-mêmes et les enfants de 6^e viennent observer et ils font la comparaison avec ce qui est dans le bouquin et ils sont émerveillés de découvrir eux-mêmes le vivant. Bon ça quand même bon..., dans notre établissement c'est acceptable..., c'est acceptable, mais ce n'est pas encore parfait, ce n'est pas encore ce que nous voulons, nous enseignants, il y a encore pas mal de choses qu'il va falloir améliorer, il y a pas mal d'appareils par exemple au niveau de nos laboratoires qu'il va falloir changer, il y a pas de réactifs, de produits qu'il va falloir acheter, qu'il va falloir renouveler parce qu'il y a des produits qui ont mis du temps, qui ne sont plus vraiment actifs ».

17. Dans les programmes scolaires quelle place est accordée aux valeurs d'unité, de travail et de justice ?

« D'unité de travail et de justice..., en biologie c'est vraiment difficile (rires). Bon par contre en histoire-géographie, en matière de lettres peut-être..., dans leur programme ils ont la possibilité de travailler ensemble, de faire pourquoi pas des débats avec les enfants sur un certain nombre de points liés à la justice, liés à l'unité, liés à..., pour eux c'est beaucoup plus plausible qu'en biologie. En biologie et en géologie je ne perçois pas ».

Relance : Mais peut-être que dans votre pratique vous essayez d'inculquer un certain nombre de valeurs ?

« Oui..., Oui..., Oui..., par exemple en matière de comportement sexuel, là c'est vraiment lié à notre matière, à notre discipline. Le comportement sexuel parce qu'aujourd'hui avec toutes les maladies que nous avons qui suivent cette..., qui sont transmis (sic) par cette voie, il est nécessaire pour les enfants d'avoir des comportements positifs. Et nous profitons donc des différents cours que nous dispensons, surtout en classe de 4^e où nous faisons la biologie humaine, nous profitons de cet..., de cet enseignement là pour donner aux enfants les comportements positifs qui doivent les animer pour éviter de contracter un certain nombre de maladies, là je fais allusion au virus du Sida et bien d'autres hein qui sont sexuellement transmissibles. Oui de ce côté-là oui, on donne aux enfants des valeurs, les valeurs positives qui doivent leur permettre non seulement de se respecter eux-mêmes, de respecter leur propre intégrité, mais aussi de respecter l'autre, de considérer l'autre, de considérer les différences. Les différences encore je parlerai donc de la génétique, de l'hérédité. L'hérédité nous permet de donner des..., des..., valeurs positives aux enfants dans le sens d'accepter la différence, d'accepter l'autre avec sa différence et que certains élèves qui souffrent de certaines tares ne l'ont pas vraiment voulu que ces tares trouvent leur véritable signification au niveau du gène, des gènes puisque nous sommes..., puisqu'en classe de 3^e par exemple on parle de gènes, etc., etc., et petit à petit l'enfant a progressivement fini par accepter l'autre avec ses différences. Oui bon il y a certains éléments quand même du programme qui nous permettent de..., d'amener l'enfant à pouvoir accepter l'autre, à pouvoir accepter la différence, discuter, communiquer avec l'autre, voilà ».

18. Comment analysez-vous le contact permanent entre culture locale et culture occidentale au sein de l'école gabonaise ?

« C'est très bien ! C'est bien parce que heu..., pour qu'un enfant réussisse dans le domaine intellectuel il doit nécessairement connaître d'abord les différentes réalités de son milieu, c'est ça ces racines parce que..., quand on ne connaît pas sa propre culture, quand on est incapable de défendre sa propre culture on est déraciné et ce n'est pas bien pour quelqu'un qui veut être intellectuel, qui veut heu..., qui veut se construire un savoir il doit d'abord bien connaître sa propre culture et ensuite connaître aussi la culture occidentale, la culture des autres. Parce qu'il sera aussi confronté à certaines réalités des autres, heu..., surtout à un moment où on parle de..., de la mondialisation nous devons avoir des élites. Mais pour que nous ayons des élites il faut nécessairement qu'ils aient la maîtrise de leur propre culture mais aussi la culture occidentale pour être parmi les meilleurs à l'extérieur parce que nous sommes parfois obligés d'aller à l'extérieur pour heu..., notre propre réalisation intellectuelle. Mais quand on y va, il y a quand même un certain nombre de repères, mais ces repères au niveau..., dans le milieu occidental nous sont transmis sur le plan scolaire et ce sont ces repères que nous utilisons pour ne pas être dépaysé lorsqu'on y on arrive. Donc, on a besoin nécessairement d'être enraciné chez soi, très enraciné sur le plan culturel, mais aussi de connaître la culture extérieure, la culture occidentale, parce que c'est tout cela qui fera de nous ce que nous serons demain quoi, des hommes intellectuels, des intellectuels, des hommes qui puissent s'adapter dans le nouveau contexte mondial ».

Relance : Mais à travers tous ces contacts entre cultures peut-on considérer que la culture scolaire gabonaise est hybride ?

« Hm..., oui parce que..., petit à petit en plus des programmes que nous avons calqués de l'extérieur hein, de la France particulièrement, heu..., nous sommes petit à petit entrain d'apporter des éléments qui sont propres au milieu africain (je crois que c'est ça non ?), et particulièrement au milieu gabonais. Ce qui fait que l'enfant évolue là-dedans tout en tenant compte des deux, des deux paramètres. Et c'est ce qui leur donne beaucoup plus de chances de réussite quand ils vont à l'extérieur, c'est très important ça aussi ».

19. Quel est votre point de vue sur la hiérarchie disciplinaire au Collège ?

« Bon..., heu..., là-dessus, je crois que nous avons conçu, enfin la tutelle ou les inspecteurs ont conçu ces quotas horaires en tenant compte de la politique de l'éducation menée hein par l'Etat pour promouvoir telle

ou telle autre discipline, je parlerais par exemple des..., heu..., des mathématiques qui ont un coefficient très élevé 6, heu..., je parlerais aussi du français qui est notre instrument de communication par excellence qui sont des domaines quand même très important et qui nous accompagnent durant toute notre scolarité. C'est ce que je dis tout le temps à mes élèves : qu'il n'y a aucune série où vous ne pourrez échapper aux mathématiques et au français. Ça c'est tout à fait normal parce que bon..., il faut pouvoir promouvoir ces différentes disciplines qui sont à la base de notre réussite les mathématiques et le français. Bon mais seulement il y a quelques frustrations aussi que cela cause au sein de certains départements qui se sentent moins importants que d'autres, c'est vrai ! Je parlerais par exemple de..., de l'EPS, il n'y a pas longtemps l'EPS on a quand même amélioré leur coefficient pour que les enfants s'intéressent beaucoup plus à cette discipline. Mais avant c'était une discipline qui n'était pas du tout considérée ».

Relance : est-ce à dire que les élèves s'intéressent à une discipline en fonction de son coefficient ?

« Oui. Aujourd'hui hein il ne faut pas vraiment se voiler la face hein les élèves c'est les notes,..., d'abord. Bon..., c'est maintenant plus tard qu'ils prennent conscience de se construire un savoir parce qu'ils en ont besoin pour pouvoir heu..., remplir un certain nombre de tâches dans le domaine socioprofessionnel, il faut quand même avoir des notions. C'est petit à petit, c'est progressivement qu'ils acquièrent cela, mais au départ les enfants viennent pour les notes. Alors quand ils ont affaire aux mathématiques pour eux les mathématiques comme c'est un gros coefficient il faut passer beaucoup plus de temps là-dedans. Or, il faut pouvoir équilibrer. Bon, heureusement que arrivé en classe de..., arrivé au second cycle, on essaie en fonction des séries d'équilibrer un tout petit peu, mais heu..., bon ce qui lèse un tout petit peu c'est qu'il y a des disciplines à coefficient vraiment très légers qui font que les enfants pensent que..., qui amène les enfants à penser que ces disciplines ne sont pas plus importantes que celles qui sont à gros coefficient, or on a besoin de tout cela pour se construire une personnalité ».

Relance : Quelle serait donc votre proposition ?

« Bon..., c'est d'essayer de revoir donc quelques coefficients quoi, telle que par exemple quand je parle de l'histoire-géographie, nous avons l'instruction civique qui joue quand même..., l'instruction civique c'est quand même important hein pour la discipline, pour la culture du citoyen, la culture citoyenne on a besoin de cette discipline. Mais cette discipline n'a que 1 de coefficient et le 1 de coefficient fait que les enfants pensent que ça ce n'est pas vraiment, ce n'est pas aussi important que ça. Or si on pouvait revoir cela en augmentant un peu le coefficient, ce serait une bonne chose. Et puis si possible, créer des petits galas intellectuels dans ces différents domaines là pour montrer la nécessité aux enfants d'avoir quelques connaissances, quelques notions dans la discipline concernée tel qu'on le fait pour les mathématiques lorsqu'il y a des galas de mathématiques, de meilleurs scientifiques qu'on le fasse aussi dans ces disciplines là pour que les enfants sentent aussi que même si ces disciplines sont à faible coefficient mais ça joue quand même un rôle important, un rôle important dans la société, je crois que ce côté c'est comme ça que je vois ça, voilà ».

Relance : Que pensez-vous de la réforme du BEPC ?

« Bon culture générale à la place du second tour, je crois que ça doit donner moins de chances à certains élèves hein, à beaucoup d'élèves d'ailleurs, ça doit donner moins de chances parce qu'il n'est pas toujours évident que les enfants s'en sortent sur l'épreuve de culture générale surtout que beaucoup d'enfants ne sont pas du tout intéressés à la culture générale, moi je ne sais pas pourquoi, mais ils sont beaucoup plus intéressés à..., à tout ce qui n'est pas en rapport avec la culture générale, c'est-à-dire les séries de cinéma, des comportements qui sont en rapport avec heu..., avec la personne adulte, la facilité, etc., etc., et ce qui fait qu'en ramenant le BEPC à un seul tour heu..., amène beaucoup d'enfants à ne pas réussir vraiment l'épreuve du BEPC. Bon maintenant que les enseignants sont entrain de rehausser le niveau des enfants en matière de culture générale je crois que petit à petit les enfants sont entrain de s'y adapter ».

Relance : De quels enseignants parlez-vous ?

« Bon il n'y a pas d'enseignants de culture générale mais plutôt de toutes disciplines confondues, je crois que dans chaque discipline il y a un certain nombre d'éléments qui ont été ajoutés qui dont l'ensemble..., dont la somme permet donc à l'enfant d'avoir quand même une petite culture générale ».

Relance : Pensez-vous que cette réforme est judicieuse ?

« Bon..., je pense qu'elle est vraiment améliorée, ça va mais on peut l'améliorer ».

20. Comment voyez-vous l'école de demain pour les futures générations ?

« C'est un grand rêve hein ! Avoir une école qui contient toutes les structures sur place, des écoles qui ont toutes les structures sur place et en l'occurrence l'outil informatique pour permettre à l'enfant d'avoir des informations sur place dans chaque établissement. Avoir le matériel nécessaire qui va dans le sens d'intéresser beaucoup plus les enfants tels que par exemple que les rétroprojecteurs, heu..., avoir des salles de classes spacieuses, climatisées tenant compte du climat. Heu..., des salles de classes climatisées, je disais, et heu..., construire beaucoup plus de classes pour réduire les effectifs, avoir donc des effectifs vraiment convenables 25-30 élèves dans chaque salle. Et de former beaucoup plus d'enseignants, de permettre à l'enseignant d'avoir quand même..., de faire son travail dans les conditions les meilleures donc conditions de travail, conditions de vie et pour les enfants donc c'est conditions d'apprentissage voilà. Et puis, pourquoi pas pour accompagner permettre aussi aux élèves d'être facilement transportés afin d'être toujours à l'heure à l'école voilà. Donc c'est tout ça, surtout un accent particulier au niveau des structures, des structures à mettre en place, à mettre à la disposition des enseignants et des élèves dans chaque établissement ».

