

Revue Scientifique du



laboratoire
Ville Société Territoire
(laboVST)

Le Journal des Sciences Sociales

N°24-Décembre 2022

ISSN 2073-9303

LE JOURNAL DES SCIENCES SOCIALES

CONSEIL SCIENTIFIQUE

- Prof Simplicie Y. Affou, Directeur de Recherches (Institut de Géographie
Tropicale, IGT, Abidjan) Tel : Cel : (00225) 0707 70 85 57,
E-mail : syaffou@yahoo.fr ou affou@ird.ci
- Prof Alphonse Yapi-Diahou, Professeur Emérite de Géographie (Université Paris 8),
Cel : 0033668032480 ; Email : yapi_diahou@yahoo.fr
- Prof Brou Emile Koffi Professeur Titulaire de Géographie, (Université Alassane
Ouattara.), Cel.: (00225) 0103589105 ; E-mail : koffi_brou@uao.edu.ci
- Prof Roch Gnabéli Yao, Professeur Titulaire de Sociologie, (Université Félix
Houphouët Boigny) ; Cel : 07 08 18 85 96 Email roch.gnabeli@laasse-
socio.org
- Prof Jonas Guéhi. Ibo, Directeur de Recherches (Université Nangui Abrogoua),
Cel : (00225) 0505 68 48 23 E-mail : ibojonas@yahoo.fr
- Prof René Joly Assako Assako, Professeur Titulaire de Géographie, Université
Yaoundé, Cameroun ; Email rjassako@yahoo.fr
- Prof Ferdinand A. Vanga, Professeur Titulaire de Sociologie (Université Péléforo
Gon Coulibaly), Tel : (00225) 01 03 48 91 60 / 05 05 083 702
E-mail : ferdinand.vanga@upgc.edu.ci af_vanga@yahoo.fr

COMITE EDITORIAL

Directeur de Publication

Simplice Y. Affou, Directeur de Recherches (Institut de Géographie Tropicale, IGT, Abidjan) Tel: Cel: (00225) 07 07 70 85 57 E-mail : syaffou@yahoo.fr
ou affou@ird.ci

Rédacteur en Chef

Alphonse Yapi-Diahou, Professeur titulaire de Géographie (Université Paris 8)
Cel : 0033668032480 ; Email : yapi_diahou@yahoo.fr

Rédacteur en Chef Adjoint

Jonas Guéhi. Ibo, Directeur de Recherches (Université Nangui Abrogoua)
Cel : (00225) 05 05 68 48 23 E-mail : ibojonas@yahoo.fr

Secrétariat du Comité de Rédaction

Assué Yao Jean-Aimé, Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara,
Bouaké, (00225)0103192952, Email assueyao@yahoo.fr
Konan Kouakou Attien Jean-Michel, Maître assistant, Université Alassane
Ouattara, Bouaké, (00225)0707117755, E-mail : attien_2@yahoo.fr
Yapi Atsé Calvin, Maître assistant, Université Alassane Ouattara, Bouaké,
(00225)0707996683, E-mail : atsecalvinyapi@gmail.com
Yassi Gilbert Assi, Maître de Conférences de Géographie, Ecole Normale
Supérieure d'Abidjan, Cel.: (00225) 07 75 52 62; E-mail:
yassiga@gmail.com

Secrétaire aux finances

Bohoussou N'Guessan Séraphin, Maître de Conférences de Géographie, Université
Alassane Ouattara, Bouaké, Côte d'Ivoire, (00225)0505483129,
E-mail : bohounse@yahoo.fr

