

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

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



N°5, Juin 2023

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, Maître de Conférences (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, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

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

Comité scientifique et de lecture

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)

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

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

MASSOUMOU Omer, Professeur Titulaire (Littérature française et Langue française), 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)

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)

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)

SOMMAIRE

Rapport au savoir en milieu scolaire rural au Gabon : cas des élèves issus de la communauté Ba-bongo	
Romarc Franck QUENTIN DE MONGARYAS et Guy Laroche MOMBO.....	1
L’enseignement des Travaux Pratiques (TP) en géographie dans les établissements du secondaire au Niger : états de lieux et stratégies d’actions	
Assagaye AGAISSA	15
Construction d’une séquence didactique pour une lecture méthodique des textes littéraires suivant la perspective actionnelle	
Armel NGUIMBI.....	27
Les facteurs déterminants d’une gestion autonome des établissements scolaires	
P. Marie Bernadin OUEDRAOGO et Adeline TOUGMA.....	41
L’épistémologie de l’axiomatique et le progrès des sciences déductives	
Pancrace AKA.....	49
Analyse des pratiques de l’enseignement : les évaluations écrites journalières	
Tanga Casimir KABORE, Fatoumata Windemi Inès KOUTOU et Tinga KABORE.....	63
Les obstacles à l’enseignement des savoirs locaux au Burkina Faso	
Adama KÉRÉ.....	75
Analyses des déterminants de la qualité des apprentissages dans le contexte de l’enseignement bilingue du Mali	
Zakaria NOUNTA	87
Situation des infrastructures éducatives dans un contexte d’insécurité dans la région du sahel au Burkina Faso	
Seydou SERE	99
Politique d’éducation, éducation politique : vers un rôle émancipateur de l’éducation	
Olga Kochie AKOU.....	114
Niveau d’instruction des parents, taille de la classe et rendement scolaire des élèves du secondaire	
Zakari MAHAMADOU.....	124
La pertinence des styles d’enseignement de Mosston et Ashworth au regard des réalités de l’enseignement de l’éducation physique et sportive en République du Congo	
Ghislain Armand MOUDOUDOU LOUBOTA, Paulin MANDOUMOU et Georges KPAZAI.....	136

Rapport au savoir en milieu scolaire rural au Gabon : cas des élèves issus de la communauté *Ba-Bongo*

Romaric Franck QUENTIN DE MONGARYAS, École Normale Supérieure (Gabon)

E-mail: quentindemongaryas@gmail.com

Guy Laroche MOMBO, Université Omar Bongo (Gabon)

E-mail: larochemombomgl@gmail.com

Résumé

Cet article examine la question du rapport au savoir chez les élèves issus de la communauté Ba-Bongo, un milieu scolaire rural. Il montre le type de relation qu'entretiennent ces élèves avec le fait d'aller à l'école et d'y apprendre des choses. Pour y arriver, deux questions fondamentales ont orienté ce travail : comment les élèves Ba-Bongo vivent-ils leur scolarisation ? Quelles habitudes développent-ils face à la fréquentation scolaire ? La culture acquise en milieu familial étant distancée de celle que diffuse l'école, le changement de perspectives pédagogiques (de l'éducation traditionnelle à la scolarisation), l'inadéquation du système éducatif et la réalité rurale cristallisent la scolarisation des Ba-Bongo en milieu rural. De plus, le contexte scolaire rural étant hostile, les élèves construisent un sens épistémique et identitaire restreint aux études (pour un double objectif : acquérir des connaissances minimales en lecture et écriture et solliciter des tâches subalternes dans la division sociale du travail moderne). Telles sont les deux hypothèses qui ont permis de saisir leur rapport au savoir et la réalité scolaire en milieu rural au Gabon.

Mots-clés : Rapport au savoir, milieu scolaire rural, élèves, Ba-Bongo, Gabon.

Abstract

This article examines the question of the relationship to knowledge among students from the Ba-Bongo community, a rural school environment. It shows the kind of relationship these students have with going to school and learning things there. To achieve this, two fundamental questions guided this work: how do Ba-Bongo students experience their schooling? What habits do they develop in relation to school attendance? The culture acquired in the family environment being distanced from that disseminated by the school, the change in pedagogical perspectives (from traditional education to schooling), the inadequacy of the educational system and the rural reality crystallize the schooling of the Ba-Bongo in rural environment. Moreover, the rural school context being hostile, the students construct an epistemic and identity sense restricted to studies (for a double objective: to acquire minimal knowledge in reading and writing and to seek subordinate tasks in the modern social division of labor). These are the two hypotheses that have made it possible to grasp their relationship to knowledge and the school reality in rural areas in Gabon.

Keywords: Relationship to knowledge, rural school, students, Ba-Bongo, Gabon.

Introduction

Le milieu urbain constitue généralement le champ empirique le plus investi par les sociologues gabonais. Cette réalité se justifie du fait, que la sociologie gabonaise en éducation aborde très peu la question de la scolarisation en milieu scolaire rural et n'a pas suffisamment produit des connaissances sur le sujet. Or, le milieu rural est au même titre que le milieu urbain un champ d'investigation pour toutes les sciences sociales. Étant donné que ces milieux ont la

même importance, il est plus que nécessaire de les investir de la même façon. Cette contribution vient donc participer à pallier ce manque.

Rappelons que l'éducation est « *avant tout le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence* » (Durkheim, 1922, p. 3). Le regard qu'a Ph. Hugon sur l'éducation est plus large :

l'éducation multidimensionnelle et multifonctionnelle, dont la scolarisation n'est qu'une composante, insérée dans des systèmes sociohistoriques spécifiques est à la fois un processus de formation de la personne et de socialisation, un processus diffus de transmission et de création de la culture (2005, p.19).

Au sens de E. Genouvier (2001), l'éducation c'est l'action de scolariser, c'est-à-dire dans un premier temps doter un pays, une région des établissements nécessaires à l'enseignement de toute une population. Dans un second temps, c'est admettre un enfant ou un groupe d'enfants à suivre l'enseignement dans un établissement scolaire.

La présente contribution repose sur deux postulats. Le premier stipule que le changement de perspectives pédagogiques (de l'éducation traditionnelle à la scolarisation) et le problème d'adaptation du système éducatif aux réalités rurales, cristallisent la scolarisation des enfants en âge scolaire en milieu rural. Autrement dit, la culture acquise par les enfants dans leur milieu familial est très distancée de celle diffusée à l'école. Le second pose que, le contexte scolaire en zone rurale étant défavorable, les élèves construisent un sens épistémique et identitaire restreint aux études pour un double objectif : acquérir des connaissances minimales en lecture et écriture et solliciter des tâches subalternes dans la division sociale du travail moderne. Cette double entrée nous a permis de rendre compte du rapport au savoir et des habitus que développent les élèves issus de la communauté *Ba-Bongo* du Gabon et la réalité scolaire en milieu rural.

