

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

ISSN: 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé



N°3, Juin 2022

École Normale Supérieure
Université Marien Ngouabi

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation
Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)

ISSN : 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé

Contact

www.lakisa.larsced.cg

E-mail :	revue.lakisa@larsced.cg	Tél :	(+242) 06 639 78 24
	revue.lakisa@umng.cg		

BP : 237, Brazzaville-Congo

Directeur de publication

MALONGA MOUNGABIO Fernand Alfred, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien NGOUABI (Congo)

Rédacteur en chef

BAYETTE Jean Bruno, Maître de Conférences (Sociologie de l'Education), Université Marien NGOUABI (Congo)

Comité de rédaction

ALLEMBE Rodrigue Lezin, Maitre-Assistant (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

EKONDI Fulbert, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

KIMBOUALA NKAYA, Maitre-Assistant (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

KOUYIMOUSOU Virginie, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, Maitre-Assistant (Didactique des disciplines), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOUSSAVOU Guy, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

OKOUA Béatrice Perpétue, Maitre-Assistant (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

Comité scientifique

ALEM Jaouad, Professeur-agrégé (Mesure et évaluation en éducation), Université Laurentienne (Canada)

ATTIKLEME Kossivi, Professeur Titulaire (Didactique de l'Education Physique et Sportive), Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

DUPEYRON Jean-François, Maître de conférences HDR émérite (philosophie de l'éducation), université de Bordeaux Montaigne (France)

EWAMELA Aristide, Maître de Conférences (Didactique des Activités Physiques et Sportives), Université Marien NGOUABI (Congo)

HANADI Chatila, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique de Sciences), Université Libanaise (Liban)

HETIER Renaud, Professeur (Sciences de l'éducation), UCO Angers (France)

KPAZAI Georges, Professeur Titulaire (Didactiques de la construction des connaissances et du Développement des compétences), Université Laurentienne, Sudbury (Canada)

LAMARRE Jean-Marc, Maître de conférences honoraire (philosophie de l'éducation), Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes (France)

LOMPO DOUGOUDIA Joseph, Maître de Conférence (Sciences de l'Education), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

LOUMOUAMOU Aubin Nestor, Professeur Titulaire (Didactique des disciplines, Chimie organique), Université Marien Ngouabi (Congo)

MANDOUMOU Paulin, Maître de conférences (Didactique des APS), Université Marien NGOUABI (Congo)

MOPONDI BENDEKO MBUMBU Alexandre David, Professeur Ordinaire (Didactique des mathématiques), Université Pédagogique Nationale (République Démocratique du Congo)

NAWAL ABOU Raad, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique des Mathématiques), Faculté de Pédagogie- Université Libanaise (Liban)

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de Conférences (Sociolinguistique-Didactique du français langue étrangère et seconde- Grammaire nouvelle), Ecole Normale Supérieure du Gabon (Gabon)

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Université Norbert Zongo à Koudougou (Burkina Faso)

RAFFIN Fabrice, Maître de Conférences (Sociologie/Anthropologie), Université de Picardie Jules Verne (France)

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

Comité de lecture

LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand Raoul, Maître de Conférences (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

MASSOUMOU Omer, Professeur Titulaire (Littérature française et Langue française), Université Marien Ngouabi (Congo)

NDONGO IBARA Yvon Pierre, Professeur Titulaire (Linguistique et langue anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

NGAMOUNTSIKA Edouard, Professeur Titulaire (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

ODJOLA Régina Véronique, Maître de Conférences (Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

SOMMAIRE

Problématique de l'atteinte des objectifs assignés dans l'enseignement de l'anglais au secondaire au Togo. Cas des écoles la Sagesse et la Clémence Divine situées à Lomé Afaïtom TEKPETI et Kokou AWOKOU.....	1
Facteurs d'abandon scolaire des enfants réfugiés maliens à Ouallam au Niger Ibrahima TRAORÉ et Abdoul-razak OUMAROU MOUMOUNI.....	17
Encadrement familial et performance scolaire des élèves du lycée municipal de Kononfla (côte d'ivoire) Loulou Nan GOMATHY SOUMAHORO.....	31
Enseignement-apprentissage de la démonstration par récurrence en série D au Burkina Faso Kirsi Jean-Pierre DOUAMBA et Sylvain KIENDREBEOGO	41
Gestion des élèves victimes de grossesses précoces ou non désirées dans les établissements publics d'enseignement post- primaire et secondaire Alphonse NAGNON et Yombo Paul DIABOUGA	55
Les jugements scolaires des élèves sur l'école primaire à Libreville. Analyse sociologique d'une expérience écolière Hermine MATARI.....	63
Contenus des programmes d'histoire et construction nationale au Gabon et au Sénégal. Contribution a une sociologie comparée des programmes scolaires en francophonie du sud Dany Daniel BEKALE.....	81
Les compétences et les usages numériques des étudiants de l'Université Thomas SANKARA Dimkêeg Sompasaté Parfait KABORÉ, P. Marie Bernadi OUEDRAOGO et Lucien ZAONGO.....	93
L'évolution du langage dans le handicap mental : cas de la trisomie 21 Gnamien Yao Sabine EHOUSSOU.....	109
À propos de l'Articulation Primaire & Secondaire : cas du Théorème de Thalès Alexandre David MOPONDI BENDEKO MBUMBU et Benjamin MUGARU DAWA.....	119

