



HAL
open science

**Enjeux sociodidactiques et (re)constructions
identitaires : l'africanisation des programmes
d'enseignement/apprentissage de l'espagnol langue
étrangère au Gabon**

Wouarène Mbanda

► **To cite this version:**

Wouarène Mbanda. Enjeux sociodidactiques et (re)constructions identitaires: l'africanisation des programmes d'enseignement/apprentissage de l'espagnol langue étrangère au Gabon. Littératures. Université de Perpignan, 2023. Français. NNT : 2023PERP0056 . tel-04563744

HAL Id: tel-04563744

<https://theses.hal.science/tel-04563744v1>

Submitted on 30 Apr 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE DE DOCTORAT

**ENJEUX SOCIODIDACTIQUES ET (RE)CONSTRUCTIONS
IDENTITAIRES :
L'AFRICANISATION DES PROGRAMMES
D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ESPAGNOL
LANGUE ÉTRANGÈRE AU GABON**

Présentée en vue de l'obtention grade de docteur
en **Études Ibériques et Latino-Américaines** de l'**Université de Perpignan Via Domitia**
Option : Sociolinguistique et Didactique des Langues et des Cultures

École Doctorale n°544 – INTER-MED ESPACES, TEMPS, CULTURES

Présentée par **Wouarène Merlot MBANDA**

Dirigée par **Mme Mercè PUJOL BERCHÉ**

Soutenue publiquement le **14 décembre 2023** devant le jury composé de

M. Christian LAGARDE Professeur des Universités émérite, Université de Perpignan Via Domitia	Examineur
Mme Eugénie EYEANG Professeure des Universités, École Normale Supérieure de Libreville	Examinatrice
M. José VICENTE LOZANO Professeur des Universités, Université de Rouen Normandie	Rapporteur
Mme Marta LÓPEZ IZQUIERDO Professeure des Universités, Université Paris-VIII-Vincennes–Saint-Denis	Examinatrice
Mme Mercè PUJOL BERCHÉ Professeure des Universités, Université de Perpignan Via Domitia	Directrice de thèse
Mme Nathalie SPANGHERO- GAILLARD Professeure des Universités, Université Toulouse - Jean Jaurès	Rapporteure

Á mon épouse, Sandra MAVONGA MOUSSOGNI

Á ma mère, Alphonsine BOUANGA

REMERCIEMENTS

Nous voulons, tout d'abord, exprimer notre gratitude à toutes les personnes qui ont contribué à l'élaboration de cette thèse.

En premier lieu, nous témoignons notre reconnaissance à notre Directrice de recherche, la Professeure Mercè PUJOL BERCHE pour son accompagnement. Sa rigueur, sa disponibilité et ses encouragements nous ont permis d'arriver au terme de cette aventure doctorale malgré les difficultés rencontrées.

Nos remerciements vont également à l'endroit de nos collègues doctorants pour leurs contributions dans la construction de notre sujet de thèse. Nous pensons à Nadège, Ikram, Edwin, Léna, Lizeth...

Un grand merci et toute notre gratitude aux Professeures Eugénie EYEANG, Marta LÓPEZ IZQUIERDO et Nathalie SPANGHERO-GAILLARD ainsi qu'aux Professeurs Christian LAGARDE et José VICENTE LOZANO qui nous ont fait l'honneur d'être membres de notre jury.

Nous tenons également à remercier toutes les personnes qui, de près ou de loin, nous ont accompagné, d'une manière ou d'une autre, tout au long de notre parcours doctoral.

En France

Nous remercions :

Les gestionnaires de notre École Doctorale, Mmes Suzanne GILARDOT et Hélène GUISSSET, le couple LOUBAKI, le couple NATOIMADINE, Christ-Lévi LEBOBA, Angélica IVALA, Lionel MAKAYA, Patrick, Michelle, Malcom, Achille, Clark, Tryphène, Younaelle, Matchélo...

Au Gabon

Nous remercions :

M. NDINGA et Mme DEMOUSSA du département d'espagnol de l'IPN, Mme MOUSSAVOU du département d'espagnol de l'IGS, M. AKOMO, Mme BOUKANDOU, Mme OKOME-ENGOUANG, M. OVONO EBÈ, Mme ADA, M. KOMBILA, Mme DISSOUVA, M. M'BINA, M. KANY, M. NGOUNA, Mme OYANE MEGNIER, M. BISSIELO, Maître DIBANGOYI LOUNDOU...

SOMMAIRE

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SIGLES.....	5
INTRODUCTION.....	7
PREMIÈRE PARTIE : APPROCHE THÉORIQUE ET CONTEXTE SOCIODIDACTIQUE DE LA RECHERCHE	15
Chapitre 1 : Approche théorique et délimitation de l'objet.....	17
Chapitre 2 : Contexte sociolinguistique gabonais	55
Chapitre 3 : Pourquoi et comment apprend-on l'espagnol au Gabon ?.....	91
DEUXIÈME PARTIE : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE ET PRÉSENTATION DE L'ENQUÊTE	122
Chapitre 4 : Vers une méthodologie en sociodidactique : au cœur de la proximité.....	123
Chapitre 5 : Présentation du terrain d'enquête et le corpus de l'étude.....	135
TROISIÈME PARTIE : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES	155
Chapitre 6 : Décoloniser les curricula pour contextualiser l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon	157
Chapitre 7 : Contextualisation de l'E/A et développement des approches plurielles en cours d'espagnol/LE au Gabon.....	193
Chapitre 8 : De la contextualisation à l'africanisation des programmes : (re)construction identitaire et enjeux sociodidactiques.....	229
CONCLUSION.....	265
BIBLIOGRAPHIE	276
INDEX	295
ANNEXES.....	301
TABLE DES MATIÈRES	377

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SIGLES

ACA	Action et Communication Administrative
ACC	Action et Communication Commerciale pour la série
AFD	Agence Française de Développement
AIMF	Association Internationale des Maires Francophones
ANBG	Agence Nationale des Bourses du Gabon
APF	Assemblée Parlementaire de la Francophonie
ASG	Alphabet Scientifique des langues du Gabon
AUF	Agence Universitaire de la Francophonie
CAPC	Certificat d'Aptitude au Professorat de Collège
CAPES	Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CENAMAFS	Centre National des Manuels et Fournitures Scolaires
CG	Comptabilité et Gestion
CONFEMEN .	Conférence des Ministres de l'Éducation Nationale de la francophonie
CP1	Cycle Préparatoire 1
CPF	Conseil Permanent de la Francophonie
CRELL	Centre de Recherche et d'Études sur le Langage et les Langues
CTRI	Comité pour la Transition et la Restauration des Institutions
DDLC	Didactique des langues et des Cultures
DEILA	Département d'Études Ibériques et Latino-Américaine
DLSE	Didactique des Langues Secondes ou Étrangères
E/A Enseignement/apprentissage
ENA	École Nationale d'Administration
ENS	École Normale Supérieure
ENSIL	École Nationale Supérieure d'Ingénieurs de Libreville

EPCA	École de Préparation aux Carrières Administratives
EPM	École Polytechnique de Masuku
Espagnol/LE	Espagnol langue étrangère
GFP	Groupement du Patronat Francophone
GRELACO	Groupe de Recherche en Langue et Communication
IGS	Inspection Générale des Services
IPN	Institut pédagogique nationale
LCC	Laboratoire Langue, Culture et Cognition
LV1	Langue vivante 1
LV2	Langue vivante 2
MAO	Méthodologie Audio-Orale
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale
OIF	Organisation internationale de la Francophonie
PEAC	Pool Energétique de l'Afrique centrale
PISE	Projet d'investissements dans le secteur éducatif gabonais
RFI	Radio France Internationale
SEEG	Société d'Énergie et d'Eau du Gabon
SEGESA	Sociedad de Electricidad de Guinea Ecuatorial
SGAV	Méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle
STT	Sciences et Techniques Tertiaires
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation
UOB	Université Omar Bongo
USS	Université des Sciences de la Santé
USTM	Université des Sciences et Techniques de Masuku

INTRODUCTION

L'espagnol est incontestablement une des langues les plus parlées au monde. Selon la *Britannica World Data*, les locuteurs de cette langue représenteront 7,5 % de la population mondiale en 2030. Ces données prophétiques s'accordent avec celles du rapport de l'Annuaire de l'Institut Cervantes sur l'espagnol dans le monde en 2022. En effet, *El español en el mundo 2022. Anuario del Instituto Cervantes* nous informe qu'en 2022 plus de 496 millions de personnes ont l'espagnol comme langue maternelle, soit 6,3 % de la population mondiale. Selon ce rapport, le groupe d'utilisateurs potentiels de l'espagnol en 2022, en y incluant, en plus des locuteurs langue maternelle, les locuteurs ayant une compétence passive et les étudiants engagés dans l'étude de cette langue, dépasse les 595 millions soit 7,5 % de la population mondiale.

Cette place de choix qu'occupe l'espagnol sur le marché linguistique mondial se justifie par le grand nombre de ses locuteurs repartis principalement sur trois continents : l'Europe, l'Amérique et l'Afrique. Si la présence de la langue espagnole en Afrique centrale se justifie par la colonisation espagnole en Guinée Équatoriale, dans d'autres pays, comme le Gabon, la langue espagnole est présente sur le marché linguistique à travers l'enseignement de celle-ci comme langue étrangère (espagnol/LE) en contexte institutionnel. En effet, au soir de la colonisation française, le Gabon a choisi de conserver le système éducatif de la France qui renferme, dans sa structure, l'espagnol comme langue vivante 2 dans l'enseignement obligatoire. Ni la proximité géographique avec la Guinée Équatoriale, ni la présence d'hispanophones sur son territoire n'a influencé l'institutionnalisation de la langue espagnole au Gabon.

De ce fait, il convient de s'interroger sur l'organisation de l'enseignement de l'espagnol en contexte multilingue et multiculturel gabonais. Dans le système éducatif gabonais, l'espagnol est enseigné comme deuxième langue étrangère (LV2) après l'anglais (LV1). Les objectifs et finalités de l'enseignement/apprentissage (E/A) de l'espagnol/LE sont élaborés sous le prisme de l'idéologie du monolinguisme qui oriente les politiques linguistiques et éducatives gabonaises. En effet, en plus de sa langue (le français), le Gabon a hérité de la France son idéologie linguistique du monolinguisme car « le modèle d'uniformisation linguistique expérimenté en France après la Révolution (volonté affichée d'éradication des patois et dialectes, utilisation du symbole pour empêcher les enfants de parler leur langue première en favorisant la délation, mise en place d'une forte hiérarchisation sociale des différentes langues, etc.) a été strictement reproduit dans les colonies » (Canut, 2010 : 144).

Ainsi, pour imposer son idéologie du monolinguisme au Gabon, la France a eu recours à une violence symbolique (Bourdieu, 1994) qui s'est matérialisée par la pratique du « symbole

». Cette idéologie du monolinguisme a érigé en normalité l'ostracisme linguistique et le linguicide des langues minorées (Djordjević, 2006)¹ telles que les langues maternelles sur le marché linguistique gabonais. Fort de cette politique linguistique linguicide, les objectifs et finalités de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon sont conçus dans une visée perfectionniste qui prétend à la maîtrise de la langue espagnole par les apprenants plurilingues gabonais comme le démontre le contenu de la Lettre d'Orientation. En effet, dans ce document officiel du ministère de l'Éducation nationale (MEN) qui détermine les objectifs et finalités de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon, on y distingue trois principaux objectifs d'ordre linguistique, culturel et communicationnel.

Si les objectifs linguistiques sont conçus dans le but de permettre à l'apprenant d'utiliser correctement les structures lexicales et syntaxiques, les objectifs culturels visent l'acquisition des connaissances pouvant lui permettre d'accéder au monde hispanique alors que les objectifs communicationnels prétendent faciliter sa production métalinguistique dans les situations réelles de communication en langue espagnole. Pour atteindre ces objectifs qui visent une compétence linguistique native par l'utilisation « correcte » du métalangage, la maîtrise des stratégies méta-discursives selon le type de discours et la situation de communication (Fausther et al., 2004 : 5), la présence des référents linguistico-culturels gabonais et africains est censurée en classe au bénéfice d'un enseignement monolingue et hispanocentré.

Cet enseignement hispanocentré impose à l'enseignant gabonais l'usage d'une seule langue en classe : l'espagnol. L'intervention des autres langues en cours d'espagnol/LE constitue, pour les décideurs éducatifs, une « déviance à la norme » (Eyeang, 2011 : 86). Face à cet ostracisme linguistico-culturel, les acteurs éducatifs en charge de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon militent pour la contextualisation qu'ils perçoivent comme la prise en compte des référents linguistiques et culturels africains dans l'acte d'E/A de l'espagnol/LE au Gabon. Seulement, le fait que « l'éducation formelle d'inspiration coloniale transmett[e] uniquement les connaissances livresques occidentales [en y] excluant, de fait, les savoirs endogènes gabonais » (Moussavou, 2014 : 93) ne favorise pas la contextualisation de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon.

Dès lors, les acteurs éducatifs postulent pour une « africanisation » préalable des programmes d'E/A. L'africanisation est comprise ici comme le fait d'intégrer l'Afrique au centre de l'E/A à travers une mise en évidence des réalités socioculturelles africaines dans les

¹ Pour Djordjević (2006 : 298-299), « Une langue minorée est une langue dont les domaines d'usages sont réduits par les dispositions juridiques et les usages en vigueur ».

programmes, les manuels et la formation des enseignants. Cette réorientation du centre de la focale de l'E/A de l'espagnol/LE sur l'Afrique ne poursuit pas, pour reprendre le titre de Ama Mazama (2003), *l'impératif afrocentrique* qui se présente comme une sorte d'ethnocentrisme africain. Elle est plutôt envisagée par les acteurs éducatifs dans une visée interculturelle afin de mettre un terme à l'eurocentrisme qui, selon Samir Amin :

suppose l'existence d'invariants culturels qui façonnent des parcours historiques des différents peuples irréductibles les uns aux autres. Il est donc anti-universaliste puisqu'il ne s'intéresse pas à découvrir d'éventuelles lois générales de l'évolution humaine. Mais il se présente comme un universalisme parce qu'il propose à tous l'imitation du modèle occidental comme seule issue aux défis de notre temps (Amin, 1998 : 8).

Cette assertion de Samir Amin présente le narratif eurocentrique, au prisme duquel est enseigné l'espagnol/LE au Gabon, comme un universalisme monologique qui consiste à faire de l'Europe le seul espace géographique dans lequel ont eu lieu des élaborations épistémiques et des constructions des savoirs socioculturels sur lesquels tous les autres peuples doivent s'appuyer. C'est ce narratif qui encourage l'invisibilisation des savoirs culturels gabonais et africains dans l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon car, « dans le domaine de l'éducation, l'eurocentrisme a abouti à rayer du système éducatif les langues parlées par la plupart des peuples que les Européens ont colonisés » (Samassékou, 2010 : 217).

Si les premières générations des acteurs éducatifs postindépendance se sont résignés à ce modèle d'enseignement colonial, la « nouvelle génération », quant à elle, désire se détacher de cet anatopisme philosophique occidental pour construire un narratif qui mette en évidence la pensée africaine dans une visée interculturelle. C'est dans l'optique de la construction de ce narratif africain que l'africanisation des programmes d'E/A de l'espagnol/LE est envisagée au Gabon. Les motivations de cette africanisation des programmes reposent sur deux objectifs : la (re)construction identitaire d'une part et, le développement de l'approche interculturel en cours d'espagnol d'autre part. En effet, la colonisation française en Afrique a conduit à la destruction des structures symboliques des populations concernées tels que les référents identitaires comme l'a exprimé le poète martiniquais Aimé Césaire, dans son *Discours sur le colonialisme* : « Moi, je parle de sociétés vidées d'elles-mêmes, des cultures piétinées, d'institutions minées, de terres confisquées, de religions assassinées, de magnificences artistiques anéanties, d'extraordinaires possibilités supprimées » (A. Césaire, 2004 ; 23).

On le voit, pour Aimé Césaire, la colonisation a vidé les sociétés africaines de leurs cultures à travers une « diabolisation » des pratiques culturelles africaines dans le narratif occidental. Face à cette anathématisation de sa culture et l'idéalisation des cultures importées, le colonisé a fini par développer l'acculturation comme un automatisme naturel qui lui permet

de se détacher de la « culture du diable » pour s'attacher à la « culture des lumières » importée par le colonisateur. Dans ce contexte de « domination culturelle européenne » (Moussavou, 2014 : 92) qui tire son origine de la colonisation, le colonisé a développé le « syndrome de la validation blanche » (Mazama, 2019) qui lui astreint à construire son identité sur les valeurs occidentales.

Dans cette logique de « trafic identitaire », les apprenants gabonais ne sont plus en phase avec ce qui fait leur authenticité et leurs spécificités, ce qui forme leur identité parce qu'ils ont intégré, depuis leur socialisation primaire, que la culture africaine est diabolique. Ils ont intégré le fait que la couleur noire soit le symbole du malheur, du deuil ou de tristesse alors que la couleur blanche est le reflet des béatitudes. C'est pour reconstruire l'identité culturelle chez l'apprenant que la contextualisation a été pensée comme stratégie d'E/A qui permette d'intégrer des référents culturels vernaculaires en classe d'espagnol/LE. Le choix de la contextualisation repose sur sa capacité à promouvoir la culture cible tout en accordant un intérêt particulier aux cultures des apprenants. En effet, pour les acteurs de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon, il n'est plus concevable, aujourd'hui, que les apprenants gabonais, qui évoluent dans un contexte pluriculturel, puissent « maîtriser » la culture espagnole sans aucune connaissance de leur identité culturelle encore moins de la diversité culturelle qui les entoure par la présence des apprenants allophones.

A travers la contextualisation, le patrimoine culturel des apprenants pourra être présenté dans un tableau culturel globalisant à partir duquel les apprenants pourront avoir conscience, non seulement, de leur identité culturelle, mais aussi des identités culturelles de leurs camarades. La contextualisation permet donc de promouvoir une éducation langagière et interculturelle transversale à toutes les langues et cultures qui inclut et intègre toutes les variétés linguistico-culturelles dans une réflexion globale (Beacco et al., 2016) afin de parvenir à une médiation interculturelle chez les apprenants. Ce type d'enseignement cadre avec les aspirations de l'approche interculturelle en cours de langues qui privilégie, sur le plan des aspects culturels, la rencontre, l'inter-tolérance, l'acceptation de l'altérité, les mélanges, les métissages des cultures et des identités en classe (De Carlo, 1998 ; Blanchet, 2005).

Si les motivations d'africanisation semblent évidentes (la (re)construction identitaire et le développement de l'approche interculturelle), les enjeux sociodidactiques de cette politique restent à définir. Cette problématique suscite la question de recherche suivante : quels sont les enjeux sociodidactiques de la politique d'africanisation des programmes d'E/A de l'espagnol/LE au Gabon ? Nous entendons par « enjeux sociodidactiques », non seulement les bénéfices d'ordre sociologique, linguistique et didactique de l'africanisation, mais aussi les

exigences politique et institutionnelle de celle-ci. Notre recherche articule donc des problématiques de la sociolinguistique et de la didactique des langues et des cultures dans l'ordre suivant : comment se traduit l'idéologie linguistique de la francophonie au Gabon ? Comment peut-on mesurer l'influence de la politique linguistique nationale dans l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon ? Comment parvenir au développement des approches plurielles en cours d'espagnol/LE au Gabon ? Quels sont les préalables nécessaires à l'application de la politique d'africanisation dans l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon ?

Dans l'ordre de ces questions, nous pouvons arguer l'hypothèse suivante : l'idéologie linguistique de la francophonie se traduirait au Gabon par la mise en place d'une politique linguistique linguicide. L'influence de cette politique linguistique nationale dans l'E/A de l'espagnol/LE pourrait se mesurer à partir de la proscription des pratiques plurilingues et interculturelles en situation de classe. Dans ce contexte, le développement de la contextualisation à travers les approches plurielles en cours d'espagnol/LE passerait par la déconstruction de l'idéologie du monolinguisme et la mise en place d'une politique linguistique éducative plurilingue et interculturelle.

La problématique de l'africanisation des programmes d'E/A de l'espagnol/LE au Gabon a déjà suscité plusieurs réflexions : Okome Beka et Ondo Nguema, 2015 ; Okolo Nkhy, 2019 ; Bibaya, 2019 ; Nomengone Obiang, 2019 ; Mavonga ; 2019 ; Fouboula, 2019 ; Angue Zomo, 2019 ; Ngingone Ekomi, 2019 ; Mbembo Mbembo, 2019 ; Mamvoundou, 2019 ; Kassa Kassa, 2019 ; Biyoghe Bi Nguema, 2019 ; Bendaume, 2018 ; Nnang Ndong, 2020 ; Essono Abaga, 2020 ; Mbira Mvono, 2022. Tous ces travaux plaident pour l'africanisation de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon. Pour appuyer leur plaidoirie, ces travaux proposent des référents identitaires pouvant favoriser l'intégration de la culture gabonaise en cours d'espagnol/LE au Gabon. Parmi les éléments proposés, on peut noter les mythes, les contes, les devinettes, les proverbes, la gastronomie, les rites, les danses, etc.

Certes, ces travaux fournissent des données importantes en matière d'exemple de référents identitaires pouvant favoriser l'africanisation des programmes d'E/A. Nonobstant, on y perçoit une certaine vacuité en ce qui concerne les enjeux sociodidactiques de l'africanisation. En effet, ces travaux se limitent au recensement des référents identitaires sans y accorder un intérêt aux implications politiques, sociolinguistiques et didactiques de l'africanisation. C'est pour contribuer à combler ce vide que notre recherche doctorale porte sur les enjeux sociodidactiques de l'africanisation des programmes d'E/A de l'espagnol/LE au Gabon.

L'objectif de ce travail est de montrer que l'africanisation des programmes d'E/A de l'espagnol/LE révèle d'une cohérence horizontale des actions politiques, sociolinguistiques et didactiques de l'ensemble des acteurs de la noosphère (Chevallard, 1985). Elle ne dépend pas de la seule volonté d'un décideur, d'un formateur ou d'un enseignant. Dans cette thèse, nous montrons que l'efficacité de la politique d'africanisation des programmes d'E/A de l'espagnol/LE au Gabon passe par la prise en compte, non seulement de la qualité de la coopération entre les différents corps des acteurs éducatifs dans une perspective de mise à contribution des compétences de chaque partie, mais aussi du coût de cette africanisation du point de vue politique, financier et matériel.

Notre recherche s'inscrit dans le cadre théorique de la sociodidactique. Nous y consacrons également un intérêt particulier aux postulats des études postcoloniales qui tendent à déconstruire les discours eurocentristes dans leurs ramifications épistémologiques, éthiques ou encore politiques (Brahimi et Idir, 2020 : 1). Notre analyse s'appuie sur des données collectées auprès des acteurs éducatifs en charge de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon à travers des enquêtes par questionnaires, entretiens individuels et groupes de discussion focalisée.

Cette étude s'inscrit dans l'approche méthodologique de la « proximité » qui encourage la co-construction des savoirs entre le chercheur et ses informateurs. La « méthodologie de la proximité » (Rispaïl, Totozani et Villa-Perez, 2018) demande au chercheur d'accepter d'être guidé par ses collaborateurs et non de s'arrêter sur ses propres postulats préconçus. L'objectif de cette approche méthodologique est de faire du chercheur le « porte-parole » de ses collaborateurs dont le rôle est de théoriser et de structurer les discours recueillis sur le terrain. La méthodologie de la proximité est considérée comme idéale pour les études en sociodidactique (Paillé, 2017 ; Rispaïl, 2017 et Rispaïl et al., 2018) parce qu'elle articule les méthodes de la sociolinguistique dite ethnosociologique (Blanchet, 2000), d'une part, et de la sociolinguistique dite politique (Canut et al., 2018) d'autre part. Le croisement de ces deux approches méthodologiques nous permet de mobiliser des méthodes d'enquête variées pour recueillir un corpus diversifié.