Contexte

Faisant partie des groupes ethniques minoritaires, d'une communauté aux caractéristiques et attitudes traditionnelles particulières, les *Ba-Bongo* sont assimilés à ceux qu'on appelle les Pygmées du Gabon. De manière générale, les communautés Pygmées encore appelées peuples autochtones vivent habituellement en petits groupes en forêt et dans des huttes faites en terre battue ou en feuilles. Souvent « *marginalisées* » (S.C Abega, 2006), ces communautés constituent des groupes qui au niveau social, politique, économique ou culturel sont exclus ou opprimés dans la société. Dans ces communautés, l'enfant est perçu comme l'avenir de demain et son éducation a pour objectif de le préparer à devenir autonome. Précisons que chez les Pygmées, l'éducation

permet non seulement la transmission de l'héritage culturel (...), mais vise aussi à faire naître au niveau de chaque individu une flamme intérieure lui donnant un attachement profond à ses racines, à son milieu d'appartenance afin de préserver à travers le temps la culture (N. Bikie Bi Nguema, 2015, p. 26).

Dans le même temps, l'éducation contribue à renforcer son identité pour assurer la stabilité et la pérennité du groupe, mais aussi pour venir en aide à la famille. La compétence est de ce fait la principale qualité à laquelle l'enfant doit être socialisée. Et à celle-ci, s'ajoutent les qualités morales et le respect des valeurs du groupe. Par ailleurs, l'éducation de ce dernier est assurée par la famille et la communauté, la participation aux activités économique et culturelle.

La communauté *Ba-Bongo* qui nous intéresse est celle du village Matagamatsengue, situé dans la province de la Ngounié, dans le département de la Louetsi-Wano à 36 kilomètres de Lebamba¹, sur l'axe Malinga-Mourembou. Fréquentant l'école dite moderne bien avant les

¹ Chef-lieu du département

années 1980, les *Ba-Bongo* quittent la forêt (le bord de la Ngounié²) pour construire l'actuelle résidence Matagamatsengue en 1984, afin de se rapprocher de la route et vivre à proximité de leurs voisins Bantou. Vivant désormais dans un contexte opposé à celui de leur milieu d'origine, cela a entraîné un bouleversement profond du mode de vie dans la mesure où ils (*Ba-Bongo*) s'intègrent aujourd'hui dans un milieu dit-moderne avec une autre organisation et surtout l'adoption d'une nouvelle langue (le français). En respectant leurs valeurs ancestrales et leur rapport à la forêt, ils tentent de faire corps avec le nouveau milieu et ses implications. Ainsi, ils découvrent progressivement certaines modalités ou situations qui agrémentent l'existence des enfants d'autres espaces de socialisation telle que l'école. Et ne pouvant résister à la modernité, ils décident de faire comme les autres. Contrairement à la communauté *Bagyeli* du Cameroun (F. Bipindi, 2011), les *Ba-Bongo* participent à la vie politique nationale (par le vote), aux mutations sociales : ils se savent gabonais (par leur acte de naissance et carte d'identité nationale) et tout comme les *Bakoya* (B. S Lopez, 2010) dans l'Ogooué-Ivindo, plusieurs d'entre eux ont épousé des femmes non-Pygmées et ont adopté les mêmes pratiques agricoles (le manioc) et habitent désormais dans des maisons construites avec les mêmes matériaux qu'utilisent les non-Pygmées. À l'origine, chasseurs-cueilleurs et semi-nomades, les Pygmées *Ba-Bongo* vivent aujourd'hui dans des villages en bordure de route et pratiquent l'agriculture. Le changement de mode de subsistance des *Ba-Bongo* a eu des répercussions sur *le corpus de savoir ethnobotanique* (B.S. Lopez, 2010).

À l'entame de cette investigation, nous avons rencontré le vice-président du conseil départemental de la Louetsi-Wano chargé des peuples autochtones, qui nous a donné son point de vue sur la scolarisation des *Ba-Bongo*. Ce dernier déclare que les enfants de cette communauté ont une

fréquentation scolaire en dents de scie liée à l'une des principales caractéristiques des peuples autochtones : peuples nomades, mais aussi à leur mode de subsistance. Ils s'inscrivent en début d'année, sont plus ou moins réguliers entre octobre et mi-décembre, absents entre mi-décembre et février, réapparaissent sur les bancs de l'école entre mars/avril et certains repartent avant la fin des cours. Mais, les années scolaires suivantes, ils reviennent quand même se réinscrire. Et d'autres, bien qu'ayant obtenu le certificat d'études primaires, ont du mal à dépasser le niveau de troisième (fin du secondaire).

Ces propos ont été complétés par des données quantitatives obtenues dans le rapport de la rentrée scolaire 2017-2018 de l'école primaire de Nzingui. Nous avons résumé l'essentiel de ces données dans le tableau ci-dessous, en prenant seulement en compte les élèves *Ba-Bongo* de la 1^e en 5^e année.

² Le bord de la Ngounié est le lieu du dernier village dans la forêt où ils ont été avant de rejoindre les communautés Bantou. Ce lieu sert aujourd'hui de zone de chasse et de pêche.

Tableau n° 1 : Élèves *Ba-Bongo* inscrits au primaire selon les tranches d'âge

Niveau	Tranches d'âge					Total
	6-7 ans	8-9 ans	10-11 ans	12-13 ans	14 ans & plus	
1 ^e année	1	10	2	0	0	13
2 ^e année	0	3	6	1	1	11
3 ^e année	0	0	7	2	1	10
4 ^e année	0	0	1	2	1	4
5 ^e année	0	1	0	1	3	5
Total	1	14	16	6	6	43

Source : Quentin De Mongaryas et Mombo, 2020.

De ce tableau, l'on observe que les élèves *Ba-Bongo* (filles et garçons confondus) inscrits dans cette école sont en situation de retard scolaire. Par exemple, en première année, sur treize inscrits en première année, la part de ceux qui ont entre 8 ans et 9 ans est la plus importante (soit 10 élèves), suivie de celle qui a entre 10 ans et 11 ans (soit 2 élèves) et un seul à moins de 8 ans. En deuxième année, sur les onze inscrits, 6 élèves ont entre 10 et 11 ans. Au niveau de la troisième année, sur les 10 inscrits, 7 élèves se situent entre 10 et 11 ans. En ce qui concerne la quatrième année, sur les quatre inscrits, 2 élèves relèvent de l'intervalle 12 et 13 ans. Enfin, pour ce qui est de la cinquième année, sur cinq inscrits, quatre élèves ont un âge qui se situe entre 12 et 14 ans. De manière générale, ces élèves arrivent sur le banc de l'école en moyenne dans la tranche d'âges de 8 à 9 ans.