Identification :

Sexe : Masculin

Age : 44ans

Discipline enseignée : SVT

Etablissement : Lycée Léon M'BA

Ancienneté : 16ans

Dernier diplôme obtenu : CAPES

Lieu de formation : Ecole normale supérieure (ENS)

Remarques :

- La question n°9 n'a pas été posée, c'est pourquoi elle est surlignée en rouge. Cela relève d'un oubli de l'interviewer ;
- L'enquête nous a proposé de filmer un enseignant en situation de classe, mais nous n'avons pas pu le réaliser pour des contraintes liées à la disponibilité.

Entretien 3 : EF1

1. Qu'entendez-vous par politique éducative ?

« Je ne sais pas ! Politiques éducatives, c'est peut-être l'ensemble des moyens mis en œuvre par le gouvernement dans le domaine de l'éducation que ce soit au niveau des infrastructures, que ce soit au niveau des..., de la formation des enseignants, que ce soit au niveau de l'accompagnement des élèves. C'est tous ces moyens là qui doivent refléter la politique éducative du gouvernement ».

Relance : Sur quels principes fondamentaux repose la politique éducative au Gabon ?

« Bon telle que définie par la loi de 66, c'est d'abord la formation, je pense que..., des futurs gouvernants. La loi de 66..., 63-66 de Léon Mba, je pense avait le désir déjà d'assurer la formation pas seulement une formation intellectuelle, mais aussi une formation morale de la jeunesse pour qu'elle puisse participer au développement du pays. Il y avait aussi le but de donner au Gabon des gens formés pour assurer son développement futur. Et l'amélioration des..., in fine l'amélioration des conditions de vie ».

Relance : Finalement quels sont les objectifs de l'éducation et la formation au Gabon ?

« Je crois que c'est à peu près les mêmes. Pour l'instant c'est assurer la formation intellectuelle de la plus grande partie des enfants déjà. C'est souvent leur donner les moyens financiers pour réaliser des études et dans le but évidemment de participer à l'évolution du pays, au développement du pays et surtout de renforcer le nombre de gabonais dans les secteurs où ils font cruellement défaut comme les sciences, tout ce qui est science et tout ce qui est technique. Et je pense qu'il y a une politique d'incitation pour les domaines scientifiques que l'Etat essaie de mettre en œuvre heu..., qui ne porte encore ses fruits mais... On verra... ».

2. Qu'est ce qu'une réforme curriculaire ?

« Ben je ne sais pas ! Je suppose que c'est une réforme qui touche heu... peut-être les programmes, qui touche heu... les manuels aussi. Je ne vois que ça ! »

3. Avez-vous une connaissance des différentes réformes curriculaires entreprises dans l'enseignement secondaire ?

« Bon je sais qu'il y a à peu près une dizaine d'années il y a la réforme du sujet de type 1 au bac puisqu'on est passé du résumé vocabulaire discussion à l'étude d'un texte argumentatif. Il y a eu une réforme au niveau de heu..., il y a une réforme en cours au niveau de l'enseignement de l'orthographe. Puisque, je pense qu'à partir de cette année l'épreuve d'orthographe au BEPC va comporter des heu..., on va différencier l'orthographe d'usage, l'orthographe grammaticale heu... et puis ne plus se focaliser sur l'exercice de la dictée dans le but que justement les enseignants heu..., de français en orthographe diversifient les rubriques et diversifient les procédés de heu..., comment dire ça heu..., les procédés d'évaluation. Heu..., Moi en tant que prof de français je ne connais que les réformes qui concernent mon domaine, donc je ne peux pas... Je sais qu'il y a eu aussi, il y a 4-5ans, la réforme de l'épreuve des sciences de la vie et de la terre en..., au second cycle du secondaire et c'est une réforme qui a quand connu pas mal de difficultés, je ne peux pas en dire plus ».

4. Toute Nation dispose de valeurs, quelles sont celles de la République gabonaise et comment sont-elles traduites dans les programmes?

« Les valeurs de la République gabonaise ! Heu..., notre devise c'est quoi : union-travail-justice ? Heu..., beaucoup plus l'unité nationale. C'est plus ce que..., les gabonais de manière générale, l'état de manière générale recherche plus et met plus en avant c'est la notion d'unité nationale, la notion de..., le refus de tout ce qui est ethnocentriste et tout ça. Je crois qu'on l'a encore vu lors des dernières élections et..., c'est ça surtout la valeur fondamentale que je vois, que j'entends la plupart du temps et qui est plus prônée par tout le monde. C'est cette volonté de partage en fait interethnique et qu'il n'y ait pas de clivages ».

Relance : est ce que cela est retranscrit dans les programmes ?

« Est ce que l'unité nationale est intégrée dans les programmes ? Bon, moi pour mon cours de français, je ne vois pas trop. C'est vrai que..., le choix par exemple en littérature gabonaise..., on retrouve les écrivains de toutes les ethnies mais je ne pense pas qu'il y ait une volonté particulière de mettre en avant l'unité nationale. Je sais par exemple qu'au primaire, lorsqu'on fait..., dans les manuels de mathématiques et de français qui sont maintenant gabonais, il y a cette volonté heu..., on retrouve maintenant des patronymes par exemple pour des problèmes, quand je fais les problèmes avec mes petits du CMI, on retrouve des patronymes issus de toutes les ethnies, un problème va porter sur Mengue, l'autre va porter sur Nzouba, l'autre va..., oui il y a cette volonté heu... (Interrompu par un coup de fil) ».

Rappel : Comment ces valeurs sont intégrées dans les programmes ?

« Elles sont traduites dans les programmes d'instruction civique puisqu'il y a l'instruction civique obligatoire de la 6^e en 3^e. Et il y a cette insistance sur les valeurs d'unité nationale, de paix, de démocratie, de..., dans ces manuels l'accent est vraiment mis sur cette volonté d'intégration des populations, d'unité nationale, de l'unité de la Nation, et... ».

5. L'histoire nous apprend que le système éducatif est hérité de la colonisation, peut-on dire aujourd'hui qu'il dépend encore fortement de l'ancienne métropole?

« Forcément, forcément, forcément le système éducatif gabonais copie en grande partie le système éducatif français. Quand il y a une réforme en France en général on fait la même dans les années qui suivent. Les manuels que nous utilisons au secondaire ce sont des manuels français, ils ne sont pas faits pour les petits gabonais. Heu..., Il y a peut-être depuis une quinzaine d'années des manuels africains mais même ces manuels africains sont imprimés en France. Donc, bon oui, forcément, forcément, tant qu'il n'y aura pas des manuels spécifiquement gabonais, tant qu'il n'y aura pas une réflexion spécifiquement gabonaise sur l'enseignement, sur la manière de procéder forcément. Et puis, bon il faut bien s'inspirer de quelque chose ».

Relance : Cela remettrait-il en cause l'autonomie gabonaise en matière de choix culturels ?

« Enfin, je ne vois pas trop, je ne vois pas trop, c'est comme si on disait que..., je ne sais pas..., utiliser internet remettrait en cause notre indépendance. C'est-à-dire qu'il y a..., On ne peut pas heu..., vivre sur notre petit cocotiers en disant on est des gabonais, en criant nos valeurs gabonaises. On est dans un monde, on est dans la mondialisation. Et, qu'on le veuille ou pas l'Afrique n'est pas à la pointe de la mondialisation, en dehors peut-être du sport et de la danse..., on n'est pas... Dans tout ce qui est formation on n'est pas à la pointe. On va avoir forcément tendance à copier la France, tout comme la France copie les Etats Unis ou le Canada donc on s'inspire toujours de quelque chose. Donc, moi je ne vois pas ça dans le sens de perdre l'indépendance. Je vois

qu'il faut être réaliste. Si on veut former nos élèves, c'est pour qu'il soit dans ce monde. Donc on est bien obligé de les préparer pour ce monde là ».

6. Quelle est la politique d'éducation en vigueur à ce jour au Gabon ?

« Je ne sais pas, est ce qu'on peut vraiment déterminer la politique éducative? Je pense qu'il y a une volonté déjà de scolariser le maximum. Je pense qu'il y a cette volonté là de scolariser le maximum de personnes en construisant des écoles dans les villages. Moi, je suis allée dans..., j'ai fait le tour du Gabon dans le cadre d'un projet social il y a quand même 4 ou 5ans, il y a des écoles pratiquement dans tout le pays. Même si le village est trop petit il y a des écoles par regroupement de villages, toutes les villes moyennes ont un CES qui va au moins jusqu'en troisième, les villes d'une plus grande importance ont au moins un lycée, c'est-à-dire qui va jusqu'en terminale. Donc il y a une volonté pour l'instant c'est scolariser le maximum, c'est de construire le maximum d'établissements pour déjà à terme supprimer le concours d'entrée en sixième. Je pense qu'il y a une vraie volonté pour l'instant de supprimer le concours d'entrée en sixième en construisant un certain nombre d'établissements sur les prochaines années. Donc je pense que pour l'instant l'objectif majeur c'est la scolarisation du maximum d'enfants. Et après, bon..., je pense qu'une fois qu'ils auront atteint cet objectif là, ils pourront..., une fois qu'il y aura la quantité, ils vont peut-être là vraiment pouvoir s'attarder sur la qualité. Mais, je pense que tout le monde pour le moment recherche plus cet objectif de scolariser le maximum d'enfants ».

Relance : quelle est la place accordée aux organismes internationaux tels que l'UNESCO dans nos politiques ?

« Ben moi je ne vois pas le rôle de l'Unesco, ça fait neuf ans que j'enseigne, heu..., (rire). Que ce soit l'Unesco ou les autres organismes, au quotidien ou dans ma pratique d'enseignant je ne les vois pas. Je sais qu'il y a des partenariats pour des concours. Je sais que l'Unesco finance des programmes mais bon..., au quotidien moi je ne vois pas l'impact de cette coopération là ».

7. Pensez-vous que l'IPN joue son rôle de « constructeur » de programmes ?

« Non, non. Parce que déjà heu..., contrairement à ce qui se fait en France, nous on n'a pas les programmes. Moi je n'ai pas les programmes. Quand j'ai commencé à enseigner j'ai du photocopier le programme de quelqu'un qui enseignait déjà. Donc, quand ils font des réformes il n'y a pas de communication, c'est-à-dire à la limite ils font des réformes en interne et c'est toujours aux examens qu'on nous apprend que mais non finalement on a changé de barème, mais non finalement on a changé d'épreuve et ils ne font pas leur travail, ils ne font pas leur travail parce qu'au quotidien ils ne nous suivent pas, il n'y a pas de..., ils ne viennent pas dans vos classes voir je ne sais pas..., moi ça fait neuf ans que j'enseigne, j'ai vu une fois un conseiller pédagogique, une fois, ma première année. A la limite je ferais du désordre dans mes classes heu... Donc il n'y a pas cette..., on ne nous suit pas, on ne nous informe pas de ce qu'ils font en interne, ça reste à la limite entre eux. Nous déjà à Libreville on ressent ça, je n'imagine même pas ceux qui sont à l'intérieur quoi... ».