Notre thèse est structurée en trois parties contenant respectivement trois chapitres pour la première, deux chapitres pour la deuxième et trois chapitres pour la troisième. Dans la première partie, nous présentons notre cadre théorique et le contexte sociodidactique de notre recherche. Le premier chapitre porte sur la définition du cadre théorique et la délimitation de l'objet. Nous y définissons également un certain nombre de concepts qui vont être mobilisés par la suite. Nous discutons également de la problématique de la francophonie et son idéologie linguistique afin de comprendre l'héritage idéologique du point de vue linguistique que la

France a légué à ses « anciennes » colonies en Afrique subsaharienne. Dans le deuxième chapitre nous présentons le contexte sociolinguistique gabonais (inventaire des langues en présence sur le marché linguistique, politique linguistique mise en place pour la gestion du plurilinguisme...) dans le but de mettre en évidence l'idéologie linguistique en vigueur dans ce pays. Le troisième chapitre se centrera sur le contexte d'E/A de l'espagnol/LE au Gabon. Nous y mettons en évidence les motivations d'institutionnalisation de l'espagnol au Gabon et nous nous intéressons à la programmation curriculaire et à la formation des enseignants d'espagnol/LE au Gabon.

La deuxième partie de notre thèse sera, quant à elle, consacrée à la présentation de notre démarche méthodologique et de notre corpus. Dans le quatrième chapitre, nous développons le contexte de construction de notre cadre méthodologique qui consiste à définir ledit cadre et les techniques d'enquêtes utilisées pour la collecte des données alors que le cinquième chapitre se centre sur la présentation de notre terrain de recherche et du corpus recueilli à savoir : les questionnaires et les enregistrements sonores issus des entretiens et des groupes de discussion focalisée.

Enfin, dans la troisième partie de ce travail basée sur l'analyse et l'interprétation des données, nous abordons, au chapitre 6, la problématique de la décolonisation des curricula. Ce chapitre montre comment la contextualisation de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon est fonction de la décolonialité de l'être et du savoir. Dans le septième chapitre, nous établissons le lien entre les approches plurielles et la contextualisation. L'objectif est de montrer comment les approches plurielles peuvent aider à contextualiser l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon. Enfin, dans le huitième chapitre, nous évaluons les enjeux sociodidactiques de l'africanisation des programmes d'E/A de l'espagnol/LE au Gabon. Nous y présentons, dans un premier temps, les motivations d'africanisation des programmes d'E/A et, dans un deuxième temps, les exigences institutionnelles et politiques de l'africanisation.

Dans la conclusion, nous apportons, à partir des résultats de cette recherche, des réponses à notre question de recherche ainsi qu'à notre problématique tout en proposant quelques perspectives sociodidactiques pour parvenir à l'efficacité de la politique d'africanisation des programmes d'E/A de l'espagnol/LE au Gabon. Nous terminons par la mise en évidence de quelques pistes de recherches pour nos futurs travaux. Ces pistes de réflexion nous ouvrent à la fois au domaine des sciences du langage et de la didactique des langues et des cultures pour nos futures recherches. Enfin, nous concluons avec la présentation de nos références bibliographiques et l'illustration des annexes de notre travail.

PREMIÈRE PARTIE :
APPROCHE THÉORIQUE ET CONTEXTE
SOCIODIDACTIQUE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE 1 : APPROCHE THÉORIQUE ET DÉLIMITATION DE L'OBJET

Le positionnement épistémologique de notre recherche se situe à la croisée des postulats de la sociolinguistique et de la didactique des langues et des cultures. Elle aborde des problématiques relatives à ces deux champs de recherche dans une visée interdisciplinaire. Cette interdisciplinarité promeut, au-delà de la pluridisciplinarité qui se limite à une juxtaposition ou regroupement de plusieurs disciplines, l'articulation entre ces dernières en vue d'un « partage consenti des objectifs, des méthodes et des langages spécifiques à chacune des disciplines impliquées dans le processus de co-production des connaissances » (Darbellay, 2011 : 74) autour de l'objet.

Dans ce contexte, il convient, pour une bonne compréhension de notre sujet, de définir préalablement les cadres théorique et conceptuel qui orientent notre positionnement épistémologique. Ce premier chapitre ambitionne donc poser les bases théoriques et conceptuelles de notre objet de recherche. Il s'organise autour de deux parties. La première partie met en évidence les approches théorique et conceptuelle de la recherche alors que la deuxième partie se centre sur la délimitation de l'objet d'étude.

I)- APPROCHES THÉORIQUE ET CONCEPTUELLE DE LA RECHERCHE

I.1.) - CADRE THÉORIQUE

Notre recherche s'inscrit dans le cadre théorique de la sociodidactique qui articule sociolinguistique et didactique des langues et des cultures. Sans aucune prétention d'exhaustivité, nous tenterons, dans cette partie, de présenter cette approche théorique et les deux champs disciplinaires qu'elle articule : la sociolinguistique et la didactique des langues et des cultures. Dans cette entreprise, nous nous attellerons également à clarifier certains concepts que nous emprunterons à ses différents domaines. En effet, la majorité des concepts issus de ces deux champs disciplinaires renvoie à des réalités polymorphes et équivoques dont les définitions sont, pour reprendre les termes de Urbain (1982 : 7), « loin d'être aussi claires et aussi stables que le laconisme rassurant des dictionnaires pourrait le laisser croire ». Il convient donc, pour une bonne compréhension de notre argumentaire, de définir préalablement ces concepts.

I.1.1.) – Une sociodidactique située

Nous l'avons déjà dit plus haut, cette recherche met en corrélation deux approches théoriques distinctes. Cette conjonction théorique a donné naissance à un champ de recherche appelé sociodidactique. La sociodidactique prétend articuler sociolinguistique et didactique des langues en prenant en compte des phénomènes sociolinguistiques propres à certains contextes qui peuvent exercer une influence sur l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures (Cortier et Cavalli, 2018 : 11). Il s'agit d'une approche contextuelle qui se construit à partir de l'environnement d'apprentissage et pour lui. Elle observe et analyse les phénomènes langagiers sous l'angle didactique, d'un côté, et sous l'angle sociologique, de l'autre en veillant principalement sur les interactions entre ces deux plans (Rispaïl et Blanchet, 2011). La sociodidactique se consacre à l'étude des pratiques langagières et des représentations linguistiques sur ces pratiques en dehors de la classe ou des lieux de scolarisation car elles interagissent nécessairement avec les pratiques scolaires. Cette approche théorique nous permet d'analyser l'impact du plurilinguisme et des représentations sociolinguistiques sur l'apprentissage de la langue cible.

La naissance de cette approche remonte aux années quatre-vingt-dix avec l'essor de la sociolinguistique scolaire. Bien que le concept eût été employé pour la première fois en 1987 par Hélène Romian, les premiers écrits datent des années quatre-vingt-dix (Dabène, 1990 ; Dabène, 1996 ; Rispaïl, 1998). Il ne s'agit pas d'une approche en didactique des langues et des cultures qui se sert des postulats de la sociolinguistique. Encore moins d'une approche sociolinguistique qui intègre des théories de didactique des langues et des cultures. Il s'agit plutôt d'une interaction entre ces deux disciplines qu'elle considère comme indissociables sur le plan théorique (Rispaïl et Blanchet, op.cit.).

On le voit, la sociodidactique est une approche qui permet la prise en compte du contexte socioéducatif dans les interactions pédagogiques. Dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères et/ou secondes, l'approche sociodidactique prend en compte les réalités glottopolitiques du contexte d'enseignement afin de mieux apprécier certains phénomènes linguistiques et culturels qui peuvent intervenir en situation d'interaction pédagogique.

On le sait, sur le plan linguistique, les marques transcodiques (qui renvoient à la présence des autres langues du répertoire linguistique des apprenants et l'enseignant en situation de classe pour surmonter les obstacles de communication en langue cible) ont toujours

été censurées par les méthodes pré-communicatives². Ces phénomènes linguistiques, qui pourtant résultent du contexte plurilingue dans lequel se fait l'E/A de la langue cible et aident à étoffer le discours pédagogique de l'enseignant, ont souvent été perçus sous le prisme de l'erreur avec un esprit de censure. Or, avec l'approche sociodidactique, on peut comprendre que le recours à d'autres langues en situation de classe est une stratégie linguistique pour faciliter l'interaction bidirectionnelle.

Sur le plan culturel, la sociodidactique permet d'interpréter les attitudes, les représentations et, plus loin, les comportements de l'apprenant à partir des réalités socioculturelles, politiques et institutionnelles connues de ce dernier. Il ne sera donc pas question de censurer certains comportements jugés incorrects en classe sans tenir compte de la culture de l'apprenant. La sociodidactique favorise donc la prise en compte du contexte socioculturel dans l'acte d'enseignement/apprentissage. Elle permet de comprendre que les comportements des apprenants en classe sont le reflet de leur environnement sociétal. Elle conçoit la salle de classe comme un lieu de reproduction des réalités glottopolitiques et socioculturelles factuellement observables dans la société de l'apprenant et de l'enseignant.

L'approche sociodidactique postule que « toute recherche portant sur la classe ne peut que s'appuyer sur la situation sociale dans laquelle s'inscrit cette classe » (Rispaïl, 2005 : 102). Pour Rispaïl, il est important, avant de censurer certains comportements en situation de classe, de s'intéresser aux profils socioculturel et linguistique des enseignants et des apprenants car ces derniers, en qualité de sujets parlants, peuvent être définis comme des « lieux de représentations structurelles, culturelles, sociales et imaginaires » (Rispaïl, 1998 : 446) qui reflètent la factualité sociale en classe. Tenant compte de son domaine d'intervention très large, Cortier définit la sociodidactique comme :

une didactique articulée aux contextes, ou à même de s'articuler à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi à la variation langagière, linguistique et sociale, aux variétés interlectales et interdialectales, d'autre part, et pour

² Nous entendons par « méthodes pré-communicatives », les méthodes d'E/A développées avant l'apparition de l'approche communicative. Il s'agit des méthodes d'enseignement dans lesquelles l'usage des autres langues étaient proscrit en classe. Nous pouvons, par exemple, mentionner la méthodologie audio-orale (MAO) et la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV). L'objectif général de la première méthodologie citée étant la communication en langue cible, la compréhension orale et écrite ainsi que l'expression orale et écrite en langue cible sont prioritaires (Germain, 1993 : 142). Elle se base sur le béhaviorisme et le structuralisme linguistique. Elle considère que l'apprentissage d'une langue repose sur l'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices qui favorisent la mise en place d'automatismes (Cornaire & Raymond, 1999 : 5). Quant à la méthodologie SGAV, elle considère la langue avant tout comme un outil de communication orale dont l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure avec des éléments audio et visuel facilitant cet apprentissage (Cornaire, 1998 : 18). Comme la MAO, la méthodologie SGAV préconise l'écrit qui est considéré comme une activité dérivée de l'oral. Cependant, contrairement à la MAO qui préconisait le versant mécaniciste des théories structurales, la méthodologie SGAV préconisait un versant opératoire des structures en intégrant les éléments paralinguistiques. Tout ceci, exclusivement en langue cible.

laquelle nous disons que sociolinguistique scolaire et didactique du plurilinguisme sont deux champs qu'il est absolument nécessaire de convoquer de façon concomitante (Cortier, 2009 : 110).

On l'a compris, la sociodidactique fait une place assez importante à l'approche par compétences (Beacco, 2007) car elle cherche à faire acquérir aux apprenants des savoir-faire sociaux qu'ils vont exploiter en situation de communication réelle dans la société. À côté de l'approche par compétences, on peut y retrouver un intérêt particulier à l'approche interculturelle. Si la prise en compte des réalités glottopolitiques fait écho à la démarche sociolinguistique, les approches par compétence et interculturelle développées par la sociodidactique se réfèrent au domaine de la didactique des langues et des cultures.

Cette prise en compte des facteurs glottopolitiques et socioculturels dans l'acte d'enseignement fait de la sociodidactique une approche incontournable dans l'élaboration des politiques linguistiques éducatives cohérentes pour chaque contexte sociodidactique (Cortier, 2007). Dans les lignes qui suivent, nous présenterons les deux champs disciplinaires impliqués dans l'approche sociodidactique avant de montrer l'interaction entre ces derniers.

I.1.2.) – Une sociolinguistique d'intervention

Nous savons que la sociolinguistique étudie les langues dans leur contexte sociale en mettant en exergue la relation entre la langue et la société ; entre les usages de la langue et les structures sociales dans lesquelles vivent et se développent les locuteurs de la langue. La sociolinguistique est une branche de la linguistique qui s'inscrit dans la catégorie des branches non traditionnelles. L'émergence de ce champ de recherche a vu le jour au soir d'une critique des orientations théoriques et méthodologiques de la linguistique structurale. En effet, la sociolinguistique prend position contre la tradition saussurienne et les enseignements du *Cours de linguistique générale* de F. de Saussure puisque, comme l'a argué Labov (1976 : 259), la linguistique structurale se cristallise sur l'explication des faits linguistiques par d'autres faits linguistiques en excluant toute interprétation basée sur des données externes tirées du comportement social.

C'est cette limite entre la langue et le social que la sociolinguistique va se proposer de dépasser. En effet, la sociolinguistique prétend étudier les langues dans leur contexte social en établissant des corrélations entre la langue et le contexte socio-situationnel. C'est une linguistique de contact des langues qui les perçoit comme des systèmes fluides et variables. À la différence de la linguistique saussurienne qui se propose de rendre compte des faits linguistiques par d'autres faits linguistiques, la sociolinguistique prend en compte tous les phénomènes en relation avec le langage dans la société. Elle privilégie la perspective sociale et

tente de comprendre la variation du langage à partir de certaines variables telles que la géographie, l'histoire, le profil social ou le registre de langue. De façon synoptique, Boyer (1996 : 6) la définit comme :

une linguistique qui, sans négliger les acquis de l'approche structuraliste des phénomènes langagiers, situe son objet dans l'ordre du social et du quotidien, du privé et du politique, de l'action et de l'interaction, pour étudier les variations dans l'usage des mots que les rituels de conversation, les situations de communication que les institutions de la langue, les pratiques singulières de langage que les phénomènes collectifs liés au plurilinguisme.

A la lumière de cette assertion définitoire, nous pouvons percevoir les multiples domaines qu'englobe la sociolinguistique. De l'étude du système linguistique du point de vue intrinsèque à l'analyse des représentations, des politiques linguistiques, des institutions de la langue, la sociolinguistique s'étend sur un domaine de recherche assez large. Tenant compte du caractère multipolaire de la sociolinguistique, Boyer présente son domaine d'intervention comme :

un vaste territoire [de recherche] car on peut dire aujourd'hui, sans exagérer le caractère multipolaire de la sociolinguistique, que celle-ci embrasse l'ensemble des composantes de l'activité de la parole : non seulement la/les langue(s) et la société, mais également le(s) discours(s) texte(s), le sujet et la communication, sans oublier les attitudes et les images, ce que l'on appelle les représentations psycho-sociolangagières qui pèsent sur les pratiques de langage et conditionnent leur manifestation (Boyer, op.cit. : 7).

Ce « vaste territoire » regroupe deux grands domaines d'intervention : le domaine macro-sociolinguistique et le domaine micro-sociolinguistique. Le premier analyse son objet dans un sens plus large, c'est-à-dire qu'il tente d'établir des théories générales sur le fonctionnement social du langage qui ont une portée universelle.

Ce domaine met l'accent sur la dimension communautaire ou intercommunautaire des locuteurs. Le domaine macro-sociolinguistique s'intéresse aux relations entre divers facteurs sociaux et les langues et/ou variétés de langue que les locuteurs des communautés linguistiques utilisent. Elle aborde des problématiques liées aux phénomènes sociologiques tels que le bilinguisme, la diglossie, le choix, le contact entre différentes langues, la substitution et le maintien des langues. La dimension « micro-sociolinguistique » concerne l'analyse interactionnelle. Elle renferme les domaines de la pragmatique, la sociolinguistique interactionnelle, les actes du discours etc.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous inscrirons essentiellement dans la dimension macro-sociolinguistique. Cette approche théorique nous servira pour commenter la carte linguistique du Gabon. Dans cet exercice, nous tenterons de mettre en évidence les politiques linguistiques qui régissent les usages des langues sur le marché linguistique. Nous

essaierons aussi de comprendre la nature du rapport entre ces différentes langues. L'occasion nous sera également échue de mettre en évidence l'impact du plurilinguisme dans la société gabonaise.

I.1.3.) – De la didactique générale à la didactique des langues et des cultures

L'intervention de cette approche théorique dans notre recherche se justifie par la nature de certains axes de réflexions que nous soulèverons. En effet, dans cette recherche, nous aborderons des questions en rapport avec l'enseignement de l'espagnol au Gabon, la programmation curriculaire et la formation des enseignants. Ce qui correspond au domaine de la didactique des langues et des cultures. D'où la nécessité pour nous de convoquer ce champ de recherche pour nous fournir des outils épistémologiques pour l'approche de ces problématiques.

Certes, aujourd'hui la distinction entre la pédagogie et la didactique semble avoir été clairement établie. Il n'en demeure pas moins vrai que les deux concepts (didactique et pédagogie) ont été souvent perçus à travers une relation dichotomique conduisant parfois à une confusion entre ces deux dénominations (Cuq et Gruca, 2017). La pédagogie est définie par Galisson et Coste (1976) comme une discipline dont l'objet de réflexion porte sur les finalités et les orientations de l'acte d'enseignement. Elle relève d'une mise en œuvre pratique centrée sur l'action à exercer en situation d'instruction et d'éducation. La pédagogie s'intéresse donc à la position de l'enseignant dans l'action, son style et sa manière d'agir dans l'acte d'enseignement. Elle met l'accent sur les aspects relationnels enseignant/apprenant.

Si la pédagogie relève d'une mise en œuvre pratique centrée sur l'action d'enseignement, la didactique quant à elle, relève d'une recherche disciplinaire centrée sur le contenu d'enseignement. En d'autres termes, la pédagogie s'intéresse à l'aspect relationnel enseignant/apprenant tandis que la didactique s'intéresse à l'aspect cognitif enseignant/savoir et à l'aspect social. On y note donc, en pédagogie, une prise en compte du sujet et en didactique une prise en compte de l'objet. Toutefois, un lien de subordination de la pédagogie à la didactique demeure d'actualité car la didactique permet de rendre conceptualisable des interrogations pédagogiques (Chriss, 1989).

La didactique se définit généralement comme l'art d'enseigner (Lafont, 1963). A ce titre, c'est une discipline qui se charge de l'étude du processus d'E/A en évaluant les méthodes, les techniques et les outils qui y contribuent (Puren, 1998). Elle peut se subdiviser en deux approches : l'approche théorique et l'approche pratique. La première est basée sur l'analyse, la description et l'explication du processus d'E/A afin de générer des connaissances dans les

processus éducatifs et postuler l'ensemble des normes et principes qui constituent et guident la théorie de l'enseignement. La deuxième incarne le fonctionnement de la didactique comme science appliquée puisqu'elle utilise les théories de l'enseignement dans le processus éducatif en proposant des modèles, des méthodes et des techniques qui optimisent les processus d'enseignement-apprentissage (Bastidas, 2012).

Si la didactique générale étudie les principes généraux et les normes d'instruction, d'enseignement et d'apprentissage en se concentrant sur la personnalité de l'enseignant, le rôle de l'apprenant, les méthodes d'apprentissage, les contenus d'apprentissage, le programme scolaire et les ressources pédagogiques, la didactique spécialisée ou spécifique étudie les méthodes et les pratiques appliquées à l'enseignement de chaque domaine, discipline ou sujet d'étude spécifique. Dans notre cas, la didactique des langues et des cultures (dorénavant DDLC).

La didactique des langues peut se définir comme une discipline qui a pour objet d'étude les langues (étrangères ou secondes) en conciliant des approches linguistique, psychologique, sociologique et pédagogique. C'est ce que nous pouvons lire dans les propos de Bastidas (2012 : 4) lorsqu'il affirme que la didactique des langues secondes ou étrangères (dorénavant DLSE) est une discipline multidisciplinaire et interdisciplinaire étant donné que :

son fondement théorique provient de quatre piliers fondamentaux : la linguistique en tant que science qui explique scientifiquement l'objet de la DLSE : le langage et la langue ; la psychologie comme science qui explique la nature des sujets de la didactique des langues : l'apprenant et l'enseignant ; la sociologie comme science qui explique le comportement et l'interaction des groupes humains avec lesquels travaille la DLSE : la société, et la pédagogie comme discipline qui explique le phénomène éducatif, objet également de la DLSE³.

A la lumière de ce qui précède, il nous échoit de comprendre que la didactique des langues et des cultures se nourrit des savoirs apportés par d'autres disciplines connexes. Chacune de ces disciplines est pourvoyeuse de connaissances spécifiques (linguistique, psychologie, sociologie, pédagogie et, depuis les années 1970, linguistique appliquée, psycholinguistique et sociolinguistique). Celles-ci ont donc des orientations théorique et méthodologiques particulières qui les distinguent les unes aux autres. Cette tendance à recevoir des connaissances théoriques différentes de chaque discipline peut être perçue comme un mélange incohérent dont l'impact se révèle par un manque d'organisation épistémologique.

³ Notre traduction. Texte d'origine : *Su fundamentación teórica ha provenído de cuatro pilares fundamentales: la lingüística como ciencia que explica científicamente el qué de la DLSE: el lenguaje y la lengua; la psicología como la ciencia que explica la naturaleza de los sujetos de la DL: el aprendiz y el maestro; la sociología como aquella ciencia que explica el comportamiento y la interacción de los grupos humanos con quien trabaja la DLSE: la sociedad, y la pedagogía como la disciplina que explica el fenómeno educativo, objeto también de la DLSE.*

C'est ainsi que, progressivement, la didactique des langues a cherché à devenir une discipline autonome à travers la linguistique appliquée (Bastidas, op.cit.). Cette autonomie se vérifie par la détermination de l'objet d'étude de cette science appliquée : l'étude des problèmes relatifs à l'E/A des langues secondes et/ou étrangères. Si la didactique des langues possède aujourd'hui son propre champ de recherche avec son fondement théorique et son cadre conceptuel, il convient de reconnaître que cette discipline est toujours perçue comme une science en quête d'autonomie. Cette quête de reconnaissance scientifique se traduit à partir :

d'une sorte de lutte que les enseignants et les chercheurs en [didactique des langues] ont dû et doivent encore souvent mener au sein des universités des lettres pour se voir accorder un statut académique convenable [pour] la reconnaissance d'une certaine scientificité de leur objet d'étude. (Cuq et Gruca, 2017 : 41).

Cette réalité ne doit pas nous étonner car, « de façon générale, le débat sur le degré de scientificité d'une discipline nouvelle est indispensable dans sa période d'établissement » (Cuq et Gruca, 2017 : 41). S'il est vrai que le débat sur la reconnaissance scientifique du champ de la didactique des langues est mené depuis les années 1980, il faut reconnaître qu'aujourd'hui « on peut y voir le signe d'une certaine réussite de l'installation de la discipline dans le champ universitaire » (Cuq et Gruca, op.cit. : 42).