Problématique

Dans le cadre de cette étude sur la scolarisation des élèves *Ba-Bongo*, nous avons retenu comme orientations théoriques, le rapport au savoir de B. Charlot (2002) et la théorie de l'habitus de P. Bourdieu (1979).

Premièrement, selon B. Charlot (2002, p.94) :

Le rapport au savoir est l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un contenu de pensée, une activité, une relation personnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, une obligation, etc., liée en quelque façon à l'apprendre et au savoir par là même ; il est aussi rapport au langage, rapport au temps, rapport à l'activité dans le monde, par rapport aux autres, et rapport à soi-même comme plus ou moins capable d'apprendre telle chose, dans telle situation.

Rappelons que l'analyse du rapport au savoir implique une lecture de la réalité sociale en général, et scolaire en particulier. Dans ce sens, l'un des objectifs de cette exploration sur la scolarisation en milieu rural vise à apprécier le type de rapport que les élèves *Ba-Bongo* entretiennent avec le fait d'aller à l'école.

Deuxièmement, pour P. Bourdieu,

L'habitus est en effet à la fois principe générateur de pratiques objectivement classables et système de classement (*principium divisionis*) de ces pratiques. C'est dans la relation entre les deux capacités qui définissent l'habitus, capacité de produire des pratiques et des œuvres classables, capacité de différencier et d'apprécier ces pratiques et ces produits (goût), que se constitue le monde social présenté, c'est-à-dire l'espace des styles de vie (1979, p.190).

Nous convoquons la théorie de l'habitus de P. Bourdieu, pour rendre compte des habitudes et des pratiques scolaires des élèves issus de la communauté *Ba-Bongo* en fonction de leur origine sociale, notamment leur rapport à la culture d'origine. Il s'agit de mettre en relief, leur préférence face à la fréquentation scolaire dans le but de comprendre comment ils vivent leur scolarisation en miroir des pratiques sociales de référence de leur groupe ou communauté d'appartenance d'autant plus que le savoir dispensé par une institution vient en opposition avec celui déjà constitué par la cellule familiale ou d'autres institutions. Les

manières de faire au sein des institutions peuvent rentrer en conflit avec les propres rapports personnels du sujet. Ainsi, ces crispations sont décelables à travers les obstacles à la formation, les résistances qui menacent l'intégrité personnelle des sujets. D'où la problématique suivante : comment les élèves *Ba-Bongo* vivent-ils leur scolarisation ? Quelles habitudes développent-ils face à la fréquentation scolaire ? À travers cet ensemble de questions, l'objectif est de saisir le rapport au savoir des élèves et les habitudes (pratiques) qu'ils développent face à leur scolarisation, alors même qu'ils sont en situation de retard scolaire, s'absentent régulièrement et que leur environnement social /culturel semble les influencer. On l'aura compris, il s'agit de comprendre comment les élèves *Ba-Bongo* vivent leur scolarisation. Autrement dit, il est question de cerner les relations qu'entretiennent les élèves *Ba-Bongo* avec le fait d'aller à l'école et d'y apprendre des choses en partant de leur propre rapport au savoir. Pour ce faire, nous présenterons d'abord le cadre méthodologique mobilisé. Ensuite, nous exposerons les résultats obtenus à la suite de l'analyse de contenu réalisée sur les entretiens recueillis. Enfin, nous discuterons certains résultats.

1. Cadre méthodologique

Dans le but de répondre à la problématique formulée plus haut, nous avons retenu comme approche méthodologique de recherche, l'entretien semi-directif. En effet, nous avons passé des entretiens avec vingt-huit (28) sujets dont dix (10) élèves inscrits à l'École publique de Nzingui, quatre (4) collégiens, onze (11) chefs de famille, deux (2) enseignants de l'école primaire de Nzingui et le président de l'APE³. Pour être cohérent avec l'approche qualitative retenue, le choix de notre échantillon s'est fait selon la méthode non probabiliste. Ainsi que le rappelle M-F. Fortin, celle-ci « *consiste à former un échantillon sans que tous les éléments qui le composent ne soient obtenus par un processus aléatoire* » (2010, p. 234). De fait, pour atteindre la représentativité théorique souhaitée, nous avons défini les critères de participation suivants: 1- être du village Matagamatsengue et *Ba-Bongo*; 2- être parent d'un enfant scolarisé ou déscolarisé avant 16 ans, pour respecter l'âge de l'obligation scolaire au Gabon⁴; 3- l'enfant doit avoir au minimum 6 ans, scolarisé ou non, être de mère et de père *Ba-Bongo*; 4- être enseignant dans un établissement où sont scolarisés des enfants *Ba-Bongo* et avoir déjà enseigné un ou plusieurs d'entre eux. Précisons que les catégories de sujets qui nous intéressent particulièrement sont celles des élèves et les chefs de famille. Les garçons et les chefs de familles de sexe masculin se sont majoritairement prêtés à l'exercice (11 garçons contre 3 filles ; 9 hommes contre 2 femmes).

En rappel, de manière générale, les entretiens étaient articulés autour de quatre thématiques suivantes : les représentations sociales de l'école, l'expérience scolaire des parents, le rapport à l'école et les projets professionnels des élèves. Plus précisément, en ce qui concerne les élèves, il s'agissait de répondre aux questions suivantes : comment vivez-vous votre scolarisation ? Quelles habitudes développez-vous face à la fréquentation scolaire ?

³ Association des parents d'élèves

⁴ Selon la Loi n°21/2011 du 14 février 2012 portant orientation générale de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche, l'article 2 indique : « *L'éducation et la formation au Gabon son obligatoire. L'accès à l'éducation et à la formation est assuré à tout jeune, gabonais ou étranger résidant au Gabon, âgé de 3 à 16 ans* ».

Tableau n° 2 : Répartition des élèves selon leur niveau et leur âge

Niveau	Tranches d'âge			Total
	3 ^e année	4 ^e & 5 ^e année	6 ^e & plus	
Moins de 10 ans	0	1	0	1
10-12 ans	2	0	0	2
13-14 ans	1	6	0	7
15 ans ou plus	0	0	4	4
Total	3	7	4	14

Source : Quentin De Mongaryas et Mombo, 2020.

Sur les quatorze (14) élèves interrogés, la tranche d'âge de 13 à 14 ans est la plus importante et se situe entre la 4^e et 5^e année, suivi de celle ayant plus de 15 ans (4 élèves) dont le niveau scolaire est la classe de 6^e voire plus ; deux sont dans celle de 10 à 12 ans (3^e année). La tranche d'âge la moins représentée est celle de moins de 10 ans (une élève de 4^e année). Partant de ces données, on se rend compte que ces élèves sont pour la quasi-totalité en situation de retard scolaire. Les données démontrent qu'aucun élève *Bongo* ne parvient à atteindre le niveau 6^e à l'âge de 10 ans. Selon l'âge de l'obligation scolaire au Gabon (de 3 à 16 ans) et les réformes du cursus scolaire au primaire, ils devaient arrivés au collège au moins à cet âge. Cette réalité n'est sûrement pas propre à ces élèves d'origine *Ba-Bongo* : elle s'observe aussi chez la plupart des élèves en milieu rural.