Contenus des programmes d'histoire et construction nationale au Gabon et au Sénégal. Contribution à une sociologie comparée des programmes scolaires en francophonie du sud

Dany Daniel BEKALE (Gabon)

E-mail : danybekaley@yahoo.fr

Résumé

Au sortir des indépendances de 1960, les États africains francophones vont s'organiser pour transformer, en vue de les adapter aux réalités locales, les systèmes éducatifs hérités de la colonisation. Cette volonté va se traduire par l'organisation de plusieurs réunions au sein de la conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la francophonie (Confemén). Dans le cadre de ces rencontres, la question de la construction nationale va se poser avec gravité et l'institution scolaire se verra confier la mission de proposer un enseignement visant à atteindre cet objectif ambitieux de la formation des nations africaines. La présente contribution entend examiner les contenus des programmes d'histoire en vue d'explorer les dynamiques internes et externes qui sous-tendent leur construction en contexte mondialisé dans les systèmes éducatifs africains. Le recours au regard comparatiste sera privilégié pour voir comment deux anciennes colonies françaises (Gabon et Sénégal) se sont approprié cette mission au regard des programmes scolaires élaborés. Arrivées à identifier les ressemblances et les dissemblances, les logiques endogènes et exogènes apparaissent comme l'objectif central de cette analyse. Pour ce faire, elle s'appuie, dans une approche constructiviste, sur les apports théoriques de la sociologie du curriculum et de l'éducation comparée pour mettre en lumière des processus de discrimination qui permettent d'aboutir à des croisements heuristiques.

Mots-clés : Programmes d'histoire, Construction nationale, Gabon, Sénégal, Francophonie du Sud, Dynamiques endogènes et exogènes.

Abstract

At the end of the independence of 1960, the French-speaking African states will organize themselves to transform, with a view to adapting them to local realities, the educational systems inherited from colonization. This desire will be reflected in the organization of several meetings within the conference of ministers of education of the states and governments of the Francophonie (Confemén). Within the framework of these meetings, the question of national construction will be posed with seriousness and the educational institution will be entrusted with the mission of offering education aimed at achieving this ambitious objective of the formation of African nations. This contribution intends to examine the content of history programs in order to explore the internal and external dynamics at work in the maturation of French-speaking education systems in the South in a globalized context. The use of a comparative perspective will be privileged to see how two former French colonies (Gabon and Senegal) have appropriated this mission with regard to the school programs developed. Managing to identify similarities and dissimilarities, endogenous and exogenous logics appears as the central objective of this analysis. To do this, it relies, in a constructivist approach, on the theoretical contributions of the sociology of the curriculum and of comparative education to shed light on the processes of discrimination that lead to heuristic intersections.

Keywords: History programs, National construction, Gabon, Senegal, Southern Francophonie, Endogenous and exogenous dynamics.

Introduction

Au sortir du « soleil des indépendances », les discours sur l'africanisation des systèmes éducatifs hérités de la colonisation se font jour et la contextualisation des programmes scolaires apparaît comme un enjeu majeur pour les États d'Afrique indépendants. L'effort de scolarisation massive initié dès les années 1960 s'accompagne de l'élaboration de projets de réformes visant à « africaniser » les programmes scolaires jugés encore trop proches de ceux de la puissance coloniale notamment ceux d'histoire (Sow, 2012). Ainsi, convaincue que l'éducation reste la clé du développement, la conférence de l'UNESCO organisée en 1961 à Addis-Abeba va impulser la dynamique du changement avec pour objectif de réaliser « un appariement entre l'éducation et la croissance économique susceptible d'enclencher le développement » (Nguema Endamne, 2011, p.33).

Le discours sur la scolarisation en Afrique n'a pas suffisamment souligné le caractère discriminant de l'école coloniale occasionnant de profondes différenciations sociales. En effet, en faisant le choix d'instruire seulement certaines couches sociales, cette institution sociale importée se caractérise par la raréfaction d'une offre scolaire considérée comme un « bien précieux » à véhiculer avec parcimonie. C'est pourquoi « l'école des indépendances » aura pour but de rompre avec l'école coloniale jugée dégradante et inégalitaire. La conférence des ministres en charge de l'éducation nationale de Bamako en 1965 va dessiner la voie de l'africanisation des programmes scolaires notamment ceux d'histoire.

Parler des programmes scolaires revient à interroger les formes socialisées des contenus d'enseignement considérés comme légitimes et dignes d'être transmis aux nouvelles générations. Orienter la réflexion dans ce sens, c'est inscrire la démarche dans la perspective de la sociologie du curriculum. En effet, cette sous-branche de la sociologie de l'éducation, appelée également nouvelle sociologie de l'éducation, se donne pour ambition d'analyser les logiques institutionnelles et actuelles qui président au choix des contenus à enseigner traduits dans les programmes scolaires. Ces derniers résulteraient d'un processus de confrontations et d'oppositions entre des logiques différentes et entre des groupes d'acteurs aux intérêts parfois divergents : l'écriture des programmes scolaires faisant ainsi référence à une arène de lutte sociale.