La dimension didactique de notre recherche se traduit par l'intervention des questions d'enseignement et d'apprentissage dans notre problématique. En effet, nous aurons recours à cette discipline pour discuter des questions relatives à l'enseignement de l'espagnol au Gabon. Si la sociolinguistique nous aidera à étudier les politiques linguistiques ainsi que les représentations autour du plurilinguisme, la didactique des langues et des cultures nous fournira des outils épistémologiques pour traiter des questions de méthodes d'enseignement de l'espagnol en contexte plurilingue et pluriculturelle.

Par ailleurs, même si nous étudions le langage, les politiques linguistiques, les représentations sociolinguistiques, il convient de reconnaître que cette étude s'inscrit dans un contexte socioéducatif qui articule situations scolaires et sociales qui sont, pour reprendre les propos de Rispaïl et al. (2018 : 138) : « nos terrains d'observation ». On peut donc comprendre, à la lumière de ce qui précède, la corrélation entre la sociolinguistique et la DDLC. C'est ce qui justifie la sociodidactique comme cadre théorique de notre recherche.

I.2.) – APPROCHE CONCEPTUELLE

Dans cette partie, il sera question de définir certains concepts dont nous ferons usage tout au long de notre argumentaire. Nous organiserons ce cadre définitionnel en deux axes. Dans le premier axe définitoire, nous présenterons l'appareil terminologique de la sociolinguistique alors que le deuxième axe sera consacré à la mise en évidence de l'appareil terminologique de la didactique des langues et des cultures.

I.2.1.) – Appareil terminologique de la sociolinguistique

Le choix de la sociolinguistique comme cadre théorique nous impose l'usage de certains concepts issus de ce domaine. Nous ne définirons pas tous les concepts que nous emprunterons à la sociolinguistique dans notre travail, nous nous limiterons essentiellement aux concepts dont les définitions ont toujours fait l'objet des débats. Parmi ces concepts, nous pouvons citer, sans être exhaustif, la politique linguistique, les langues maternelles, les représentations sociolinguistiques, le marché linguistique, le plurilinguisme, et la diglossie.

I.2.1.1.) - Politique linguistique

Selon Robillard (1997 : 229), certains auteurs associent le concept de « politique linguistique » à celui de « planification linguistique ». Au-delà de cette constellation conceptuelle (politique / planification linguistique), Calvet (1996 : 3) et Boyer (op.cit. : 23), distinguent ces deux termes en les englobant dans l'aménagement linguistique. Pour ces auteurs, la politique linguistique est la « détermination des grands choix en matière de relations entre langues et société » et sa « mise en pratique » est la planification. La politique linguistique n'implique donc pas une légifération des choix de l'État et des acteurs glottopolitiques concernant le rapport entre les langues et la société.

Dans le cadre de cette recherche, nous emploierons le concept de « politique linguistique » pour faire référence à toute volition des acteurs glottopolitiques sans nécessairement qu'il y ait une légifération de ces dernières. Dans cette logique, nous entendons par « politique linguistique », toute orientation donnée à la commercialisation des langues sur le marché linguistique⁴. Si les travaux autour de cette problématique ont toujours mis un accent sur la dimension étatique, nous voulons, en plus de l'État, intégrer tous les acteurs glottopolitiques qui exercent, à l'égard des langues, un certain pouvoir décisionnel. Ce postulat

⁴ Nous entendons par « commercialisation des langues », la promotion des langues sur le marché linguistique à travers des politiques linguistiques. Nous nous inscrivons dans l'approche économique des langues de Pierre Bourdieu (1977).

ne s'éloigne pas de la vision du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* qui définit la politique linguistique comme :

Une action volontaire, officielle ou militante, destinée à intervenir sur les langues, quelles qu'elles soient (nationales, régionales minoritaires, étrangères) dans leurs formes (les systèmes d'écriture, par exemple), dans leurs fonctions sociales (choix d'une langue comme langue officielle) ou dans leur place dans l'enseignement. La politique linguistique peut être menée par des citoyens ou des groupes, par des partis politiques et dans un cadre associatif ou privé. Cette action sur les langues s'effectue dans des conjonctures sociétales et événementielles données et elle en porte la marque. Mais les politiques linguistiques sont aussi fondées sur des principes (économie et efficacité, identité nationale, démocratie), qui leur donnent sens par-delà les circonstances (Beacco et Byram, 2003 : 21).

Il est à noter que le débat autour du concept se doit à son évolution depuis son sens d'origine. En effet, en 1959, le linguiste américain Einar Haugen, dans le cadre des travaux portant sur la description d'une nouvelle variété linguistique en Norvège, va employer, pour la première fois le terme *language planning* que Haugen (1987 : 627) va percevoir comme une forme d'intervention sur le système linguistique en vue d'optimiser le comportement linguistique d'une communauté donnée. Cette conception fera ensuite place aujourd'hui à ce que nous désignons comme « standardisation linguistique » (Abouzaid, 2011 : 94). Il faudra attendre la proposition définitionnelle de Cooper (1989 : 45) pour percevoir le *language planning* comme un ensemble d'efforts délibérés entrepris pour influencer le comportement d'une communauté en ce qui concerne l'acquisition, la structure et les fonctions de leurs codes linguistiques.

Cette recherche organisée de solutions aux problèmes linguistiques, généralement au niveau national (Fishman, 1972 : 23-24) développée dans les pays anglo-saxons fera écho, plus tard, à l'écologie linguistique (Ferguson 2006). La première définition donnée au *language planning* en français sera celle de « planification linguistique » qui renvoie, comme nous l'avons vu plus haut, aux décisions officielles et les moyens (pécuniers et matériels) pour accompagner ces choix. Au cours des années soixante-dix, va naître, sous la houlette du linguiste québécois Jean-Claude Corbeil, le concept « aménagement linguistique » qui traduit les mesures politiques prises par un État en vue de son intervention dans la commercialisation des langues sur le marché linguistique du pays. Ce nouveau concept va substituer le *language planning* et la « planification linguistique ». A cet ensemble terminologique va s'ajouter celui de « glottopolitique » pour désigner les « les diverses approches qu'une société a de l'action sur le langage, qu'elle en soit ou non consciente » (Guespin & Marcellesi, 1986 : 5). La glottopolitique couvre les dimensions « micro » et « macro » sociolinguistiques car elle permettra d'aller des interactions privées aux interventions politiques.

Il existe aujourd'hui deux grands types de politiques linguistiques : la politique linguistique monolingue et la politique linguistique plurilingue. Le premier type de politique englobe la politique d'assimilation (qui œuvre pour l'exclusion ou l'interdiction de la commercialisation de certaines langues au profit de la langue officielle). A côté de cette politique d'assimilation, on peut également noter, dans ce premier groupe des politiques linguistiques monolingues, la politique de non-intervention qui traduit une posture de laisser-aller de l'État en matière de commercialisation des langues sur le marché linguistique. Cette politique de non-intervention dénote, en filigrane, d'un choix basé sur la langue dominante. Ce genre de politique encourage ce que Louis Jean Calvet définit comme « la guerre des langues ». Seulement, comme toute guerre nécessite des alliés qui vont pourvoir aux moyens logistiques, les différentes langues livrées à cette guerre se verront soutenues par certains alliés. Dans le cas de la langue dominante, elle sera soutenue par l'État qui lui fournira l'armement nécessaire pour réduire hors d'état de nuire ses adversaires.

C'est le cas de certains pays d'Afrique francophone noire qui ont encouragé « une guerre fratricide » entre le français et les langues maternelles en fournissant au français des armes de dernière génération pour l'extermination des langues sœurs réduites en agonie depuis des années. Cet état de fait nous emmène à mentionner le prochain type de politique linguistique du premier groupe : la politique de valorisation de la langue officielle qui consiste à œuvrer exclusivement pour une plus-value de la langue officielle en contexte multilingue. Cette politique n'est pas toujours exposée de façon explicite. En effet :

Il est possible, pour un Etat, de proclamer une égalité de traitement et d'accorder des droits linguistiques à ses citoyens en théorie, tout en recourant à des pratiques niant systématiquement ces mêmes droits. Ainsi, la diversité linguistique peut être autorisée de jure, mais c'est bien un monolinguisme qui tend à s'installer de facto, dans la société (Abouzaid, 2011 : 99).

Si les politiques linguistiques mentionnées plus haut ont fait école les décennies précédentes, il faut reconnaître qu'aujourd'hui, les nations s'attellent à un changement de paradigme glottopolitique bien que cette réorientation idéologique se heurte parfois à une opposition due à l'ancrage idéologique du monolinguisme des décideurs politiques qui continuent de percevoir le plurilinguisme comme une menace à l'unité des peuples. Or, le plurilinguisme factuellement observable dans toutes les sociétés contemporaines impose une certaine déconstruction de l'idéologie du monolinguisme pour la reconstruction d'un type de politique linguistique visant à promouvoir le plurilinguisme.

C'est le cas notamment des pays de l'Europe qui essayent, tant bien que mal de promouvoir le plurilinguisme ces dernières années. Le plurilinguisme constitue, à ce titre, une question centrale au sein des réflexions du Conseil de l'Europe ces dernières années. Parmi les

différents types de politiques linguistiques plurilingues inscrites dans cette catégorie, on peut noter le bilinguisme fondé sur les droits territoriaux, le bilinguisme fondé sur les droits personnels territorialisés et le bilinguisme fondé sur les droits personnels.

Le premier type de politique linguistique plurilingue consiste à établir des frontières linguistiques pour un monolinguisme local à condition que les communautés linguistiques soient géographiquement localisables et concentrées en bénéficiant d'une organisation étatique (Abouzaid, op.cit.). C'est le cas de la Suisse et la Belgique. Dans le cas du Gabon, ce type de politique linguistique ne pourra pas s'appliquer car le pays ne dispose pas d'une organisation territoriale du même ordre. Développée dans des régions telles que la Catalogne, le bilinguisme fondé sur les droits personnels territorialisés ne s'applique pas sur tout le territoire d'une nation.

Ce bilinguisme restrictif s'applique aux membres d'une communauté linguistique concentrés sur une partie du territoire national dans laquelle la langue minoritaire partage le marché linguistique avec la langue officielle du pays sous un rapport de co-officielles. Là encore, ce genre de politique linguistique ne correspond pas vraiment au contexte gabonais car aucune région ne dispose des prérogatives échues, par exemple, aux communautés autonomes en Espagne.

Enfin, le bilinguisme fondé sur les droits personnels va s'appliquer aux membres d'une communauté linguistique sans tenir compte de leur localisation géographique sur le territoire national. Il s'agira de permettre aux locuteurs de transporter leurs droits personnels. Ce genre de politique linguistique est pratiqué dans des pays tels que l'Afrique du Sud, le Tchad, le Kenya, la République centrafricaine et le Burundi. Cette politique linguistique pourrait être expérimentée sans aucun pronostic de réussite à cause du cotexte ethnocentrique de la société gabonaise. Toutefois, son usage dans des contextes africains proches de celui du Gabon laisse planer une lueur d'espoir quant à la possible fluctuation de son expérimentation.

Il est à noter que ces politiques linguistiques plurilingues prônent une sorte d'égalité juridique entre les langues sans que celle-ci soit toujours factuelle et transposable dans les faits glottopolitiques. Toutefois, cette orientation plurilingue permet, en théorie, aux locuteurs de choisir aisément les variétés linguistiques avec lesquelles ils vont interagir avec l'État. Ces bilinguismes étatiques peuvent être symboliques, égalitaires ou déséquilibrés.

En ce qui concerne l'Afrique francophone noire, il faut noter que cette nouvelle orientation des politiques linguistiques plurilingues ne fait pas encore l'unanimité car dans ces

nations le plurilinguisme est souvent perçu comme le *mythe de Babel*⁵ dans la mesure où cette richesse langagière est vécue comme une confusion des langues ou une punition divine qui entraverait l'unité nationale en faisant obstacle à la communication entre les peuples (Calvet et Calvet, 2013). D'où l'intérêt de notre recherche qui souhaite contribuer à la réflexion sur l'élaboration des politiques plurilingues dans les pays d'Afrique francophone noire en générale et le Gabon en particulier.

I.2.1.2.) – La langue maternelle dans le contexte gabonais

En ce qui concerne le concept de langue maternelle (dorénavant LM), aucun des critères définitoires généralement évoqués ne résiste vraiment à l'analyse et ne suffit à construire solidement le concept car il s'agit d'un concept qui ne correspond à aucune réalité scientifiquement maîtrisable (Dabène, 1994). Quatre critères sont généralement invoqués dans les différentes approches définitionnelles (Castelloti, 2001 : 3) : la langue de la mère, la langue de première acquisition, la langue la plus maîtrisée et la langue acquise en contexte naturel.

Nous nous inscrivons dans le premier et le dernier critère susmentionné. En effet, en optant pour la langue de la mère, nous tenons compte du système de filiation matrilineaire qui caractérise la plupart des communautés ethniques endogènes gabonaises (Mbanda, 2022). De ce fait, la transmission de l'identité, et plus précisément la langue, tient compte de ce système de filiation. Le choix du dernier critère présenté par Castelloti se justifie par le fait que les LM gabonaises s'acquièrent en contexte naturel eu égard au manque de standardisation de ces dernières et à leur anathématisation dans le système éducatif (Idiata, 2002).

En clair, le concept de langue maternelle, se réfère aux langues propres au territoire, à la culture et à l'histoire des communautés ethniques qui les parlent. Nous préférons ce terme à celui de langue vernaculaire dont la mention fait aujourd'hui l'objet d'une certaine frustration chez les locuteurs de ces langues souvent minorées et subalternisées sur les marchés linguistiques. Le choix du concept souhaite mettre un accent sur l'aspect identitaire en se plaçant sous l'égide d'un des quatre critères définitoires recensés par Castelloti : la langue de la mère.

Cette dimension identitaire ne s'éloigne pas de la vision poursuivie par la Constitution gabonaise du 23 juillet 1995 en son article 2 lorsqu'elle stipule que : « la République Gabonaise

⁵ Le « Mythe de Babel » est une histoire biblique qui démontre que la diversité linguistique relève d'une punition ou malédiction divine qui entrave la construction d'un idéal commun ou encore le vivre-ensemble. Pour Calvet et Calvet (2016), c'est cette vision du « mythe de Babel » qui justifie l'idéologie du monolinguisme en vue de la préservation de l'unité nationale. Cette vision découle sur l'imposition des politiques linguicides à travers la mise en place des mesures draconiennes visant à éradiquer les pratiques plurilingues dans la société (Canut, 2010).

adopte le français comme langue officielle. En outre, elle œuvre pour la protection et la promotion des langues nationales ». Le choix des mots dans cet article de la Constitution est délibéré et traduit clairement les différentes fonctions des langues en présence. En définissant les LM comme des « langues nationales », la Constitution gabonaise les attribue des fonctions purement identitaires. En effet, une « langue nationale » renvoie à la langue qui joue un rôle identitaire dans une société. C'est ce que confirment les propos de Louis-Jean Calvet lorsqu'il affirme que :

la différence entre langue « officielle » et langue « nationale » n'est pas très claire, et l'usage de ces formules peut varier d'un pays à l'autre. Sémantiquement, « officielle » connote plutôt les fonctions administratives de la langue tandis que « nationale » renvoie à ses fonctions identitaires. [...] Dans toutes les anciennes colonies françaises, les deux formules sont utilisées conjointement : le français est la langue officielle et certaines langues locales (au Sénégal ou au Congo par exemple) ou toutes ces langues (au Cameroun [et, dans notre cas, le Gabon]) sont nationales. (Calvet, 2021 : 278).

I.2.1.3.) – Représentations sociolinguistiques

Le concept de représentation a été créé par le sociologue français E. Durkheim (1898). Pour ce dernier, la conscience collective impose à l'individu des façons de penser et d'agir qui se matérialisent à partir du contexte socio-culturel. Pour Moscovici et Vignaux, les représentations sociales renvoient à « des systèmes d'interprétation des événements et du monde, elles sont par-là, vecteurs essentiels des opinions, des jugements et des croyances, visant à assurer la pertinence et la régularité de nos liens et de nos conduites en société. » (1994 : 26-27). Si Moscovici et Vignaux considèrent les représentations sociales comme un facteur de construction des attitudes sociales, Bourdieu, quant à lui, leur attribue une fonction manipulatrice du point de vue symbolique. Pour lui, la langue et l'accent :

Sont l'objet de représentations mentales, c'est-à-dire d'actes de perceptions et d'appréciation, de connaissance et de reconnaissance, [...] de représentations objectales, dans des choses (emblèmes, drapeaux, insignes, etc.) ou des actes, stratégies intéressées de manipulation symbolique qui visent à déterminer la représentation (mentale) que les autres peuvent se faire de ces propriétés et de leurs porteurs (Bourdieu, 1982 : 135-136).

A la lumière de cette assertion, il en ressort que les représentations, du point de vue bourdieusien, sont des armes de manipulation qui permettent de faire apprécier ou non un objet dans le subconscient d'un individu à travers le discours que nous leur tenons. Ces représentations peuvent être « partagées » du point de vue patrimonial, mythologique et emblématique ou socioculturel (Boyer, 2003 : 33). Du point de vue linguistique et culturel, elles apparaissent comme des « marqueurs des aspects linguistiques et socioculturels d'un groupe d'individus » (Montoya, 2020 : 56). Celles-ci impliquent une évaluation des réalités

sociolinguistiques en vue de leur valorisation ou de leur stigmatisation ou discrimination (Boyer, 2017 : 63).

Les représentations sociolinguistiques, qui relèvent des représentations sociales sont définies par Lafontaine (1997), Bavoux (2002) et Boyer (2003) comme des croyances implicitement construites par les membres de la communauté linguistique qui se manifestent à travers la valorisation, la dévalorisation, la sublimation ou le mépris d'une langue donnée par rapport aux autres langues en présence. Nous nous servons de ce concept pour évaluer les représentations des acteurs glottopolitiques à l'égard du plurilinguisme sur le marché linguistique. Nous nous en servons aussi pour étudier la nature des représentations des acteurs éducatifs sur le plurilinguisme en classe d'espagnol langue étrangère au Gabon.

I.2.1.4.) – Le marché linguistique ou la compétition entre les langues

Le concept de marché linguistique que nous emploierons régulièrement durant notre argumentaire, quant à lui, doit son usage au sociologue français Pierre Bourdieu qui considère qu'il y a « marché linguistique toutes les fois que quelqu'un produit un discours à l'intention des récepteurs capables de l'évaluer, de l'apprécier, et de lui donner un prix » (1992 : 123). Selon cet auteur, quand deux locuteurs interagissent, il y a une relation objective entre leurs compétences ; non seulement leur compétence linguistique mais aussi l'ensemble de leur compétence sociale. La constitution d'un marché linguistique crée les conditions d'une concurrence objective par laquelle la compétence légitime peut fonctionner comme capital linguistique produisant, à l'occasion de chaque échange social, un profit de distinction. Il s'agit donc de la compétition des langues en contact sur le marché linguistique.

Nous accordons une place de choix à ce concept parce qu'il permet de comprendre, à partir des réalités économiques du marché, la commercialisation des langues dans la société et l'impact des politiques linguistiques sur les langues dans une société. Avec ce concept, nous voulons attirer l'attention des acteurs glottopolitiques sur le fait que, dans un pays multilingue comme le Gabon, le choix d'une certaine langue dans un contexte donné d'interaction est fonction de la valeur de cette langue sur le marché linguistique. La réalité de marchandisation linguistique permet donc d'attribuer un prix à toutes les langues et participe, ipso facto, de sa valorisation ou dévalorisation dans les représentations sociolinguistiques des locuteurs.

L'attribution des prix aux langues tient compte de certaines variables telles que la valeur démographique des locuteurs, le niveau de standardisation et le corollaire politico-économique de la langue à choisir. C'est dans cet esprit, par exemple, que le Gabon a choisi le français comme langue officielle car, de toutes les langues en présence sur le marché

linguistique, elle semblait avoir la plus grande valeur. En effet, en plus d'être connu par une bonne partie de la population bien que se fut par extorsion des colons, le français était la seule langue standardisée dont l'adoption pouvait permettre de développer des activités politiques et économiques avec les pays extérieurs. C'est cette factualité qui va permettre de reléguer les LM à des échanges informels contre le français en situation formelle de communication.

I.2.1.5.) – Plurilinguisme versus multilinguisme

Tout au long de notre travail, nous serons aussi emmenés à employer alternativement les concepts plurilinguisme et multilinguisme. Souvent associé au plurilinguisme, le concept de multilinguisme rend compte de la présence de plusieurs langues sur un territoire donné sans tenir compte de leurs locuteurs tandis que le plurilinguisme désigne la capacité des locuteurs à employer plus d'une langue. Si la sociolinguistique fait une distinction entre ces deux termes, le Conseil de l'Europe utilise le terme de « multilinguisme » dans un sens identique à celui de « plurilinguisme » (Beacco et Byram, 2003). En effet, le Conseil de l'Europe (2000 : 129) définit le plurilinguisme comme :

La compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considèrera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser.

Dans notre cas, nous réserverons le terme plurilinguisme à la présence de plusieurs langues dans le répertoire linguistique d'un locuteur alors que le multilinguisme nous servira à désigner la coexistence de plusieurs langues dans la société. Ainsi, le plurilinguisme renverra à l'individu alors que le multilinguisme se réfèrera à la communauté. Un autre facteur de différenciation entre les deux éléments sont la hiérarchie et la fonction des langues. En effet, la compétence plurilingue d'un individu se construit sur la base d'une langue de départ (la langue maternelle) dans la logique de comparaison et de cumulation qui rendra ces langues interdépendantes dans le répertoire verbal de ce dernier alors que le multilinguisme les considère « étanches » les unes aux autres à travers les différentes fonctions de chaque langue.

L'acquisition d'une compétence plurilingue relève parfois d'une sorte d'élitisme dans la mesure où le développement des capacités métalinguistiques dans plusieurs langues est souvent un choix de distinction sociétale permettant de différencier un locuteur culte d'un autre. La sphère académique étant une des principales sphères de construction de la compétence plurilingue. Aussi, le corolaire élitiste du plurilinguisme peut se justifier par le fait que l'individu plurilingue a le choix sur les langues à apprendre tandis que le multilinguisme est imposé aux populations du territoire par la configuration ethnolinguistique du pays. Cette

donnée sociale qu'impose le multilinguisme aux habitants du territoire est supra individuelle et ne définit pas leur compétence métalinguistique dans ces langues alors que le plurilinguisme impose nécessairement une connaissance de toutes les langues du répertoire linguistique de l'individu. Lüdi et Py (2002 : 5) distinguent trois formes de plurilinguisme :

- **Le plurilinguisme territorial** qui se caractérise par le fait que deux ou plusieurs langues sont parlées sur un même territoire caractérisé par une certaine unité politico-géographique.
- **Le plurilinguisme individuel** qui renvoie à la maîtrise (partielle ou complète) de deux ou plusieurs langues par un individu ou une communauté linguistique.
- **Le plurilinguisme institutionnel** qui a lieu lorsque l'administration d'une ville, d'un département ou d'un pays offre des services dans deux ou plusieurs langues.

I.2.1.6.) – La diglossie dans la sociolinguistique « périphérique »

Un autre concept que nous emprunterons à la sociolinguistique est celui de diglossie. En effet, nous nous en servons pour décrire la situation sociolinguistique actuelle au Gabon et son impact sur les politiques linguistiques éducatives, corollaire de la politique linguistique nationale. Le concept de diglossie peut être abordé selon deux orientations : l'orientation nord-américaine et l'orientation de la sociolinguistique « périphérique » ou « native » (Colonna, 2013). La première postule que la diglossie est une répartition fonctionnelle des usages entre deux variétés d'une même langue ou deux langues différentes sur le même territoire (Ferguson, 1959 ; Fishman, 1971).