Pour les chefs de famille, il était question de répondre aux questions suivantes : Pourquoi les élèves *Ba-Bongo* en milieu rural présentent-ils des difficultés d'intégration à l'éducation moderne ? Quel est leur rapport à l'école ?

Tableau n°3 : Nombre de chefs de famille selon le genre et l'âge

Tranches d'âge	Hommes	Femmes	Effectifs
20 ans-29 ans	1	1	2
30 ans-39 ans	2	1	3
40 ans-49 ans	2	0	2
50 ans-59 ans	3	0	3
60 ans & plus	1	0	1
Total	9	2	11

Source : Quentin De Mongaryas et Mombo, 2020.

Sur les onze chefs de famille, il y a 9 hommes et 2 femmes dont les tranches d'âge de 30 ans-39 ans et 40 ans - 49 ans sont les plus représentées (6/11). Les deux femmes ayant participé aux entretiens sont dans les tranches d'âge de 20 ans-29 ans et 30 ans-39 ans. La faible participation des femmes s'explique par leur faible ouverture aux étrangers à la communauté et aux lieux du déroulement des entretiens : le corps de garde (*Mulèb*⁵ en langue *Nzebi*).

2. Résultats

2.1. Représentations sociales de l'école chez les élèves *Ba-Bongo*

Lorsque les élèves *Ba-Bongo* évoquent leurs représentations sociales de l'école, trois niveaux se dégagent : social, épistémique et « indécis ».

La première perception sociale est soutenue par huit élèves. Cette perception de l'école se justifie en ce que l'école est perçue comme l'avenir de demain. Cet avenir se résume en quelque sorte à la finalité de l'école qui consiste à obtenir un diplôme en vue d'acquérir un

⁵ Case à palabres : construction ouverte érigée en général au centre des villages. Lieu où les sages du village débattent des problèmes de la communauté ; il peut servir également de lieu de justice coutumière. Zone ombragée (généralement réservée aux hommes) où les vieux du village passent les heures chaudes de la journée.

emploi. Ceci pour répondre au projet familial (sortir des conditions sociales difficiles) : « *Pour moi, l'école c'est l'avenir, c'est bien pour apprendre afin de devenir un grand homme demain* » (E5, masculin, 13 ans, 5^e année primaire). Un autre réagira avec la formule selon laquelle : « *l'école est un lieu de développement et de réussite, si tu termines c'est le travail pour aider la famille* » (E10, masculin, 18 ans, collégien de niveau 5^e). De ce qui précède, nous notons que pour cette première catégorie d'élèves (répondants), l'école constitue le moyen par lequel, il est possible de changer ses conditions de vie ainsi que celle de sa famille. Cette vision qu'ils ont de l'école n'est qu'en réalité la reproduction de la perception de leur origine sociale, en ce qu'elle rejoint le point de vue des chefs de famille comme nous le verrons plus loin.

La deuxième perception dite épistémique est formulée par trois élèves. Elle se justifie par le fait que l'école est perçue comme le lieu d'instruction, « *d'apprentissage, exemple apprendre à lire et écrire* » (E13, masculin, 13 ans, 5^e année primaire) ; « *on apprend aussi à comment vivre en société* » (E14, masculin, 21 ans collégien de niveau 4^e). Par ces propos, l'on comprend que l'école apparaît comme le lieu d'acquisition de connaissances et d'appropriation de savoir-faire et de savoir-être.

À côté de ces deux perceptions ou représentations sociales, il y a celle que nous qualifions de « vide ». C'est celle de deux (2) élèves dits « indécis ». C'est-à-dire qu'ils n'ont pas répondu de manière précise à la question relative au sens d'aller à l'école. Par-là, on perçoit bien qu'ils ne parviennent pas à attribuer du sens à l'école. D'ailleurs, l'un d'entre eux disait : « *Je vais à l'école à cause des parents et parce que je vois les autres* » (E2, masculin, 14 ans, 3^e année). Ainsi, cette troisième catégorie d'élèves se rend à l'école pour obéir aux injonctions parentales, d'une part et faire comme les autres enfants de même âge du milieu de vie, d'autre part. C'est la raison pour laquelle, ils ne trouvent pas de l'intérêt social dans le fait d'aller à l'école.

2.2. Rapport à la scolarisation

Le rapport à la scolarisation des élèves *Ba-Bongo* (le fait d'aller à l'école) se lit à travers deux volets : la fréquentation scolaire et le rapport au français (langue d'enseignement et véhiculaire).

2.2.1. La fréquentation scolaire

À propos de la fréquentation scolaire chez les *Ba-Bongo*, nous relevons deux types de catégories d'élèves : réguliers (soit 4 élèves) et irréguliers (10 élèves). Dans les faits, d'un côté, les élèves réguliers estiment que le fait de s'absenter toute une journée pourrait avoir une conséquence sur leurs devoirs ou examens de fin d'année. C'est notamment le cas de ces élèves de 5^e année : « *(...) si je manque les cours, je pourrais échouer aux examens de fin d'année* » (E14, masculin, 13 ans, 5^e année) ; « *si je manque les cours je n'aurais pas la moyenne au devoir et je vais échouer* » (E12, féminin, 13 ans, 5^e année). L'on se rend compte ici que ce jugement est partagé aussi bien par les filles que les garçons.

De l'autre, pour leur part, les élèves irréguliers expliquent leur présence en classe en dents de scie par divers facteurs.

D'abord, il y a simulation de maladie, ainsi que le témoigne un élève de 5^e : « *je ne pars pas tous les jours, je tombe bêtement malade à l'école et je suis bien au village* » (E7, masculin, 16 ans, collégien de niveau 5^e).

Ensuite, le devoir de participation aux travaux champêtres. Précisément, lors des activités champêtres ou de pêche de longue durée, les enfants en bas âge sont contraints d'accompagner les parents pour raison de sécurité. C'est dans ce sens que ce garçon s'exprime : « *ils m'amènent avec eux, de peur d'être malade en leur absence* » (E1, masculin, 11 ans, 3^e année). Tout comme le confirme un autre répondant : « *je vis seulement avec mes parents : donc la période des travaux aux champs, ils m'amènent avec eux* » (E4, masculin, 14 ans, 5^e année). Cet argument

sécuritaire est repris et partagé par certains parents : « (...) ils vont à l'école quand je suis là moi-même » (P11, femme, 38 ans).