Dans cette perspective, la recherche retient comme embrayeur analytique la théorie du curriculum telle que développée par Basil Bernstein (1971) et Michaël Young (1997). Celle-ci préconise de considérer les programmes scolaires comme des constructions sociales situées et datées permettant de mettre en perspective les enjeux sociaux de la sélection des savoirs. Car, « 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 » (Bernstein, 1971, p.47).

Analysés sous l'angle de la comparaison internationale, les programmes scolaires apparaissent comme de véritables miroirs des dilemmes culturels des jeunes États indépendants au sud du Sahara. En effet, l'approche comparative présente un intérêt heuristique double. D'une part, elle permet la caractérisation et d'autre part, elle invite à la pondération. Car, « quel que 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 » (Malet, 2008, p.179). De ce fait, l'exercice de la comparaison met en évidence des questions d'identité et d'altérité autorisant ainsi l'examen des projets de construction nationale retranscrits dans les programmes scolaires d'histoire au Gabon et au Sénégal. Aussi, le contexte de la mondialisation renouvelle des problématiques qui peuvent parfois être considérées comme désuètes. En effet, loin d'être un phénomène naturel, la mondialisation apparaît, au plan culturel, comme un puissant mouvement de diffusion d'idées, de principes et de valeurs labélisés universels. Or, dans des contextes sous influences, la maturation des projets nationaux semble être toujours d'actualité.

En rappel, le Gabon et le Sénégal sont deux anciennes colonies françaises qui ont hérité de la langue française comme langue officielle et langue d'enseignement. Dans ces deux contextes, le moment de la décolonisation est marqué par l'élaboration des programmes scolaires nationaux. Ces derniers devant prendre appui sur l'idée selon laquelle les nations africaines sont à bâtir. Ceci nous amène à clarifier le concept de nation dont le sens n'est pas toujours univoque.

Selon Ernest Renan (1997), la nation se définit comme une conscience morale qui transcende l'individu et qui rassemble la communauté autour de l'idée d'un passé commun et d'un destin partagé. Ainsi, la nation renvoie à un héritage : « les ancêtres nous ont fait ce que nous sommes » (Renan, 1997, p.31). De même, elle invite à développer une volonté commune dans le présent : « avoir fait de grandes choses ensemble, vouloir en faire encore » (Ibid.). De ce point de vue, la nation articule deux éléments temporels indispensables : une trace du passé glorieux et valeureux d'un peuple, et un élément actuel qui assure la mise à jour de son histoire et de ses symboles en vue d'assurer la pérennité dudit peuple. Autrement dit, « l'essence d'une nation est que tous les individus aient beaucoup de choses en commun, et aussi que tous aient oublié beaucoup de choses » (Ibid., p.15). C'est pourquoi dans une perspective anthropologique, la nation est considérée comme : « une communauté imaginaire, et imaginée comme intrinsèquement limitée et souveraine » (Anderson, 2002, p.19). En épousant cette approche définitionnelle de la nation, le présent projet de connaissance admet que le sentiment d'appartenance nationale implique un processus de transmission culturelle intergénérationnelle.

Dans ce mouvement, le rôle de l'école est fondamental, notamment celui des contenus d'enseignement. D'où le questionnement qui sert de fil conducteur à cette contribution : comment à partir des indépendances proclamées, le Gabon et le Sénégal construisent-ils leurs programmes scolaires ? Et, dans quelle mesure les contenus des programmes scolaires d'histoire participent-ils peu ou prou aux projets de construction nationale dans ces deux contextes culturels à l'ère de la mondialisation ?

Sur la base de ce qui précède, le présent article entend d'abord présenter l'appareillage méthodologique mobilisé avant de définir les enjeux de l'enseignement de l'histoire dans des contextes sous influence et discuter des résultats obtenus.

1. Éléments méthodologiques

La présente recherche s'articule, au plan méthodologique, autour une analyse comparée du contenu des programmes scolaires d'histoire du Gabon et du Sénégal. Celle-ci s'appuie sur les programmes d'histoire en vigueur dans chaque système éducatif. Le choix de la comparaison comme méthode d'investigation se justifie par la volonté de décentrer le regard et comprendre les réalités des contenus d'enseignement dans des contextes francophones soumis à diverses influences notamment à celle des politiques de mondialisation.

La méthode comparative à l'avantage de nuancer l'analyse et permet de produire des connaissances sur des contextes mal connus. Nous envisageons dans ce sens interroger les programmes scolaires d'histoire au Gabon et au Sénégal. Cette mise en perspective s'articule autour de l'analyse des programmes scolaires et des effets des politiques de mondialisation sur les processus de construction nationale dans des contextes culturellement et historiquement proches.