Pour Tabouret-Keller (2006), la diglossie de type « fergusonienne » entre variété « haute » et « basse » n'est pas une nomination objective du concept mais une catégorisation fondée sur une opposition simpliste. Outre la distribution fonctionnelle des usages linguistiques, « l'idée qui se dégage à partir des analyses nord-américaines est qu'il y a complémentarité des usages, donc une forme de stabilité, d'harmonie et de durabilité systémique » (Colonna, 2013 : 15). C'est l'idée de cette apparente stabilité et harmonie entre les langues en présence que la sociolinguistique dite « périphérique » rejette en adoptant une approche plutôt conflictuelle du concept. Colonna présente le positionnement épistémologique de cette orientation belliciste en ces termes :

Pour la sociolinguistique « périphérique », le constat est le suivant : le déséquilibre entre les langues est le reflet de déséquilibres sociaux qui supposent des rapports de force et de domination. Au couple H/L, va donc se substituer celui de langue dominante/langue dominée. Les sociolinguistes « natifs », « suffisamment ancrés sur leurs terrains pour pouvoir critiquer la vision idyllique de la stabilité, de l'homogénéité et de l'harmonie du schéma canonique » (Prudent, 1981 : 23) vont mettre en place tout un discours

théorique et pratique pour dénoncer la prétendue stabilité de la diglossie et mettre au jour les formes de domination (Colonna, 2013 : 15).

Ce discours de dénonciation du conflit linguistique des sociolinguistes périphériques s'appuie sur la théorie des fonctions chez Fergusson et Fishman qui, en réalité, « sert d'écran au conflit réellement à l'œuvre dans la société » (Lafont, 1948 : 7). Pour Christian Lagarde, le discours diglossique périphérique s'évertue à mettre en lumière « l'éventualité de la latence et de l'imperceptibilité » du conflit linguistique filigranée dans les sociétés plurilingues (Lagarde, 1997 : 66). Il ajoute que le conflit linguistique n'est pas nécessairement percevable dans sa phase aiguë. En traduisant un extrait du *Congrès de Cultura Catalane*, Lagarde (op.cit. : 67) met en lumière le caractère conflictuel de toute diglossie en définissant le conflit linguistique de la manière suivante :

Il y a conflit linguistique lorsque deux langues clairement différenciées s'affrontent, l'une comme politiquement dominante (usage officiel, usage public) et l'autre comme politiquement dominée. Les formes de domination sont variées : de celles nettement répressives (comme celles qu'a pratiquées l'État espagnol sous le franquisme) à celles politiquement tolérantes (comme celles que pratiquent les États français et Italien). Un conflit linguistique peut être latent ou aigu, selon les conditions sociales, culturelles, dans lesquelles il se présente (*Congrès de Cultura Catalana*, 1978 : 13)

Cette assertion met en lumière la posture épistémologique de la sociolinguistique périphérique. Elle considère que toute situation multilingue implique, pour emprunter les termes de Calvet (2005), « la guerre des langues ». Cette guerre est orchestrée par les politiques linguistiques qui orientent la commercialisation des langues sur le marché linguistique. Les fonctions accordées aux différentes langues en présence déterminent un rapport de force entre elles. La langue dominante sera celle que vont exalter les politiques linguistiques. Cette réalité glottopolitique est factuelle dans les pays d'Afrique francophone noire avec le français et les langues locales.

C'est le cas du Gabon dont les politiques linguistiques ont choisi d'organiser une guerre fratricide entre la langue de colonisation et les langues maternelles. Ce choix a conduit à un linguicide au sein de l'arène linguistique. Le concept linguicide est compris par le linguiste Claude Hagège dans son ouvrage *Halte à la mort des langues* (2001) comme une forme particulière d'ethnocide. Il se manifeste de deux formes : l'absence de transmission intergénérationnelle des langues et l'adoption d'une politique linguistique linguicide qui renvoie à l'action d'un État qui met en œuvre des stratégies politiques visant à promouvoir exagérément une ou quelques langues données sur les autres systèmes en présence dans un environnement multilingue. Cela se traduit par le refus de promouvoir l'usage public et l'enseignement des langues minorées (Hagège, op.cit.).

Bien que le paradigme diglossique de la sociolinguistique native s'accorde, dans une certaine mesure, avec la réalité sociolinguistique du Gabon, il faut reconnaître que ce travail ne saurait adopter une posture immuable entre les deux orientations définitionnelles. En effet, à la lumière des différentes allégations, nous comprenons que l'une n'annule pas l'autre. Nous partageons l'idée que la commercialisation de plusieurs langues sur un même marché linguistique passe par la détermination des différentes fonctions de ces langues sans nécessairement causer de « guerre linguistique ».

Or, au-delà des critères objectifs pouvant justifier le choix d'une langue donnée pour une quelconque fonction, il convient de s'accorder sur le fait que cette répartition fonctionnelle nous plonge automatiquement dans une situation de langues privilégiés et langues minorées. Cette opposition sera légitimée par l'interdiction de certaines langues dans certaines situations d'interactions sous prétexte du respect de chaque domaine d'intervention des différentes langues. Cette espèce de censure linguistique traduira un rapport de force entre les langues ; point de départ d'une « guerre des langues ».

Fort de ce qui précède, il convient d'accepter la réalité dichotomique de ces réalités. Derrière toute gestion dite « conflictuelle » ou « belliciste » des langues, se cache une nécessité d'organisation d'un État, d'une région ou d'une institution sous le prisme de la cohésion sociale. Est-ce à dire que la « guerre des langues » est un mal nécessaire ? Loin de là ! Toutefois, comment gérer une société dans laquelle tout le monde parle sa propre langue sans tenir compte des individus d'une communauté linguistique exogène ? Quel sort serait réservé à des citoyens qui ne parlent pas la langue d'une région si les services devaient se faire essentiellement dans la langue locale ? Quelle serait le coup politico-économique de cette pratique « babelienne » dans nos sociétés ?

En outre, dans l'esprit de la diglossie « fergussonienne », il convient de s'interroger sur l'impact de la répartition fonctionnelle sur les langues. En effet, comme l'a argué Christian Lagarde, le fait d'attribuer à chaque langue une fonction et un domaine d'intervention met en filigrane un conflit de pouvoir dans la mesure où chaque langue devra se contenter de ses prérogatives. L'usage d'une langue A dans un contexte qui requiert l'intervention de la langue B conduira à un conflit entre les langues. En somme, cette vision du plurilinguisme que Lüdi et Py (op.cit.) qualifient de « idyllique » met en filigrane un rapport conflictuel. De ce fait, il est important de réfléchir sur les moyens de développer l'inter-tolérance entre les langues. C'est à cette réflexion que renvoi l'objet de cette thèse.

I.2.2.) – Appareil terminologique de la didactique des langues

En ce qui concerne l'appareil terminologique de la didactique des langues et des cultures, nous avons choisi de définir les concepts clés de notre objet d'étude et ceux que nous emploierons avec récurrence dans notre argumentaire. Il s'agit des concepts suivants : approches plurielles, transposition didactique, obstacle didactique et la motivation.

I.2.2.1.) – Les Approches plurielles comme méthodologie sociodidactique

Considérées comme une des méthodes efficaces de la prise en compte de la diversité linguistique des apprenants, les approches plurielles sont définies par Candelier (2008 : 68) comme toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. Pour cet auteur, une approche plurielle se distingue d'une approche singulière, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue et/ou une culture particulière prise isolément. C'est ce que nous pouvons lire dans les lignes suivantes :

Nous appelons approches plurielles des langues et des cultures des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement/apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (c'est-à-dire "plus d'une") variétés linguistiques et culturelles. Nous les opposons aux approches que l'on pourrait appeler singulières dans lesquelles le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est une langue ou une culture particulière prise isolément. Ces approches singulières ont été tout particulièrement valorisées lorsque les méthodes structurales puis "communicative" se sont développées et que toute traduction, tout recours à la langue première étaient bannis de l'enseignement (Candelier et al., 2007 : 7).

Le développement des approches plurielles est concomitant à l'émergence de l'éveil aux langues qui est une méthodologie sociodidactique qui cherche à développer chez les élèves des aptitudes métalinguistiques concomitantes à l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle (Troncy, 2014). C'est ce que confirme Michel Candelier lorsqu'il affirme que l'éveil aux langues est « une démarche caractérisée par des activités pédagogiques portant simultanément sur de nombreuses langues y compris des langues que l'école n'a pas l'intention d'enseigner ainsi que sur la diversité elle-même des langues et des cultures » (op.cit : 371).

Cette visée a donné naissance à une nouvelle orientation pour l'enseignement des langues qui prône une didactique dite « du plurilinguisme ». Cette orientation récente qui est issue des réflexions des décennies précédentes fait une certaine place à l'approche interculturelle qui privilégie, sur le plan des aspects culturels, la rencontre, l'inter-tolérance, l'acceptation de l'altérité, les mélanges, les métissages des cultures et des identités (De Carlo, 1998 ; Blanchet, 2005). Il s'agit donc d'essayer d'envisager la même approche sur le volet linguistique et de l'enseignement des langues et des cultures (Blanchet, op.cit.).

En effet, les sociétés plurilingues étant des sociétés dans lesquelles les usages de langues sont mélangés, articulés et organisés les uns par rapport aux autres, la didactique du plurilinguisme se propose de transposer cette réalité dans l'enseignement des langues. Il s'agit donc de faire du mode de pratique du plurilinguisme des sociétés plurilingues l'objectif et l'objet de l'apprentissage. De ce fait, il ne s'agira plus d'enseigner une langue mais plutôt d'enseigner le plurilinguisme. Là encore, la question de méthode d'enseignement du plurilinguisme se pose. Il convient de s'interroger, avant toutes volitions, sur la politique linguistique et la méthodologie compatibles à ce projet. Cette recherche propose le développement préalable d'une politique linguistique plurilingue qui conduirait à l'application des approches plurielles.

Ces approches méthodologiques peuvent se regrouper en deux catégories : l'éveil aux langues et les approches plurielles (Balsiger et al., 2012). L'éveil aux langues renvoie à une approche méthodologique qui développe des attitudes de tolérance et d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle en renforçant l'intérêt pour les langues tout en développant des aptitudes susceptibles de faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour Candelier et De Pietro, il s'agit d'une approche qui promeut :

Des activités mettant en jeu des langues diverses, proches et lointaines et de tous statuts, et généralement sans avoir l'ambition de les enseigner en tant que telles. L'éveil aux langues vise notamment à développer chez les élèves : des aptitudes d'observation et de raisonnement métalinguistiques ; des savoir-faire utiles pour l'apprentissage des langues (...) ; des attitudes d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle [ainsi que] des savoirs relatifs aux langues et à leur diversité (2014 : 179).

L'éveil aux langues ne privilégie donc pas uniquement les langues standardisées et enseignées mais intègre aussi celles des élèves d'autres origines linguistiques en particulier. Elle considère la diversité langagière et culturelle prégnante dans la société contemporaine non comme un obstacle aux apprentissages mais plutôt comme un matériau à même de fonder une compréhension opératoire des objets d'apprentissage capables d'être réinvesties dans les apprentissages linguistiques ainsi que dans la construction d'une identité linguistique plus consciente et ouverte (Candelier et De Pietro, op.cit. : 180).

Ces approches plurielles que nous proposons ne prétendent pas alléger le développement de la didactique du plurilinguisme en classe d'espagnol langue étrangère. Autrement, l'objet d'étude (la langue espagnole) se verra substituée par un autre (le plurilinguisme). Il sera question d'emmener les acteurs éducatifs en charge de l'enseignement de l'espagnol langue étrangère au Gabon à s'ouvrir à l'expression de la diversité langagière et culturelle des apprenants et des enseignants en situation de classe. En effet, comme l'affirment Castelloti (2001) et Causa (2002), l'expression de la compétence plurilingue en situation de

classe permet d'élargir les stratégies linguistiques et d'étoffer son discours métalinguistique. Cette ouverture se matérialisera par l'intégration des approches plurielles dans la programmation curriculaire et la formation des enseignants gabonais.

Le développement de ces approches plurielles en situation de classe permettra aux apprenants se s'appuyer sur les compétences langagières acquises dans d'autres langues pour mieux appréhender l'apprentissage de l'espagnol. Notre objectif est d'emmener les acteurs éducatifs à réaliser que l'expression du plurilinguisme en situation de classe n'a rien d'exotique ou d'énigmatique car il représente une normalité qui traduit la compétence linguistique des apprenants et de enseignants dans un contexte d'E/A multilingue (Causa, op.cit.).

I.2.2.2.) – La motivation, une clé en classe de langue étrangère

Point n'est besoin d'épiloguer autour de l'importance de la motivation en classe de langue étrangère. On sait, par exemple, qu'elle permet de stimuler ou non l'apprentissage. Généralement, on distingue deux types de motivations : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. La première renvoie à l'ensemble des besoins et/ou intérêts personnels de l'apprenant alors que la deuxième est composée de tous les facteurs extérieurs qui constituent la récompense de l'apprentissage (Ellis, 1994). Gardner et Lambert (1972) emploient les termes « motivation intégrée » et « motivation instrumentale » pour distinguer la motivation intrinsèque de la motivation extrinsèque.

La motivation intégrée conduit à un apprentissage de la langue en vue du développement personnel et l'enrichissement linguistique et culturel (Lightbown et Spada, op.cit.). Elle se base sur l'intérêt personnel que l'apprenant témoigne à la langue cible. Elle renferme plusieurs facteurs parmi lesquels l'attitude envers la langue cible (amour de la langue) et le développement des capacités cognitives. Cette motivation personnelle n'est donc pas l'objet d'une coercition engendrée par des facteurs externes à l'apprentissage.

Selon Gardner et Lambert, l'apprentissage d'une langue étrangère est souvent motivé par la récompense que prévoit le contexte socio-éducatif : la future carrière, le statut social, le respect des curricula imposés par le système éducatif. On se souviendra, à titre illustratif, de cette expérience de Dunkel qui avait proposé, en 1948, dans le cadre d'une étude expérimentale, des récompenses à certains élèves en vue d'un meilleur résultat dans une salle de classe alors que d'autres s'étaient contenté des simples encouragements. Les résultats de cette étude ont démontré que les apprenants qui espéraient une récompense avaient fourni plus d'efforts que ceux qui n'en attendaient pas. Selon Gardner et MacIntyre (1993), l'absence de récompense au soir de l'apprentissage peut démotiver l'apprenant en créant chez lui une amotivation.

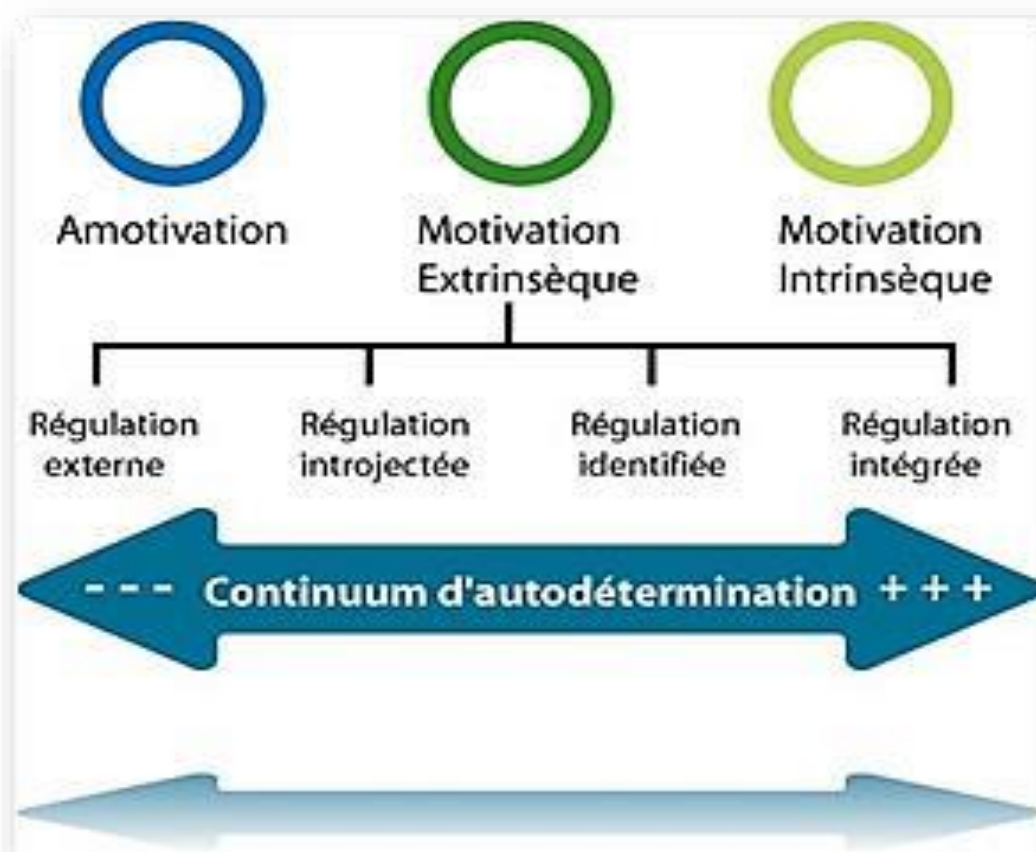
En effet, selon la théorie de l'auto-détermination de Deci et Ryan (1985 ; 2002)⁶, la dynamique motivationnelle comprend trois facteurs : motivation autodéterminée (pour parler de motivation intrinsèque) et la motivation non-autodéterminée (pour se référer à la motivation extrinsèque). Pour ces derniers, l'absence complète de motivation chez un individu (dans notre cas, l'apprenant) traduit une « amotivation ». En étudiant de près cette théorie, on y comprend qu'un apprentissage amorcé avec une amotivation par l'apprenant peut déboucher sur un apprentissage auto-déterminé en fonction des stratégies d'enseignement mobilisées par l'enseignant et la découverte des privilèges attachés à la langue d'apprentissage. Dans notre cas, les opportunités de commercialisation de la langue espagnole sur le marché linguistique et économique gabonais.

Ce processus de développement de motivation auto-déterminée se déroule en plusieurs phases conformément à la progression de l'apprenant dans l'apprentissage : la régulation externe qui se réfère aux contraintes externes (récompense ou exigences académiques et/ou institutionnels), la régulation introjectée qui correspond au début de l'intériorisation des contraintes externes par l'apprenant pour éviter un échec dans l'apprentissage, la régulation identifiée qui traduit la valorisation de l'activité exercée sous contrainte (dans notre cas, l'apprentissage de la langue étrangère en tant que discipline d'enseignement obligatoire) par l'apprenant parce qu'il s'y identifie dans celle-ci.

Cette appropriation de l'apprentissage de la langue cible (à la base imposée par les contraintes académiques) par l'apprenant conduira à une régulation intégrée lorsque l'apprentissage rentrera en cohérence ou en adéquation avec les valeurs ou motivations personnelles de l'apprenant. Cette régulation intégrée permet à l'apprenant de trouver des sources de motivations complémentaires aux sources externes à l'origine de l'apprentissage (les exigences curriculaires). Cette découverte des sources de motivations complémentaires conduira, enfin, à la régulation auto-déterminée qui implique l'apprentissage par l'intérêt personnel et le plaisir que l'individu trouve à l'action. Cette régulation auto-déterminée va contribuer à l'obtention d'un meilleur résultat par l'apprenant. Thierry Karsenti et Julien Bugmann ont schématisé ce processus de la manière suivante :

⁶ La théorie de l'auto-détermination de Deci et Ryan (1985 ; 2002) n'est pas centrée uniquement sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Elle se réfère à tout agent dont le comportement est orienté vers un objectif et se caractérise par la persévérance investie dans la poursuite de cet objectif dans tous les domaines d'activité en général (Rheinberg, 2000). Le terme qui y est souvent employé par les auteurs est celui d'un « individu ». Dans le cadre de cette étude, nous le substituerons à celui d'un « apprenant ».

Schéma 1 : Schématisation de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2002)



Source : Karsenti et Bugmann (2016 : 138) : « Schématisation de la théorie de l'autodétermination »

En ce qui concerne particulièrement le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère, le modèle de motivation qui a fait école est celui de Spolsky (1989). Selon ce modèle, la réussite de l'apprentissage d'une langue étrangère implique plusieurs facteurs. Pour lui, la motivation est influencée par plusieurs variables telles que l'âge, la personnalité, les capacités et les connaissances préalables de l'apprenant. Pour cette théorie d'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde, les différents facteurs contribuant au succès de l'apprentissage de la langue comprennent la motivation interne, le contexte social et une attitude positive envers la langue cible. Nous parlerons du facteur motivationnel dans le cadre de l'analyse des questions adressées aux différents collaborateurs. En effet, il s'agira de mettre en lumière le degré de motivation des enseignants, des formateurs et des décideurs à leurs différentes fonctions.

II). FRANCOPHONIE ET IDÉOLOGIES LINGUISTIQUES EN AFRIQUE NOIRE

Avant d'aborder la question de l'instrumentalisation de l'idéologie linguistique de la Francophonie en Afrique subsaharienne, il nous semble nécessaire de commencer par une présentation synoptique de la Francophonie en mettant en exergue les différentes dimensions qu'elle incarne.

II.1.) - La Francophonie : Avatar du colonialisme ou politique de globalisation ?

La définition de la Francophonie ne fait pas l'unanimité. Le concept est aujourd'hui entouré d'un « flou sémantique parfois devenu assez gênant » (Walter, 1998 : 134) eu égard aux différentes orientations définitionnelles données à la Francophonie. C'est pour tenter d'apporter un éclairage autour de l'origine, des objectifs et l'organisation de la Francophonie que Beaudoin et Paquin (2008), dans un ouvrage intitulé *Pourquoi la Francophonie ?* ont souhaité donner la parole à des spécialistes et à des personnalités diverses pour porter un regard sans concession mais constructif sur la Francophonie (Diouf, 2008 : 11).

En parcourant la préface signée par Abdou Diouf, secrétaire général de la Francophonie à cette date, on y apprend que les divergences définitoires autour de la Francophonie sont dues au contraste entre les définitions contemporaines et l'objectivité scientifique du géographe français Onésime Reclus à qui nous devons la primauté d'usage du concept Francophonie dans une logique d'aliénation et sujétion culturelle de la France dans l'ensemble de ses colonies. C'est ce qu'il affirme lorsqu'il écrit :

Il y a certes, la définition première d'Onésime Reclus, une définition de géographe, qui plus est marquée par un contexte historique qui n'est plus de mise, celui des empires coloniaux. Et puis il y a les définitions contemporaines, ou devrais-je dire les perceptions, dans la mesure où ces conceptions opposent à l'objectivité scientifique du géographe Reclus, une subjectivité largement teintée de préjugés. Avatar du colonialisme pour certains, combat dépassé contre l'anglais pour d'autres, « machin » bureaucratique pour d'autres encore, telles sont, malheureusement, les étiquettes que l'on continue d'apposer à la Francophonie et qui contribuent à déprécier son image (Diouf, 2008 : 12).