En outre, il y a aussi des considérations financières ou économiques. Autrement dit, le capital économique explique certes l'abandon épisodique mais surtout l'inscription tardive et affecte principalement les collégiens comme le déclare ce jeune quasiment en fin d'adolescence : « *Faute de moyen je suis ici, je débute au second trimestre* » (E10, masculin, 18 ans, collégien de niveau 5^{ème}). Cette faiblesse de moyens financiers est bien affirmée par les parents d'élèves : « *j'ai 10 enfants, la scolarité a augmenté cette année à cinq mille francs, je trouve tout cet argent où ?* » (Chef du village, 59 ans).

De même, d'autres élèves sont irréguliers à l'école et en classe du fait des moqueries des camarades et blâmes des enseignants. Cet aspect est plus observable chez les filles. Écoutons : « *Les autres se moquent de nous quand les enseignants nous blâment* » (E6, féminin, 9 ans, 5^e année) ; « *je veux bien continuer l'école mais, là-bas le maître est dur avec nous* » (E12, féminin, 13 ans, 5^e année). Ayant au départ une sociabilité et une construction de l'identité d'élève difficile, ces « (...) » « *élèves ont du mal à accepter les blâmes et railleries* » (Enseignant de 5^e année, homme, cat A2).

Enfin, la fréquentation irrégulière de certains est due à l'absentéisme des enseignants. C'est précisément le cas de l'enseignant de la classe de 2^e et 3^e année qui est absent à son poste une à deux semaines par mois pour avoir laissé toute sa famille en ville, nous explique le directeur de l'école : « *Nous ne venons pas ici avec nos familles à cause des conditions de vie ici, d'où l'absence de mon collègue* » (Directeur de l'école primaire de Nzingui). Si la fréquentation scolaire des élèves *Ba-Bongo* relève de plusieurs modalités, qu'en est-il de leur rapport au français ?

2.2.2. Le rapport au français

Le rapport à la langue scolaire n'est pas négligeable dans la compréhension du rapport à la scolarisation des élèves *Ba-Bongo*. Pour rappel, deux élèves sur quatorze (2/14) parlent régulièrement en français à la maison et ne présentent presque pas de problème d'intégration en milieu scolaire. Ce qui leur permet de construire plus facilement des relations avec d'autres camarades de classe. En effet, disposant du code linguistique que légitime l'école, ces élèves vivent une épreuve plus ou moins facile à surmonter. C'est en ce sens que cette élève indique : « *Mon frère et moi, notre père est un enseignant et il nous demande de toujours parler en français même à la maison* » (E6, féminin, 9 ans, 5^e année). À l'opposé des autres élèves, ils sont enfants d'enseignant et sont constamment à Lémbamba (ville) pour y passer des séjours⁶.

À la différence de la situation décrite précédemment, douze sur quatorze (12/14) des élèves interrogés s'expriment au quotidien en langue vernaculaire. Ce qui ralentit quelque peu leur processus d'intégration. Contrairement aux deux autres, ils sont tous enfants de cultivateurs. « (...) *à la maison je parle quand même Nzebi, mes parents ne parlent pas couramment le français* » (E7, masculin, 16 ans, collégien de niveau 5^e) ; « *je vis avec ma grand-mère, elle parle avec moi dans notre langue et à l'école on parle le français juste en classe, mais à la récréation, c'est le Nzebi* » (E14, masculin, 13 ans, 5^e année). « *Nous rencontrons des problèmes lors des explications (...) il arrive qu'en posant une question, ils répondent spontanément en Nzebi. Mais on est obligé de toujours les recadrer, bien que cela les attriste (...)* » (Enseignant 1^e année, femme, cat B1). De ce point de vue, cet écart influence négativement la scolarisation des *Ba-Bongo* en milieu rural en ce qu'il gêne l'appropriation du savoir. L'enfant qui intègre l'école perd toute spontanéité et développe une attitude passive.

⁶ En milieu rural les échanges en lieu privé ou publique se font généralement en langue vernaculaire, or en milieu urbain (ville), ce n'est pas le cas. Cette situation explique la différence qu'on observe entre les élèves qui passent leur vacance en ville et ce qui ne sont qu'au village.

2.2.3. Un projet professionnel très restreint

Pour les élèves s'étant prononcés sur la question du projet professionnel (8 élèves), trois corps de métier sont mis en avant : force de l'ordre ou de sécurité, enseignant et infirmier (Cf. Tableau n°4).

En effet, quatre élèves souhaitent s'incorporer dans les forces de l'ordre ou de sécurité. Écoutons ce qu'ils disent : « *je serais gendarme comme l'ami de papa* » (E2, masculin, 14 ans, 3^e année) ; « *après mon école, je serais militaire* » (E10, masculin, 18 ans, collégien de niveau 5^e) ; « *mon père m'a dit d'être gendarme pour sauver la famille* » (E14, masculin, 21 ans collégien de niveau 4^e). Deux autres veulent être des enseignants après leurs études. D'où les propos suivants : « *je veux être un maître quand je serais grand* » (E1, masculin, 11 ans, 3^e année) ; « *moi je rêve d'être un enseignant* » (E5, masculin, 13 ans, 5^e année). Enfin, deux autres encore souhaitent devenir infirmiers. C'est dans ce sens qu'il faut entendre ce qui suit : « *devenir une infirmière, c'est mon rêve* » (E6, féminin, 9 ans, 5^e année), « *dans les villages des autres il y a des infirmeries or chez nous il n'y en a pas, donc je veux être infirmier* » (E7, masculin, 16 ans, collégien de niveau 5^e).

Tableau n° 4: Répartition des élèves selon le projet professionnel

Corps de métier	Effectifs
Enseignant	2
Force de l'ordre	4
Santé (infirmier)	2
Incertain	6
Total	14

Source : Quentin De Mongaryas et Mombo, 2020.

Comme le résume le tableau n°4 ci-dessus, pour ce qui est des modèles de réussite, les élèves *Ba-Bongo* enquêtés ont pour référence professionnelle respectivement des agents de forces de l'ordre ou de sécurité (4 citations), l'enseignement et la santé (métier d'infirmier) (2 citations chacune).

Relevons que le choix de ces corps de métier n'est pas d'une certaine manière anodine. Généralement, en milieu rural ces métiers sont très en vogue, d'où le goût prononcé de ces élèves à les pratiquer à leur tour. À l'inverse, la part de ceux qui sont incertains est non négligeable (6 élèves). À ce propos, le choix du métier ici importe peu, un métier reste un métier quelle que soit sa nature. « *Peu importe le travail, je suis prêt à le faire* » (E12, féminin, 13ans, 5^e année). « *Pour nous, c'est difficile de trouver un travail, le plus important c'est avoir un travail* » (E8, masculin, 12 ans, 3^e année) ; « *j'apprends d'abord* » (E4, masculin, 14 ans, 5^e année). Par conséquent, on peut dire que pour eux, l'utilité des études est à la fois urgente et abstraite, d'autant plus évanescence qu'ils vivent une expérience scolaire sans suffisamment donner du sens à ce qui leur arrive. L'utilité de l'école demeure sans cesse différée dans un avenir incertain.