8. Dans votre activité professionnelle vous arrive-t-il d'être en contradiction avec les recommandations de la hiérarchie pédagogique ?

« Recommandations, je ne vois pas trop... sur le plan pédagogique je ne vois pas. Et puis, je pense que c'est suicidaire pour les élèves parce que de toute façon à la fin ils sont examinés par le système ça ne sert à rien de leur apprendre des choses qui vont les faire échouer demain. Donc, non, non, je n'ai ni la volonté, ni même l'idée de faire des choses en contradiction avec les recommandations pédagogiques ».

9. Que pensez-vous des programmes scolaires, singulièrement au collège ?

« Ben, je pense qu'ils sont trop lourds, ils sont trop lourds. Moi, j'ai les programmes de 6^e, bouclée le programme de 6^e je ne sais pas, il me faudrait un mois ou deux mois de plus dans l'année. Ils sont lourds, ils ne sont pas régulièrement réformés. Voilà, Je pense que j'enseigne avec le programme avec lequel moi j'ai été enseignée en 6^e, à la limite de toutes petites choses qu'on a changé mais bon fondamentalement c'était la même chose. Quand moi je suis arrivée comme professeure de français, j'ai eu exactement la même liste d'ouvrages à ce que mon professeur de français avait quand moi j'étais au collège il y a pratiquement rien qui a changé. La seule chose qui a changé c'est qu'on a essayé de mettre un auteur gabonais par ci, par là, mais c'est fondamentalement les mêmes livres... heu... Bon c'est ça quoi ! Je trouve que c'est lourd, c'est inadapté. On copie la France souvent sans regarder si c'est heu... On copie la France, on fait des réformes et puis on ne recycle pas les gens paradoxalement. On vous dit aujourd'hui, on change l'épreuve de français, mais on ne

forme pas les profs de français. On leur dit juste vous devez changer d'épreuve. Oui, mais après..., il y a des gens qui ont fait 20ans ils enseignaient quelque chose et puis vous voulez qu'ils changent ce qu'ils enseignent, il faudrait au moins leur apprendre à enseigner différemment. Mais vous leur dites simplement Monsieur tel..., à partir d'aujourd'hui vous devez enseigner comme ça. Donc les programmes..., c'est pour cela que moi je dis que les programmes sont inadaptés, c'est-à-dire qu'à la limite on vous donne un programme vous n'avez pas été formé pour enseigner ce programme là, donc du coup vous vous bagarrez avec le programme, il change sans que vous ne vous change (rire). Donc, je trouve qu'ils sont souvent lourds et inadaptés ».

10. Dans la physionomie des programmes scolaires au Gabon, pouvez-vous identifier ce qui relève du local, du national et de l'international ?

« Oh là..., je pense que c'est impossible parce que nos programmes ils viennent de France. Et puis, moi j'enseigne le français, le français il n'est pas gabonais par principe. La langue elle est française, donc elle vient de France. Donc si j'enseigne quelque chose moi, en tant que prof de français à 99% j'enseigne une langue qui est étrangère mais qui est maternelle pour la plupart des enfants aujourd'hui parce que 80% des enfants gabonais parlent le français et parlent de moins en moins leur langue vernaculaire. Donc qu'est ce qui est spécifiquement gabonais dans mon enseignement ? Je ne vois pas, je ne vois pas... Parce que j'utilise le Bled qu'on utilise en France, j'utilise Plus que parfait qu'on utilise en France, heu..., j'utilise Méthodes et techniques qu'on utilise en France. Donc me demander qu'est ce qui est spécifiquement gabonais dans mon enseignement ? Heu ..., à part les livres, les ouvrages gabonais. On essaie de prendre les ouvrages gabonais pour les textes. C'est tout, c'est tout ce qu'on peut faire parce que de toute façon le reste on le prend forcément en France ».

11. Selon vous la mondialisation des économies a-t-elle un impact sur l'éducation au Gabon ? Si oui, selon quels mécanismes ?

« Mondialisation des économies, est ce que ça un impact ? Bon..., Je ne vois pas trop. Enfin, moi je ne vois pas trop..., Parce que..., peut-être le fait que l'Afrique soit ultra minoritaire dans cette mondialisation. Qu'elle compte pour peu de chose, peut-être fait en sorte que 90% du système éducatif nous le copions, nous faisons du copié-collé ailleurs. Mais, et puis il y a cette volonté de..., là par exemple, ils veulent faire introduire la deuxième langue dès la 6^e. Donc il y a cette volonté quand même de préparer les élèves pour l'international, heu..., il n'y a pas une politique, contrairement à ce qui s'est fait ailleurs, il n'y a pas une politique d'enseignement des langues nationales, il n'y a pas une politique nationale pour enseigner les langues nationales au collège. Donc, il n'y a pas cette volonté là. Donc je pense que vraiment, le désir c'est d'ouvrir, d'ouvrir, d'ouvrir au maximum les élèves au monde extérieur et donc de pas les enfermer dans leur culture et je pense que c'est ce que moi je retiens de l'enseignement au Gabon. Il n'y a vraiment pas cette volonté de rabâcher aux enfants que vous êtes gabonais, spécifiquement gabonais, valorisez vous comme gabonais, non. A la limite on leur enseigne le monde ».

12. Avez-vous entendu parler des Etats généraux de l'éducation et de la formation de 1983 ?

« Oui, 1983 je les avaient vu en Terminale pour un travail de recherche. Oui, j'ai vu ».

Relance : Cela représente quoi pour vous ?

« Rien (rire). Je ne sais pas. Ecoutez, moi en 1983 j'étais au CE1 ou au CE2. Donc, ce que ça représente pour moi, je ne sais pas. J'étais au CE1 ou au CE2. Je sais juste qu'ils se sont tenus maintenant est ce qu'ils modifient les programmes, je n'en sais rien ».

13. A votre avis quels sont les besoins de la société gabonaise ?

« Quels sont les besoins de la société gabonaise ? Besoin d'équité et de justice sociale. Une plus grande justice sociale je crois que c'est fondamentale et une meilleure répartition des richesses. Je pense que c'est ça le besoin de tous les gabonais, le désir de tous les gabonais c'est fondamentalement une plus grande justice sociale et une meilleure répartition des richesses ».

Relance : le système éducatif participe-t-il à répondre à ses besoins ?

« Oui, parce qu'il donne heu..., parce qu'il permet la mobilité sociale. Ce qu'on appelle en France la mobilité sociale. C'est que par les études vous avez des gens issus des classes très défavorisées qui par ces études ont accès à un milieu auquel ils ne pouvaient pas rêver s'ils n'avaient pas fait des études. Donc je trouve que le

système éducatif est le plus grand facteur de mobilité sociale au Gabon, c'est même le grand..., je pense qu'à chaque fois qu'on a des gens qui évoluent dans le niveau social, c'est surtout par l'école ».

14. Selon vous, quel rôle pourrait jouer un enseignant dans le processus de réformes des programmes?

« C'est déjà pousser, pousser pour qu'il y ait réforme. Exprimer son insatisfaction lors des réunions, lors des..., des harmonisation d'examens, montrer qu'il n'est pas content, qu'il n'est pas satisfait, qu'il veut autre chose et innover lui dans sa classe. Ça veut dire que ce n'est pas parce qu'on vous donne un programme noir/blanc qu'il faut heu..., comment dire..., vous contenter de ce qu'on vous donne, vous-mêmes vous pouvez innover, vous pouvez faire autre chose, vous pouvez créer et en créant vous allez stimuler quelque chose qui peut faire boule de neige après. Mais, ce n'est pas, comment dire..., s'enfermer dans heu..., je ne sais pas, une conception carrée, classique de l'enseignement. C'est clair qu'il faut innover, faire les choses différemment ».

Relance : Pensez-vous qu'aujourd'hui le point de vue de l'enseignant est pris en compte dans le travail de l'IPN par exemple?

« Le point de vue de l'enseignant..., bon je ne pense pas. Je pense qu'en fait, ils se disent qu'ils ont été formés pour ça donc ils font leur truc. A la limite parfois on fait les animations pédagogiques nous quand on essaie de dire qu'on n'est pas d'accord avec telle chose. Ben non, non, non, il faut faire comme ça, c'est comme ça qu'on vous montre. Je sais qu'il y a..., je me souviens d'une réunion, il y a cinq ou six ans, qui portait sur le cahier de textes. Et puis, ils ont dit non mais désormais il faut remplir le cahier de textes, telle rubrique, telle chose, telle chose et alors là lever de bouclier dans la salle. On dit mais ça ne va pas, on n'a pas le temps. Ecoutez ! Si moi je dois faire six rubriques pour mon cahier de textes, je n'ai pas le temps ou alors dites au chef de l'établissement de faire des cahiers de textes comme ça et nous on remplirait simplement. Je ne peux mettre vingt minutes, le maximum qu'on ait c'est deux fois cinquante minutes donc une heure quarante, je ne peux pas prendre dix ou quinze minutes pour remplir mon cahier de textes parce qu'il faudrait que je trace, je ne sais pas combien de colonnes que je souligne je ne sais pas combien de choses. On leur a dit ce n'est pas possible. Et en plus, nous encore on est à Léon M'ba on a de la chance on a quarante/Cinquante élèves, il y en a qui ont cent vingt. Alors vous imaginez un prof déjà qui a cent vingt élèves qui n'a même pas d'endroit où s'asseoir qui passe six heures debout s'il a cours de sept heures à treize heures, vous lui demandez de prendre vingt minutes pour remplir un cahier de textes et quand il vous dit que ce n'est pas possible par rapport à sa pratique vous lui dites que..., à la limite, je ne sais pas, il est bouché mais non c'est comme ça qu'il doit faire désormais. Même si les gens vous expliquent que les conditions dans lesquelles ils sont ne leur permettent pas de faire ça, vous dites non c'est comme ça, un point c'est tout, vous devez le faire. C'est pourquoi je dis ben..., à l'IPN ils font ce qu'ils veulent de toute façon qu'on soit d'accord ou pas. Et puis c'est eux les chefs, de toute façon, c'est leur avis qui compte quoi ! ».

15. Quels sont vos rapports avec vos collègues et avec le chef d'établissement ?

« Ben non, nous ici on est assez cool hein. On s'embête, on se chahute. Je pense que vous avez vu, on s'embête, on se chahute. Au département de français on n'a pas trop de problèmes particuliers, non ! Le chef d'établissement, on le voit rarement si vous n'avez pas un problème particulier, à la limite si peut-être il fait le tour du lycée, ou bien s'il y a une réunion mais le chef d'établissement au quotidien vous ne le voyez pas que ce soit au collège ou au lycée votre chef d'établissement vous ne voyez pas tous les jours ».

Relance : Et les collègues d'autres disciplines ?

« Ben on se croise, on se croise. L'avantage de l'enseignement, c'est chacun dans sa classe, on n'est pas des collègues de bureau. On ne travaille pas, comment dire, on ne travaille pas ensemble dans un bureau, on est chacun dans sa classe à des heures différentes donc bon on se croise, on mange ensemble au foyer, on se voit dans les couloirs, on est heu... En dehors de ça réunion de rentrée scolaire oui, mais c'est tout... ».