Nonobstant l'ambivalence définitionnelle du concept, nous retiendrons que la Francophonie est liée à la langue française. Défroque coloniale pour certains et politique de globalisation pour d'autres, la francophonie demeure, à ce jour, mal connue par le plus grand nombre. En analysant les différentes postures épistémologiques autour du statut, de l'objet et des missions de la Francophonie, Massart-Piérard en déduit que la Francophonie est :

Perçue différemment suivant les environnements politiques et culturels des francophones. Ceux-ci sont façonnés par leurs expériences personnelles, leurs intérêts, leur héritage spécifique. Les prismes d'attitude expliquent que sa perception ne correspond pas à sa réalité objective car ils produisent des

images floues ou déformées. Elles s'accumulent en raison de la quantité de groupes très divers gravitant autour de l'Organisation. La Francophonie souffre d'apolitisme mais non d'apathie (Massart-Piérard, 2008 : 47)

Si dans un premier temps, l'accent est mis sur la langue française comme facteur de distinction, un sens géopolitique du mot à fait école ces dernières décennies. Fort de cette réalité, Sanaker et al. (2006 : 8) proposent, avant toute tentatives définitionnelles du concept, une distinction préliminaire entre Francophonie avec /F/ majuscule et francophonie avec /f/ minuscule. La Francophonie, avec un grand /F/, encore appelée Francophonie politique, est un « regroupement des gouvernements, des pays ou des instances officielles qui ont en commun l'usage du français dans leurs travaux ou leurs échanges » (Tétu, 1997 : 14). Cette dimension politique a été développée depuis la naissance des « sommets des chefs d'État » car :

Lors de ces rencontres de haut niveau, les questions de coopération Nord-Sud sont marginalisées au profit d'enjeux politiques jugés plus importants. Après s'être développée autour de la coopération culturelle et technique, l'organisation se fait plus ambitieuse et souhaite devenir un véritable acteur dans les grands dossiers qui animent la scène internationale (Maltais, 2008 : 38)

La francophonie avec /f/ minuscule se réfère à la francophonie linguistique, culturelle et géographique. Selon Tasca, cette dimension linguistique et culturelle a été marginalisée ces dernières décennies. La Francophonie s'est beaucoup concentrée sur l'aspect politique et économique. Ce paradigme réflexif tend à s'éloigner du postulat originel d'Onésime Reclus qui portait essentiellement sur la promotion de la langue et la culture française dans ses colonies. Face à cet éloignement, Tasca estime que :

L'enseignement et la pratique du français dans le monde doivent devenir son objectif prioritaire. Elle ne doit pas se disperser, se diluer dans trop de directions, ce qu'elle a sans doute trop fait ces vingt dernières années. Elle doit se recentrer sur la langue, avec toutes ses variantes, toutes ses belles couleurs du nord au sud, d'est en ouest. Porter l'essentiel de ses efforts sur le développement de la langue française est une urgence, faute de quoi elle deviendra un grand corps sans colonne vertébrale. Il lui faut aujourd'hui adopter une véritable stratégie mondiale du français deuxième langue étrangère. Ça n'est pas une petite affaire. C'est une stratégie à définir collectivement dans l'OIF et à traduire dans des programmes concrets de soutien aux enseignants du français langue étrangère partout dans le monde (Tasca, 2008 : 77-78)

Ces différentes prérogatives de la Francophonie lui offre un large champ d'action qu'il convient de délimiter pour une meilleure efficacité dans les différents domaines d'intervention. L'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), tenant compte de cette multipolarité de la Francophonie, définit ses principales missions en ces termes :

La Francophone a pour mission de : promouvoir la langue française et la diversité culturelle et linguistique ; promouvoir la paix, la démocratie et les droits de l'Homme, appuyer l'éducation, la formation, l'enseignement supérieur et la recherche et développer la coopération économique au service du développement durable. C'est [donc] un dispositif institutionnel voué à

promouvoir le français et à mettre en œuvre une coopération politique, éducative, économique et culturelle au sein des 88 États et gouvernements de l'Organisation internationale de la Francophonie⁷.

Dans cette mission multilatérale, l'OIF joue un rôle majeur au sein des différents États membres d'une part et, au sein de l'Assemblée parlementaire de la Francophonie (APF) d'autre part. En effet, au sein de ces institutions et aux côtés des quatre opérateurs qui sont : l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), TV5MONDE, l'Association internationale des maires francophones (AIMF) et l'Université Senghor à Alexandrie, l'OIF « œuvre la coopération multilatérale francophone ». Reste à savoir les politiques mises en place pour y parvenir.

Aujourd'hui, la Francophonie regroupe 88 États et gouvernements (54 membres, 7 membres associés et 27 observateurs). Selon les « Statuts et modalités d'adhésion à la conférence des chefs d'état et de gouvernement des pays ayant le français en partage »⁸ adoptés en octobre 2002 par le IX^{ème} Sommet de la Francophonie à Beyrouth et amendés en septembre 2006 par le XI^{ème} Sommet de la Francophonie de Bucarest, les statuts et rôles des différents membres sont définies comme suit :

- ✓ **Les membres (de plein droit)** : Ils participent pleinement à l'ensemble des instances de la Francophonie (Sommet de la Francophonie ; Conférence ministérielle de la Francophonie ; Conseil permanent de la Francophonie) et aux : Conférences ministérielles sectorielles de la Francophonie ; Commissions du Conseil permanent de la Francophonie. Par ailleurs, ils sont les seuls admis à : présenter des candidatures aux postes à pourvoir dans les institutions de la Francophonie ; se porter candidats pour accueillir les réunions des instances de l'organisation ; prendre part à un vote au sein de ces instances.
- ✓ **Les membres associés** : Ils assistent au Sommet de la Francophonie sans intervenir dans les débats ; toutefois, après accord de la présidence, ils peuvent présenter une communication. Il leur est aussi permis d'assister à la Conférence ministérielle de la Francophonie dans les mêmes conditions. Ils participent également au Conseil permanent de la Francophonie et à ses commissions avec voix délibérative. Ils siègent à la table de façon distincte et n'assistent pas aux séances à huis clos des différentes instances auxquelles ils y ont accès.
- ✓ **Les observateurs** : Ils assistent aux instances au Sommet de la Francophonie et à la Conférence ministérielle sans intervenir dans les débats. Ils peuvent, toutefois, après

⁷<https://www.francophonie.org/la-francophonie-en-bref-754#:~:text=La%20Francophonie%20a%20pour%20missions,enseignement%20sup%C3%A9rieur%20et%20la%20recherche> , [consulté le 03 décembre 2022].

⁸ Annexe 1

accord de la présidence, présenter une communication. Ils assistent aux sessions du Conseil permanent de la Francophonie, sans prise de parole et sans prise en charge. Ils n'assistent pas aux réunions des Commissions du CPF. Ils n'assistent pas non plus aux huis clos de l'une quelconque des instances de la Francophonie.

Il est à noter que les plus anciens membres de cette organisation (dont l'adhésion remonte en 1970) sont composés, en grande partie, des pays d'Afrique Noire : Gabon, Togo, Tchad, Sénégal, Rwanda, Mali, Niger, Côte d'Ivoire, Burkina Faso et Burundi. Ce constat vient appuyer les propos de Maltais qui estime que :

Les dirigeants africains se font les plus ardents promoteurs d'organisations fondées sur des affinités culturelles et linguistiques avec les présidents Léopold Sédar Senghor (Sénégal), Hamani Diori (Niger) et Habib Bourguiba (Tunisie) en tête. En France, malgré une attitude plutôt tiède du général de Gaulle à l'égard de l'institutionnalisation de la Francophonie, l'importance qu'il accorde aux relations bilatérales avec les pays francophones en fait l'un des artisans les plus importants. Sans promouvoir l'engagement formel des États au sein d'une organisation intergouvernementale, de Gaulle est en faveur des initiatives non gouvernementales (Maltais, 2008 : 37).

A partir de cette constatation, nous comprenons que les pays d'Afrique francophone noire ont souhaité eux-mêmes porter ce que certains qualifient de « défroque coloniale » dans une logique de globalisation. De ce fait, en tant que berceau de la langue française, la France incarne, en quelque sorte, un modèle de développement pour ces pays d'Afrique francophone (Maltais, 2008 : 37). Cette orientation idéologique des pays d'Afrique francophone à l'instar du Gabon est décrite par Ama Mazama comme un « syndrome de la validation blanche » qui se traduit par le recours volontaire aux langues, cultures et expériences occidentales par les « noirs » pour se construire une identité qui va être validée par la norme blanche (Mazama, 2019).

C'est cette fidélité des pays d'Afrique noire à la Francophonie que certains dénoncent avec véhémence n'y voyant derrière cette organisation qu'un avatar du colonialisme français (Abdou Diouf, op.cit.). Nonobstant cette résistance, il convient de reconnaître qu'aujourd'hui, la Francophonie est une organisation globalisatrice qui permet l'affirmation des pays membres à l'échelle internationale. Cette affirmation linguistique, politique et économique des pays membres passe par les réformes entreprise par les « quatre opérateurs » et le Groupement du Patronat Francophone (GPF).

Le Groupement du Patronat Francophone est chargé de renforcer les liens économiques entre les pays membres en vue du développement d'une croissance et de l'emploi à travers l'organisation régulière des événements à caractère économique. L'objectif du GFP est de faire de l'espace francophone une zone de croissance et d'échanges économiques dans

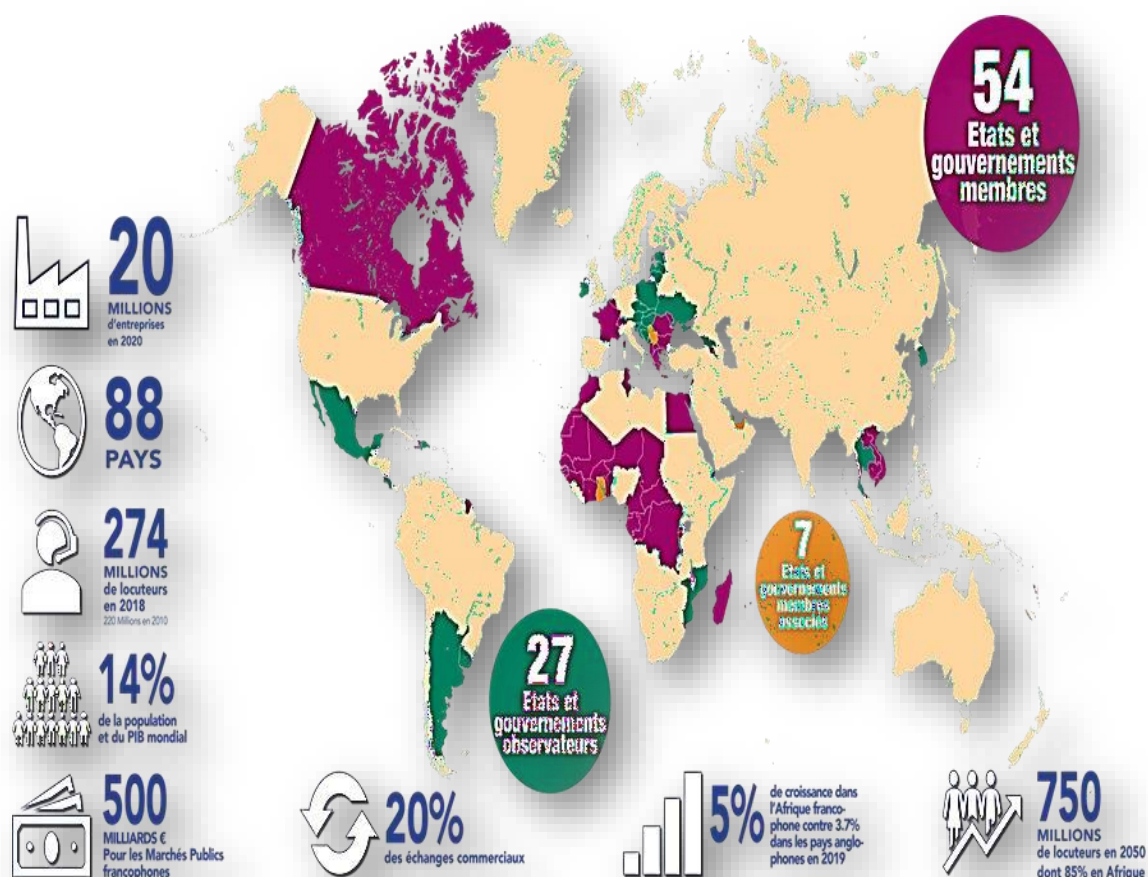
laquelle chaque États membres serait « Gagnant/Gagnant ». Une des difficultés auxquelles se confronte la politique économique de la Francophonie est l'organisation du marché son marché économique car :

Les espaces économiques sont davantage construits en fonction du positionnement géographique que de l'appartenance linguistique. La dispersion géographique des pays francophones, leur dis- parité de niveaux de développement, leurs différences en matière de système économique et leur appartenance à d'autres regroupements économiques et commerciaux sont des obstacles à la construction d'un espace économique francophone (Maltais, 2008 : 39-40)

Pour atteindre ses objectifs, la GFP se donne pour missions principales de : Soutenir les entreprises qui souhaitent s'internationaliser et leur donner accès à des nouveaux marchés ; Faciliter l'accès aux marchés internationaux des entreprises francophones (Groupes, PME, ETI, Associations, Fondations ...) ; Promouvoir le savoir-faire des entreprises francophones pour renforcer leur visibilité ; Intensifier la coopération bilatérale et multilatérale entre les entreprises francophones à travers le monde ; Mutualiser les connaissances, les atouts et les moyens des acteurs économiques ; Rassembler les acteurs économiques autour des valeurs francophones. Sur le site du Groupement du Patronat Francophone ⁹, on peut y trouver des données actuelles sur les dernières nouvelles économiques du marché francophone telles que représentées sur la carte suivante empruntée au Groupement du Patronat Francophone :

⁹ <https://www.gpf-int.org/> [consulté le 22 septembre 2022].

Carte 1 : Actualités économiques de la Francophonie



Source : Groupement du Patronat Francophone

Cette carte qui nous présente les actualités économiques de la Francophonie nous démontre clairement que l'organisation tend à s'affirmer sur le marché économique mondial. Avec 20 millions d'entreprises et une représentativité de 14% de la population et du PIB mondial, la Francophonie promeut un marché de 500 milliards d'euros pour les marchés publics francophones. On peut alors se projeter un avenir beaucoup plus reluisant sur la scène internationale d'ici trois décennies (2050).

En effet, si ces résultats ont pu être enregistrés avec seulement 20% des échanges commerciaux, 5% de croissance dans l'Afrique francophone et 14% de la population et du PIB mondial, on peut escompter une croissance fulgurante lorsque cette population passera de 274 à 750 millions en 2050. Seulement, étant donnée le rôle important de l'Afrique dans ces prévisions, il est plus que jamais nécessaire de définir sa place au sein de cette organisation et de lever les interrogations autour des ambitions de l'organisation dans cette partie du monde.

En effet, selon les données du GFP illustrées dans la carte présentée plus haut, on comprend que le continent africain pourvoira, à lui seul, à hauteur de 85% des locuteurs. Ce qui va contribuer à l'augmentation des membres de l'organisation et, de fait, à l'augmentation du PIB de l'organisation dans le monde. Cette croissance linguistique et économique aura pour conséquence une plus-value des bénéfices du marché économique mondiale de la Francophonie.

Or, comment l'Afrique, et en particulier l'Afrique noire, pourrait-elle soutenir totalement cette politique si elle ne se sent pas clairement située ? Comment serait-elle située sur son rôle, sa position et son devenir dans la Francophonie si les objectifs ne sont pas clairement établis et ne font pas l'unanimité chez les africains ? Et, comment ces éléments seront-ils établis chez tous les africains s'il n'y a pas des politiques de vulgarisation des ambitions de la Francophonie auprès des africains ? C'est pour tenter de contribuer à cette politique de sensibilisation sur les réelles ambitions et les bénéfices de la Francophonie que nous avons voulu y consacrer quelques lignes à l'organisation dans cette partie.

En effet, le constat qui est fait dans certaines sociétés africaines à l'instar du Gabon, c'est que ces dernières demeurent hostiles à cette organisation. Mais, pourquoi ? Peut-être parce que les bénéfices de cette organisation ne sont pas factuels au sein de ces sociétés. C'est d'ailleurs pour cette raison que le Gabon et le Togo ont choisi d'intégrer la communauté des pays membres du Commonwealth. Parmi les raisons que ces deux pays d'Afrique noire ont avancées, nous pouvons citer la quête des nouvelles opportunités le plan économique, diplomatique, éducatif et culturel. Pourquoi chercher de nouvelles opportunités économiques et politiques si le marché économique et culturel de la Francophonie semble bien se porter ? Assurément, ces données ne sont pas factuellement observables dans les pays d'Afrique francophone noire.

Malgré certaines tensions idéologiques dans certains pays, la Francophonie avance tant bien que mal vers un avenir qu'elle semble clairement avoir défini. L'augmentation de ses membres démontre le caractère attractif de cette organisation auprès de plusieurs pays. L'Organisation internationale de la Francophonie donne plus de détails sur le statut et la date de chaque membre¹⁰ que nous pouvons représenter dans cette carte empruntée à l'OIF et disponible en ligne¹¹ :

¹⁰ Annexe 2

¹¹ <https://www.francophonie.org/88-etats-et-gouvernements-125> [Consulté le 03 décembre 2022]

Carte 2 : États et gouvernements de l'OIF



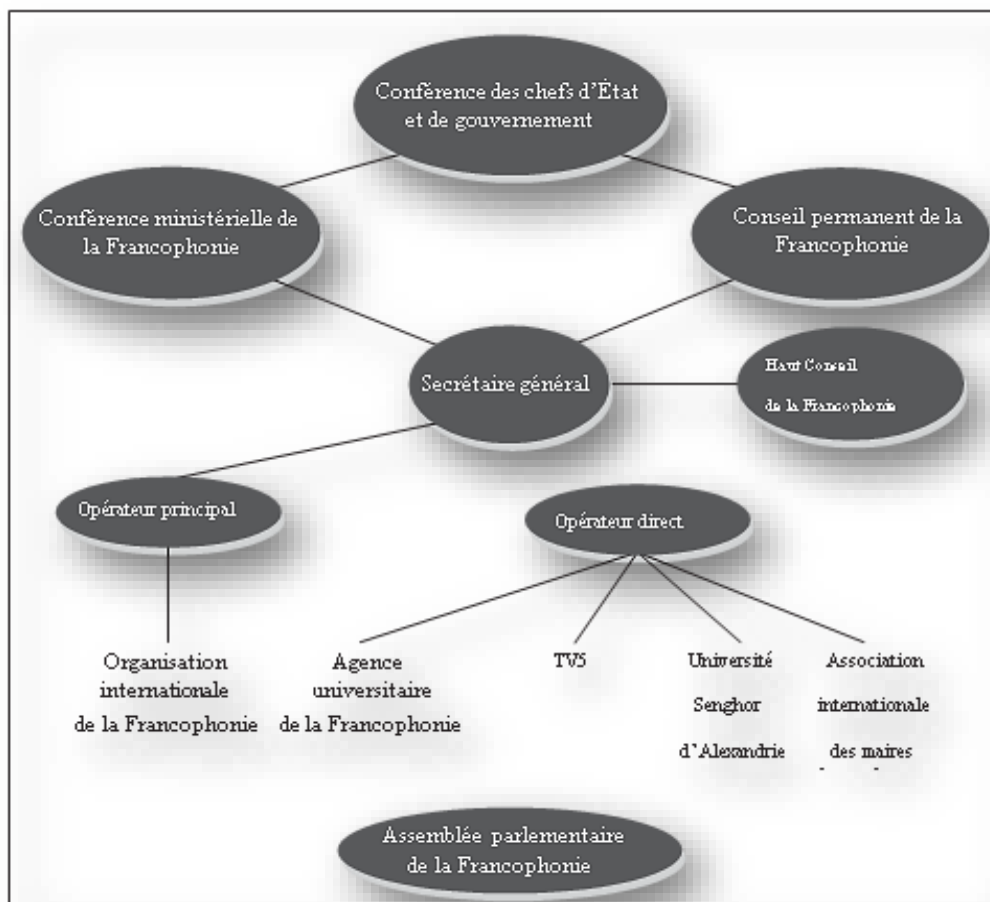
Source : Organisation internationale de la Francophonie

On le voit, aujourd'hui, la Francophonie regroupe 54 États membres ayant déclaré avoir le français en partage. Ces États se répartissent sur les 5 continents. Sanaker (2006) distingue cinq sphères francophones : la francophonie européenne (France, Belgique, Luxembourg, Suisse...), la francophonie Nord-américaine (Canada, Québec...), la francophonie Nord-africaine (Algérie, Tunisie, Maroc...), la francophonie subsaharienne (Afrique de l'Ouest, Afrique centrale, Djibouti...) et la francophonie de l'Océan Indien (Madagascar...).

A côté de ces États membres, on note la présence de sept (7) membres associés (Chypre, Kosovo, Serbie, Ghana, Qatar...). A ces membres associés viennent s'ajouter 27

observateurs (Argentine, Lituanie, Autriche, Louisiane, Bosnie-Herzégovine, Malte, Canada-Ontario, Mexique, Corée du Sud, Monténégro, Costa Rica, Mozambique, Croatie, Pologne, République Dominicaine, Slovaquie, Estonie, Slovénie, Gambie, République Tchèque, Géorgie, Thaïlande, Hongrie, Ukraine, Irlande, Uruguay et Lettonie). Ces nombreux membres sont régis par un organigramme très bien structuré au sein de l'organisation que Louise Beaudoin et Stéphane Paquin présentent à travers le schéma suivant :

Schéma 2 : Organigramme de la Francophonie



Source : Beaudoin et Paquin, *Pourquoi la Francophonie ?* (2008 : 225)

Le schéma de Beaudoin et Paquin nous semble simple et facile à interpréter. En effet, nous voyons que la Conférence des chefs d'État et de gouvernement, encore appelée Sommet, est la plus haute instance politique de l'organisation. Sa mission est d'orienter les politiques de l'organisation auprès de l'OIF, son opérateur principal. Le Sommet est assisté concomitamment par la Conférence ministérielle et le Conseil permanent de la Francophonie. La Conférence ministérielle à la charge de la préparation des Sommets. Elle veille à l'exécution des décisions prises lors des Sommets, et intervient dans les grands axes de l'action multilatérale

francophone. Le Conseil permanent de la Francophonie a pour rôle la préparation des Sommets sous l'égide de de la Conférence ministérielle. Le Conseil permanent est présidé par le secrétaire général. Le Conseil permanent soutien le secrétaire général dans l'exercice de ses fonctions.

L'article 7 la Charte de l'OIF stipule que : « le Secrétaire général conduit l'action politique de la Francophonie, dont il est le porte-parole et le représentant officiel au niveau international » (OIF, 2005, art. 7). En plus de la présidence du Conseil permanent de la Francophonie, il est chargé de mettre en œuvre la politique internationale de l'organisation tout comme l'animation et la coordination des politiques de coopération. L'OIF apparaît, dans cet ensemble, comme l'opérateur principal de la Francophonie. Elle se veut être le cadre administratif et juridique des attributions du secrétaire général. Les quatre opérateurs directs, quant à eux, travaillent à la réalisation des objectifs de l'OIF. Enfin, l'Assemblée parlementaire de la Francophonie « contribue au rayonnement de la langue française et à la connaissance réciproque des cultures d'expression française, et travaille également de façon active à la réalisation des objectifs de la Francophonie » (Beaudoin et Paquin, op.cit. : 228).

A la lumière de la description de cet organigramme, nous pouvons constater que la promotion de la langue et les cultures d'expression française constitue la partie visible d'un iceberg qui renferme des institutions à caractère politique. On peut, dès lors, comprendre la nécessité d'établir une distinction entre la Francophonie politico-économique et la francophonie linguistique et culturelle. C'est à cette francophonie linguistique et culturelle que nous allons nous référer dans la partie suivante.