2.3. L'école, pour devenir comme un non Pygmée et des parents très distants de l'école

2.3.1. L'école, pour devenir comme un non Pygmée

Lorsque les parents d'élèves exposent leur rapport à l'école par l'inscription de leur progéniture, trois grandes orientations se dessinent : l'école comme synonyme de réussite ; l'école comme lieu d'apprentissage de savoirs et d'acquisition de compétences, et l'école comme facteur de changement de statut social ou d'obtention de notoriété.

Premièrement, pour les chefs de famille (parents d'élèves) interrogés, la scolarisation de leur enfant est dans un premier temps nécessaire en ce qu'elle offre dans sa finalité la possibilité de « *vivre à l'aise et de sortir d'un état difficile* » (P9, homme, 23 ans, chasseur). Elle est aussi

synonyme de « *réussite, lorsqu'on parvient à obtenir un emploi à la fin de ses études* » (P5, femme, 31 ans, cultivatrice) ou encore « *si tu réussis, c'est le travail* » (P2, homme, 50 ans, cultivateur). Tous ces parents d'élèves *Ba-Bongo* voient dans la scolarisation le moyen de changement de leur position dans la société. Le travail étant la finalité recherchée dans l'acquisition du savoir scolaire : il est donc ici perçu comme le nouveau moyen de subsistance qui permettrait de sortir des conditions difficiles.

Deuxièmement, ils les inscrivent à l'école dans l'optique « *d'apprendre au moins à lire et à écrire leur nom* » (P4. Homme, 43 ans, cultivateur), pour que l'enfant « *devienne quelqu'un de grand et différent de nous* » (P6. Homme, 40 ans, cultivateur) « *afin de devenir un blanc comme les autres* » (P9, homme, 23 ans, chasseur) et ne plus être un « *sujet de moqueries ou objet de marginalisation* » (P7, femme, 21 ans, cultivatrice) comme ils l'ont toujours été.

Troisièmement, les chefs de famille voient en l'école la possibilité d'obtenir la notoriété devant les non Pygmées et devenir un grand homme. En effet, le changement de statut social, c'est l'occasion qu'offre l'école de devenir comme le non Pygmée.

En tout état de cause, le souci fondamental est l'instruction et le travail qui viendraient couronner leurs études et par conséquent leur permettraient de donner une autre image à la communauté *Ba-Bongo*. Aussi, le but du savoir scolaire est de préparer l'avenir de l'enfant, dans la mesure où ces familles associent l'importance de la fréquentation ou l'apprentissage scolaire à la finalité de l'école.

2.3.2. Des parents très distanciés de l'école

Sur les onze chefs de famille interrogés, cinq ont un niveau scolaire inférieur ou égal au CE1 ; deux, un niveau inférieur ou égal au CM2, un seul a un niveau 6^e et trois parents n'ont jamais été à l'école.

La part de ceux qui ont un niveau d'études primaires est la plus importante (7 parents). De plus, ces chefs de famille sont au sein de leur famille les premiers à avoir fréquenté l'école, par conséquent ne bénéficiaient d'aucun suivi scolaire à la maison et le seul savoir dont ils pouvaient jouir était celui que détenait l'enseignant. En ce temps, ils ne réalisaient pas l'importance de leur scolarisation, ce n'est qu'au fil du temps qu'ils ont commencé à donner de l'intérêt au fait d'aller à l'école. C'est en ce sens que certains affirment : « *nous avons observé comment les autres envoyaient leurs enfants à l'école et nous avons aussi décidé de le faire pour qu'ils se transforment comme les autres* » (Chef de village, 59 ans). L'école a toute sa place dans la communauté *Ba-Bongo*, ce qui amène un parent d'élève à dire : « *c'est aujourd'hui que je vois que c'est quelque chose de bien, en voyant certaines personnes avec les véhicules, bureaux, etc.* » (P11, homme, 61ans, cultivateur). Cette histoire scolaire se caractérise par une confrontation à plusieurs épreuves. L'intérêt pour eux étant fondamentalement centré sur le savoir ethnobotanique, le rythme scolaire apparaissait donc opposé à leur mode de subsistance comme le défend ce père de famille : « *Nous vivions à l'époque à l'aide de la forêt, s'il fallait rester toute une semaine à la maison juste pour aller à l'école, nous devrions mourir de faim et perdre nos champs* » (P10, homme, 51 ans, cultivateur).

À cela se greffe l'idée selon laquelle l'école était la chose d'autrui (du blanc) et donc difficile à assimiler : « *oh ! L'école était pour le blanc, nous on allait comprendre ça !* » (P4, homme, 43 ans, cultivateur). Pour y parvenir, il fallait selon eux « *penser fortement à son avenir, et apprendre à bien parler en français* » (P7, femme, 21 ans, cultivatrice). Ainsi, l'apprentissage du français marquait le début de la réussite de l'intégration dans l'univers scolaire. S'exprimer et comprendre le français étaient l'obstacle majeur à franchir pour bénéficier des biens qu'offre l'école. « *Quand on accompagnait les autres à l'école, il était interdit de parler Nzebi en classe. Celui qui sortait un seul mot en Nzebi, l'enseignant lui portait la chênnette fait en dents ou de têtes d'animaux, pour montrer aux condisciples et aux parents*

que la langue légitimée était le français et non la langue vernaculaire » (P5, homme, 39 ans, cultivateur) ; « *Nous c'était la bagarre avec l'école, la chicotte à cause du français ! Non, j'ai fui !* » (P1, hommes, 58 ans, cultivateur).

L'aspect économique a, quant à lui, été un facteur qui limitait aussi leur scolarisation en ce sens qu'ils ne parvenaient pas à s'acquitter des frais de scolarité qui se levaient à « (...) *mille francs et c'est cette somme que les parents ne parvenaient pas à payer* » (P8, homme, 37 ans, agriculteur). « *Si on pouvait payer l'école avec le manioc on aurait tous fait l'école, qui allait nous donner l'argent dans la forêt ?* » (P10, homme, 51 ans, cultivateur).