16. Comment qualifieriez-vous vos conditions de travail ?

« Je ne sais pas ! Je ne m'estime pas si mal lotie que ça. J'ai des collègues heu... Moi j'ai quarante élèves en 6^e, j'ai des collègues qui en ont cent trente. Donc, je ne veux pas faire la fine bouche. Bon c'est vrai que je préférerais avoir des salles peut-être un peu plus propres heu..., mais c'est tout. J'estime qu'étant à Léon M'ba je ne suis pas si mal lotie que ça. Il y en a qui ont pire que moi, il y en a qui ont des élèves qui doivent transporter des bancs à chaque cours, il y en a qui n'ont pas de classes fixes et qui doivent à la limite faire la course pour

occuper la salle avec l'autre collègue n'arrive. Il y a des endroits où c'est beaucoup pire qu'ici, plus pire, oh pas plus pire, c'est pire qu'ici. Donc je ne me plains pas de mes conditions de travail. J'estime que je suis favorisée par le système ».

17. Dans les programmes scolaires quelle est la place qu'on accorde aux valeurs d'unité, travail et justice ?

« Union travail justice ? Je pense qu'on est censé à apprendre à nos élèves heu..., il y a déjà le fait qu'on est censé noter sans tenir compte des origines de nos élèves. Donc que le prof soit Fang, Téké, Punu, ça change rien pour l'enfant, en théorie. La notion de travail c'est qu'on est censé inculquer à nos élèves que c'est le travail qui paie et rien que le travail. Il n'y a pas de moyennes sexuellement transmissibles comme on dit ici. Heu..., et l'unité nationale et justement je trouve que c'est des valeurs qui se recoupent un peu. C'est montrer à nos élèves que peu importe leur origine quand ils ont affaire au professeur et peu importe l'origine du professeur ça n'a aucune influence sur la note, ça n'a aucune influence sur le résultat et la seule qui compte pour le professeur c'est qu'ils travaillent. Et qu'à travail égal, la note est égale. C'est comme ça qu'on peut enseigner à nos élèves toutes ces valeurs en même temps le travail, la justice et l'unité nationale ».

18. Comment analysez-vous le contact permanent entre la culture gabonaise et la culture occidentale dans le système éducatif ?

« Déjà ! Moi je dis c'est compliqué. On ne peut pas demander à l'école de faire autre chose que la société. Et quand on voit la société gabonaise c'est quoi ? 80% des élèves, moi j'ai vu les chiffres du CENAREST, 80% d'enfants ont comme langue maternelle le français ; ça veut dire que la première langue qu'ils apprennent c'est le français. On ne peut pas demander à l'école d'aller à contre courant, ce n'est pas possible. Qu'est ce qu'on voit ? C'est que, Une bonne partie de mes élèves n'ont jamais mis les pieds dans leur village d'origine. Moi, j'ai des 6^e la grande majorité n'a jamais mis les pieds au village. Ils sont nés à Libreville, ils ont grandi à Libreville et à la limite ils connaissent plus la France que..., vous dépassez Ntoum, ils sont complètement perdus. Donc, est-ce qu'on peut avoir une école qui va à contre courant de ça ? Parce que la réalité de la société gabonaise c'est une occidentalisation très marquée. Et, on est beaucoup plus occidentalisés que nos voisins. Et, je pense que, même quand j'étais au Sénégal en 1990 déjà (rire), j'étais en vacances, mais pour eux les gabonais ce sont des blancs, on parle comme des blancs. Déjà on a un français très recherché, même un petit de 6^e ..., il y a un sénégalais qui me l'avait dit, au Gabon même un petit de trois ans il te corrige les fautes, il te dit on ne dit pas ça comme ça, mais au Sénégal jamais. En général s'il s'est dit bonjour c'est beaucoup. Donc, on a une société gabonaise qui est très occidentalisée, qui se coupe petit à petit de son milieu traditionnel d'origine. Est-ce que l'école peut vraiment aller à contre courant ? Je ne pense pas. Parce que, moi, j'enseigne des élèves qui sont issus d'une société, qui sont issus de familles souvent bilingues, c'est-à-dire que souvent le père est Punu, la mère est Obamba, mais à la maison ils ne parlent que français. Parce que avant c'était différent parce quand une femme allait en mariage dans une autre ethnie, elle était censée maintenant appartenir à cette ethnie donc elle adoptait la langue de l'ethnie de son mari. Ce qui faisait qu'à la maison les enfants avaient une langue. Mais aujourd'hui ce n'est plus possible. Heu..., vous vous êtes Punu vous allez épouser une Obamba vous allez parler français à la maison toute la journée et vos enfants apprennent quoi ? Ils apprennent le français. Donc cet enfant qui va au lycée, qui arrive au lycée, moi j'ai les enfants de neuf/dix/onze ans qui arrivent au lycée, il ne connaît pas sa langue maternelle. Il sait que son père est Punu, c'est tout ce qu'il sait. Mais..., vous voulez que j'en fasse quoi, moi, en si heures de français, je ne vais pas le transformer en gabonais pur et dur. Parce que déjà au quotidien, quand il sort de ma classe, il est un petit français pur et dur, il ne regarde de Canalsat, il ne regarde pas la Une, il ne regarde pas la Deux. Heu..., quand il s'ennuie il va à Gameland, heu..., il connaît pas c'est quoi une plantation, l'ananas il l'achète à M'bolo. Bon..., qu'est ce qu'on attend de l'école dans cette société ? En fait, c'est pourquoi je dis le rapport à la culture, le problème ne se pose pas d'abord au niveau de l'école, le problème se pose au niveau de la société en général et de manière générale, le gabonais moyen se détache, qu'on le veuille ou pas, de sa culture d'origine. En dehors peut-être des provinces, de l'ethnie Fang où les gens sont plus socialement et plus fortement..., et même là encore moi je suis mariée à un woleu-ntemoin, je ne sais pas ça fait vingt ans qu'il n'a pas mis les pieds au village. C'est-à-dire qu'il y a quand même..., c'est une tendance forte heu... Il y a, je ne dirais pas une acculturation mais il y a un détachement progressif. Au fur et à mesure qu'il y a un brassage, qu'il y a mélange d'ethnies, les gens ont tendance à se détacher de leur culture d'origine. Donc, est ce que l'école pourrait faire différemment ? »

Relance : Dans ce contexte quel serait le rôle de l'école ?

« Le rôle de l'école ce serait peut-être si heu..., ce serait peut-être de contrebalancer mais il faudrait encore qu'elle en est les moyens. Il faudrait qu'il y ait une politique nationale d'initiation aux langues vernaculaires qui

n'existe pas. Il faudrait qu'il y ait une gabonisation des manuels au secondaire, ce n'est pas demain la veille. Il faudrait qu'il y ait une formation spécifique d'enseignants de langues nationales, ce n'est pas demain la veille. On ne peut pas demander à l'école de faire ce que la société ne fait pas. C'est s'il y a rapprochement... Si l'école doit amener le petit gabonais à mieux s'attacher à sa culture il faudrait que la société le fasse d'abord, ce n'est pas l'école. On ne peut demander à l'école d'être un îlot dans un Océan de strangulation (rire), ce n'est pas possible ».

19. Quel est votre point de vue sur la hiérarchie disciplinaire au collège ?

« Déjà, il y a une chose qui est fondamentale c'est que le français c'est obligatoire. D'abord presque tout le monde enseigne en français, c'est-à-dire que moi je suis prof de français, mais le prof de biologie enseigne en français, le prof de physique, le prof de maths enseignent en français. Donc que le français ait ce coefficient et cette place à la limite c'est une chance pour l'élève, parce que plus il comprend le français, plus il maîtrise le français, plus il a des chances de s'en sortir. Tandis que s'il ne comprend pas l'énoncé de mathématiques, il aura beau apprendre les règles de maths par cœur, mais..., il ne pourra pas régler son problème. S'il ne comprend pas l'énoncé de physique, il ne pourra pas résoudre. Que le français ait cette place là... ce qui me gêne le plus c'est le coefficient des maths pourquoi ? Parce que j'estime que 6 de coefficient en 6^e c'est trop ça élimine trop d'enfants parce que moi j'ai des élèves qui sont forts dans tout mais pas en maths, ils sont nuls en maths, ils ne comprennent rien. Heu..., et le 6 de coefficient leur crée des problèmes parce que, autant en français il y a 6 de coefficient mais c'est quatre rubriques différentes. Il y a l'expression écrite, il y a la dictée, il y a l'étude de texte et il y a la récitation. Donc même l'enfant qui est nul en dictée, il peut s'en sortir en récitation c'est le même coefficient. Donc s'il a 0 en dictée et 19 en récitation il s'en sort. S'il est nul en expression écrite, on va dire en grammaire il s'en sort puisque ce sont des règles. Mais en maths c'est une moyenne unique. Et, un gros coefficient à une moyenne unique, je trouve que c'est trop parce que ça pénalise tous ceux qui, comme moi, n'ont jamais aimé les maths. Je trouve que c'est injuste. C'est une injustice que je tiens à dénoncer ».

20. Quel votre avis sur la réforme du BEPC des années 2000 : suppression de l'oral du second tour et instauration d'une épreuve dite de culture générale ?

« Oui, la suppression du deuxième tour, moi je suis tout à fait d'accord parce que ce n'importe quoi, ça devenait du business, du n'importe quoi. Vraiment, c'était inutile. Un élève qui est en 3^e il a des fondamentaux je suppose qu'on vérifie et puis c'est tout. Il les a ou il ne les a pas. On ne va pas venir après le rattraper. On ne va le rattraper au BEPC, le rattraper au Bac, le rattraper à l'Univ, on ne va le rattraper toute sa vie. Il compose, on est censé ne vérifier que les fondamentaux il les a ou il ne les a pas. Donc après la culture générale c'est une épreuve inutile et stupide. Je ne vois pas..., On vérifie les fondamentaux, c'est tout. Donc, il les a ou il ne les a pas. On vérifie les fondamentaux en français, les fondamentaux en maths, les fondamentaux en physique et en biologie, il les a ou il ne les a pas. Il ne les a pas, ben tant pis, il referra l'examen l'année d'après. Enfin ! Inventer la culture générale pourquoi ? Est-ce qu'on évalue une culture générale ? Pour moi c'est un non sens d'évaluer la culture générale de quelqu'un. Parce que par définition elle est générale. Donc, Elle touche tous les domaines de la vie. Quelqu'un peut ne rien savoir en géographie et être calé en histoire. Quelqu'un peut être nul en athlétisme et puits, maîtrisé toutes les coupes du monde de football. Donc, est-ce qu'on évalue une culture générale, pour moi c'est un non sens ».

21. Comment envisagez-vous l'école de demain pour les futures générations?

« Moi, j'aimerais une école plus ouverte..., plus ouverte, plus..., plus juste. Plus juste dans le sens qui donne la chance à tout le monde. J'aimerais une école qui permette aussi au fils de la ménagère de Kingué de... (Interrompu par un coup de téléphone). Plus juste..., en fait..., qu'on donne plus de moyens aux élèves démunis. Parce que je fais du social et c'est encore malheureusement trop souvent un facteur d'abandon des études parce que les parents n'ont pas les moyens. C'est parfois simplement payer le taxi. Donc, j'aimerais une école qui aide vraiment ces gens à..., Parce que j'estime, comme je vous l'ai dit que c'est le premier moyen de mobilité sociale, ce serait vraiment difficile que..., par manque de moyens financier dans un si petit pays, avec une si petite population quelqu'un ne puisse pas faire des études, voilà ! ».