II.2.) – Francophonie et idéologie linguistique en Afrique subsaharienne

L'idéologie est généralement définie comme un ensemble d'idées qui forment le corps ou la base d'une doctrine, d'une croyance, d'un système politique ou économique, etc. et qui orientent la pensée d'un individu, d'un mouvement social, d'un mouvement religieux, d'un mouvement culturel ou une institution. Selon Georges Canguilhem l'idéologie est :

Un concept épistémologique à fonction polémique, appliqué à ces systèmes de représentations qui s'expriment dans la langue de la politique, de la religion et de la métaphysique. Ces langues se donnent pour l'expression de ce que sont les choses mêmes, alors qu'elles sont des moyens de protection et de défense d'une situation, c'est-à-dire d'un système de rapports des hommes entre eux et des hommes aux choses (Canguilhem, 2009 : 35)

Pour Rocher, l'idéologie renvoie à un « système d'idées et de jugements, explicite et généralement organisé, qui sert à décrire, expliquer, interpréter ou justifier la situation d'un groupe ou d'une collectivité » (Rocher, 1970 : 27). On peut donc comprendre l'idéologie comme

l'ensemble des représentations mentales qui forment un ensemble d'états de la conscience liés à la façon dont les humains organisent leur vie sociale (Baechler, 1976). On retiendra alors que l'idéologie est liée aux représentations que nous avons définies plus haut. Ces représentations, une fois acceptées, vont déterminer la posture de chacun face au sujet.

Dans cette partie, il sera question de mettre en lumière l'idéologie linguistique de la Francophonie et son instrumentalisation en Afrique en mettant en exergue les représentations sociolinguistiques sur le plurilinguisme. L'objectif de cette analyse est de montrer la possible influence de cette idéologie linguistique de la Francophonie sur l'orientation des politiques linguistiques nationales actuelles dans les pays d'Afrique francophone noire. Nous partons de l'hypothèse selon laquelle, dans une perspective de reproduction¹² de la politique linguistique française, l'idéologie linguistique des pays francophones, à l'instar du Gabon, serait le reflet de la pensée linguistique de cette mère colonisatrice.

Nous nous proposons donc, de mettre en lumière l'idéologie linguistique de la francophonie et son instrumentalisation en Afrique noire. L'objectif est de montrer que la situation glottopolitique des pays d'Afrique francophone noire pourrait peut se justifier, en partie, par l'aliénation idéologique de la francophonie dont l'instrumentalisation remonte à l'époque coloniale.

Selon Calvet et Calvet (op.cit.), certains pays d'Europe tels que la France et l'Espagne se sont construits sous le prisme d'une idéologie monolingue en vue de favoriser l'unité nationale. Si le discours monolingue de ces États s'est forgé depuis le XVe siècle (Lüdy et Py, 2003 : 2), il faut reconnaître qu'aujourd'hui, malgré les efforts qui sont fait en vue de favoriser une ouverture au plurilinguisme, les représentations hostiles demeurent. En effet, la polémique autour de la proposition de loi relative à la protection patrimoniale des langues régionales et à leur promotion en France et la *persistance du conflit diglossique et son instrumentalisation dans l'interdiscours épilinguistique en Espagne* (Boyer, 2009) mettent en lumière la factualité glottophobe à l'endroit du plurilinguisme dans ces deux pays.

En ce qui concerne la proposition de loi relative à la protection patrimoniale des langues régionales et à leur promotion en France, elle avait été déposée le 30 décembre 2019 par le député Paul Molac et plusieurs de ses collègues. Cette proposition de loi poursuivait deux objectifs principaux. Le premier consiste à protéger les langues dites minorées sur le marché

¹² Pour Bourdieu et Passeron (1970), la reproduction de l'ordre social dans un champ donné passe par la reproduction des hiérarchies sociales et une légitimation de cette reproduction. Avec cette théorie de la reproduction, Bourdieu tente de montrer que le système d'enseignement exerce un « pouvoir de violence symbolique » qui contribue à donner une légitimité au rapport de force à l'origine des hiérarchies sociales en transmettant des savoirs qui sont proches de ceux qui existent dans la classe dominante.

linguistique français. Le deuxième objectif, quant à lui, cherchait à promouvoir le patrimoine immatériel et la diversité culturelle dont les langues régionales constituent l'une des expressions. Elle avait été adoptée en première lecture, avec 247 voix pour, 76 voix contre et 19 absentions. Seulement, même si le jeudi 8 avril 2021, la loi Molac sur les langues régionales était adoptée par l'Assemblée nationale à une large majorité, à la dernière minute, une soixantaine de députés LREM ont déposé un recours devant le Conseil constitutionnel contre cette loi sur les langues régionales. Le Conseil constitutionnel, dans sa décision du 21 mai 2021, a censuré deux articles de cette loi dont le contenu semblait contraire aux dispositions de la Constitution Française. Le recours présenté contre cette loi atteste le fait que le plurilinguisme n'a pas encore gagné tous les décideurs à sa cause.

A cela s'ajoute la problématique des représentations sociolinguistiques qui conduisent au phénomène psycho-socio-langagier que Philippe Blanchet décrit comme une « glottophobie » qui caractérise la vie glottopolitique française. Cette dernière renvoie à toute forme de discrimination basée sur la langue ou l'accent d'un individu dans la mesure où, l'idéologie monolingue en vigueur requiert l'usage exclusive d'une seule langue et un même accent perçu comme corrects (Blanchet, 2016). Selon Blanchet, ce phénomène, fait partie intégrante de la vie glottopolitique française au point où il n'est pas rare de voir des personnalités publiques être victimes de discriminations pour usage d'un accent ou d'une langue différente.

Cette réalité glottopolitique a conduit le député Christophe Euzet et plusieurs de ses collègues à déposer une proposition de loi visant à « promouvoir la France des accents ». Déposée le 3 décembre 2019, elle fut adoptée en première lecture avec modifications le 26 novembre 2020 à l'Assemblée nationale. Le code du travail et le code pénal prévoient dorénavant une sanction du délit de glottophobie en République Française pouvant aller jusqu'à trois ans de prison et 45.000 euros d'amende¹³

Cette factualité mise en évidence dans les lignes qui précèdent témoigne que la réalité sociolinguistique française traduit l'ancrage d'une idéologie monolingue qui s'est forgée depuis plusieurs siècles dont le corolaire sociologique cause aujourd'hui des attitudes dépréciatives à l'égard d'un locuteur d'une langue différente dans ce pays. Dans les lignes qui suivent, nous allons tenter de mettre en lumière l'instrumentalisation de cette idéologie du monolinguisme en Afrique francophone noire car, comme l'affirme Cécile Canut :

L'exportation organisée et systématique du français en Afrique, dès le début de la colonisation française, est indissociable de l'exportation concomitante

¹³ <https://start.lesechos.fr/travailler-mieux/recrutements-entretiens/glottophobie-leur-accent-ne-les-penalisera-plus-au-travail-grace-a-une-nouvelle-loi-1272094> [Consulté le 17 septembre 2022].

d'un certain nombre de discours sur le langage, dont une grande partie est issue de l'Europe. Si la mission civilisatrice visant à éduquer les populations afin de les sortir de leur prétendue « sauvagerie » ou « primitivité » a débuté bien avant la mise en place du dispositif politique colonial, [...] l'imposition du français comme langue d'administration et d'enseignement s'est généralisée avec l'implantation politique et économique des colons. Le modèle d'uniformisation linguistique expérimenté en France après la Révolution (volonté affichée d'éradication des patois et dialectes, utilisation du symbole pour empêcher les enfants de parler leur langue première en favorisant la délation, mise en place d'une forte hiérarchisation sociale des différentes langues, etc.) a été strictement reproduit dans les colonies (Canut, 2010 : 143-144).

Cette affirmation de Cécile Canut démontre que, pour inculquer cette idéologie du monolinguisme dans ses colonies, la France a eu recours à une violence symbolique (Bourdieu, 1994) qui renvoie à « un travail de socialisation nécessaire pour produire des agents dotés de schèmes de perception et d'appréciation qui leur permettront de percevoir les injonctions inscrites dans une situation ou dans un discours et de leur obéir » (Bourdieu, op.cit. : 188). Cette violence qui extorque des soumissions à un individu ou une collectivité s'est matérialisée par la pratique du « symbole » qui représentait la punition infligée à tout élève qui avait recours à sa langue maternelle en situation d'interaction pédagogique ou en milieu scolaire. Le symbole dont nous faisons allusion ici est défini par Vahou en ces termes :

Le « symbole » était matérialisé par un collier fait de coquilles vides d'escargot, contenant souvent des matières en putréfaction et des asticots que le « coupable » portait en classe ou dans la cour de l'école, surveillant les conversations des autres élèves dans le but de surprendre un autre « coupable » à qui il devait remettre le collier-symbole (Vahou, 2016 : 18)

La pratique du symbole dans les pays d'Afrique francophone noire avait pour objectif d'imposer l'usage exclusif du français dans ses colonies. L'argument allégué par la France était la préservation de l'unité nationale (Kouadio, 2007). Ce refus de promouvoir les langues maternelles de façon concomitante au français se traduit par des textes de loi qui interdisent explicitement l'usage des langues maternelles dans les colonies en contexte scolaire. C'est ce qu'il nous échoit de constater dans l'arrêté du Gouverneur général de l'AOF signé en 1924, cité par Kouamé (2012 : 6) qui stipule que :

La langue française est la seule qui doive nous occuper et que nous ayons à propager. Cette diffusion du français est une nécessité. Nos lois et règlements sont diffusés en français. C'est en français que les jugements des tribunaux sont rendus. L'indigène n'est admis à présenter ses requêtes qu'en français. Notre politique d'association l'appelle de plus en plus à siéger dans nos conseils et assemblées à la condition qu'il sache parler français.

A la lumière de cette orientation glottopolitique française dans ses colonies, nous pouvons comprendre que l'idéologie linguistique française s'est imposée avec violence dans les représentations collectives des populations aliénées. Pour Zue Elibiyo et Soumaho (2020 :

125), cette imposition violente du monolinguisme dans des territoires plurilingues est une spécialité de la France qui utilise le symbole comme une :

Source de délation, de brimades et de vexations de la part des instituteurs dont la mission était de supprimer l'usage des parlers locaux. En effet, on pourrait penser que l'unilinguisme, corrélat glottopolitique du nationalisme linguistique (Boyer, 2008) et par ailleurs idéologie dont l'impact sur l'histoire de la langue française et plus généralement sur l'histoire linguistique de la France n'est plus à démontrer, qui n'a toléré aucune langue concurrente du français sur les territoires du Royaume, puis de la République. Il n'a jamais non plus accepté les velléités naturelles de manquement à la norme légitime (Decrosse, 1986 ; Boyer, 2000) qui est du point de vue sociolinguistique une spécialité française.

La lecture des lignes qui précèdent nous a permis de comprendre que les pays d'Afrique francophone noire se sont construits sous le prisme d'une idéologie monolingue héritée de la colonisation française. Eu égard au degré d'ancrage idéologique, il serait illusoire de prétendre développer l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle sans que rien ne soit fait au préalable pour préparer les acteurs glottopolitiques à ce changement de paradigme. Face à cette nécessité, notre travail, en accord avec les recherches de Legendre (2004), Beacco & Byram (2007), propose de créer une culture du plurilinguisme chez les acteurs politiques et éducatifs en travaillant essentiellement sur les représentations sociolinguistiques marquées à ce jour par « le mythe de Babel ».

Ce travail préalable cherchera à emmener les acteurs glottopolitiques à comprendre que, dans un contexte multilingue comme celui du Gabon, le plurilinguisme n'a rien d'exotique ou d'énigmatique. Il représente une normalité qui renvoie à la manifestation de la compétence linguistique humaine dans un contexte multilingue. Il s'agira d'habituer l'ensemble des acteurs glottopolitiques à la réalité selon laquelle, dans ces pays multilingues, on ne peut plus se contenter d'une seule langue de prestige comme principal instrument de socialisation. Il convient donc de réfléchir aux moyens de protection et de promotion de l'ensemble du patrimoine langagier plurilingue en présence sur les différents marchés linguistiques.

Du point de vue didactique, ce travail consisterait à habituer l'ensemble des acteurs de l'enseignement/apprentissage à la réalité selon laquelle, dans une classe de langue en contexte plurilingue, on ne peut plus se contenter aujourd'hui d'une seule langue comme véhicule du savoir en situation d'interaction pédagogique. Ce qui nous conduira à l'élaboration d'une éducation plurilingue et son organisation en gagnant les politiques, les chercheurs, les formateurs, les décideurs et les enseignants à la cause du plurilinguisme à travers une déconstruction de l'idéologie linguistique héritée de la colonisation française : le monolinguisme.

Situé sur la côte Ouest de l'Afrique centrale, le Gabon est bordé à l'Ouest par l'océan Atlantique dans la partie sud du golfe de Guinée, la Guinée Équatoriale et le Cameroun au Nord-Est et la République du Congo au Sud-Est. S'il est vrai que la situation géographique de ce pays s'avère être une tâche aisée, il convient de reconnaître que la présentation de la réalité sociolinguistique, quant à elle, est une entreprise dédaléenne. En effet, malgré sa faible superficie (267 667 km²) et sa modeste population (environ deux (2) millions d'habitants), ce pays regroupe une multitude de langues sur son territoire qui coexistent en contexte multilingue. Ce multilinguisme n'est pas exclusivement dû à la présence considérable de plusieurs langues exogènes sur le marché linguistique du pays. Avant tout, il tient compte du fait que, étant donné le grand nombre de ses langues maternelles, le pays promeut un marché linguistique vernaculaire plurilingue sur lequel viennent s'ajouter d'autres produits linguistiques importés de l'Europe, de l'Afrique et de l'Asie. A côté de ces langues, on note la présence de certains sociolectes qui régissent les interactions verbales entre jeunes.

L'objectif de ce chapitre est de mettre en exergue le contexte ethno-sociolinguistique gabonais afin d'apprécier la réalité sociolinguistique dans laquelle vivent les enseignants et les apprenants d'espagnol langue étrangère au Gabon. La connaissance de cette factualité sociolinguistique pourrait aider à mieux comprendre certaines pratiques pédagogiques en cours d'espagnol langue étrangère. De même, l'occasion nous sera échue de mettre en évidence la politique linguistique nationale gabonaise face au multilinguisme ambiant sur son territoire. L'analyse de cette politique linguistique nationale nous permettra de comprendre l'idéologie linguistique en vigueur au Gabon.

Ce chapitre s'organise autour de trois grands axes. Le premier axe présentera le contexte ethno-sociolinguistique gabonais afin de mettre en lumière les différentes communautés linguistiques endogènes présentes sur le territoire ainsi que les langues maternelles en présence sur le marché linguistique. Le deuxième axe, s'intéressera à la situation du français et des langues étrangères sur le marché linguistique gabonais. Pour finir, le troisième axe mettra en lumière la politique linguistique adoptée au Gabon face à la diversité linguistique en présence.

I)- GABON : TERRITOIRE ET MARCHÉ LINGUISTIQUE AUTOCHTONE

La problématique des langues maternelles gabonaises demeure, à ce jour, explorée à un stade liminaire comme le témoigne le caractère embryonnaire de la littérature sur le sujet (Mbanda, 2019). Parmi les difficultés auxquelles se heurte la recherche en linguistique gabonaise, nous pouvons recenser le statut indéterminé de ces langues et leur inventaire insatisfaisant (Idiata, 2002). Nous chercherons à décrire la situation des langues maternelles en partant de l'inventaire à la standardisation de ces dernières. Seulement, sachant qu'une langue n'existe qu'à travers ses locuteurs (Calvet, 1996), il convient, avant toutes choses, de faire une brève présentation de ses locuteurs en y accordant un intérêt particulier au territoire sur lequel vivent ces derniers.

I.1) - Territoire et Communautés ethno-linguistiques

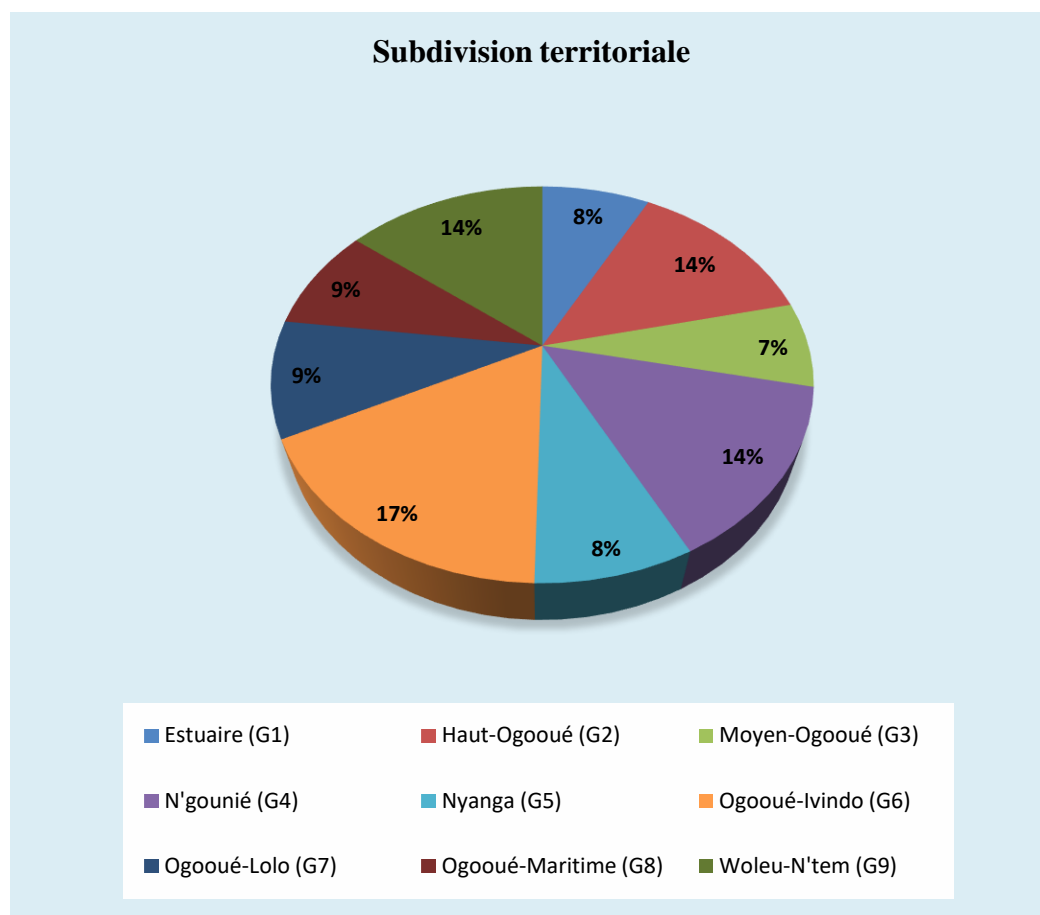
Cette partie n'a pour ambition que de décrire le contexte ethnosociologique du Gabon afin d'apprécier les réalités sociologiques de ce territoire et leur impact sur l'orientation glottopolitique en vigueur sur le marché linguistique du pays.

Nonobstant la modeste superficie de son territoire, le Gabon regroupe une cinquantaine d'ethnies réparties sur toute l'étendue du territoire par une fragmentation ethnique importante. Ce territoire se subdivise en neuf provinces : Estuaire, Haut-Ogooué, Moyen-Ogooué, N'gounié, Nyanga, Ogooué-Ivindo, Ogooué-Lolo, Ogooué-Maritime et Woleu-N'tem. Ces provinces sont inégalement peuplées. Le peuplement de ces régions ne dépend pas de la superficie du territoire mais il tient compte de plusieurs facteurs socio-économiques tels que l'autochtonie, l'emploi et l'éducation.

Même si la province de l'Estuaire renferme à elle seule plus de 35 % de la population, elle n'est pas pour autant la plus vaste de toutes. En matière de superficie, la primauté est donnée à l'Ogooué-Ivindo (46 075 km²). Après cette province représentée également par le sigle G6¹⁴, vient le Woleu-N'tem avec une superficie de 38 465 km². En troisième position, nous avons la N'gounié avec une superficie de 37 750 km² qui précède respectivement les provinces suivantes : le Haut-Ogooué (36 547 km²), l'Ogooué-Lolo (25 380 km²), l'Ogooué-Maritime (22 890 km²), la Nyanga (21 285 km²), l'Estuaire (20 740 km²) et le Moyen-Ogooué (18 535 km²). Nous pouvons représenter le pourcentage de ces superficies provinciales dans le graphique suivant :

¹⁴ Sigle permettant de désigner chacune des neuf (9) provinces du Gabon dans l'ordre de subdivision administrative. Ainsi, l'abréviation G1 revoie à la première province du Gabon (l'Estuaire) tandis que les sigles G2 et G3 revoient respectivement à la deuxième (Haut-Ogooué) et la troisième province (Moyen-Ogooué) ...

Graphique 1 : Subdivision territoriale du Gabon



Source : Notre élaboration

A la lumière de cette subdivision territoriale, nous pouvons constater que le classement provincial ne tient pas compte du critère démographique. Nous voyons, par exemple, que la province de l'Estuaire qui regroupe le plus grand nombre d'habitants occupe l'avant dernière place (la huitième position) avant le Moyen-Ogooué. La première province en matière de démographie (l'Ogooué-Ivindo) occupe la sixième position (G6). La deuxième plus vaste province du territoire (Woleu-N'tem) correspond à la dernière du point de vue administratif (G9). La troisième, quant à elle, renvoie à la quatrième (G4) du point de vue politique alors que la deuxième province (G2) sur plan politique (le Haut-Ogooué) correspond à la quatrième du point de vue de la superficie tandis que la cinquième (l'Ogooué-Lolo) plus grande province correspond à la septième du point de vue politique (G7) ...

Cet état des lieux sur la fragmentation du territoire nous emmène à comprendre que cette subdivision territoriale s'est faite par ordre alphabétique sans tenir compte de la démographie de chaque région. Il n'est donc pas utile de préciser que la numérologie des sigles de provinces (G1, G2, G3...) ne détermine pas un critère de privilèges des unes au-dessus des autres. Ainsi, il serait erroné de penser, par exemple, que la neuvième province du Gabon (G9)

qui correspond, du point de vue administratif et politique, à la province du Woleu-N'tem serait inférieures au Haut-Ogooué qui occupe la deuxième place sur la liste. Non ! Cette dernière place lui est attribuée à cause de la lettre initiale de sa dénomination qui s'éloigne, par exemple, de la lettre initiale de la dénomination provinciale du Haut-Ogooué. Nous pouvons représenter ces données dans le tableau suivant :

Tableau 1 : Présentation des provinces du Gabon

Classification	Provinces	Capitales	Superficie (km ²)
G1	Estuaire	Libreville	20 740
G2	Haut-Ogooué	Franceville	36 547
G3	Moyen-Ogooué	Lambaréné	18 535
G4	N'gounié	Moulija	37 750
G5	Nyanga	Tchibanga	21 285
G6	Ogooué-Ivindo	Makokou	46 075
G7	Ogooué-Lolo	Koula-Moutou	25 380
G8	Ogooué-Maritime	Port-Gentil	22 890
G9	Woleu-N'tem	Oyem	38 465
Total			267 667

Source : Notre élaboration

On le voit, sur ce modeste territoire présenté plus haut, cohabitent plusieurs communautés ethniques dans un contexte multiculturel. Estimées à une cinquantaine, chaque communauté se réclame l'autochtonie du pays sous le prisme d'un esprit d'ethnocentrisme ambiant qui n'épargne aucune classe sociale (Idiata, 2016). La grande partie de ces communautés sont d'origine bantoue. A ce groupe, vient s'ajouter la communauté pygmée qui représente à lui seul environ 1% de la population. Ce groupe est le plus ancien à occuper le territoire gabonais.