3. Discussion

En termes de rapport au savoir, lorsque les élèves *Ba-Bongo* parlent de l'école, ils laissent transparaître davantage sa dimension utilitaire. Ils semblent s'engager dans le travail scolaire par exemple pour la note, un emploi, pour passer en classe supérieure au détriment de la maîtrise, et perdent le sens du savoir. Ce qui démontre encore là un rapport utilitariste au savoir (Ph. Perrenoud, 1994). C'est-à-dire, qu'ils n'aspirent pas en réalité à ce qui est très élevé, mais plutôt à ce qui est nécessaire pour eux. En effet, l'apprentissage scolaire a une valeur sociale et épistémique. Ainsi, l'école apparaît ici comme le moyen le plus sûr de réussite sociale. Ainsi, chez les élèves *Ba-Bongo*, parler d'école renvoie à « *un rapport social en ce que non seulement les conditions d'existence de ces jeunes mais aussi leurs attentes face à l'avenir et à l'école expriment les rapports sociaux qui structurent notre société* ». (B. Charlot, 1992, p.145). Cette valeur sociale qu'ils attribuent à l'école, expose une figure particulière de l'expérience d'élèves au sens de F. Dubet (1994) puisqu'ils sont à l'école, certains pour la vie d'élève, le milieu qu'elle offre et d'autres pour la raison sociale. Et cela s'explique par plusieurs facteurs tels que leur attitude contre l'école : l'irrégularité et la difficile intégration liée au handicap culturel (le français) et à l'incapacité d'articuler *la mobilisation sur l'école et la mobilisation à l'école* (B. Charlot, 1992). Il est question ici d'un faible investissement dans le travail scolaire et dans le fait scolaire lui-même. Sur ce même plan, la majeure partie des élèves *Ba-Bongo* ont un rapport aux études non seulement conflictuel mais cette relation aux études n'implique pas le rapport au savoir lui-même. De ce point de vue, ces derniers semblent s'éloigner du plaisir d'apprendre dont parle Ph. Meirieu (2014). Dès lors, sur le plan de la fréquentation scolaire, il n'est pas étonnant que les résultats montrent qu'il y a des élèves qui décident de s'absenter à l'école du fait des interactions avec les enseignants. Il s'agit du cas des élèves qui vont se détourner petit à petit de l'école et être présents occasionnellement. Cela est consécutif notamment aux interactions négatives avec les enseignants. Il s'agit d'interactions fondées sur la stigmatisation et/ou les malentendus qui reposent sur des remarques dépréciatives des enseignants et parfois même de moqueries qui constituent des humiliations que certains adolescents ne supportent pas (S. Broccolichi, 2000). En outre, contrairement à l'idée d'une école gabonaise d'égalité de chances qui ancre les apprenants dans leurs racines culturelles tout en les ouvrant aux savoirs et savoir-faire modernes que diffuse la loi n°21/2011 du 14 février 2012 portant organisation générale de l'éducation, de la formation et de la recherche, trois aspects nous ont conduit à qualifier l'école en milieu rural gabonais d'une *école de l'abandon*. C'est-à-dire qu'à la moindre occasion, on abandonne toute activité et où l'on est conduit à mettre très peu d'entrain à effectuer une activité proposée aux élèves ou demandée par les enseignants. Ce qui ne favorise pas la *culture du travail*. D'une certaine façon, nous sommes face à un *contexte scolaire précaire* où il manque de tout et qui ne permet pas aux élèves et enseignants de se motiver. Ce d'autant plus que ces derniers « [...] *désormais cherchent à faire comme ils veulent en référence au gouvernement [...] la principale conséquence de ces logiques enseignantes est le désœuvrement des élèves [...] qui sont dans l'angoisse, l'attente et tentent de s'assurer une survie scolaire* » (P. Mouyivou Bongo, 2017, p.57-59).

Par ailleurs, pour certains encore, le rapport aux études est un rapport professionnel : « on fait ce que nous demande le maître, respecter les règles de l'école », et non un rapport à la culture et au cognitif au savoir lui-même, qui implique que celui qui va à l'école attribue un véritable sens au fait d'apprendre des choses à l'école. Dès lors, chez les élèves *Ba-Bongo*, il ressort que :

le sens de la scolarisation n'est guère lié pour eux à ce qu'ils sont censés y faire et y apprendre, mais semble se réduire à une course d'obstacles permettant de passer de classe en classe, d'aller le plus loin possible et de pouvoir prétendre ipso facto à un bon métier à une vie meilleure que celle de leurs parents ou de ceux qui ne sont pas allés aussi loin (E. Bautier, B. Charlot, et J-Y. Rochex, 2000, p.183).

Lier école et métier sans faire référence au savoir, selon B. Charlot (1992), c'est avoir un rapport *magique* à la fois à l'école et au métier. Cet aspect montre une non-appropriation de l'habitus culturel de l'école pour paraphraser P. Bourdieu et J-C. Passeron (1964). En outre, l'accès au métier est lié pour eux à la simple fréquentation de l'institution scolaire et à l'obéissance de ses règles en occultant le savoir lui-même. C'est dans cette perspective que B. Charlot (1992, p.133) précise : « *l'accès au métier est lié à l'acquisition du savoir, au fait d'apprendre : c'est grâce au savoir acquis et non à la simple fréquentation qu'on peut avoir un bon métier* ». Cela apparaît quelque peu comme une forme de marginalisation (S.C Abega, 2006) voire d'auto-marginalisation. Ainsi que le montrent les témoignages des élèves *Ba-Bongo* interrogés à propos de leur refus d'aller à l'école du fait des blâmes reçues,

les appréciations et évaluations discriminantes visant à faire la part, dans les travaux produits par les élèves, entre ce qui est pertinent et ce qui ne l'est pas, sont bien souvent perçus par ceux-ci comme discriminatoires à l'égard de leur personne (E. Bautier, B. Charlot, et J-Y. Rochex, 2000, p.183).

En définitive, l'analyse du rapport au savoir des élèves de la communauté *Ba-Bongo* nous a permis de relever trois faits majeurs développés ci-dessous.

Premièrement, l'absence de motivation chez les enseignants, liée aux conditions précaires de travail et au rapport au français (difficile) des apprenants. C'est dans ce sens que M.N Soumaho (1987) estime qu'au Gabon l'enseignement dispensé au primaire est inadapté, car n'intégrant pas la réalité culturelle fondamentale qu'est la langue maternelle. Ainsi, le non effort de contextualisation du système éducatif gabonais par la prise en compte des réalités locales et en particulier l'intégration de la langue vernaculaire ne cessera de condamner les élèves *Ba-Bongo* en milieu rural au simple fait d'apprendre à lire et écrire pour solliciter des corps de métier qui ne nécessitent pas toujours des longues études.

Deuxièmement, un rythme scolaire en dents de scie, caractérisé par l'absence des enseignants chaque fin de mois et couplée à celle des élèves prenant activement part aux travaux champêtres, les moqueries des camarades, les blâmes des enseignants et la disqualification parentale (faible niveau d'étude).

Et troisièmement, le désinvestissement de l'État, ce que G. Nguéma Endamne (2011, p. 40) appelle : « *le sempiternel problème de l'insuffisance de structures d'accueil* » qui conforte l'idée d'une « *société contre l'école* » (R.F. Quentin de Mongaryas, 2012). Cette réalité est aussi la preuve qu'il demeure « *un déséquilibre entre le centre-Libreville-et la périphérie-les autres chefs lieu de province* » (R.F. Quentin de Mongaryas, 2013, p. 301).