COMITE DE LECTURE

- Abdoul Azise SODORE, Maître de Conférences de Géographie/aménagement, Burkina Faso
- Adaye Akoua Assunta, Maître de Conférences de Géographie, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan
- Allaba Ignace, Maître de Conférences d'études germaniques, Université Felix Houphouët Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire
- Assué Yao Jean-Aimé, Maître de Conférences de Géographie, Université Alassane Ouattara, Bouaké, Côte d'Ivoire
- Bally Claude Kore, Maître de Conférences de Sociologie des organisations, université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire
- Beka Beka Annie, Maître de Conférences de géographie, École Normale Supérieure, Gabon
- Biyogbe Pamphile, Maître de Conférences de Philosophie, Ecole Normale Supérieure, Gabon
- Bohoussou N'Guessan Séraphin, Maître de Conférences de Géographie (Université Alassane Ouattara)
- Christian Wali Wali, Maître-Assistant de Géographie, Université Omar Bongo de Libreville, Gabon
- Coulibaly Salifou, Maître-Assistant de Géographie, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire
- Diarrassouba Bazoumana, Maître de Conférences de Géographie, environnementaliste, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire
- Dja Armand Josué, Maître de Conférences de Géographie, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire
- Dosso Yaya, Maître-Assistant de Géographie, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire
- Eleanor FUBE MANKA'A, Maître-Assistant de Géographe, ENS/Université de Yaoundé I, géographie des aménagements ruraux
- Gokra Dja André, Maître de Conférences, Sciences du Langage et de Communication, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire
- Hugo PILKINGTON, Maître de Conférences, Géographie de la santé, université de Paris 8, France
- Kadet G Bertin, Professeur Titulaire de Géographie, Ecole Normale Supérieure (ENS), Abidjan
- Koffi-Didia Adjoba Marthe, Maître de Conférences de Géographie, Université Félix Houphouët Boigny,

Koffi Yeboue Stéphane, Maître de Conférences de Géographie, Université Peloforo Gon Coulibaly, Korhogo

Kouadio M'bra, Kouakou Dieu-Donne, Maître de Conférences de sociologie de la santé, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

Kouame Konan Hyacinthe, Maître de Conférences de Géographie, Université Peloforo Gon Coulibaly, Korhogo

Kra Kouamé Antoine, Maître de Conférences d'Histoire, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

Kramo Yao Valère, Maître-Assistant de Géographie, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

Loukou Alain François, Professeur Titulaire de Géographie TIC, Université Alassane Ouattara, Bouaké, Côte d'Ivoire

Moatila Omad Laupem, Maître-Assistant de Géographie, Université Marien Ngouabi (Brazzaville- Congo)

Ndzani Ferdinand, Maître-Assistant de Géographie, Ecole normale supérieure, université Mariën Ngouabi, République du Congo.

Ngouala Mabonzo Médard, Maître-Assistant de Géographie, Ecole normale supérieure, université Mariën Ngouabi, République du Congo.

N'guessan Adjoua Pamela, Maître-Assistant de Sociologie, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

Soro Debegnoun Marcelline, Maître-Assistante de Sociologie, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

Yao Célestin Amani Maître de Conférences de Bioanthropologie, Université Félix Houphouët Boigny, UFR SHS - ISAD

Yassi Gilbert Assi, Maître de Conférences de Géographie (Ecole Normale Supérieure Abidjan)

SOMMAIRE

		Pages
Yayo née N'cho Amalatchy Jacqueline	Production et valorisation artisanale des petits pélagiques par les ghanéens en Côte d'Ivoire	9
Sinaly TRAORÉ Mamadou FOFANA	Facteurs de crispation des relations de cohabitation et recomposition des dynamiques de solidarité autour du parc national du Mont Péko	21
Gbougnon Martine Karamoko Vasseko	Le métier d'éducateur dans l'enseignement secondaire public en Côte d'Ivoire	30
Aimé MOUDJEGOU MOUSSAVOU	Grèves, crises politiques et formation des corps professionnels dans le secteur public gabonais	47
Dany Daniel BEKALE	Enseigner la mémoire collective au Gabon : une tâche problématique dans l'école moyenne	59
Marcel BAGARE Dognon Lucien BATCHO Esther Delwendé KONSIMBO	Communication politique et non-violence en période électorale : cas des élections couplées d'octobre 2020 au Burkina Faso à travers le media en ligne " <i>lefaso.net</i> "	71
Ounone KPANTE	La formation initiale a la fonction de chef d'établissement scolaire au Togo : un outil de gestion professionnalisante	83
Yemboaro Pacôme LOMPO Kiss-Wend-Sida Romaine ZANGRE/ KONSEIGA Yisso Fidel BACYE	Les personnes déplacées internes (pdi) face à la covid-19 dans la ville de Ouagadougou (Burkina Faso) : vulnérabilité et résilience.	96
Abdoulaye GUINDO Issa DIALLO Biramapho LY	L'alcoolisme des jeunes filles comme un problème de santé publique au Mali : cas de la commune IV du district de Bamako	110
Yves Arnaud YOUMA Lucien OUÉDRAOGO Gabriel SANGLI Konan Jérôme	Services écosystémiques de la forêt classée de Tiogo dans le Centre-Ouest du Burkina Faso en déforestation	123
	Le système de protection du parc national de la Comoé	138