Les programmes scolaires retenus sont les programmes officiels d'histoire de l'ensemble du premier cycle de l'enseignement secondaire, c'est-à-dire de la classe de 6^e à la 3^e. Autrement dit, notre analyse porte sur le collège dont le cursus s'achève par l'obtention du Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) au Gabon et du Brevet de Fin d'Études moyennes (BFEM) au Sénégal. L'obtention de ce diplôme marque la fin de la scolarité obligatoire. Il s'agit précisément des programmes d'histoire élaborés à partir des années 1990. Au Gabon, le dernier programme officiel d'histoire date de 1994 pendant qu'au Sénégal il est de 2012.

La démarche privilégie une analyse de contenu des différents programmes. Au sens classique, cette dernière renvoie à « 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 » (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 » (Juan, 1999, p.193). De ce fait, l'analyse des programmes va donner lieu à la mise en lumière des occurrences liées à la problématique de la construction nationale. Pour ce faire, la grille d'analyse est construite autour des différents chapitres et leçons qui structurent les programmes officiels d'histoire.

2. Résultats

2.1. Enjeux de l'enseignement de l'histoire

La situation postcoloniale reste marquée au Gabon et au Sénégal par l'élaboration de plusieurs projets de réformes, notamment sur le plan curriculaire. C'est dans cette optique que l'histoire comme discipline d'enseignement s'est progressivement constituée dans ses deux États depuis l'époque coloniale. Contrairement à des disciplines comme la science physique et la biologie qui ont été introduites au collège seulement à partir des années 1970, l'enseignement de l'histoire est rendu obligatoire pour toute la scolarité, de l'école primaire à la fin du lycée depuis les premières heures de l'école en Afrique.

Aujourd'hui, les instructions officielles dans les deux contextes accordent à l'enseignement de l'histoire une heure de cours hebdomadaire et 1 de coefficient au collège. Aussi, les fonctions assignées à cet enseignement sont restées en l'état depuis les premières années de l'indépendance.

En effet, dans la perspective de l'africanisation des programmes scolaires, les premières instructions officielles des nouveaux États indépendants en matière d'enseignement de l'histoire disposent que cet enseignement doit répondre à la curiosité des élèves à l'égard du monde qui les entoure. Il doit développer le sentiment de solidarité avec les générations qui les ont précédés et les êtres qui vivent dans le même temps qu'eux. De plus, cet enseignement se donne l'ambition de favoriser la compréhension des autres dans le respect des différences et d'apprendre à se situer dans un monde en évolution pour mieux comprendre les problèmes qui s'y posent et, par là même, exercer les droits et respecter les devoirs de l'homme et du citoyen avec une conscience plus éclairée. Il s'agissait dès lors de proposer un enseignement qui soit ouvert sur le monde et qui puisse, en même temps, préparer les jeunes à devenir citoyen en cultivant entre autres, l'esprit de solidarité et le respect des différences. Les fonctions de cet enseignement sont donc orientées vers trois directions : une fonction mémorielle, culturelle et civique.

Cette triple finalité fait de l'enseignement de l'histoire une discipline scolaire où se joue non seulement des enjeux pédagogiques, mais aussi des enjeux sociopolitiques importants. En cela, sa participation à la construction nationale est attendue et primordiale. Car, elle sert à créer du lien entre les différentes générations, à asseoir un sentiment d'appartenance nationale à partir de la connaissance des faits et personnages historiques qui ayant marqué la vie de la communauté.

En situation postcoloniale caractérisée par un discours international en teinte d'universalisme et d'ouverture des frontières, la question de la construction nationale peut paraître obsolète et être considérée comme une forme de repli identitaire. Pourtant, dans les contextes autrefois colonisés, il n'en est pas toujours ainsi et elle demeure une question essentielle du fait que la colonisation a laissé en Afrique subsaharienne notamment, des États

morcelés et divisés. L'exemple du Gabon est édifiant à ce sujet et c'est en partie, pour cette raison, que les premières autorités gabonaises ne manqueront pas de scander et d'appeler, à travers la formule devenue depuis lors légendaire, « Gabon d'abord », à l'unité de tous les fils du pays, quelle que soit la contrée, l'appartenance religieuse, ethnique, etc. Cet appel à l'unité est perçu comme une condition sine qua non au développement économique et social du pays.

Ainsi, l'enseignement de l'histoire se trouve aujourd'hui confronté à une double ambition : conjuguer la nécessité de construction nationale et la volonté d'ouverture impulsée par les politiques de mondialisation en œuvre. Face à ce dilemme auquel tous les pays de l'Afrique subsaharienne sont aux prises, la présente contribution vise à examiner les choix fait par le Gabon et le Sénégal à partir de l'analyse des programmes d'histoire officiels au sein de l'école moyenne.

2.2. La construction nationale dans les programmes au Gabon : une place marginale

Les programmes officiels d'histoire au Gabon sont édités par l'Institut Pédagogique National (IPN) sous l'autorité du ministère en charge de l'éducation nationale. Ces programmes sont tenus d'être appliqués sur toute l'étendue du territoire. Dans la perspective de contextualiser des programmes jugés déconnectés de la réalité sociale gabonaise, quelques changements curriculaire ont été réalisés. La présente section se propose d'analyser les programmes scolaires d'histoire des quatre niveaux qui articulent l'école moyenne au Gabon. Il s'agit d'examiner le contenu des programmes définis depuis 1994, c'est-à-dire identifier les contenus d'enseignement. Les tableaux suivants permettent d'avoir une vue synoptique des contenus sélectionnés dans les programmes d'histoire par niveau de scolarité sur l'ensemble de l'école moyenne dont la durée est de 4 ans.