Identification :

Sexe : Femme

Discipline : Français

Ancienneté dans la fonction : 9ans

Dernier diplôme : Capes

Lieu de formation : ENS

Age : 35ans

Etablissement : Lycée National Léon M'ba

Entretien 4 : CP1

Guide d'entretien/Conseiller pédagogique

1. Qu'entendez-vous par politique éducative ?

« Politique éducative ? Mais, qu'est ce qu'une politique ? La politique au sens heu..., au sens scientifique c'est la gestion de la Cité, gestion de la Cité. Donc, si on veut ramener ça à la politique éducative, c'est en fait l'orientation que l'Etat donne à l'éducation pour former un citoyen, un type de citoyen précis ; l'orientation que l'Etat donne à sa politique, ou alors à son gouvernement, à son pays pour former un type de citoyen. Cette orientation donne des finalités, les finalités de l'éducation, par exemple former un citoyen réflexif, dynamique, entreprenant, créatif, inventif donc agent de développement, voilà ! Et, cette politique consiste aussi à mettre en place des institutions de formation ; ces institutions de formation qui vont élaborer des programmes, c'est le cas de l'IPN dans les établissements scolaires. Donc dans votre politique, il y a l'orientation, les moyens... Donc l'orientation, la finalité et les moyens que l'Etat met en place, voilà ! C'est ça la politique éducative : l'orientation que l'Etat donne, la finalité que l'Etat veut atteindre et les moyens que l'Etat se dote pour pouvoir atteindre cet objectif. C'est ce qu'on appelle la politique éducative ».

Relance : En essayant de contextualiser tout ça, quelle est la politique éducative du Gabon ?

« Quelle est la politique éducative du Gabon ? La politique éducative du Gabon est cet ensemble, ce dispositif heu..., cette orientation qui consiste à former un citoyen qui soit capable de soutenir le développement du pays. C'est ce que je suis entrain de dire, que cette politique si voulez définir sur le plan comment dirais-je, comme le mot politique, vous n'allez pas comprendre grand-chose. La politique, ne le prenez pas comme un concept, c'est un ensemble de concepts, c'est un ensemble de moyens, c'est un ensemble d'idées, c'est un ensemble d'orientations que l'Etat donne, mais la politique éducative au Gabon c'est l'orientation que l'Etat donne à l'enseignement. On l'a dans l'arrêté heu..., 166 heu..., de..., de juillet 1966, donc cette orientation veut que le Gabon soit capable d'assurer son développement par la formation de ses enfants ».

2. Qu'entendez-vous par réforme curriculaire ?

« Réforme curriculaire ? Mais, qu'est ce qu'un curricula ? D'après vous ? »

Relance : Non, c'est moi qui pose les questions (Rire).

« Un curricula c'est en fait un élément complémentaire d'un programme. Vous avez un programme de formation qui détermine les différents thèmes qui sont retenus pour atteindre l'objectif ou alors le but ou alors la finalité du gouvernement. Donc, par rapport à la finalité on retient un certain nombre de thèmes qui vont concourir à la formation qui va être amenée à atteindre cette finalité là. Bon, maintenant ces thèmes bruts ne suffisent pas. Il faut maintenant dégager les différentes orientations, les indications précises qui devront être développées

ou bien analysées dans chacun de ces thèmes, ce sont qu'on appelle curricula, des... ou bien un curricula. Ce sont des précisions ou des orientations précises d'un programme, d'un programme de formation ».

3. Quel est le rôle des conseillers pédagogiques dans le système éducatif gabonais ?

« Le rôle d'un conseiller pédagogique c'est d'encadrer, encadrer, encadrer les enseignants. C'est de former aussi les élèves. Parce qu'en encadrant les enseignants nous formons les élèves. Par exemple, lorsqu'on fait des..., des visites de classes, on voit..., on suit la prestation de l'enseignant, on voit comment il fait. Après nous nous retirons nous lui disons ce qui a marché, ce qui n'a pas marché on lui donne les conseils nécessaire pour qu'il puisse faire mieux. Donc le conseiller pédagogique que je suis, forme les stagiaires, voilà mes élèves, forme les stagiaires de l'ENS, par exemple, enseignant/capes. Heu..., encadre, encadre pédagogiquement les enseignants soit par des animations pédagogiques, des visites de classes, ou encore des opérations de supervision pédagogiques, c'est-à-dire un suivi d'un enseignant qui a des problèmes, voilà ! Le conseiller pédagogique que je suis, est aussi un membre du jury aux examens officiels liés au BEPC, Bac surtout et aux examens officiels de formation des enseignants, voilà. Et qu'est ce que je peux encore dire ? Le conseiller pédagogique est aussi un élaborateur des programmes, voilà ! Il peut élaborer les programmes, il peut réactualiser les programmes, il peut heu..., comment dirais-je ? Il peut réviser les programmes. Il y a vraiment une panoplie d'activités que le conseiller pédagogique peut réaliser ».

Relance : Y a-t-il une différence entre conseiller et inspecteur pédagogique ?

« Tout à fait. Il y a une différence. Bon, les deux sont encadreurs pédagogiques. Mais, le premier niveau c'est le conseiller. Le conseiller pédagogique fait le même travail que l'inspecteur sauf que le conseiller pédagogique lui, quand il intervient sur le terrain, quand il intervient il apprécie, il apprécie le travail et il émet des avis. Il apprécie le travail plutôt..., et il..., comment dirais-je ? Exécute un travail de..., il accomplit un travail de conseil et d'aide à l'enseignant. Quand il va, il constate, il conseille l'enseignant, il le soutient, il lui apporte le soutien nécessaire. Donc il a une mission d'aide d'abord ; mission de conseil et d'aide. Bon, maintenant quand il a fait ce travail de fond là, l'inspecteur vient pour voir et quand l'inspecteur vient pour voir lui il met la note chiffrée, voilà ! Donc la seule différence c'est ça ! Nous faisons le même travail heu..., vraiment sur toutes les questions d'encadrement, de formation, de suivi des stagiaires, nous faisons le même travail. Mais, sauf que le conseiller pédagogique n'a pas le droit de mettre une note chiffrée mais il donne une appréciation et cette appréciation équivaut à une note chiffrée que l'inspecteur viendra mettre. Donc la différence de fond c'est ça. Maintenant, il n'y a rien d'autre en dehors de ça ».

4. L'élaboration des programmes répond à quelles exigences ?

« Est-ce que vous avez un modèle de programme ? (Non) ; L'élaboration des programmes répond à quel but ? Je vous l'ai dit mais vous n'avez pas compris. Les programmes, on les élabore à partir de la finalité de l'Etat, la finalité du pays. L'Etat dit..., Le politique dit : je veux avoir un tel type de citoyen. Mais, ce type de citoyen ne peut être formé qu'au bout de 15-20ans, maintenant on en donne la responsabilité à une institution de formation

comme le ministère de l'éducation nationale, comme l'IPN, comme un lycée ou un collège ou alors une institut (Sic) comme l'école normale supérieure, un institut de formation technique ou générale, etc. Alors, cet institut a un programme..., élabore un programme de formation par rapport à cette finalité là et ce programme de formation doit lui, viser un but bien précis ; le but de former dans l'optique de satisfaire le gouvernement ou bien l'Etat. Bon, maintenant une fois que ce programme est donné, est établi, on le confie à l'enseignant. L'enseignant lui, il va en l'exécutant en classe, il vise les objectifs généraux et les objectifs spécifiques. Objectifs généraux par rapport à sa formation, par rapport aux programmes, par rapport aux thèmes mais aussi objectifs spécifiques par rapport à chaque notion qu'il va enseigner. C'est pour ça que les programmes doivent à chaque fois être révisés. Tous les 10ans, on voit si les programmes constituent à satisfaire les besoins de l'Etat, c'est-à-dire est ce que la finalité de l'Etat est satisfaite par rapport à la formation qui est réellement dispensée, tous les 10ans on doit faire une évaluation et par rapport à ça on peut réviser les programmes».

Relance : Et la dernière évaluation date de quand ?

« ... Hm..., Bien, les programmes que nous utilisons aujourd'hui datent..., il y a aussi programme et programme hein...les programmes au niveau des lycées et collèges 93-94. Donc en 2002, ce sont des programmes qu'on devrait déjà revoir et là, le problème que nous avons aujourd'hui c'est que ces programmes n'ont pas encore été revus. Nous les techniciens nous savons qu'il faut les revoir, mais les politiques ne veulent pas, ne sont pas promptes à prendre des décisions dans ce sens parce que nous ne pouvons pas le leur imposer. Nous émettons des avis et c'est à eux de décider pour que nous puissions entreprendre la révision des programmes ».

Relance : D'après vous, y a-t-il des disciplines qui aient connu plus de changements dans les contenus que d'autres ?

« Vous savez, moi ma discipline c'est l'histoire géographie, je ne peux pas savoir comment évoluent d'autres disciplines. C'est peut-être, poser la question à d'autres responsables de ces disciplines là ou bien d'autres encadreurs de ces disciplines là. Mais, sinon nous nous avons simplement opérés quelques réaménagements qui ont touché aussi bien un tout petit peu la forme que le fond. Mais ce qu'il faut faire, c'est vraiment de réviser ces programmes là ; pour les cibler, pour les contextualiser parce que le Gabon a des besoins aujourd'hui, des besoins comme l'environnement qui n'est vraiment étudié comme cela se devrait et on doit revoir l'environnement. Mais, sinon la plupart des programmes ont été quand même toilettés, toilettés, voilà ! Mais pas vraiment révisés parce qu'il y a des pesanteurs politiques ».

Relance : Y a-t-il aussi des fondements méthodologiques et théoriques sur lesquels repose la construction des programmes ?

« Oui ! Parce que les fondements méthodologiques ce ne sont pas les politiques qui les posent. C'est maintenant les techniciens qui disent pour enseigner telle discipline, atteindre tel objectif, pour enseigner, comment dirais-je, tel thème nous devons procéder de telle ou telle manière. Ca c'est maintenant les techniciens qui font. L'Etat dit : je veux tel type de citoyen, voilà ! Elaborez des programmes qui puissent conduire à cela. Une fois les

programmes sont élaborés, maintenant on dit : pour que le message passe mieux quelles méthodologies adoptées... Maintenant les techniciens s'assailent pour dire nous avons plusieurs types de méthodologies, plusieurs méthodes de travail. Il y a des méthodes pédocentrées c'est-à-dire qui mettent l'enfant au centre de son apprentissage. Il y a aussi des méthodes magistrocentrées qui font que l'enseignant soit l'acteur principal et que l'apprenant ne soit que le subissant. Et aujourd'hui, nous sommes entrain de privilégier la méthode pédocentrée qui fait que l'élève soit plus actif, plus participatif, plus créatif aussi, plus dynamique et plus à même de s'approprier l'enseignement qui lui est exposé, voilà ! ».

5. La mondialisation a-t-elle un impact sur les programmes scolaires au Gabon ?

« Inévitablement, c'est inéluctable ! Parce que la mondialisation veut dire quoi, veut dire que nous sommes devenus un village planétaire. Donc ce que nous faisons ici, doit servir aussi ailleurs. Nous ne pouvons plus fonctionner comme si nous étions en vase clos. Heu..., la mondialisation nous permet de prendre ce qui se passe ailleurs, de voir ce qui se passe ailleurs déjà, d'évaluer cela..., d'apprécier et d'évaluer et de dire que ce qui se fait ailleurs donne tel résultat, nous pouvons aussi adopter mais en le contextualisant c'est-à-dire..., la mondialisation est une bonne chose parce que sinon chacun ferait ce qu'il veut, à sa façon, dans sa maison. Et puis, s'il progresse tant mieux, s'il ne progresse pas tant pis. Avec la mondialisation nous sommes obligés de voir ce qui se fait ailleurs et ailleurs de voir ce qui se fait chez nous et puis de pouvoir être plus critique et plus à même de..., de nous amender. Voilà ! ».