KOUAKOU M'Bra Kouakou Dieu-Donné KOUADIO Kouassi Kan Adolphe KOUADIO	(Côte d'Ivoire) : un dispositif à la hauteur des enjeux ?	
Bertin YANGA NGARY Bertrand D NDOMBI BOUNDZANGA Djeneric SAKA ALANDJI	Ressources humaines et offre de soins médicaux en zone rurale. Problèmes actuels et perspectives au Gabon	150
Géraud AHOUANDJINO Ousmane BEREPA Patrick AFFOIGNON Laurinda AKLOBO	Communication familiale et comportements sexuels à risque chez les collégiens du Couffo (Bénin)	162
Alain BOUSSOUGOU	La sédentarisation des populations dans la région d'Ekouk (Gabon)	174
Aaron FOUNDHO	Parrainage et situation des élèves à Banikoara	187
Mangliwè ENETEM Ayemi Akessime LAWANI	Analyse de la contribution de la société civile dans l'amélioration des centres d'accueil des enfants vulnérables au Togo : cas du projet d'accompagnement de l'ONG Creuset Togo	201
HOUEDJISSI Fingbe Ghislain	Gouvernance des pesticides et enjeux de coulisses dans les espaces peri-urbains et ruraux : cas des départements de Bouaké et de Tiebissou	216
Affoué Rachel KOFFI Kra Valérie KOFFI	Maintien des usages de l'eau du barrage à Taabo : la communication de lutte contre les schistosomiasés à l'épreuve	230
Kouakou Albert YAO Kouakou G. Barnabas KONAN	La sexualité des femmes en situation de handicap et vivant avec le VIH/Sida dans les villes d'Abidjan, Bouaké, Daloa et Yamoussoukro en Côte d'Ivoire	243
Régis Ollomo Ella	Détermination nominale et construction génitive en	255

shiwa, langue Bantu du Gabon

Sadji N’Gbansonhfi GBANDEY Kodjo SOSOE	Engagement affectif et comportements de citoyenneté organisationnelle des agents de l’école supérieure d’administration et de gestion notre dame de l’église (esag-nde)	266
Michael MARAS	Écoles coraniques itinérantes, « Mahadjiris » et scolarisation aux écoles conventionnelles dans le Département du Logone et Chari, Extrême-nord Cameroun	277
Simon Pierre TIBIRI ZONGO Mathias Siaka GUE	Enseignement-apprentissage de la lecture courante dans l’enseignement primaire au Burkina Faso : les pratiques enseignantes sont-elles un frein ?	286
TCHANTIPO Sai Sotima M Gniré KORA GUERRA	Fondements de la dépigmentation cosmétique volontaire de la peau par les filles et femmes de Cotonou	297
E ZUO EPSE DIATE Sabine A TONAN T Yao ADOU Axel D D NASSA	Analyse des conflits fonciers entre les jeunes, les chefs de familles et l’état dans la mise en valeur des terrains périurbains de la métropole abidjanaise	309
SABLÉ Léhoua P ANGAMAN Kadio Mathieu	La question du statut épistémologique de la médecine : De Claude Bernard à Georges Canguilhem	322
Mama DJAUGA Sanni S SABI OROU BOGO François ALLOGNON	Cartographie des poches de criminalité transfrontalière dans la commune de Pèrèrè au Bénin (Afrique de l’Ouest)	333
Z MENIE OVONO O ISSA BOUYEBI Marie T ITONGO Jean B MOMBO	Apport de l’imagerie satellitale optique et radar a la caractérisation des inondations dans le grand Libreville (Gabon)	346

Enseigner la mémoire collective au Gabon : une tâche problématique dans l'école moyenne

Teaching collective memory in Gabon: a problematic task in the junior high school

Dany Daniel BEKALE

Université Omar Bongo de Libreville

Email : danybekaley@yahoo.fr

Résumé : L'une des fonctions que remplit tout système scolaire est la transmission du patrimoine culturel de la nation. Cette mission est généralement confiée, dans l'organisation et la structuration des curricula scolaires, à l'histoire-géographie précisément à l'histoire. Ainsi, la présente contribution se donne pour ambition de mettre en perspective analytique, les enjeux de l'enseignement de la mémoire collective dans l'école moyenne au Gabon. Elle prend appui, pour ce faire, sur l'analyse du discours des acteurs pédagogiques à l'origine des programmes scolaires au sein de l'Institut Pédagogique National. Il s'agit donc d'une dizaine d'entretiens organisés avec les conseillers pédagogiques visant à recueillir leurs points de vue. Cette sociologie de la subjectivité des acteurs se laisse appréhender à partir de la théorie de la mobilisation des ressources et de la théorie du curriculum scolaire défendues respectivement par F. LANTHEAUME et B. BERNSTEIN. Les résultats de cette étude mettent en exergue des tensions entre maturation d'un projet national et contraintes internationales

Mots clés : Ecole moyenne, Conseillers pédagogiques, Curriculum scolaire, Mémoire collective.