Tableau n°1 : Leçons consacrées à la Nation dans le programme de la classe de 6^e au Gabon

Intitulés des chapitres	Nombre de leçons	Non spécifique à la Nation	Centrées sur la Nation
Introduction générale : 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.	1	-	-
La préhistoire	2	1	1
Les civilisations de l'Afrique et de l'Asie	8	8	-
Le monde hellénique	5	5	-
Le monde romain	5	5	-
Total	31	30	1

Source : MEN, IPN, 1994.

Sur les 31 leçons qui articulent le programme officiel d'histoire pour la classe de 6^e, une seule porte sur l'idée de nation. Il s'agit d'une des leçons consacrées à l'étude de la préhistoire. Le programme prévoit de montrer aux élèves l'importance de l'Afrique comme berceau de l'humanité en insistant sur l'exemple gabonais de fouilles archéologiques. Mais, l'étude de la préhistoire est surtout portée sur la connaissance du néolithique. La majorité des leçons est axée sur l'ouverture au monde et aux civilisations extérieures notamment au monde hellénique, romain et asiatique.

Tableau n°2 : Leçons consacrées à la Nation dans le programme de la classe de 5^e au Gabon

Intitulés des chapitres	Nombre de leçons	Non spécifique à la Nation	Centrées sur la Nation
Introduction générale : le monde au début du VII ^e siècle (l'Afrique, le Moyen-Orient et l'Arabie, l'Europe chrétienne).	1	-	-
Le monde musulman	3	3	-
Les États et les Empires africains du VII ^e au XVI ^e siècle	8	7	1
L'Europe occidentale aux alentours de l'an mille	1	1	-
L'Europe occidentale du milieu du XI ^e siècle au milieu du XV ^e siècle	2	2	-
L'élaboration du monde moderne du milieu XV ^e à la fin du XVI ^e siècle	5	4	1
Total	20	17	2

Source : MEN, IPN, 1994.

Le programme de la classe de 5^e est dominé par les leçons (8/20) sur les États et les empires africains. C'est à l'intérieur de ce chapitre qu'on peut retrouver quelques notions sur la construction de la nation. On note notamment une leçon sur la dispersion du peuple bantou dans le royaume du Congo, les premiers contacts du Gabon avec l'Europe. En rappel, la population gabonaise est majoritairement du peuple bantou. Dans le chapitre sur l'élaboration du monde moderne, il est fait référence à la colonisation et à la traite négrière : deux phénomènes qui ont fortement impacté le pays. De façon globale, sur les 20 leçons sélectionnées dans le programme de la classe de 5^e seules 2 leçons sont susceptibles de faire référence aux fondements de la nation.

Tableau n°3 : Leçons consacrées à la Nation dans le programme de la classe de 4^e au Gabon

Intitulés des chapitres	Nombre de leçons	Non spécifique à la Nation	Centrées sur la Nation
Le monde au XVII ^e siècle	8	6	2
Le monde au XVIII ^e siècle	6	4	2
Les bouleversements en Amérique et en Europe (1774-1815)	6	6	-
Total	20	18	4

Source : MEN, IPN, 1994.

Sur les 20 leçons du programme de la classe de 4^e seules 4 sont susceptibles d'aborder des sujets en lien avec la question de la nation notamment en revenant sur les problématiques de la traite négrière et de la colonisation déjà évoquées dans le programme de la classe de 5^e. En effet, le programme est essentiellement axé sur des connaissances étrangères au microcosme social et culturel gabonais. Les leçons se consacrent majoritairement (18/20) à l'occident notamment l'Europe et l'Amérique.

Tableau n°4 : Leçons consacrées à la Nation dans le programme de la classe de 3^e au Gabon

Intitulés des chapitres	Nombre de leçons	Non spécifique à la Nation	Centrées sur la Nation
L'Afrique et Madagascar dans la première moitié du XIX ^e siècle	4	3	1
L'Europe technicienne, sa prospérité et ses problèmes	5	5	-
Les impérialismes européens et les résistances	8	8	-
L'évolution mondiale de la fin du XIX ^e siècle au début du XX ^e siècle	5	5	-
La montée des nationalismes dans les pays colonisés et l'accession à l'indépendance	4	3	1
Total	26	24	2

Source : MEN, IPN, 1994.

Le programme de la classe de 3^e conforte le constat fait sur les niveaux précédents. En effet, sur les 26 leçons sélectionnées dans ce programme 24 portent sur des connaissances éloignées des problématiques de la construction nationale. Comme pour les autres niveaux de l'école moyenne au Gabon, le nombre de leçons susceptibles de traiter de la nation gabonaise en devenir est insignifiant (2/26). Aussi, en plus des mouvements de la colonisation et de la traite négrière développés dans les niveaux précédents, le programme de la classe de 3^e permet d'aborder d'autres aspects de l'histoire du peuple gabonais à savoir : ceux des résistances et de l'accession à l'indépendance.