Bien que la culture gabonaise soit aujourd'hui mal connue des générations contemporaines, l'identité collective des Gabonais repose sur leur passé historique commun (Dodo-Bounguezza 2008). Cette allégation n'est pas infirmée par les résultats des travaux de Idiata (2016 : 60) centrés sur la problématique du « Gabon face à ses identités ». En effet, au soir d'une enquête sur les éléments constitutifs de l'identité nationale, sur dix propositions¹⁵,

¹⁵ La liste des propositions données par Idiata à ses enquêtés était constituée des éléments suivants : les traditions, les ethnies, l'équipe nationale de football, les communes, la cité, la religion, le territoire national, les langues nationales, le vivre-ensemble et l'histoire de du pays. Il faut préciser que dans le cadre de leur réponse, les enquêtés avaient la possibilité de faire plusieurs choix.

l'histoire du pays, les langues nationales et les ethnies du pays étaient les trois critères les plus représentatifs des éléments qui forment, selon les enquêtés, l'identité nationale gabonaise. Le premier a été choisi par 92% des personnes interrogées, le second par 76,5% et le troisième par 62,5%. Ces résultats nous emmènent à reconnaître que, pour les Gabonais, l'histoire du pays, les langues nationales et les ethnies gabonaises sont des facteurs identitaires importants pour se revendiquer l'appartenance à la nation.

La société gabonaise est caractérisée par une hétérogénéité des cultures issues des différents groupes ethniques en présence. Ainsi, parler du champ ethnosociologique gabonais implique une étude de toutes les communautés de manière intrinsèque et extrinsèque afin de comprendre les rapports sociaux entre elles comme le requiert l'approche ethnosociologique qui étudie les faits sociaux humains des groupes sociaux en tant que réalité distincte de la somme des individus qui les composent.

Le Gabon compte au total une cinquantaine de groupes ethniques (Raponda-Walker, 1960 ; Kwenzi-Mikala, 1987 ; Idiata, 2000) présents sur tout le territoire. A partir du tableau suivant, emprunté à Idiata (op.cit. : 80-82), on peut représenter les communautés ethniques dont les membres et descendants sont considérés comme gabonais d'origine de la manière suivante :

Tableau 2 : Présentation des communautés ethniques gabonaises

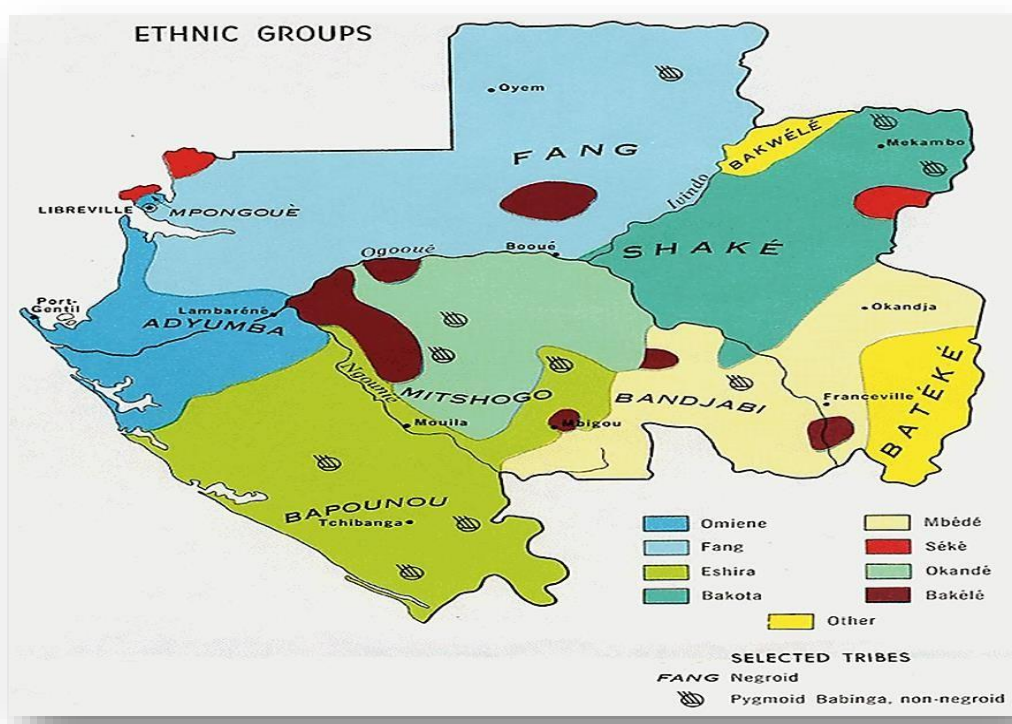
N°	Ethnies	Désignation des membres de l'ethnie
01	Adouma	Muduma / baduma
02	Akélé	Nkélé (Ntumbidie) / Bakélé (Mitumbidie)
03	Apindji / Apinji	Mopindzi / Bapindzi
04	Babongo	Mubongon / Babongo
05	Baka	Baka / Bakao
06	Bakaningi	Bakaningi / Bakaningi
07	Bakoya / Bakola	Bakoya (Bakola) / Bakoya (Bakola)
08	Bakwélé / Bakouélé	Kwélé / Bakwélé
09	Barimba	Murimba / Barimba
10	Bavili	Muvili / Bavili
11	Bénga	Bénga / Bénga
12	Eshira	Musir / Bisir
13	Eviya	Moviya / Baviya
14	Fang	Fang
15	Kota	Kota / Bakota
16	Latsitségé	Tsègè / Batsègè
17	Lumbu	Mulumbu / Balumbu
18	Mahongwè	Mahongwè / Mahongwè
19	Massango	Musaangu / Masaangu
20	Mbaouin	Mbaouin / Mbaouin
21	Métombolo	Métombolo / Métombolo
22	Mwésa	Mwésa / Mwésa
23	Myéné	Omyéné
24	Ndambomo	Ndambomo / Bandambomo
25	Ndasa	Ndasa / Bendasa
26	Ndumu	Ndumu / Bandumu
27	Ngubi Ngowé	Ngubi / Ngowé
28	Nzèbi / Nzébi	Munzèbi / Banzèbi
29	Obamba	Obaamba / Ambaama
30	Okandé	Okandé / Okandé
31	Pové / Puvi	Movové / Wavové
32	Punu	Mupunu / Bapunu
33	Sékyani	Sékyani / Basékyani
34	Shaké	Shaké / Beshaké
35	Shamayi / Osamayi	Shamayi / Osamayi
36	Shiwa / Makina / Osyéba	Shiwa (Makina) / Beshiwa (Makina)
37	Sigu / Sisiu	Sigu / Besigu
38	Simba	Simba (Simbaka) / Basimba (Basimbaka)
39	Téké	Otègè (Téké) / Atègè (Batéké)
40	Tséngi / Tsangi	Tséngi (Tsangi) / Batséngi (Batsangi)
41	Tsogo	Mutsogo / Mitsogo
42	Ungom	Bugom / Bugom
43	Varama	Muvarama / Bavarama
44	Vili	Nvili / Bavili
45	Vungu	Muvungu / Bavungu
46	Wandzi / Wandji	Muwandzi / Bawandzi
47	Wumbu	Muwumbu (Muwumvu) / Bawumbu

Source : Idiata (2016 : 80-82). *Le reflet du miroir : le Gabon face à ses identités.*

Les communautés ethniques présentées plus haut sont réparties sur tout le territoire par une fragmentation ethnique importante. Cette fragmentation ethnique qui permet d'identifier les régions de chaque communauté reste, aujourd'hui, difficile à établir. En effet, avec la mobilité des peuples due à la recherche de meilleures conditions de vie parmi lesquels les affectations des fonctionnaires de la République et les mariages mixtes entre différentes ethnies, on note la présence de la quasi-totalité des communautés dans toutes les provinces gabonaises et une importante représentation des communautés autrefois allogènes à une région donnée dans chaque territoire.

C'est cette factualité qui a conduit Idiata (2002 : 21) à arguer qu'il « serait totalement illusoire aujourd'hui de limiter une communauté donnée à une partie spécifique du territoire national même si on reconnaît que X groupe est ressortissant de X région ». Nonobstant cette mobilité factuellement observable entre les populations, il faut reconnaître que chaque communauté linguistique est identifiée géographiquement dans une région bien définie. Nous pouvons distinguer ces différents territoires dans la carte suivante empruntée à l'encyclopédie Imago Mundi disponible en ligne¹⁶ :

Carte 3 : fragmentation ethnolinguistique gabonaise



Source : Encyclopédie en ligne *Imago Mundi*

¹⁶ <https://www.cosmovisions.com/Gabon-Carte-Ethnographie.htm> , [Consulté le 23 septembre 2022].

Comme nous pouvons le voir sur la carte présentée plus haut, la fragmentation ethnique au Gabon ne dépend pas des provinces puisqu'un territoire ethnique peut comprendre deux ou plusieurs provinces. C'est le cas du groupe Mbédé qui couvre trois provinces : la Ngounié, l'Ogoouée-Lolo et le Haut-Ogoouée. La primauté (du point de vue démographique) est accordée au groupe Fang qui renferme six sous-groupes (meke, mvai, okak, nzaman, ntumu, atsi). La primauté de ce groupe demeure incontestable du point de vue numérique car c'est le plus représenté et donc le premier en termes de locuteurs.

De même, c'est une communauté transfrontalière au même titre que plusieurs autres communautés telles que les communautés Shira-Punu et Nzebi-Duma qui la secondent. Le groupe Shira-Punu est composé de sept communautés (gisistr, sango, punu, lumbu, vungu, varama, ngubi). Le groupe Nzebi-Duma, quant à lui, renferme six communautés (nzebi, duma, tsengui, wandzi, mwele, vili). Les chercheurs s'accordent pour dire que les trois groupes précités, en termes démographique, sont les premiers sur le territoire (Idiata, 2005).

Toutefois, comme le reconnaît Idiata, il est à noter qu'au regard de l'ethnocentrisme qui les caractérise, aucune des ethnies gabonaises ne devait se croire supérieure aux autres du point de vue socioculturel. Ainsi, même si les trois groupes précités (fang, punu et nzebi) sont majoritaires du point de vue démographique, ils ne s'ont pas pour autant supérieurs aux autres groupes (Batéké, les Bakota, les Obamba, les Pygmées, etc). C'est cette notion d'égalité qui oriente le discours du gouvernement sans pourtant définir des politiques culturelles dans une visée de cohésion sociale. Il faut reconnaître, tout de même, que la véritable difficulté à laquelle fait face l'État gabonais est, selon Idiata (2016), l'esprit ethnocentrique omniprésent dans toutes les communautés ethniques du pays. L'ethnocentrisme étant un comportement social inconsciemment motivé qui conduit à privilégier et à surestimer son groupe ethnique par rapport aux autres communautés en présence.

Face à cette réalité ethnocentrique, nous pouvons comprendre la difficulté du gouvernement à promouvoir des politiques linguistiques et culturelles dans certaines langues et ethnies locales au risque de créer des tensions intercommunautaires entre les populations. Pour pallier cette difficulté, le gouvernement gabonais a opté pour la promotion de toutes les cultures en présence. Cette résolution s'est matérialisée par la création du *Festival Gabon neuf (9) provinces* qui compte plus de sept cents participants à chaque édition. Ce festival, lancé en 2020, permet l'exposition de plus de 3 000 objets d'art et culturels et accueille environ 60 000 visiteurs. Un public non négligeable qui va découvrir la diversité culturelle du pays à travers des expositions d'objets d'arts, des mets culinaires et des danses traditionnelles.

Né de la volonté du président de la République, Ali BONGO ONDIMBA, en vue de promouvoir la culture gabonaise en parallèle avec la célébration de la fête de la Culture, le Festival Gabon neuf (9) provinces vise la promotion et la sauvegarde du patrimoine culturel du Gabon à travers : la démocratisation de l'offre culturelle, la promotion de l'identité culturelle du Gabon, la conservation du patrimoine culturel et la promotion du vivre-ensemble.

Pour le président de la République gabonaise, le vivre-ensemble au Gabon peut être atteignable et maîtrisable si les populations gabonaises parviennent à comprendre que leur identité culturelle se caractérise par une hybridité factuellement appréciable au quotidien. C'est ce que nous pouvons lire dans ce mot du Président de la République prononcé à l'occasion de l'ouverture du Festival Gabon neuf (9) provinces et disponible sur le portail numérique de ce festival¹⁷ géré par le ministère gabonais de la Culture :

Le peuple gabonais s'est forgé depuis l'indépendance, en 1960, une culture propre qui n'est ni la culture traditionnelle des différentes ethnies qui le composent, ni la culture occidentale moderne. C'est une culture en mouvement, un mélange de diversité et de traits communs, faisant cohabiter les croyances et les pratiques les plus diverses.

Nous comprenons que, pour le Président de la République, l'identité culturelle gabonaise est plurielle. Ce pluriculturalisme se doit à la cohabitation de plusieurs communautés au sein du pays. Il n'est donc pas question de chercher à donner à ce peuple une identité monoculturelle. Il serait plutôt convenant d'apprécier l'identité culturelle des Gabonais dans leur diversité. Reste à définir des politiques de valorisation et de préservation de cette hybridité culturelle sur un long terme. C'est ce à quoi travaille l'État depuis plusieurs années. La nation gabonaise souhaite conserver le flambeau de la paix et la communion entre les tous les groupes ethniques. C'est cet objectif qui oriente ce discours visant à promouvoir la diversité culturelle et linguistique dans le pays.

Il est à noter que la culture dont nous faisons allusion ici renvoie à ce que l'UNESCO, dans sa « Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles » lors de la Conférence mondiale sur les politiques culturelles de 1982 définit comme :

L'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances se renouvent et s'enrichit au contact des traditions et des valeurs des autres peuples. [...] La culture est dialogue, échange d'idées et d'expériences, appréciation d'autres valeurs et traditions ; dans l'isolement, elle s'épuise et meurt (Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles, Mexico : 1982)

¹⁷ <http://festivalgabon9provinces.com/mot-du-president-de-la-republique/> [consulté le 24 septembre 2022].

Nous n'ignorons pas que la culture est un concept qui n'admet aucune définition univoque. Déjà, en 1952, Kroeber et Kluckhohn recensaient plus de 150 définitions du concept. Aujourd'hui, le concept est perçu sous trois angles. Dans son sens restreint, la culture savante renvoie aux facultés intellectuelles. Le sens courant du concept de culture se réfère aux connaissances des œuvres de l'esprit alors que, dans son sens anthropologique et sociologique, elle intègre les croyances, les rites et les pratiques d'une communauté. C'est dans ce dernier sens que nous nous inscrivons.

Ainsi, quand nous faisons référence à la culture gabonaise, nous faisons écho à l'ensemble des traits caractéristiques des différentes communautés. Il peut s'agir des langues, des danses, de l'art culinaire, des traditions ou encore des us et coutumes. C'est pour éviter ce débat épistémologique autour de la définition du concept que certains préfèrent parler des traits culturels gabonais pour se référer au pluralisme culturel qui caractérise le Gabon. Ce pluriculturalisme mérite d'être préservé avec la plus grande énergie car selon l'UNESCO :

Loin d'entraver la communion dans les valeurs universelles qui unissent les peuples, les particularités culturelles la favorisent. La reconnaissance du fait que des identités culturelles multiples se côtoient là où coexistent des traditions différentes constitue donc l'essence même du pluralisme culturel. La communauté internationale considère [...] son devoir à protéger, encourager et enrichir l'identité et le patrimoine culturel de chaque peuple, et à instaurer le respect et l'estime les plus absolus pour les minorités culturelles et les autres cultures du monde. L'humanité s'appauvrit lorsque la culture d'un groupe déterminé est méconnue ou détruite (Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles, Mexico : 1982).

Dans cette politique culturelle en vue de la promotion de la culture gabonaise, on peut noter également le lancement, par le Groupe Gabon Télévisions, en octobre 2020 d'une chaîne thématique *Gabon Culture* disponible sur le canal 322 du bouquet Canal+. Cette chaîne ambitionne d'être, pour reprendre son slogan : « le flambeau de l'identité gabonaise ». L'objectif de cette chaîne culturelle est de diffuser continuellement des programmes liés à la culture gabonaise dans sa globalité.

Nous l'avons compris, le contexte ethno-sociolinguistique gabonais est très complexe eu égard à la diversité culturelle des populations. Cette factualité ne favorise pas la promotion progressive et distincte de certaines cultures par le gouvernement qui est contraint au développement des politiques culturelles globalisantes. Face au corollaire pécunier de cette approche, le gouvernement a résolu de promouvoir la culture vernaculaire avec un rythme sporadique. D'où la nécessité de créer et de promouvoir des associations culturelles qui favoriseraient le contact permanent avec la culture locale. Ces politiques associatives pourront soutenir l'action du gouvernement qui, jusqu'ici, démontrent certains efforts malgré le contexte

socioculturel qui n'est pas des plus simples. La même invitation sera faite concernant le patrimoine linguistique endogène que nous présenterons dans les lignes qui suivent.

I.2.) – Les langues maternelles sur le marché linguistique gabonais

La carte linguistique gabonaise est composée d'une cinquantaine de langues endogènes (Guthrie, 1953 ; Jacquot, 1978) et Kwenzi-Mikala, 1998 ; Idiata, 2000) qui cohabitent avec plusieurs langues exogènes sur le marché linguistique du pays. Les langues maternelles demeurent, à ce jour, à leur stade primaire (langues orales) même si une importante littérature est en cours d'élaboration en vue de la standardisation de ces langues. Rappelons que la standardisation d'une langue est le processus de codification et d'acceptation d'une série de règles formelles qui vont normaliser l'utilisation du système par les membres d'une communauté linguistique (Stewart, 1998). En d'autres termes, Idiata définit la standardisation d'une langue comme « un processus visant à amener une langue à changer de statut passant de l'état de l'oralité à celui de la scripturalité » (Idiata, 2005 : 108).

La première difficulté rencontrée, lorsqu'on entreprend l'étude des langues maternelles gabonaises, est celle de la distinction entre langue et dialecte. Ce point fait l'objet de plusieurs débats épistémologiques qui ont freiné le développement des langues maternelles (Idiata, 2002). Nous entendons par développement des langues maternelles, au sens de Daniel Franck Idiata, le « processus de changement et d'adaptation de ces langues aux nouvelles exigences afin qu'elles servent aux nouveaux besoins » (Idiata, 2005 : 93). Ces exigences comprennent, au sens de Cooper (1982) et Calvet (1996) : la description linguistique, la normalisation, la standardisation, l'instrumentalisation, l'assignation de statuts en fonctions sur le marché linguistique et la réalisation d matériels pédagogiques.

Or, si les recherches sont centrées sur l'appellation des systèmes linguistiques, le développement de ces langues maternelles ne peut être atteint facilement. C'est pourquoi, s'agissant de la description linguistique par exemple, sur la cinquantaine des langues maternelles recensées, il existe seulement environ une trentaine présentant au moins une esquisse de description. Il s'agit des langues suivantes : ndumu, nzaman, ntumu, inzébi, liwandzi, lekanigi, mpongwè, benga, ikota, gilumbu, yisangu, gisira, civili, yipunu, bekwil, atege, liduma, saké, getsogo, mvaï, nyani, pove, givungu, kombè, ngubi, chiwa, geviya, gepinzi et seki.

Face à ce débat épineux sur l'appellation à donner aux systèmes linguistiques, il convient de prendre position avant de présenter la carte linguistique du pays. Ce débat oppose deux postulats : langue et/ou dialecte. La langue est généralement définie comme un moyen de

communication, un système de signes vocaux propre aux membres d'une même communauté et le dialecte comme un système de signes et de règles combinatoires de même origine qu'un autre système considéré comme une langue mais qui n'a pas le même statut que celle-ci. Pour Clara Romero :

Le concept général de « langue » c'est le « système d'isoglosses vérifiées dans une activité linguistique complète, c'est-à-dire qui permet l'expression et la compréhension entre plusieurs individus, conformément à une tradition historique commune ». Les limites de la tradition peuvent être diverses selon les cas considérés et peuvent même s'établir de façon conventionnelle et occasionnelle. [...] Tout système en mesure de fonctionner dans la parole (ou déductible de son fonctionnement dans l'activité linguistique) est une « langue » Cela signifie que le concept de « dialecte » tombe lui aussi sous le concept général de « langue » et qu'entre dialecte et langue, il n'y a pas de différence de nature ou « substantielle ». Intrinsèquement, un dialecte est simplement une langue : un système phonique, grammatical et lexical. (Romero, 2022 : 5).

De cette citation, nous pouvons comprendre que le dialecte est une dérivation de la langue qui peut lui être subordonné. Il renvoie à cette variante linguistique qui ne possède pas les mêmes fonctions, la même structure et la même littérature que la langue. Ainsi, s'il est vrai que tout dialecte est avant tout une langue, toute langue ne renvoie pas nécessairement à un dialecte. Si les choses paraissent aussi simples sur le plan théorique, dans le cas du Gabon, les choses ne sont pas si claires car, comme le reconnaît Idiata, « dans certains groupes linguistiques gabonais, on relève un degré d'intercompréhension plus ou moins grand entre les parlars, alors que dans d'autres, la frontière théorique entre langue et dialecte devient quasiment impossible à déterminer » (Idiata : 2002 : 11-12). Pour éviter de s'enfermer dans ce débat théorique qui ne contribue en rien à la standardisation des langues gabonaises, nous emploierons, dans le cadre de notre recherche, le concept de langues maternelles pour nous référer à l'ensemble des langues locales encore appelées « langues nationales » par la Constitution Gabonaise.

Les données actuelles sur l'inventaire des langues maternelles gabonaises ne donnent pas satisfaction à cause de l'instabilité des chiffres qui rend difficile le dénombrement de ces langues. Dans la littérature, le nombre continue d'augmenter au fur et à mesure que la recherche s'affine (Idiata, 2005). Aujourd'hui, elles sont estimées à une cinquantaine (Guthrie, 1953 ; Raponda-Walker, 1960 ; Kwenzi-Mikala, 1987 et Idiata, 2002). Elles se divisent en deux groupes : les langues non bantoues et les langues bantoues. Le premier groupe est mal connu à cause de la carence de littérature sur ces langues. Le *baka* est la seule langue identifiée aujourd'hui comme non bantoue. En se basant sur les travaux de Guthrie (1953), Raponda-Walker (1960), Jacquot (1978) et Kwenzi Mikala (1987 et 1998), on peut classer les langues endogènes dans le tableau suivant emprunté à Idiata (2016 : 80-82) :

Tableau 3 : Présentation des langues maternelles gabonaises

Groupes	Classification	Glossonymie	Ethnonymie
Groupe A.30 Bube-benga	A.34	bɛŋga	benga
Groupe A.70 Yaunde-Fang	A.75	atsi mɛkaa mvɛny ntumu nzaman okak	meke mvai nzaman okak
Groupe A.80 MakaNjem	A.85b	bɛkwɛl	kwɛlé
Groupe B.10 Myene Cluster	B.11a B.11b B.11c B.11d B.11e B.11f	mponŋwɛ orunŋu yalwa ajumba ŋkomi enɛŋga	mponŋwè orungu galwa adyumba nkomi enenga
Groupe B.20 Kota-kele	B.21 B.22a B.22b B.23 B.24 B.25 B.251 B.252 B.201 B.202 B.203 B.204 B.205	sɛki kele unŋom mbawé wumvu ikota fake mahonŋwɛ ndasa lesiyu famayi lendambomo metombolo	seki akele bungom mbahouin wumbu kota saké mahongwè ndasa sisiu shamaye ndambomo metombolo
Groupe B.30 Tsogo-Apindji	B.31 B.32 B.301 B.302 B.303 B.304 B.305	yetsɔyɔ yekande yɪβia yehimbaka yebonwɛ yepinzi yɛβoβɛ	tsogo kandé éviya simba ébongwe apindji puvi
Groupe B.40 Shira-Punu	B.41 B.42 B.43 B.44 B.401 B.402 B.403 B.404	yisira yisanŋu yipunu yilumbu yibwisi yɪβarama yɪβunŋu ŋgubi	shira sangu punu lumbu bwisi varama vungu ngubi
Groupe B.50 Nzebi-Duma	B.51 B.52 B.53 B.501 B.502 B.503	liduma inzebi itsɛŋgi liwanzi imwɛlɛ iβili	duma nzébi tsangi wanzi mwélé ivili
Groupe B.60 Mbede	B.62 B.63 B.601 B.602	lembaama lendumu lempini lekaniŋi	mbaama ndumu mpini kanigi

Groupe B.70 Teke	B.71a	lateye	téké
Groupe H.10 Kikongo	H.12a	civili	vili
Groupe pygmée		baka bakoya bakola babongo bakuyi birimba	

Source : Idiata (2016 : 80-82). *Le reflet du miroir : le Gabon face à ses identités.*

La première question que soulève les données de ce tableau est le rapport entre la glossonymie et l'ethnonymie. Dans certaines communautés telles que les groupes Fang, Téké, Ndasas et Saké, l'ethnonymie est identique à la glossonymie. Cela peut se justifier par la nature de ces langues qui les lie à l'ethnie : des langues interethniques. Dans d'autres communautés telles que les ethnies Nzebi, Punu, Kota et Sango, la différence entre l'ethnie et la langue est marquée par la voyelle /i/ qui précède le nom. On dira donc : « je suis Nzebi et je parle l'Inzebi » ou encore « un Punu parle la langue Ipunu » ; « un Kota parle l'Ikota » et « un Sango parle l'Isangu ».