Abstract: One of the functions of any school system is to transmit the cultural heritage of the nation. In the organisation and structuring of school curricula, this mission is generally entrusted to history-geography, and specifically to history. Thus, the present contribution aims to put into analytical perspective the challenges of teaching collective memory in the middle school in Gabon. It is based on an analysis of the discourse of the pedagogical actors behind the school programmes at the National Pedagogical Institute. This involves twenty or so interviews with pedagogical advisors aimed at gathering their points of view. This sociology of the subjectivity of the actors can be understood from the theory of the mobilisation of resources and the theory of the school curriculum defended respectively by F. LANTHEAUME and B. BERNSTEIN. The results of this study highlight the tensions between the maturation of a national project and international constraints.

Keywords : Junior high school, Educational advisers, School curriculum, Collective memory.

Introduction

L'objet de cet article est de questionner l'enseignement de la mémoire collective au niveau de l'école moyenne au Gabon. Il s'agit précisément d'interroger les acteurs pédagogiques de l'Institut Pédagogique National (IPN) sur l'enseignement de l'historiographie nationale dans ce qu'il convient de nommer le premier cycle de l'enseignement secondaire général au Gabon. Dans cette perspective, la recherche se donne l'ambition de poser en filigrane le problème de l'identité nationale, car « c'est bien la question des identités qui est à l'œuvre dans toutes les interrogations sur la mémoire » (M-C. LAVABRE, 2000, p.2). Pour tenter de saisir plus clairement les enjeux de cette problématique, il convient de revenir aux textes fondateurs des travaux sur la mémoire en sociologie notamment aux publications de M. HALBWACHS (1925 ; 1942 ; 1950).

La contribution du sociologue français issu de l'école durkheimienne s'ouvre par l'idée que la société n'est pas prête à parler de la mémoire d'un groupe même par métaphore. Cette idée fondatrice va le conduire à réfléchir sur les formes socialisées de la mémoire pour ne considérer que l'idée selon laquelle, les souvenirs n'existent pas en dehors de l'influence des « cadres sociaux » de la mémoire (M. HALBWACHS, 1925). Dans cette optique, la mémoire collective apparaît comme « l'ensemble des souvenirs, conscients ou non d'une expérience vécue et/ou mythifiée par une collectivité vivante de l'identité de laquelle le passé fait partie intégrante » (P. NORA, 1978, p.15). Lorsqu'on parle de mémoire collective, on fait référence aux formes socialisées de la présence du passé et de la transmission des traditions, des us et coutumes, voire des symboles d'un peuple ou d'une nation.

Les recherches de M-C. LAVABRE (2000) montrent que la notion de mémoire est doublement connotée par le national et le politique, c'est-à-dire qu'elle présente souvent un récit historique très peu critique car il s'agit des formes sélectionnées et béatifiées. La mémoire collective est ici perçue comme la mémoire nationale et politique d'un État et non comme la mémoire des individus. Dans le champ scolaire, « toute histoire et notamment celle des programmes, des manuels scolaires, celle qui, plus ou moins consciemment, structure notre représentation du passé, [...] n'est jamais qu'une historio-graphie, c'est-à-dire une (certaine) écriture (graphie) du passé » (S. CITRON, 1988, p.8). On voit émerger le caractère arbitraire de la mémoire collective qui se définit davantage comme une mémoire sélectionnée qui peut prendre la forme d'une histoire falsifiée ou occultée.