Au total, sur les 97 leçons d'histoire recensées au premier cycle de l'enseignement secondaire général au Gabon, seulement 9 thématiques sont orientées sur l'histoire du peuple gabonais et par ricochet sur le projet de construction de la nation gabonaise. L'essentiel des savoirs est axé sur l'histoire de l'Europe, de l'Amérique et de l'Afrique en général.

2.3. La construction nationale dans les programmes d'histoire au Sénégal : une place affirmée

Dans la perspective de l'africanisation des programmes scolaires et plus encore de la construction des nations africaines, les contenus des programmes seront modifiés. Au Sénégal, ces modifications interviennent dès 1965 avec l'élaboration des programmes publiés dans le numéro spécial de l'Éducation sénégalaise en 1966 (Sow, 2012). Aujourd'hui, les programmes d'histoire en vigueur ont gardé la même organisation générale nonobstant quelques aménagements. Il est à préciser que les programmes considérés ici sont publiés en 2012. L'analyse qui suit permet d'en avoir une idée précise.

Tableau n°5 : Leçons consacrées à la Nation dans le programme de la classe de 6^e au Sénégal

Intitulés des chapitres	Nombre de leçons	Non spécifique à la Nation	Centrées sur la Nation
Introduction à l'étude de l'histoire : définition, sources, méthodes, chronologie, intérêt de l'histoire	1	-	-
Les civilisations préhistoriques	4	2	2
Les civilisations antiques africaines	7	7	-
Les civilisations antiques de l'Asie	3	3	-
Les civilisations antiques de l'Europe	7	7	-
Total	22	19	2

Source : MEN, DEMSG, 2012.

Sur les 22 leçons inscrites au programme de la classe de 6^e la majorité (19/22) des contenus porte sur des connaissances non spécifiques à la construction nationale. En effet, seules 2 leçons sont susceptibles de développer des contenus en lien avec la nation en privilégiant des notions articulées autour des éléments préhistoriques du pays.

Tableau n°6 : Leçons consacrées à la Nation dans le programme de la classe de 5^e au Sénégal

Intitulés des chapitres	Nombre de leçons	Non spécifique à la Nation	Centrées sur la Nation
Introduction : Le monde à la fin du VI ^e siècle	1	-	-
La civilisation musulmane	4	4	-
Les civilisations de l'Afrique occidentale du VII ^e au XVI ^e siècle	7	7	-
La Ségambie du XI ^e au milieu du XVI ^e siècle	5	-	5
L'Europe et l'Amérique du XI ^e au XVI ^e siècle	5	5	-
Total	22	16	5

Source : MEN, DEMSG, 2012.

En classe de 5^e la réalité pédagogique n'est pas très différente de celle de la classe de 6^e. On note cependant que sur les 22 leçons du programme, 5 se rapportent aux problématiques liées à la construction nationale notamment le chapitre qui porte sur la Ségambie. L'ensemble de ces éléments de connaissance contribue à transmettre aux élèves des récits du passé du pays.

Tableau n°7 : Leçons consacrées à la Nation dans le programme de la classe de 4^e au Sénégal

Intitulés des chapitres	Nombre de leçons	Non spécifique à la Nation	Centrées sur la Nation
Le monde au XVI ^e siècle	3	2	1
La traite négrière et ses conséquences	6	4	2
L'espace Ségambien du VII ^e au XIX ^e siècle	4	-	4
L'Afrique du XVII ^e au XIX ^e siècle	5	3	2
L'Europe du XVII ^e au XIX ^e siècle	3	3	-
L'Amérique et l'Asie du XVII ^e au XIX ^e siècle	3	3	-
Total	24	15	9

Source : MEN, DEMSG, 2012.

La tendance observée dans le programme de 5^e se confirme en classe de 4^e. En effet, le programme de ce niveau donne à voir que sur les 24 leçons sélectionnées 9 sont consacrées à l'idée de construction nationale. Les éléments de connaissance qui sont ici privilégiés portent sur l'espace ségambien, la traite négrière et la colonisation. Ces traces du passé permettent aux nouvelles générations d'apprécier les conséquences économiques, culturelles et sociales de ces phénomènes (traite négrière et colonisation) sur le devenir de leur nation.

Tableau n°8 : Leçons consacrées à la Nation dans le programme de la classe de 3^e au Sénégal

Intitulés des chapitres	Nombre de leçons	Non spécifique à la Nation	Centrées sur la Nation
La deuxième révolution industrielle et ses conséquences	4	4	-
L'impérialisme en Afrique	5	4	1
L'impérialisme dans le reste du monde	3	3	-
Conflits et révolutions au XX ^e siècle	7	4	3
Décolonisation et naissance du Tiers-monde	3	2	1
Total	22	17	5

Source : MEN, DEMSG, 2012.

Sur les 22 leçons du programme de 3^e, on constate un recul des leçons liées à l'idée de nation. En effet, les contenus sélectionnés montrent que le programme est essentiellement articulé autour des connaissances non spécifiques à la construction nationale. Cependant, 5 leçons portent sur l'idée de nation. Celles-ci font référence aux mouvements de résistance et de décolonisation du pays.