6. Dans ce contexte de large influence externe comment le Gabon arrive à construire sa propre culture scolaire ?

« Est-ce que le Gabon arrive vraiment à construire sa propre culture scolaire ? Vraiment est-ce que..., parce que quand vous dites comment, moi je dis est-ce que. Aujourd'hui la culture scolaire du Gabon a tendance à vraiment prendre en compte de but en blanc tout ce qui se fait à l'extérieur. Par exemple, l'internet. Internet suppose que..., le Net suppose que l'élève ne se contente plus de ce qui se fait en classe et qu'il aille voir, compléter le cours des informations qu'il a reçues. Mais, cela suppose aussi que l'élève..., l'établissement qui enseigne cet élève doit avoir le Net. Pour qui ? Pour les enseignants. Les enseignants doivent s'appuyer de ce qui se passe sur le Net comme les élèves pour que nous puissions dire : voilà ce que nous connaissons, voilà ce que nous pouvons piquer ailleurs..., on va regarder ce qui se passe ailleurs, nous faisons la synthèse pour que..., entre ce qui se passe à l'extérieur et ce qui se passe chez nous, nous puissions trouver le juste milieu qui puisse permettre à nos enfants, à nos élèves de pouvoir construire leur propre identité. Parce que..., avec le Net, avec la culture scolaire aujourd'hui qui a tendance à s'extravertir nous avons l'impression..., en réalité il se passe que nos élèves finissent par beaucoup plus considérer ce qui se passe ailleurs, il ne faut pas se le cacher..., parce que nous-mêmes nous ne sommes pas véritablement connectés comme nous le devrions parce que la connexion sur Internet dans tous les établissements, dans tous les milieux scolaires permettrait à l'enseignant de savoir ce qui se passe avant que l'élève ne s'en imprègne et de faire son cours en l'harmonisant avec..., comment dirais-je ?..., en y mettant des contenus consistants qui puissent faire en sorte que l'élève ne conteste plus ou alors le scolaire, l'apprenant ne considère plus..., ne voit plus que ce qui se passe à l'extérieur est

meilleur que ce qui se passe chez nous. Donc, en fait la culture scolaire au Gabon aujourd'hui a cette tendance à pouvoir considérer ce qui se passe à l'extérieur... Et, cela nécessite quoi ? Cela nécessite que pour que cette culture soit..., pas introvertie, pas intravertie..., soit heu..., comment dirais-je ?..., à la mesure des attentes de développement que les enseignants..., que les établissements scolaires soient suffisamment équipés et que notre façon de faire, notre façon d'enseigner soit à même de ne pas envier ce qui se passe à l'extérieur. Voyez-vous, par exemple, ailleurs... quand je parle d'ailleurs je ne parle pas surtout des pays développés, je parle des pays..., pas sous développés, des pays développés..., que cette culture scolaire... Quand tel se dit meilleur, vous avez des effectifs acceptables, vous voyez, vous avez l'implication des parents, vous avez le Net, vous avez un système éducatif qui répond véritablement aux besoins de la société, dont les programmes sont conformes aux besoins de la société. Mais quand l'élève se rend compte qu'en fait, on parle de l'environnement et que dans les programmes on n'en parle pas. Dans le Net, il voit l'impact des connaissances de l'environnement et l'impact des méconnaissances de l'environnement, alors il se dit que notre culture scolaire a encore des choses à apprendre. La culture scolaire consiste aussi à faire en sorte que la scolarité ou bien l'école soit intégrée véritablement dans les mentalités de tous, afin que l'école soit considérée comme l'élément moteur ou alors le facteur d'épanouissement et de développement, c'est cela, mais ce n'est pas encore ça. Parce que quand vous voyez bien le comportement de nos élèves, nous avons l'impression..., leur comportement montre que la culture scolaire qui s'était déjà intégrée dans nos mœurs pendant qu'on était encore jeunes, est aujourd'hui est entrain de s'effriter considérablement parce qu'aujourd'hui nous montrons à nos élèves, à nos enfants qu'on peut réussir sans l'école. Mais est-ce qu'il est vraiment possible de réussir sans l'école, complètement ? Je ne vois pas seulement l'école de formation des docteurs, des mathématiciens, etc. Mais, l'école est un lieu qui ouvre l'esprit des uns et des autres. Pour avoir été à l'école quelqu'un peut être un bon artisan ; pour avoir été à l'école quelqu'un peut être un bon ouvrier ; pour avoir été l'école quelqu'un peut être un bon médecin. Est-ce que vous voyez ? Donc c'est un lieu, c'est un instrument ou bien une stratégie qui permet à tout un chacun d'avoir un esprit plus ouvert. Donc cette culture scolaire est..., comment dirais-je ?, est ce moyen qui permet véritablement l'épanouissement de l'homme. Mais, en somme, notre culture scolaire aujourd'hui est à repenser ».

7. L'accession à l'indépendance en 1960 a-t-elle mis un terme à sa dépendance culturelle vis-à-vis de l'ancienne métropole ?

« Non ! On ne peut pas le dire..., on ne peut pas le dire. La preuve..., il y plusieurs preuves, on ne peut pas le dire. La preuve..., nous parlons dans quelle langue là vous et moi ? [En français]. C'est gabonais ça ? [Non] ; C'est gabonais ? Est-ce que nous avons une langue nationale gabonaise, typiquement parlant. On n'en pas. Bon, regardez notre tissu économique, quel est le partenaire économique du Gabon qu'on dit privilégié, moi je dis essentiel, c'est qui ? C'est qui ? Ce n'est pas la France, voilà ! Regardez notre culture politique, regardez le fonctionnement des institutions politiques : à chaque fois qu'il y a des problèmes on va les résoudre ou ? En France. Quelle indépendance ? Diplomatiquement non, politiquement non, économiquement non, militairement..., regardez là c'est plus..., c'est plus..., criard. C'est totalement manifeste, j'allais dire humiliant pour le Gabon. Le Gabon abrite une base militaire française pour quoi faire ? Pour qu'un chef d'Etat soit assis, véritablement assis sur son pouvoir au Gabon, il faudrait qu'il ait l'appui, le soutien de l'armée française qui,

soit disant assure les intérêts français au Gabon. Les intérêts français sont menacés depuis quand ? Alors, disons que, il y a aussi les intérêts américains au Gabon, est ce qu'on a une base militaire américaine ici? ..., est ce que pour assurer les intérêts d'un pays on a besoin d'avoir une base militaire là ? C'est le bastion de la domination française au Gabon. Alors, disons simplement que nous ne sommes pas encore véritablement indépendants. En tout cas tant que cette base là, Cette base témoigne que nous ne sommes pas encore indépendants ».

8. Quel rapport le Gabon entretient-il avec La France et les instances comme l'Unesco en matière d'éducation ?

« L'Unesco est le partenaire, je dirais le partenaire privilégié de l'éducation au Gabon. Nous avons au niveau du ministère un bureau pour l'Unesco, un représentant de l'Unesco qui est gabonais. L'Unesco a véritablement opinion sur rue au Gabon et nous travaillons avec l'Unesco, vraiment c'est un partenaire privilégié. Bon, maintenant de la France..., nous sommes obligés de collaborer avec la France à cause des implications politiques, à cause de sa présence, j'allais dire charismatique dans notre pays. La France n'est pas un partenaire privilégié, la France est un partenaire de l'éducation du Gabon, un partenaire du néocolonialisme. Il faut appeler le chien par son nom. La France est le partenaire néocolonialiste du Gabon en matière d'éducation. Est-ce que tu étais obligé d'aller apprendre en France ? Pourquoi tu n'es pas parti au Canada ? Pourquoi on t'a envoyé en France ? Pourquoi c'est en France qu'on envoie le plus grand nombre d'étudiants ? La France n'est pas aujourd'hui la première Nation sur le plan, comment dirais-je, de l'éducation. Non ! C'est le Canada, c'est la Belgique après le Canada. Alors, mais on préfère envoyer en France pourquoi ? A ton avis pourquoi ? Donc, du côté français c'est du néocolonialisme. Alors que..., l'Unesco oui, c'est un véritable partenaire. Mais ce qui bloque un tout petit peu l'Unesco c'est notre politique parce que nous n'avons pas une bonne politique éducative. Nous avons de bonnes intentions, parce que nous avons une bonne finalité, nous avons aussi de bonnes institutions, mais est ce que nous les gérons pour que nous puissions atteindre ces finalités là ? Ce n'est pas évident. La politique éducative du Gabon, la mise en pratique de cette politique..., la politique éducative est théoriquement bonne mais sa mise en pratique n'est pas bonne. Parce qu'on ne peut pas mettre une politique en place sans mettre les moyens, sans mettre l'homme qu'il faut à la place qu'il faut. Comment pouvez-vous concevoir que dans un pays comme le Gabon, un pays qui se veut émergent, on désigne à sa tête un instituteur comme ministre de l'éducation nationale, chargé de l'enseignement supérieur ? Un instituteur, ministre de l'éducation nationale chargé de l'enseignement supérieur, un instituteur. Voilà, nous avons une politique mais nous mettons les battons dans les roues de cette politique là. Moi, je n'ai pas changé hein, j'ai toujours parlé comme ça, voilà ! ».

9. Pouvez-vous identifier dans la structuration des programmes actuels ce qui relève du national et ce qui relève de l'international ?

« Dans les programmes actuels ? Est-ce que nos programmes sont basés sur les besoins nationaux ? Ce n'est pas évident ».

Identification : Homme, Histoire-géographie, 45ans, 5ans d'ancienneté.