Ainsi, la mémoire collective pourrait se définir comme le croisement de l'individuel et du collectif, du psychique et du social. En retenant cette approche, étudier l'enseignement de la mémoire collective revient à questionner les cadres sociaux de son élaboration, le processus social de sa construction. Il s'agit dans ce sens d'ouvrir la « boîte noire » pour saisir les interactions qui aboutissent à la mise en récit du passé et des souvenirs. De même, analyser la construction sociale de la mémoire collective permet de mettre à jour les formes concrètes de la transmission du passé notamment par des institutions sociales comme l'école. Cette analyse aboutit à l'identification des tensions qui naissent dans le choix de la culture légitime et singulièrement dans la sélection des représentations sociales du passé jugé digne d'être transmis aux nouvelles générations.

Dans le contexte scolaire gabonais, contexte marqué par diverses influences (colonisation, mouvement d'émancipation nationale, mondialisation), la sélection de la mémoire collective légitime semble louvoyer entre maturation d'un projet national et exigences internationales. En effet, hérités de la colonisation française les curricula scolaires en

général et ceux d'histoire en particulier, accordent toujours une place marginale à l'historiographie nationale (D.D. BEKALE, 2014). Qu'est-ce qui pourrait justifier cette forme d'inertie curriculaire ? Le point de vue de « l'armée des constructeurs de programmes » (conseillers pédagogiques de l'IPN) apporte des éclairages utiles ainsi que l'analyse de quelques archives diplomatiques. Les outils analytiques de la sociologie du curriculum tels que théorisés par B. BERNSTEIN (1975) et M. YOUNG (1973) sont ainsi mobilisés. En effet, « la manière dont une société sélectionne, classe, distribue, transmet et évalue le savoir scolaire qui s'adresse au public reflète à la fois la distribution du pouvoir et les principes du contrôle social » (B. BERNSTEIN, 1971, p.47).

1. Éléments méthodologiques

L'approche méthodologique retenue est essentiellement qualitative. Elle prend appui sur des entretiens semi-directifs réalisés auprès d'une dizaine de conseillers pédagogiques d'histoire-géographie sur la vingtaine que compte ce département au sein de l'Institut Pédagogique National. Ces entretiens se structurent autour de quelques items mettant en relief la physionomie des programmes, les conditions de leur élaboration, les logiques de rapports de force à l'œuvre dans la définition des programmes scolaires d'histoire.

Par ailleurs, il conviendrait de rappeler ici que le choix de l'entretien comme technique de collecte des données nous exonère des questions de représentativité de notre échantillon car :

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 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 ait une valeur scientifique (S. JUAN, 1999, p.152).

Ce, d'autant plus que les critères d'échantillonnage d'une enquête par entretien sont distincts de ceux d'une enquête par questionnaire. En conséquence, « l'idéal est [...] 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 » (G. MICHELAT, 1975, p.22). De fait, vu que notre recherche se veut essentiellement qualitative, nous avons pondéré un ensemble de critères de notre échantillon notamment les critères de sexe, d'âge, d'ancienneté dans la fonction. Les critères retenus apparaissent pertinents dans la mesure où ils permettent de recueillir, de façon nuancée, les opinions et les avis des acteurs qui construisent les programmes scolaires, notamment ceux d'histoire. Les enquêtés ont été choisis sur la base de leur spécialité, de leur disponibilité en essayant de respecter l'approche genre. Le tableau ci-après présente les principales caractéristiques des interviewés.

Tableau 1 : Caractéristiques des enquêtés

Principales Variables	Effectifs
Sexe	
Féminin	4
Masculin	6
Age	
40-50 ans	3
50-55 ans	5
55-60 ans	2
Ancienneté dans la fonction	
Moins de 5 ans	2
5-10 ans	5
10-15 ans	2
15-20 ans	1

Source : Données d'enquête, 2021

A la lumière des données de ce tableau, il apparaît que la moyenne d'âge des conseillers pédagogiques rencontrés est de 50 ans. Il s'agit de 6 hommes et 4 femmes dont l'ancienneté dans la fonction de conseiller pédagogique se situe, en moyenne, autour de 10 ans. Ces données révèlent l'idée selon laquelle les enquêtés sont des hommes et des femmes d'expérience détenteurs du diplôme de conseiller pédagogique délivré par l'Ecole Normale Supérieure de Libreville.

Le traitement des données obtenues sur la base de ce corpus s'est fait à partir de l'analyse de contenu qui 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 messages (L. BARDIN, 2009, p.47).

Dans sa version thématique, cette technique 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 » (S. JUAN, 1999, p.193). De ce fait, la technique d'analyse des communications vise à représenter le contenu d'un discours différemment de sa forme originelle, mais surtout de le rendre plus explicite, de le débarrasser de son sens implicite. L'analyse de contenu a permis de cerner le sens des discours que portent les acteurs pédagogiques sur l'enseignement de la mémoire collective au Gabon.