En somme, sur les 90 leçons sélectionnées sur l'ensemble de l'école moyenne au Sénégal 69 sont consacrées à des contenus non spécifiques à l'idée de construction nationale. On observe que les programmes font une place relativement faible aux connaissances centrées sur la nation. Du coup, sur l'ensemble du cycle 21 leçons sont susceptibles de proposer aux élèves des savoirs sur l'histoire du pays. Ces éléments sur lesquels la construction de la nation s'appuie entre autres pour développer auprès des élèves le sentiment d'appartenance à une communauté imagée et imaginée.

3. Discussion : de l'idée de nation à la nécessité d'un socle commun de connaissances

L'analyse des programmes d'histoire au Gabon et au Sénégal montre que les contenus sélectionnés sont essentiellement axés sur les connaissances extranationales. En effet, quel que soit le programme considéré ou le niveau d'études, les leçons choisies font la part belle aux connaissances ou à l'histoire de l'Europe, de l'Amérique, de l'Asie et de l'Afrique en général. Au regard de notre projet de connaissance, il importe de souligner que l'idée de nation est bien inscrite dans les programmes scolaires d'histoire même si la part qui lui est réservée est faible, voire marginale, en fonction des contextes. Au Sénégal par exemple les leçons consacrées à la construction nationale représentent à peine 19% de l'ensemble du programme. Au Gabon, cette part est encore plus insignifiante dans la mesure où les contenus en lien avec l'idée de nation ne mobilisent que 8% des programmes de l'école moyenne.

Ces résultats permettent d'entrevoir que la sélection des contenus accorde une place prééminente aux connaissances qui éloignent les nouvelles générations de leur patrimoine culturel et social intrinsèque. La comparaison permet d'établir que les programmes du Sénégal sont ceux qui accordent plus d'importance aux connaissances liées au passé du pays. Ces programmes sont donc plus susceptibles de susciter chez les apprenants un sentiment d'appartenance nationale. Dans cette optique, les programmes du Sénégal notamment ceux des classes de 5^e et 4^e donnent à voir que plusieurs leçons sont consacrées à l'histoire ancienne, moderne et contemporaine du pays. On retrouve des leçons liées à la colonisation, la traite négrière, aux mouvements d'émancipation et à l'histoire politique du pays. Tous ces éléments peuvent être considérés comme des supports utiles à la transmission de l'idée de nation auprès des élèves.

Les outils analytiques de la sociologie du curriculum permettent de décrypter les enjeux sociaux de la scolarisation notamment ceux de la sélection des savoirs. Cette analyse permet dans le cadre de cette contribution de souligner la place marginale ou peu affirmée des contenus d'enseignement en direction de l'histoire nationale. Or, l'école moyenne représente un palier fondamental des systèmes éducatifs mis en perspective. En effet, le premier cycle de l'enseignement secondaire marque la fin de la scolarité obligatoire dans les deux contextes. De plus, au regard des taux d'abandon et de décrochage scolaire enregistrés à ce niveau d'enseignement, il apparaît urgent de poser la question du socle commun de connaissances.

Considérant que moins de 50% d'une tranche d'âge obtient le baccalauréat au Gabon et au Sénégal (stats.uis.unesco.org), on peut faire l'hypothèse que le collège représente le lieu privilégié pour transmettre aux élèves, futurs citoyens les références essentielles pour ancrer l'idée de nation dans les consciences collectives. D'où la nécessité de définir un socle commun de connaissances perçu non comme base, mais plutôt comme référentiel. De telle sorte que chaque citoyen, quel qu'il soit ait un « background » lui permettant de s'intégrer dans la société, de s'y épanouir et de s'identifier aux autres membres de la communauté : une sorte de « SMIC

scolaire et culturel » pour reprendre les termes de C. Baudelot et R. Establet (2006). Cela passe par le partage du passé, des mythes fondateurs, de valeurs ; valeurs sur lesquelles se fonde la nation et grâce auxquelles tous les citoyens se reconnaissent.

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 se donne l'ambition de conjuguer culture commune et justice sociale. L'objectif n'étant pas de tout apprendre, mais de bien apprendre ce qui n'est pas permis d'ignorer. C'est à ce prix que les nations sénégalaise et gabonaise pourront effectivement prendre forme et que le lien intergénérationnel se trouverait consolider.

À l'ère de la mondialisation, ces choix curriculaires semblent difficiles à s'opérer. En effet, la tendance à l'ouverture et à l'uniformisation des systèmes n'encourage pas à mettre l'accent sur la construction des nations déjà réalisée en Occident entre le XIXe et le XXe siècle. La construction de l'espace monde étant considérée aujourd'hui comme la seule référence digne d'intérêt.

Conclusion

En définitive, l'analyse comparée des programmes scolaires d'histoire au Gabon et au Sénégal a permis de comprendre que le processus de construction nationale initié au lendemain des indépendances n'a pas donné lieu à une inscription significative des contenus liés à l'historiographie nationale. Malgré le choix de plusieurs leçons relatives à l'histoire nationale, les programmes restent majoritairement articulés autour des connaissances extranationales. Dans ces conditions, la construction de la nation peine à être effective dans les deux contextes mis en perspective.