Table des matières

DEDICACE	2
REMERCIEMENTS	3
SIGLES ET ABREVIATIONS	5
SOMMAIRE	7
INTRODUCTION GENERALE	9
PREMIERE PARTIE : CONSTRUCTION DE L'OBJET ET DE LA DEMARCHE DE RECHERCHE	20
CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE : REPERES THEORIQUES POUR UNE ANALYSE CONTEXTUALISEE DES POLITIQUES EDUCATIVES ET DU CURRICULUM FORMEL D'HISTOIRE.....	22
1. POLITIQUES EDUCATIVES ET CURRICULUMS	23
1.1 DE LA DEFINITION DES POLITIQUES A LEURS RESSORTS EN CONTEXTE GLOBALISE	23
1.1.1 <i>DEFINITION ET BESOIN DE LEGITIMITE</i>	23
1.1.2 <i>POLITIQUE EDUCATIVE : PRODUCTION, MEDIATION ET DECENTRALISATION</i>	25
1.1.3 <i>POLITIQUES EDUCATIVES ET MONDIALISATION</i>	30
1.1.4 <i>CONTRIBUTION DES TRAVAUX D'AFRICANISTES – PREMIERS ELEMENTS DE CONTEXTUALISATION</i> ..	33
1.2 REGARDS CROISES SUR LE CURRICULUM SCOLAIRE	36
1.2.1 <i>QUELQUES APPROCHES DEFINITIONNELLES</i>	36
1.2.2 <i>CURRICULUM ET REFORME</i>	38
1.2.3 <i>CURRICULUM COMME ENJEU SOCIAL ET POLITIQUE</i>	39
2. ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET CURRICULUMS SCOLAIRES	43
2.1 AUTOUR DES PROGRAMMES SCOLAIRES	43
2.1.1 <i>PROGRAMME COMME NORME OFFICIELLE</i>	43
2.1.2 <i>PROGRAMME COMME INSTRUMENT DE L'ACTION PUBLIQUE</i>	45
2.2 MANUELS SCOLAIRES ET HISTOIRE.....	46
2.2.1 <i>MANUEL SCOLAIRE COMME MOBILISATEUR DE CONNAISSANCES</i>	46
2.2.2 <i>MANUELS D'HISTOIRE ET SOCIALISATION POLITIQUE</i>	47
3. JALONS D'UNE APPROCHE CONSTRUCTIVISTE BASEE SUR L'EDUCATION COMPAREE ET LA SOCIOLOGIE DU CURRICULUM	51
3.1 UNE PERSPECTIVE COMPARATIVE POUR LIRE LA DEFINITION CURRICULAIRE AU GABON AUX CONFLUENTS DE L'IDENTITE ET DE L'ALTERITE	51
3.2 LA SOCIOLOGIE DU CURRICULUM POUR SAISIR LES ENJEUX SOCIAUX DE LA DEFINITION DU CURRICULUM FORMEL D'HISTOIRE	53
4. HYPOTHESES DE TRAVAIL.....	57
CHAPITRE II. DEMARCHE METHODOLOGIQUE ENTRE ANALYSE DOCUMENTAIRE ET ENTRETEN SEMI DIRECTIF : UNE APPROCHE ESSENTIELLEMENT QUALITATIVE	58
1. LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE COMME PERSPECTIVE DIACHRONIQUE DE LA RECHERCHE	59
1.1 LES PROGRAMMES RETENUS	60
1.2 LES MANUELS UTILISES	60
2. L'ENTRETIEN SEMI DIRECTIF COMME DIMENSION SYNCHRONIQUE DE LA RECHERCHE	62

2.1	CHOIX DES LIEUX DE L'ENQUETE DE TERRAIN.....	63
2.2	L'ACCES AU TERRAIN D'ENQUETE.....	64
2.3	CARACTERISTIQUES DES PRINCIPAUX INTERVIEWES	68
2.3.1	LES ENSEIGNANTS.....	68
2.3.2	LES CONSEILLERS ET INSPECTEURS PEDAGOGIQUES	72
3.	L'ANALYSE DE CONTENU COMME TECHNIQUE DE TRAITEMENT DES DONNEES	76
4.	LIMITES DE LA RECHERCHE: ENTRE ABSENCE NATIONALE DE CULTURE ARCHIVISTIQUE ET MOYENS FINANCIERS INSUFFISANTS.....	77
DEUXIEME PARTIE : PROGRAMMES ET MANUELS SCOLAIRES MIROIRS DES DILEMMES SOCIOCULTURELS DE LA NATION GABONAISE ?		79
CHAPITRE III : HISTOIRE DYNAMIQUE DES POLITIQUES D'EDUCATION AU GABON : ENTRE RARETE ET MASSIFICATION.....		81
1.	AVENEMENT DE L'ECOLE DANS LES COLONIES (A.E.F/ A.O.F) COMME ENJEU MAJEUR DE LA POLITIQUE COLONIALE.....	82
1.1	LE PASSAGE D'UNE EDUCATION TRADITIONNELLE A UNE EDUCATION DE TYPE « FORMEL » OU INSTITUTIONNEL	82
1.1.1	LES SOCIETES AFRICAINES PRECOLONIALES OU L'IMPORTANCE D'UNE EDUCATION POLYVALENTE..	82
1.1.2	L'INSTAURATION DES PREMIERES ECOLES AU GABON ŒUVRE DES MISSIONS PROTESTANTE ET CATHOLIQUE	85
1.2	FONDEMENTS IDEOLOGIQUES ET OBJECTIFS DE L'ECOLE COLONIALE OU LE PARI DE LA CIVILISATION ET DE LA FRANCISATION	87
1.2.1	DES FINALITES PRATIQUES ET "PLANIFIEES" IDEOLOGIQUEMENT	88
1.2.2	DES OBJECTIFS PRECIS : CIVILISER, FRANCISER ET FORMER UNE ELITE INDIGENE.....	89
1.2.3	UN ENSEIGNEMENT AVILISSANT ET AU RABAIS	91
1.3	ESSAI DE BILAN DE L'ENSEIGNEMENT COLONIAL : « L'ECOLE DU BLANC » ENTRE REJET ET ACCEPTATION	94
1.3.1	REJET DE « L'ECOLE DU BLANC » OU RESISTANCE A UNE INSTITUTION « NEUVE ».....	94
1.3.2	BILAN CROISE OU RESULTATS MITIGES DE L'ACCEPTATION DE L'ECOLE COLONIALE	95
2.	LES POLITIQUES NATIONALES D'EDUCATION : UNE ADAPTATION INSTITUTIONNELLE	97
2.1	LES POLITIQUES D'EDUCATION A PARTIR DES INDEPENDANCES OU LE PROCESSUS DE MASSIFICATION DE LA SCOLARISATION	98
2.1.1	DEFINITION D'UN CADRE INSTITUTIONNEL NATIONAL IMPORTE.....	98
2.1.2	DES EFFECTIFS SCOLAIRES EN NETTE PROGRESSION	99
2.2	L'AFRICANISATION DE L'ENSEIGNEMENT OU LA QUESTION DE LA LANGUE VEHICULE ?	103
2.2.1	PERSPECTIVE GENERALE OU HISTOIRE D'UN « DOUBLE LANGAGE »	103
2.2.2	LE FRANÇAIS LANGUE EXCLUSIVE ET SANS PARTAGE D'ENSEIGNEMENT AU GABON	104
3.	LES POLITIQUES DE MONDIALISATION OU L'INFLUENCE DE LA MEDIATION INTERNATIONALE	107
3.1	LES PAS OU LA NECESSITE DE REDUIRE LE BUDGET D'INVESTISSEMENT DE L'ETAT	107
3.2	L'EDUCATION POUR TOUS, UN OBJECTIF DU MILLENAIRE : QUELLE IMPLICATION AU GABON ?.....	109
CHAPITRE IV : LES PROGRAMMES D'HISTOIRE DANS L'ECOLE MOYENNE : QUELS ENJEUX SOCIOCULTURELS AU GABON ? POUR UNE LECTURE CROISEE DES INSTRUCTIONS ET DISCOURS OFFICIELS		113

1. ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE : INSTRUCTIONS OFFICIELLES OU L'EXPRESSION D'UN CADRE INSTITUTIONNEL IMPROPRE	114
1.1 DES FINALITES VAGUES ET ABSTRAITES.....	114
1.2 DES OBJECTIFS GENERAUX IMPLICITEMENT HIERARCHISES.....	116
2. PROGRAMMES SCOLAIRES ENTRE INERTIE ET VARIATIONS.....	119
2.1 DE LA PREHISTOIRE AU MONDE A LA FIN DU XVIIIE SIECLE : UNE RADIOSCOPIE DE L'HISTOIRE AU PROGRAMME DE 6 ^E ET 5 ^E	120
2.2 DES PROGRAMMES DE 4 ^E ET 3 ^E AUX ALLURES DE TRANSVERSALITE.....	136
3. VERS UNE BIPOLARISATION DES PROGRAMMES D'HISTOIRE OU LEGITIMATION DES SAVOIRS EXTRANATIONAUX	152
3.1 CONTENUS TOURNES VERS L'AFRIQUE.....	152
3.2 CONTENUS TOURNES VERS L'EUROPE.....	155
CHAPITRE V : MANUELS D'HISTOIRE ET PROJET DE CONSTRUCTION NATIONALE : ENSEIGNER L'HISTOIRE DU GABON, UNE TACHE PROBLEMATIQUE	158
1. MANUELS D'HISTOIRE : CONTEXTE DE PRODUCTION ET CARACTERISTIQUES.....	159
1.1 CONTEXTE DE PRODUCTION ET IMPLICATIONS	159
1.2 QUELQUES ASPECTS FORMELS DES MANUELS DE LA COLLECTION IPAM	161
2. DES INSTRUCTIONS OFFICIELLES AUX MANUELS : QUELLE PLACE POUR LA MEMOIRE NATIONALE ? ..	164
2.1 MANUELS SCOLAIRES : UNE HISTOIRE CULTURELLE ENTRE CIVILISATIONS ET EMPIRES.....	164
2.1.1 LA CIVILISATION BANTOUE DANS LE MANUEL DE 5 ^E	166
2.1.2 LA NOTION D'EMPIRE DANS LE MANUEL DE 6 ^E	169
2.2 MANUELS SCOLAIRES : UNE HISTOIRE ECONOMIQUE ET POLITIQUE	171
2.2.1 L'HISTOIRE ECONOMIQUE DANS LE MANUEL DE 4 ^E	173
2.2.2 L'HISTOIRE POLITIQUE DANS LE MANUEL DE 3 ^E	175
3 MANUELS D'HISTOIRE ET ACCESSION A L'INDEPENDANCE : UNE AUTRE MANIERE DE POSER LE PROBLEME DE LA CONSTRUCTION NATIONALE	177
3.1 L'INDEPENDANCE DU PAYS DANS LES RECITS « SAVANTS ».....	177
3.2 MANUEL D'HISTOIRE ENTRE ILLUSION ET ALLUSION	180
CHAPITRE VI : DEFINITION DES CURRICULUMS EN HISTOIRE ET JEU DES ACTEURS PEDAGOGIQUES	186
1. ACTEURS ET CURRICULUM	187
1.1 UNE DEFINITION DU CURRICULUM CONTRASTEE.....	187
1.1.1 UNE DIFFICULTE A DEFINIR LE CONCEPT	187
1.1.2 UNE DEFINITION ELOIGNEE DES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT	190
1.2 CE QUE PENSENT LES ACTEURS SUR LE CURRICULUM PRESCRIT.....	191
1.2.1 DES PROGRAMMES TROP LOURDS	192
1.2.2 DES PROGRAMMES ARCHAÏQUES	193
1.2.3 DES PROGRAMMES INADAPTES.....	194
2. JEU DES ACTEURS : TENSIONS ENTRE GLOBAL ET LOCAL	196
2.1 UN HERITAGE MIS A MAL.....	196
2.1.1 DES CONTENUS ENCORE PROCHES DE L'ANCIENNE METROPOLE	196