Conclusion

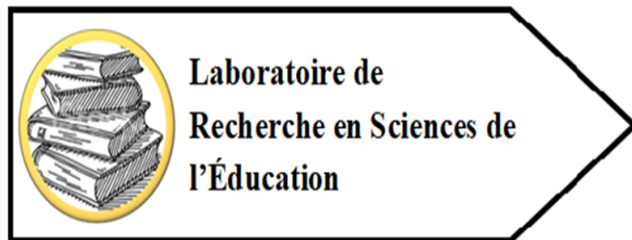
La présente analyse exploratoire révèle que les élèves *Ba-Bongo* entretiennent un rapport conflictuel avec le fait d'aller à l'école et d'y apprendre des choses, notamment sur le plans épistémique et identitaire. Les relations qu'ils développent face à la scolarisation ne favorisent pas la réussite scolaire. Certes, le sens et la valeur qu'ils attribuent au fait d'aller à l'école leur

permet de construire des projets et des vocations, mais ne parviennent pas à véritablement s'intégrer. C'est pourquoi ces élèves, à la moindre occasion, sortent du système pour ne plus y revenir ou pour faire surface quelque temps plus tard. Malgré la valeur sociale qu'ils donnent à l'école, elle paraît insuffisante pour qu'ils parviennent à faire face aux obstacles et aux implications de l'institution scolaire. Nous sommes là face à un système scolaire qui ne favorise pas en quelque sorte l'égal accès à l'éducation, mais plutôt promeut l'inégalité de chances de réussite scolaire. En effet, les élèves qui vivent en milieu rural ont plus de difficultés que ceux qui apprennent en ville : ils doivent d'abord apprendre la langue que légitime l'école (le français) avant de s'intégrer de manière pérenne. Comme cela a été exposé tout au long de l'analyse, les élèves issus de la communauté *Ba-Bongo* doivent dans un premier temps, faire face à leur handicap culturel et parfois économique (cf. témoignages des chefs de famille), avant de s'impliquer dans le travail d'apprenant et s'engager dans des tâches et exercices intellectuels qui pourraient les conduire à une activité cognitive plus émancipatrice. Cette réalité scolaire d'élèves issus de la communauté *Ba-Bongo* et, partant de tous les apprenants du milieu rural mérite des investigations sociologiques plus approfondies.

Références bibliographiques

- ABEGA Séverin Cécile, 2006, « Marginaux ou marginalisés ? Cas des pygmées BAKA », In ABEGA et alii, *La marginalisation des pygmées de l'Afrique centrale*, Saints-Georges, Afrédit, p. 23-42.
- BAUTIER Elisabeth, CHARLOT Bernard, et ROCHEX Jean-Yves, 2000, « Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir » In VAN ZANTEN Agnès. (Dir). *L'école : l'état des savoirs*. Paris, la Découverte. p. 178-188.
- BEAUDELOT Christian et ESTABLET Roger, 1979, *L'école primaire divise*. Paris, Maspero.
- BIKIE BINGUEMA Nadège, 2015, *Les représentations sociales de l'école des parents Bakoya du Gabon*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université du Québec à Chicoutimi & Université du Québec à Montréal. <https://constellation.uqac.ca/3750/1/BikieBiNguema>. Consulté en septembre 2020.
- BOURDIEU Pierre, 1979, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Editions de minuit.
- BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, 1964, *Les Héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Edition de Minuit.
- BROCCOLICHI Sylvain, 2000, « Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture », *VEI enjeux*, n°122, p. 36-47.
- CHARLOT Bernard, 1992, « Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. », *Sociétés contemporaines*, n°11-12, p.119-147.
- CHARLOT Bernard, 2002, *Du rapport au savoir. Élément pour une théorie*, Paris, Edition Economica.
- COULON Alain, 1997, *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF.
- DUBET François, 1994, « Dimension et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue Française de sociologie*. 35-4. *Monde étudiant et monde scolaire*, p.511-532.
- DURCKHEIM Emile, 1922, *Éducation et sociologie*, Paris, Alcan.
- FONDAF, 2011, *Scolarisation des enfants pygmées Bagyeli au Cameroun*. Solidarités. Info/scolarisation <https://www.parrainages.org/enfants-cameroun.php> consulté le 18 mars 2020.
- FORTIN Marie-Fabienne, 2010, « La population et l'échantillon », *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*, Montréal/Québec, Chenelière éducation, Vol 2^e, p.223-248.

- HUGON Philippe, 2005, « La scolarisation et l'éducation : facteurs de croissance ou catalyseurs du développement ? » *Mondes en développement*, n° 132, p. 13-28.
- LOI n°21/2011 du 14 février 2012 portant orientation générale de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche
- MEIRIEU Philippe, 2014, *Le plaisir d'apprendre*, Paris, Aurtrement.
- MOUYIVOU BONGO Pélagie, 2017, « La face cachée de la condition enseignante à Libreville » In Romaric Franck QUENTIN DE MONGARYAS, Charles-Philippe ASSEMBLE ELA et Euloge BIBALOU (Dir). *Refonder l'école gabonaise : enjeux et perspective*. Saint-Denis, Publibook. p. 43-61.
- NGUEMA ENDAMNE Gilbert, 2011, *L'école pour échouer. Une école en danger. Crise du système d'enseignement gabonais*. Paris, Publibook.
- PERRENOUD Philippe, 1994, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF Editeur.
- QUENTIN DE MONGARYAS Romaric Franck, 2012, *L'école gabonaise en questions. Quel système de pensée, pour quelle société ?* Paris, L'Harmattan, coll. « Etudes africaines ».
- QUENTIN DE MONGARYAS Romaric Franck, 2013, « Décentralisation et réduction des disparités géographiques de scolarisation et de formation au Gabon. Le cas des enseignements technique/professionnel et supérieure », In Allogho Nkoghe Fidèle. (Dir). *Décentralisation et développement local au Gabon. Une mise en perspective*. Paris, Publibook, p. 291-307.
- SOENGAS LOPEZ Beatriz, 2010, *La subsistance des Pygmées Bakoya à l'épreuve de l'agriculture : dynamique des savoirs ethnobotaniques et des pratiques*. (Département de la Zadié, Ogooué-Ivindo, Gabon) <https://halarchivesouvertes.fr/docs/00/48/02/70/PDF/manuscrit-these-Soengas>. Consulté le 18 mars 2019.
- SOUMAHO Mesmin-Noël, 1987, *Objectifs de l'enseignement primaire et contenu des manuels de lecture. Contribution à une étude sociologique du curriculum au Gabon*, 2 tomes, thèse de doctorat 3^e cycle en sciences de l'éducation. Paris, Université René Descartes-Paris V.



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