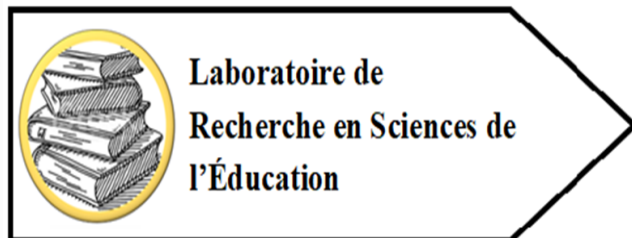
On observe cependant des dynamiques endogènes différentes. Celles-ci donnent à voir que les programmes du Sénégal disposent de plus de leçons (21) consacrées à l'idée de nation que les programmes du Gabon qui réservent seulement 9 leçons à l'histoire nationale. De toute évidence, les dynamiques exogènes marquées par les politiques de mondialisation impulsées au début des années 1990 semblent de façon décisive définir l'agenda curriculaire des différents systèmes. La nécessité d'ouverture au reste du monde prend le dessus sur la volonté de construire les nations africaines.

À travers la sélection des contenus d'enseignement d'histoire se trouve assurée la reproduction des mécanismes de dépendance culturelle vis-à-vis de l'ancienne métropole. En introduisant dans le curriculum formel, quelques leçons liées à la problématique de la nation, les programmes d'histoire font allusion à la volonté de construction nationale sans jamais aller jusqu'au bout du processus et renverser la tendance actuelle. Quel que soit le programme ou le contexte considéré la construction nationale apparaît comme secondaire dans le choix des contenus à enseigner. La référence au patrimoine national est simplement allusive, voire idéologique et peu décisive faisant de la problématique de la nation une question permanente dans ces contextes à l'autonomie relative.

Bibliographie

- ANDERSON B., 2002, *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris, La Découverte/Poche.
- BARDIN L., 2009, *L'analyse de contenu*, 2^e éd., Paris, PUF.
- BAUDELLOT C., & ESTABLET R., 2006, « Pour un SMIC scolaire et culturel », *Cahiers pédagogiques : Quel socle commun ?* 439, p. 26-27.

- BERNSTEIN B., 1971, "On the classification and framing of educational knowledge", in M. YOUNG (dir.), *Knowledge and control. New directions for the sociology of education*, London, Collier-Macmillan, p. 47-69.
- JUAN S., 1999, *Méthodes de recherche en sciences sociohumaines*, Paris, PUF.
- MALET R., 2008, *La formation comparée des enseignants : identité, apprentissage et exercice*, Francfort, Peter Land.
- NGUEMA ENDAMNE G. 2011, *L'école pour échouer. Une école en danger. Crise du système d'enseignement gabonais*, Paris, Publibook.
- RENAN E., 1997, *Qu'est-ce que la nation ?* Paris, Ed. Mille et une nuits.
- SOW M. M., 2012, « L'Afrique dans les programmes d'histoire de Bamako et Tananarive : contextes, enjeux et contenus », in C. LABRUNE-BADIANE, M.-A. DE SUREMAIN et P. BIANCHINI (Coord.), *L'école en situation postcoloniale*, (pp. 101-118), Paris, L'Harmattan Coll. « Études africaines ».
- YOUNG M., 1997, « Les programmes scolaires du point de vue de la sociologie de la connaissance », in J.-C. FORQUIN, *Les sociologues américains et britanniques*, Bruxelles, De Boeck, 1997.



LAKISA, est une revue semestrielle à comité scientifique et à comité de lecture des sciences de l'éducation du Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED) de l'École Normale Supérieure de l'Université Marien Ngouabi (Congo). Elle a pour objectif de promouvoir la Recherche en Éducation à travers la diffusion des savoirs dans ce domaine. La revue publie des articles originaux dans le domaine des sciences de l'éducation (didactique des disciplines, sociologie de l'éducation, psychologie des apprentissages, histoire de l'éducation, ou encore philosophie de l'éducation...) en français et en anglais. Elle publie également, en exclusivité, les résultats des journées et colloques scientifiques.

Les auteurs qui soumettent des articles dans la revue *LAKISA* sont tenus de respecter les principes et normes éditoriales CAMES de présentation d'un article en Lettres et Sciences Humaines (NORCAMES/LSH) ainsi que la typographie propre à la revue.

L'ensemble des articles publiés dans la revue *LAKISA* sont en libre accès (accès gratuit immédiat aux articles, ces articles sont téléchargeables à toutes fins utiles et licite) sur le site internet de la revue. Cependant, les opinions défendues dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Elles ne sauraient être imputées aux institutions auxquelles ils appartiennent ou qui ont financé leurs travaux. Les auteurs garantissent que leurs articles ne contiennent rien qui porte atteinte aux bonnes mœurs.

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)

ISSN: 2790-1270 / en ligne
2790-1262 / imprimé

Éditeur : LARSCED

www.lakisa.larsced.cg
revue.lakisa@larsced.cg
revue.lakisa@umng.cg

BP : 237, Brazzaville-Congo