2.1.2	<i>DES CRITIQUES CONTRE L'HERITAGE COLONIAL DES CONTENUS.....</i>	197
2.1.3	<i>LES PRESSIONS EXTERNES : L'ARGUMENT NEOCOLONIAL</i>	199
2.2	<i>UN "ROMAN NATIONAL" INDISPENSABLE MAIS IMPRECIS</i>	202
2.2.1	<i>PLUS D'HISTORIOGRAPHIE NATIONALE DANS LES PROGRAMMES, MAIS REPOSANT SUR QUELLES VALEURS ?.....</i>	203
2.2.2	<i>L'UNITE NATIONALE EN DEBAT</i>	204
2.2.3	<i>HISTORIOGRAPHIE NATIONALE ET BESOINS DE LA SOCIETE : UN EQUILIBRE PEU AISE.....</i>	206
3.	<i>CURRICULUM D'HISTOIRE ENTRE CONTRAINTES INTERNATIONALES ET VACANCES DE CONTESTAION CURRICULAIRE.....</i>	209
3.1	<i>UN RAPPORT DE FORCES DEFAVORABLE : VALIDITE DES DIPLOMES</i>	209
3.1.1	<i>L'AFRIQUE EN QUEUE DE PELOTON</i>	210
3.1.2	<i>ACCORD CULTUREL BILATERAL COMME GAGE DE VALIDITE DE DIPLOMES</i>	211
3.2	<i>SITUATION MONDIALISTE OU VACANCE DE CONTESTATION CURRICULAIRE.....</i>	214
3.2.1	<i>L'ACTION COLLECTIVE AUTOUR DE L'ACTIVITE SYNDICALE</i>	214
3.2.2	<i>L'INTERET D'UNE MOBILISATION DES RESSOURCES POUR UN RENOUVEAU CURRICULAIRE</i>	216
3.2.3	<i>SITUATION MONDIALISTE OU POSTCOLONIALE : CONTEXTE D'EXTERNALISATION PRIVILEGIE ?.....</i>	217
	TROISIEME PARTIE : DEFINITION CURRICULAIRE ET DEFIS POUR UNE ECOLE GABONAISE EN MUTATION	223
	CHAPITRE VII : CRISE DU COLLEGE AU GABON : CRISE INSTITUTIONNELLE, CRISE ACTORIELLE, CRISE DES CONTENUS	225
1.	UN COLLEGE DEMOCRATIQUE OU SELECTIF ?.....	226
1.1	EFFECTIFS ET RENDEMENT SCOLAIRES EN QUESTIONS	226
1.1.1	AVATARS D'UNE MASSIFICATION SCOLAIRE PRECOCE	227
1.1.2	MASSIFICATION ET RENDEMENT : UNE ANALYSE DE L'EFFICACITE.....	229
1.1.3	LE BEPC, UN EXAMEN EN PERTE DE VITESSE ?.....	231
1.2	PARADOXES DU COLLEGE : ENTRE EGALITE ET SELECTION.....	233
1.2.1	L'ENTREE EN 6^E : UNE SELECTION AU MERITE ?	234
1.2.2	UNE SELECTION PAR L'ECHEC.....	237
2.	UNE CRISE DE LA PENSEE, MAIS AUSSI UNE CRISE ACTORIELLE	240
2.1	RETOUR SUR LES ETATS GENERAUX DE L'EDUCATION DE 1983 POUR UNE ANALYSE DES INTENTIONS DE REFORME DU SYSTEME EDUCATIF GABONAIS.....	240
2.1.1	UNE ABSENCE DE FORMULATION CLAIRE DES ATTENTES	241
2.1.2	DES VALEURS INDEFINIES	244
2.2	CRISE ACTORIELLE OU CRISE DE LA FORMATION ?	245
2.2.1	SYSTEME DE FORMATION EN QUESTION	245
2.2.2	LA QUESTION DE LA FORMATION ENSEIGNANTE DANS D'AUTRES CONTEXTES	249
2.2.3	L'UNIVERSITARISATION DE LA FORMATION PAS ENCORE D'ACTUALITE.....	251
3.	L'IPN AU CŒUR DE LA CRISE AU COLLEGE	252
3.1	L'IPN : STRUCTURE « GARAGE » ?	252
3.1.1	LE STATUT JURIDIQUE, UNE CLE DE COMPREHENSION	253
3.1.2	UN RECRUTEMENT LIMITE A UN TYPE DE PERSONNEL.....	254

3.1.3	<i>UNE ACTION EDUCATIVE MORIBONDE</i>	256
3.2	DEVENIR CONSEILLER PEDAGOGIQUE DANS QUEL BUT ?	258
3.2.1	<i>ENVIE D'UN NOUVEAU CHALLENGE : ETRE AU SOMMET DE LA PYRAMIDE</i>	258
3.2.2	<i>PARTAGER SON EXPERIENCE AUX PLUS JEUNES, UN DEVOIR D'AINE</i>	259
3.2.3	<i>L'AMELIORATION DES CONDITIONS DE VIE, UN LEITMOTIV</i>	260
3.2.4	<i>UN VERSANT RECHERCHE PEU AFFIRME</i>	261
CHAPITRE VIII : VERS UN COLLEGE PLUS PERFORMANT ET PLUS UTILE		265
1.	UN SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES INDISPENSABLE	266
1.1	L'INTERET DE DEFINIR UN SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES	266
1.1.1	<i>UN SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES : POURQUOI ?</i>	267
1.2	ORIENTATIONS POUR UN SOCLE DE CONNAISSANCES ET DE COMPETENCES SCOLAIRES ET CULTURELLES 270	
1.2.1	<i>AMBITION D'UN BIEN COMMUN</i>	271
1.2.2	<i>CHAMPS DE SAVOIR PROPOSITIONNELS</i>	272
2.	« GABON D'ABORD », UNE REALITE DANS LES PROGRAMMES ?	279
2.1	HISTORICITE DE LA NOTION	279
2.1.1	<i>« GABON D'ABORD », REPONSE A UNE INJUSTICE</i>	280
2.1.2	<i>DE LA REPONSE A UNE INJUSTICE AU BESOIN DE CONSTRUCTION NATIONALE</i>	282
2.1.3	<i>« GABON D'ABORD » DE L'IDEOLOGIE POLITIQUE AUX IMPLICATIONS DANS LE MONDE EDUCATIF ?</i> 285	
2.2	« GABON D'ABORD » ET REALITES DES PROGRAMMES D'HISTOIRE	286
2.2.1	<i>LE PROGRAMME D'HISTOIRE OU L'ABSENCE DE PREFERENCE NATIONALE</i>	287
2.2.2	<i>PASSAGE DE L'IDEOLOGIE POLITIQUE A LA TRADUCTION DANS LES PROGRAMMES</i>	291
3.	INTEGRATION DES TIC DANS L'ENSEIGNEMENT : SITUATION ET ENJEUX	295
3.1	SITUATION DES TIC DANS LES COLLEGES : ENTRE ABSENCE ET APPETENCE	295
3.2	DOUBLE ENJEU DES TIC POUR L'ENSEIGNEMENT	299
CONCLUSION GENERALE		305
BIBLIOGRAPHIE		310
LISTE DES TABLEAUX		321
TABLE DES FIGURES		322
TABLE DES DOCUMENTS ET PLANCHES		322
INDEX AUTEURS		323
INDEX NOTIONS		325
ANNEXES		331
TABLE DES MATIERES		374

Résumé de la Thèse

Cette recherche étudie les processus de médiation à l'œuvre dans l'appropriation des directives internationales dans un pays qui a été soumis à diverses influences exogènes au cours de son histoire, influences qui prennent leurs origines dans la colonisation et se poursuivent, sous d'autres formes, voire s'intensifient avec les politiques de mondialisation : celui du Gabon et de son école moyenne. L'analyse des politiques éducatives dans ce contexte conduit à questionner la pertinence d'une certaine « forme scolaire » imposée à une société dont les logiques d'éducation peuvent être antinomiques à celles importées. Comment les politiques nationales d'éducation au Gabon se construisent-elles dans un contexte dominé par le télescopage permanent entre nécessité de construction nationale, histoire coloniale et contraintes internationales ? En faisant le choix de porter l'analyse sur les processus de définition curriculaire notamment sur le curriculum formel d'histoire, la recherche opère un rapprochement épistémologique entre les outils analytiques de la sociologie du curriculum et de l'éducation comparée à partir de la mise en perspective des concepts d'*externalisation* et de *mobilisation des ressources*. L'approche méthodologique est double : documentaire et empirique ; elle repose sur une analyse diachronique des programmes et manuels scolaires d'histoire dans le premier cycle de l'enseignement secondaire général (collège) et d'une mise à l'épreuve du curriculum formel à partir des discours d'acteurs pédagogiques que sont les enseignants et les conseillers pédagogiques. Dans le contexte du Gabon, notre recherche met en évidence le financement de la construction de plusieurs infrastructures scolaires par les instances comme la BAD ou la Coopération Française et ses effets. La médiation des politiques internationales au Gabon révèle également la constante inadaptabilité d'un corps éducatif dont le système de pensée et les valeurs qui le sous-tendent sont exogènes à la culture locale. Les efforts d'appropriation du système dans un contexte aux prises à toutes sortes d'influences (interne et externe) s'avèrent particulièrement délicats. Questionnant ces phénomènes sous tension, la recherche montre que la position sur l'échiquier international détermine largement l'action ou l'inertie, de façon décisive. Ainsi, le Gabon n'étant pas en mesure de « naviguer à contre courant », a en quelque sorte, épousé l'agenda éducatif universel au détriment de la maturation de son propre projet de construction nationale. La recherche permet enfin de se rendre compte que *le curriculum formel au collège est essentiellement « bipolaire »*, et ce depuis le début des années 70 et sans évolution réelle. Les deux pôles étant L'Afrique et l'Europe, les autres parties du monde ne faisant que de brèves apparitions. Il en est de même pour le traitement de la culture locale par les programmes et manuels. La recherche révèle aussi que le curriculum formel d'histoire est assez stable dans l'école moyenne et qu'il existe une certaine forme d'inertie curriculaire, que nous analysons à partir des données recueillies.

Mots-Clés : Culture locale - Curriculum Formel - Ecole moyenne – Externalisation – Gabon - Mobilisation des ressources – Mondialisation - Politiques éducatives - Réformes curriculaires.

Summary of Thesis

This research studies the processes of mediation implemented in the appropriation of the international directives in a country which was subjected to various exogenic influences during its history, influences which take their origins in colonization and continue, in different forms, even become intensified with the policies of globalization: that of Gabon and its junior high school. The analysis of educational policies in this context leads to question the relevance of a certain "form school" imposed on a society whose logics of education may be contradictory to those imported. How can the national policies of education in Gabon be built in a context dominated by the permanent telescoping between need for national construction, international colonial history and constraints? By choosing to focus the analysis on the processes of curricular definition and particularly on the formal curriculum of history, research brings together, epistemologically speaking, analytical tools of sociology curriculum and of comparative education starting from the putting in perspective the concepts of for the concepts of "outsourcing" and "resources mobilization". The methodological approach is twofold: documentary and empirical. It is based on a diachronic analysis of school curricula and history textbooks in the first cycle of junior high school and a testing of the formal curriculum from the speeches of educational actors such as teachers and educational advisers. In the context of Gabon, our research highlights the financing of the construction of several school infrastructures by the authorities like the "BAD" or the "Coopération Française" and its effects. The mediation of the international policies in Gabon also reveals the constant inadaptability of an educational body whose system of thought and values which underlie it are exogenic with the local culture. The efforts of appropriation of the system in a context dealing with all kinds of influences (internal and external) are particularly tricky. Questioning these phenomena under tension, research shows that the position on the international chessboard largely determines the action or inertia, in a decisive way. Thus, as Gabon is not able to "go against the current", it adopts, to some extent, the universal education agenda at the expense of his own maturation of nation-building project. Research finally makes it possible to realize that the *formal curriculum* in junior high school is "*bipolar*", since the beginning of the Seventies and with no real evolution since then. The two poles are Africa and Europe, other parts of the world making only brief appearances. It is the same for the treatment of the local culture through school curricula and textbooks. Research also reveals that the formal curriculum of history is rather stable in junior high school and that there is some form of curricular inertia, we analyze from the data collected.

Keywords: Local culture – Formal curriculum – junior high school – Outsourcing – Gabon – Resources mobilization – Globalization – Educational policies – curricular reforms.