La grille d'analyse a donné l'occasion de repérer, dans le discours des enquêtés, les raisons profondes et souvent occultées dans le discours officiel d'une forme d'inertie du curriculum scolaire d'histoire. Pourtant, il agrmente les traces du passé de la nation gabonaise au sens où l'entend E. RENAN (1947) ; c'est-à-dire dans sa dimension symbolique et matérielle marquée par l'héritage des ancêtres dont les sacrifices et les efforts méritent d'être encensés (E. RENAN cité par A-M. THIESSE, 2001).

2. Résultats

La question de l'enseignement de la mémoire collective au niveau de l'école moyenne au Gabon, discutée avec les acteurs pédagogiques de l'IPN, permet d'entrevoir le positionnement et l'appréciation que se font les constructeurs des programmes d'histoire sur les enjeux du curriculum scolaire légitimé.

2.1 Héritage colonial reconnu mais querellé

En rappel, l'histoire, en tant que discipline scolaire, a pour mission de transmettre le sentiment d'appartenance nationale, de développer la solidarité intergénérationnelle et de favoriser la compréhension des autres. Elle remplit donc une triple fonction mémorielle, culturelle et civique. Hérité de la colonisation française, le système éducatif gabonais et singulièrement les contenus d'enseignement d'histoire sont aujourd'hui sujets à débat au sein de « l'armée des constructeurs » de programmes.

Plusieurs enquêtés indiquent que les contenus d'enseignement sont encore très proches de ceux de l'ancienne métropole et qu'il faut s'en défaire par une construction véritablement nationale. Des voix locales se font entendre dans ce sens. C'est ce que révèle l'un de nos entretiens :

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 de les adapter à nos propres réalités¹.

Dans les faits, il faut repérer que deux niveaux permettent aux conseillers pédagogiques 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 renchérissent en soulignant 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 »², 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 »³.

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 constituant notre projet de connaissance. Dans ce domaine, les liens entre les deux systèmes sont omniprésents et reconnus par tous.

Cette étape de reconnaissance des contenus comme legs colonial s'accompagne aujourd'hui de certaines critiques visant à les remettre en cause notamment sur des questions d'adaptation et d'inadaptation culturelle, car plusieurs conseillers pédagogiques développent une approche qui privilégie la contextualisation des contenus d'enseignement :

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

¹ CP1, Homme, 44 ans, 6 ans d'ancienneté dans la fonction.

² CP8, Homme, 50 ans, 10 ans d'ancienneté dans la fonction.

³ CP4, Femme, 44 ans, 8 ans d'ancienneté dans la fonction.

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 réalités⁴.

Le raisonnement développé ici vise à exprimer une volonté de changement d'orientation au niveau du choix des curricula, jugés en l'état actuel, trop tournés vers l'extérieur. Il se dégage la nécessité de définir des programmes mettant en avant des connaissances davantage tournées sur la société gabonaise. L'héritage colonial se trouve ainsi contesté. Toutefois, il résiste, tant bien que mal, auprès d'une frange de conseillers pédagogiques, grâce à la légitimation d'un discours sur l'ouverture que justifie l'intérêt de cette conceptualisation.

Ces conseillers bien qu'admettant la dépendance vis-à-vis de l'ancienne métropole, trouvent tout de même sa nécessité :

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 mondialisation⁵.

Il apparaît, dans ce propos, que l'intérêt de l'ouverture sur le monde prime sur la nécessité d'une construction des curricula fondés 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 la majorité (7/10) des conseillers pédagogiques légitime, d'une certaine façon, la dépendance envers l'ancienne métropole et l'extrême ouverture du Gabon en matière de définition curriculaire. 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.

Cette position est toutefois nuancée par une autre catégorie (3/10) de conseillers pédagogiques, notamment les femmes, qui tout en reconnaissant la nécessité de rester ouvert au monde considèrent qu'un travail de réappropriation et de contextualisation est aujourd'hui indispensable. Ce qui peut paraître surprenant, c'est que cette charge leur revient, du moins officiellement car, ils sont chargés de faire évoluer les programmes scolaires, de les transformer, de les adapter aux réalités locales. Mais admettre que l'héritage colonial est encore au cœur des programmes, n'est-ce pas reconnaître que leur mission n'est pas réalisée ?

Dans les contenus des programmes, on voit que le jeune 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 événements, 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...,

⁴ CP2, Homme, 55ans, 10ans d'ancienneté dans la fonction.

⁵ CP5, femme, 49ans, 8ans d'ancienneté dans la fonction.

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 2nd 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 enseigné⁶.

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, met en mal leur mission de constructeurs de programmes.

2.2 Freins à l'enseignement de la mémoire collective

A la question de savoir pourquoi les choses restent-elles fondamentalement en l'état, l'argument néocolonial est souvent avancé par la majorité (6/10) des conseillers pédagogiques 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 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 néocolonialisme⁷.

Cet argument est souvent repris par les conseillers pédagogiques qui ont une plus grande ancienneté dans la fonction. Ces derniers pensent qu'il existerait des accords "secrets" entre le Gabon et la France en matière d'éducation ; ce qui pourrait justifier que nombre de projets de réforme élaborés jusque-là ne soient pas réalisés ou appliqués.

De nos investigations, il semble que dans la relation Gabon-France en matière de culture, il y a des "non-dits". C'est le cas notamment de la recommandation issue des états généraux de l'éducation de décembre 1983 qui visait à introduire les langues locales dans le système éducatif gabonais. Cette ambition inquiéta particulièrement la France. Sa mission diplomatique de l'époque demanda à rencontrer en urgence le Chef de l'Etat (Omar Bongo) 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. 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"⁸.

⁶ CP7, Homme, 54 ans, 8 ans d'ancienneté dans la fonction.

⁷ CP9, Homme, 58 ans, 10 ans d'ancienneté dans la fonction.

⁸ Ambassade de France au Gabon (1983), *Télégramme 756*, CQ CODEV Paris 406, 19 décembre, p.3.

Le second télégramme qui intervient à la fin des assises, premières du genre au Gabon, dont plusieurs acteurs fondaient des espoirs certains, fût sans appel. 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 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 dépassées⁹.

L'analyse de ces deux télégrammes met en lumière les raisons pour lesquelles ce projet de réforme, jugé indispensable par les techniciens, n'a pas été appliqué. On voit bien qu'il s'agit ici d'une volonté politique, mais officieuse 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 validité de plein droit du baccalauréat n'a pas connu de changement.

De cet exemple, nous pouvons tirer 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 la sauvegarde de ses intérêts, notamment le statut de prééminence et d'exclusivité de sa langue au sein du système d'enseignement que lui confère la Constitution gabonaise. Cette dernière 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. (J-C. FORQUIN, 1996, p.103).

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 émerge des propos des enquêtés lorsqu'ils soutiennent l'idée selon laquelle le système éducatif, singulièrement l'orientation des curricula au Gabon est restée quasiment en l'état parce que les pouvoirs politiques gabonais ne se sont pas donnés des moyens pour 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 au regard des attermoissements

⁹ Ambassade de France au Gabon (1983), *Télégramme 779*, CQ CODEV Paris 422, 30 décembre, p.1-3.

observés dans l'application des recommandations des états généraux de l'éducation et de la formation organisés en mai 2010.

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 (D D. BEKALE, 2013). 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 est donc celle de savoir comment la mettre en œuvre sans laisser entrevoir l'idée d'un "protectionnisme éducatif". Ce dernier desservirait *in fine* non seulement les élèves gabonais dans leur possibilité d'être au fait des réalités du monde mais aussi créerait un système éducatif fermé et isolé. De plus, il faudrait l'établir en préservant les intérêts de l'ancienne métropole se présentant aujourd'hui comme un partenaire de développement. A quelle proportion faut-il accorder une place à la mémoire collective dans les programmes sans céder à la tentation d'une forme de repli identitaire mettant en cause certains équilibres établis ?

3. Discussion : une historiographie nationale en débat

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 membres d'une communauté ayant en partage un même passé, une même culture et des valeurs communes. C'est du moins le projet en France, comme nous le rappelle F. LANTHEAUME (2009). Au Gabon, il semble que cet enseignement poursuive le même but raison pour laquelle les acteurs pédagogiques expriment la volonté d'inscrire dans les programmes scolaires la mémoire collective nationale.

La question de l'introduction conséquente de l'histoire nationale dans les programmes scolaires au Gabon apparaît comme une nécessité. Il ne saurait plus en être autrement de l'avis des acteurs pédagogiques. 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.

Ainsi, la nécessité d'une mémoire collective répondrait à l'idée de construire l'identité 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, la mémoire collective favoriserait l'existence d'un lien intergénérationnel indispensable au principe du vivre ensemble à l'intérieur d'une nation. Il se dégage aussi que la mémoire collective, basée 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 sur les propos d'hommes politiques pour tenter de justifier de l'intérêt d'une mémoire collective dans les programmes à partir de l'identité nationale comme principe fondateur. Or, comme nous le rappelle B. BERNSTEIN (1971, p.47) : «la manière dont une société sélectionne, classifie, distribue, transmet et évalue le savoir scolaire qui s'adresse au public reflète à la fois la

distribution du pouvoir et les principes du contrôle social ». En conséquence, l'enseignement de la mémoire collective reste un enjeu politique de premier plan.

Conclusion

L'examen des discours des conseillers pédagogiques met en lumière des tensions sur les enjeux de l'enseignement de la mémoire collective. 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 ; de même que la nécessité de garder le caractère extraverti des connaissances qui a priori favoriserait l'intégration des nouvelles générations dans le concert des nations mettant à mal les possibilités de construction de l'identité 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 force sont en sa défaveur.

La problématique de l'enseignement de la mémoire collective met en lumière les enjeux des réformes curriculaires et les intérêts des différents groupes engagés dans ce processus, du pouvoir politique aux acteurs pédagogiques. L'inertie curriculaire observée au niveau de l'école moyenne trouve sa justification dans les logiques de dépendance culturelle à l'œuvre soutenues par le pouvoir politique. Dans ce contexte, la construction de l'identité nationale reste ambivalente. Dans le contexte de l'internationalisation des politiques éducatives, l'absence d'un idéal national ne condamnerait-elle pas le pays à être un éternel « mondialisé » au sens où l'entend de J. KI-ZERBO (2013) ?

Références bibliographiques

- BARDIN Laurence (2009), *L'analyse de contenu*, 2e éd., Paris, PUF, 291p.
- BEKALE Dany Daniel (2014), « Programme d'histoire et mondialisation au Gabon : une analyse sociologique du curriculum formel dans l'école moyenne » Romaric Franck Quentin De Mongaryas (dir.), *L'école gabonaise en débat. Regards croisés sur une institution sociale importée*, Paris, L'Harmattan, pp. 81-103.
- BERNSTEIN Basil (1971), « On the classification and framing of educational knowledge » Michaël Young (dir.), *Knowledge and control. New directions for the sociology of education*, London, Collier-Macmillan, pp. 47-69.
- BERNSTEIN Basil (1975), *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris, Ed. Minuit, 347p.
- CITRON Suzanne (1988), *Le mythe national : l'histoire de France en question*, Paris, Ed. Ouvrières, 233p.
- FORQUIN Jean-Claude (1996), *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck, 247p.
- HALBWACHS Maurice (1925), *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris, Ed. Felix Alcan, 321p.
- JUAN Salvador (1999), *Méthodes de recherche en sciences sociohumaines*, Paris, PUF, 293p.
- KI-ZERBO Joseph (2013), *A quand l'Afrique ? Entretien avec René Holenstein*, Lausanne, Editions d'en bas, 239p.
- LANTHEAUME Françoise (2009), « Enseignement du fait colonial et politique de la reconnaissance » Laurence De Cock et Emmanuelle Pacard (dir.), *La fabrique scolaire de*

l'histoire. Illusions et désillusions du roman national, Marseille, Agone Coll. « Passé/Présent » pp.23-42.

LAVABRE Marie-Claire (2000), « Usages et mésusages de la notion de mémoire » Critiques internationales, Vol.7, pp. 48-57.

MICHELAT Guy (1975), « Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie » Revue française de sociologie, 16-2, pp. 229-247.

NORA Pierre (1978), « La mémoire collective » Le Goff Jacques (dir.), La nouvelle histoire, Paris, Ed. Retz-CEPL, pp. 398-401.

RENAN Ernest (1997), Qu'est-ce que la nation ? Paris, Ed. Mille et une nuits, 50p.

THIESSE Anne-Marie (2001), La création des identités nationales, Paris, Seuil, 307p.

YOUNG Michaël (1973), « Les programmes scolaires considérés du point de vue de la sociologie de la connaissance » cité par Jean-Claude Forquin (1997), Les sociologues de l'éducation américains et britanniques, Bruxelles, De Boeck, pp.35-53.