L'autre interrogation concerne la classification de ces langues. Ce tableau se reporte à la classification de Guthrie (1953 ; 1971) qui met en évidence trois zones géographiques : la zone A composée d'un groupe (Benga). Zone B composée de sept groupes (groupe Myene, groupe Kele, groupe Tsogo, groupe Shira-Punu, groupe Njabi, groupe Mbede et groupe Teke). Enfin, nous avons la zone H (composée d'une seule ethnie). Il nous semble important de convoquer cette classification car elle reste, selon Dodo-Bounguenda (2008 : 68), « la plus acceptée et la plus digne d'être utilisée comme référence ». A ce propos, Idiata (op.cit. : 40) ne pense pas le contraire lorsqu'il affirme que cette classification est « sans doute la plus sérieuse et la plus fiable du point de vue linguistique parce qu'elle s'inscrit dans la perspective globale des langues bantoues et qu'elle s'appuie sur des critères génétiques et typologiques qui ont fait école ».

Même si ce tableau prétend donner une vue exhaustive des langues maternelles gabonaises, il faut reconnaître que cette classification ne règle pas le problème d'intercompréhension qui constitue un facteur important dans la problématique de la classification des langues maternelles gabonaises. Pour tenter de répondre à cette question, les travaux de synthèse de Idiata (2005 : 40-46), élaborés à la lumière de ceux de la Conférence des Ministres de l'Éducation Nationale de la francophonie (CONFEMEN) de 1986, repartissent ces langues en huit (8) groupes que nous pouvons représenter dans le tableau suivant :

Tableau 4 : Présentation des Groupes ethnolinguistiques

Groupes ethnolinguistiques	Variétés linguistiques
Le groupe Fang	meke, mve (mvai), okak, nzaman, ntumu et atsi.
Le groupe Myènè	galwa, mpongwe, enenga, ajumba, nkomi et orungu.
Le groupe Kota-Kele	akele, ungom, lisigu, mbangwe, metombolo, seki, tumbidi, shake, wumbu, lendambomo, ikota, bengha, shamayi, mahongwe et ndasa.
Le groupe Tsogho-Apindji	getsovo (tsogo), gepindzi (apindji), kande (okande), gevove (pove), gehimbaka (simba) et geviya (eviya).
Le groupe Sira-Punu	gisir, isangu, yipunu, ilumbu, givungu, givarama et ngubi.
Le groupe Nzebi-Duma	inzebi, liduma, istengi, liwanzi, imwele et ivili.
Le groupe Mbede-Teke	lembaama, lekaningi, lindumu, latege et latsitsege.
Le groupe pygmée	baka, bakoya, bakola, babongo, bakuyi et birimba.

Source : Notre élaboration

Le tableau ci-dessus met en évidence les différents groupes linguistiques qui renferment l'ensemble des langues maternelles gabonaises. Considéré comme le groupe majoritaire en termes de locuteurs, et présent dans plusieurs pays de la sous-région (Gabon, Cameroun, Guinée Équatoriale...), le groupe Fang est composé des six variétés linguistiques dont la proximité phonologique permet d'identifier deux sous-groupes (Médjo-Mve, 1997). Le groupe meke, nzaman et atsi d'une part, et le groupe ntumu et okak d'autre part, situant la variété mvai en position intermédiaire entre ces deux groupes.

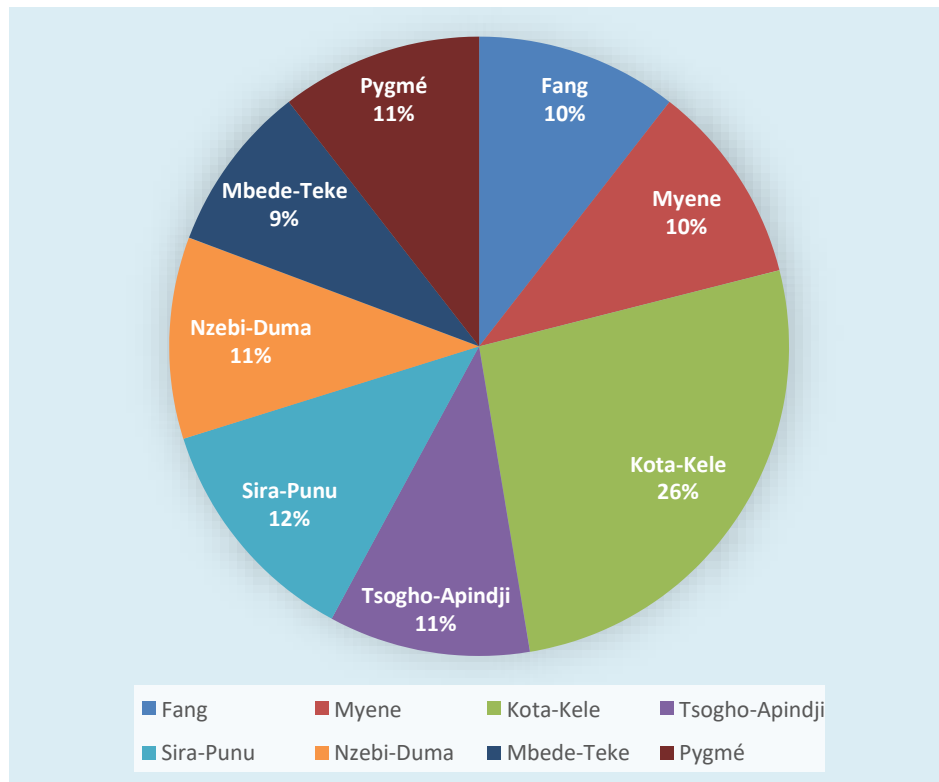
Le groupe myènè est présent dans les provinces de l'Estuaire, du Moyen Ogooué et l'Ogooué Maritime. Il renferme aussi six variétés linguistiques. Appelé aussi groupe B.20 dans la classification des langues bantu de Guthrie, le groupe Kota-Kele est composé de quinze (15) variétés linguistiques. Toutefois, même si ce groupe renferme plus de langues que les autres, il faut cependant souligner qu'il nécessite beaucoup d'études afin d'affiner ses composantes. Ces études ne pourront être entreprises que si le paradigme épistémologique est réorienté vers la description des langues et non sur l'appellation de ses langues.

Identifié également sous le sigle B.30 par Guthrie, Le groupe Tsogho-Apindji est composé des six langues. Les travaux de Van Der Veen (2006) ont montré que le pourcentage de similarité entre les langues de ce groupe est supérieur à 60%. En ce qui concerne le groupe Sira-Punu qui est aussi désigné sous le sigle B.40 dans la classification des langues de Guthrie, nous retiendrons qu'il regroupe six langues dont le pourcentage de similarité est estimé à plus de 60%. A côté de ce groupe, on note la présence du groupe Nzebi-Duma que Guthrie nome également groupe B.50 dans sa classification des langues bantu. Ce groupe renferme les six langues dont la proximité lexicale entre est supérieure à 80 (Mouélé, 1997).

Le groupe Mbede-Teke, quant à lui, renferme cinq langues issues des groupes linguistiques B.60 et B.70 de la classification des langues bantoues de Guthrie. Ce groupe ne dispose pas d'étude lexicostatistique à ce jour permettant de mesurer le degré de proximité entre les langues. Ce vide littéraire vient confirmer l'argument selon lequel la standardisation des langues maternelles gabonaises est encore à son stade liminaire. Pour en finir avec le groupe pygmée qui regroupe six variétés linguistiques, nous retiendrons, comme l'affirme Idiata, qu'« il s'agit, sans aucun doute, du groupe de langues gabonaises les moins connues » (2005 : 45). L'absence de documentation linguistique sur ces langues a pour conséquence la méconnaissance de leur nombre et de leur catégorisation.

A côté de ces langues regroupées dans les huit grands groupes de classification d'Idiata, on note la présence d'autres langues présentes sur le marché linguistique mais qu'on « ne peut intégrer dans les catégories précédentes du fait de différences notables à divers niveaux » (Idiata, op.cit. : 45). Il s'agit des langues suivantes : le civili (qui appartient au groupe H.12), le Shiwa (qui appartient au groupe A.80), le bekwil (qui est un composant du groupe A.80) et le benga (qui est associé au groupe A.30). Nous pouvons représenter cette catégorisation de Idiata dans le graphique suivant :

Graphique 2 : Subdivision territoriale du Gabon



Source : Notre élaboration

Même si les travaux de standardisation des langues maternelles sont en cours d'élaboration et nécessitent d'être accentués, il faut reconnaître que les efforts fournis par l'ensemble des acteurs glottopolitiques ont permis de donner une classification (génétique et typologique) des langues maternelles. Ces efforts ont aussi contribué à la description de plus de la moitié de l'ensemble des langues maternelles. Aujourd'hui, ces efforts intègrent pleinement la problématique de l'institutionnalisation de ces langues.

Si ces données nous obligent à congratuler ces acteurs glottopolitiques, il n'en demeure pas moins vrai que nous avons là, en réalité, un « constat d'échec » indéniable. En effet, les volitions de standardisation des langues maternelles gabonaises ont commencé depuis l'arrivée des Portugais sur le littoral. Cette première période qui se situe entre 1500 et 1850 a permis, sur la base de l'alphabet de la langue des colonisateurs, de transcrire les noms des peuples, de lieux, de personnes et des noms commun.

La deuxième période de standardisation se situe entre 1850 et 1932. Cette dernière date correspond à l'inauguration des travaux sur l'écriture scientifique des langues gabonaises de Raponda-Walker. Cette période se caractérise par un changement de paradigme Chez les colons. Ces derniers, dans l'optique de développer la communication avec les autochtones, vont se centrer sur l'écriture scientifique des langues maternelles gabonaises. C'est ce qu'affirme Raymond Mayer lorsqu'elle affirme que :

[Les colons] ne vont plus seulement s'intéresser à leur communication avec ceux qu'ils appellent les indigènes, mais passent à l'apprentissage de la langue, et même, avec l'œuvre de la scolarisation missionnaire, enseignent la lecture de l'écriture des langues aux locuteurs natifs (Mayer, 1989 : 73)

Pour l'écriture scientifique des langues locales, les travaux vont s'appuyer sur l'alphabet latin comme modèle pour l'écriture des langues maternelles. Cette écriture des langues maternelles gabonaises à partir de l'alphabet du latin, n'a pas donnée satisfaction aux locuteurs de ses langues qui estiment que cet alphabet des langues néolatines ne permet pas de transcrire fidèlement les spécificités des langues locales. Ils vont alors inaugurer une troisième période caractérisée par des études linguistiques descriptives pour l'utilisation des systèmes d'écriture applicables aux langues maternelles gabonaises que nous présenterons dans le détail quand nous aborderons la problématique des politiques linguistiques plus bas.

II)- LE FRANÇAIS, LES LANGUES ÉTRANGÈRES ET LE TOLIBANGANDO SUR LE MARCHÉ LINGUISTIQUE GABONAIS

A côté des langues maternelles, le Marché Linguistique Gabonais promeut plusieurs langues exogènes que Kwenzi-Mikala (op.cit.) repartit en deux groupes : les langues d'origines africaine et européenne. Récemment, le mandarin s'est fait une place sur le marché linguistique comme le témoigne l'ouverture de l'institut Confucius sur le principal campus du pays. Outre ces langues, on observe, depuis quelques années, l'introduction d'un nouveau produit dont le prix va grandissant sur le marché linguistique : le tolibangando. Dans cette partie, nous présenterons premièrement les langues étrangères avant de nous intéresser à la promotion du tolibangando sur le marché linguistique gabonais.

II.1.) – Le français et les langues étrangères

Si pour Legendre (2004), le tunnel de l'anglais en France commence à l'école, pour Kwenzi-Mikala (1992), celui du français au Gabon commence à la maison. En effet, le français bénéficie d'un veto que lui accorde la Constitution du 23 juillet 1995. La langue française bénéficie donc d'un statut particulier que lui confère la Constitution gabonaise (Loi 3/91). Langue officielle, elle est à la fois langue de l'administration, des médias et de l'institution scolaire, médium et objet d'enseignement. Le français apparaît comme langue seconde et même de première socialisation notamment en zone urbaine (Pambou, 1998 : 147). Le français est pratiqué à des compétences diverses par toutes les classes d'âge et toutes les catégories socioprofessionnelles. Langue des villes et des villages, il sert de véhiculaire interethnique (Eyeang, 2011 : 2). C'est dans cet ordre d'idées que Pambou (1998 : 147) affirme que le français au Gabon « ne présente pas une caractéristique unique. (...) Ainsi, il est la langue seconde des uns, langue étrangère pour les autres et langue de première acquisition pour d'autres encore ».

A ce français officiel s'ajoute celui des masses populaires. Ce français parlé dans les quartiers, les rues, les marchés et que de nombreux gabonais intègrent quotidiennement dans leur vocabulaire, est une forme de pidginisation ou de « gabonisation » du français standard (Boukandou, 2014) selon diverses formes plus ou moins proches de la norme écrite (Eyeang, 2011). Cette variété du français est composée de ce que Dodo-Bounguendza définit comme des « gabonismes » qui renvoient à des pratiques langagières propres aux gabonais. Il est donc très courant d'entendre des items tels que « musunfi » pour se référer à une femme qui vient de donner naissance ; « moussoungu » pour faire référence à une boisson alcoolisée à base du jus de canne à sucre ; « matitis » pour traduire des bindonvilles ou encore « nganga » pour parler d'un marabout (médecin traditionnel).

A partir des données recueillis par Moussounda Ibouanga (2008) sur les particularismes gabonais, on peut en présenter, sans aucune prétention d'exhaustivité, quelques expressions courantes dans le français parlé au Gabon :

Tableau 5 : Présentation de quelques gabonismes

Gabonismes	Français
<i>Avoir la longue bouche</i>	Mésolecte. Être volubile, causant, débordant.
<i>Avoir le mauvais cœur</i>	Mésolecte. Être jaloux du bien d'autrui, être de mauvais augure.
<i>Avoir un mauvais pied</i>	Basilecte. Avoir une jolie paire de chaussures.
<i>C'est pas on a dit</i>	Mésolecte (gabonisme), basilecte. Ce n'est pas du baratin.
<i>Demande-moi</i>	Mésolecte. Je n'en sais rien.
<i>Enlever le/ son corps</i>	Basilecte, mésolecte. Eviter les ennuis, se laver les mains.
<i>Être en haut</i>	Mésolecte (gabonisme). Connaître une bonne réussite.
<i>Je ne suis pas dedans</i>	Basilecte Je n'ai rien à y voir.
<i>Lancer quelqu'un</i>	V. trans. dir. Apporter une aide pécuniaire ou matérielle à.
<i>Si je fais ça, tu m'enlèves le nom</i>	Basilecte Moi ça jamais, je ne te le ferais jamais.
<i>Ngounda-ngounda (faire la le) -)</i>	Loc. verb. Faire le malin, le rusé, le fanfaron.
<i>Tôlerie peinture (faire la -)</i>	Loc., péjor. (parler jeunes). Se décaper la peau (filles surtout).

Source : Notre élaboration à partir des données de Moussounda Ibouanga (2008 : 115-127)

Comme on peut le voir dans ce tableau, le français parlé au Gabon comprend une « sorte de variété » du système standard. En fonction de leur degré d'éloignement de la norme standard, les particularismes relevés par Moussounda Ibouanga ressortent deux types de variétés : les basilectes et les mésolectes. Même s'ils se situent dans un continuum qui permet de les identifier comme des variétés d'une langue. Le basilecte qui renvoi à la variété autochtone la plus éloignée de l'acrolecte alors que le mésolecte traduit une variété intermédiaire entre le basilecte et l'acrolecte qui se réfère à la variété ou au système linguistique le plus proche de la norme.

Cette réalité épistémologique nous inspire le commentaire selon lequel l'usage de ces gabonismes est propre aux incultes. Cependant, la factualité démontre la présence de ces particularismes dans les productions verbales de tous les commerçants du marché linguistique gabonais en situation d'interaction informelle. Il nous échoit également de constater que ces gabonismes sont constitués des substrats des langues locales et des langues africaines qui se sont installées grâce à l'immigration. Le français parlé par les Gabonais se distingue également par l'accent tonique étroitement lié au système phonologique des langues locales. Cet « accent » s'exprime non seulement dans les réalisations phoniques mais aussi dans la prosodie et la

syllabation. Cet accent tonal des langues maternelles permet ainsi de distinguer un Gabonais d'un Ivoirien ou d'un Camerounais.

Si la présence du français au Gabon se justifie par la colonisation française, celle des autres langues sur le territoire gabonais est due, d'une part, au système éducatif du pays dans lequel elles sont étudiées comme matières d'enseignement et à la mondialisation d'autre part. Parmi ces langues, l'anglais s'est hissé au premier rang après le français. Outre l'anglais, les autres langues européennes enseignées dans le système éducatif gabonais sont l'espagnol, l'allemand et le portugais. Cependant, contrairement à l'anglais, l'étude de ces langues ne commence que dès le collège à l'exception de l'espagnol qui est obligatoire dès la troisième année du secondaire. A côté des langues étrangères d'origines européenne et asiatique, Kwenzi-Mikala (1992 : 71) recense les langues d'origine africaine suivantes :

- Le *kikongo* et le *lingala* (parlés en République Démocratique du Congo et au Congo Brazzaville)
- Le *Bamiléké* et l'*éwondo* (parlés au Cameroun)
- Le *Igbo* (parlé au Nigéria)
- Le *Yoruba* (parlé au Nigéria et au Bénin)
- Le *Fon* (parlé au Bénin)
- L'*Éwé* et le *Mina* (parlés au Togo)
- Le *Bambara* (parlé au Mali)
- Le *Wolof* (parlé au Sénégal).

II.2.) - Le tolibangando sur le marché linguistique gabonais

Le tolibangando, par définition, est un mot composé à partir de deux items de la langue ipunu : *toli* qui vient de *ùtOlə* (parler) et *bangando* qui vient de *bàngândù* (forme plurielle de *ngândù*) qui veut dire caïmans. Il renvoi donc à un langage des caïds et des gangsters dont l'usage est associé aux situations informelles de communication. Cette conception du sociolecte a pour conséquence des représentations négatives à l'endroit de ses locuteurs.

Cette attitude glottophobe se traduit par le mépris, le rejet et l'exclusion des locuteurs de ce sociolecte dans certaines situations d'interaction formelles par les autres membres de la société. Pour Philippe Blanchet, il s'agit là d'une « discrimination négative effectivement ou prétendument fondés sur le fait de considérer incorrectes, inférieures, mauvaises certaines formes linguistiques usitées par ces personnes, en général en focalisant sur les formes linguistiques » (Blanchet, 2016 :45).

Malgré ces représentations négatives, le tolibangando occupe aujourd'hui une place de choix sur le marché linguistique (Dodo-Bounguendza, 2008 ; Eyindanga, 2008 ;

Moussounda Ibouanga, 2011 ; Boukandou 2014) grâce à sa politique de commercialisation à travers la musique et le cinéma (Mbanda, 2019 et 2020). En effet, dans un travail antérieur, nous soulignons déjà, en prenant quelques cas concrets, la contribution de la musique et le cinéma à la commercialisation du tolibangando sur le marché linguistique. C'est le cas des artistes suivants : *le Wize, Movaizhaleine, Don'zer* et *Latchow* (pour ce qui est de la musique) et Melchy Obiang (pour ce qui est du cinéma). A ces exemples, peuvent s'ajouter plusieurs autres artistes et producteurs gabonais qui ne peuvent plus produire un morceau ou un métrage sans la présence du tolibangando.

Du diplômé à l'illettré, du fonctionnaire au jeune de la rue, il n'est pas rare d'écouter, au cours d'une conversation (informelle), des expressions et/ou des tournures propres au tolibangando. S'il est vrai que, du point de vue de sa commercialisation sur le marché linguistique, le tolibangando occupe aujourd'hui une place de choix chez les jeunes, il faut reconnaître que, dans les représentations du plus grand nombre, ce sociolecte demeure assimilé à un jargon de la rue sans lendemain dans les politiques linguistiques du pays (Boukandou, op.cit). Ces représentations négative reposent, en grande partie, sur l'origine même du sociolecte.

C'est fort de cette réalité que le Gouvernement de la République Gabonaise a eu recours à ce sociolecte pour la vulgarisation d'un programme de sensibilisation porté sur la promotion des formations aux métiers techniques et industriels à l'endroit des jeunes déscolarisés. En effet, le Ministère de l'Emploi, de la Fonction Publique, du Travail et de la Formation Professionnelle, chargé du Dialogue Social, à travers son programme intitulé « révèle ton étoile » a fait porter sur tous les panneaux publicitaires de la capitale et des provinces, des affiches titrées en tolibangando. Le Gouvernement gabonais a initié ce programme de formation de la jeunesse à la suite du Conseil des ministres du jeudi 18 juillet 2019.

Placé sous la tutelle ministère de l'Emploi, de la Fonction Publique, du Travail et de la Formation Professionnelle, chargé du Dialogue Social, ce projet avait pour principale cible les jeunes. L'objectif escompté était d'orienter cette population cible vers des secteurs porteurs d'emplois avec pour objectif de permettre une corrélation entre l'offre de formation et les besoins du marché. Cette action s'inscrit dans la vision du Gouvernement d'accélérer le processus de construction d'établissements professionnels en vue d'atteindre un niveau de formation d'une haute valeur ajoutée chez les jeunes. Nous pouvons illustrer la présence du tolibangando sur les panneaux publicitaires du Gouvernement à travers les images illustratives suivantes disponibles en ligne¹⁸.

¹⁸https://www.google.com/search?q=REV%C3%A8LE+TON+ETOILE+GABON&rlz=1C1CHBF_frFR955FR955&sxsrf=APq-

Image 1 : incitation au métier de pisciculteur



Image 2 : incitation au métier de Cartographe



[WBsKk28SdT5KqBYa1DAZ_wL72z6vVg:1648533759323&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjHp_o0ur2AhWMx4UKHeXyBP4Q_AUoBHoECAEQBg&biw=1345&bih=547&dpr=1](https://www.mars2022.fr/formation-professionnelle/2022/03/13/1648533759323?source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjHp_o0ur2AhWMx4UKHeXyBP4Q_AUoBHoECAEQBg&biw=1345&bih=547&dpr=1) [consulté le 13 Mars 2022].

Image 3 : incitation au métier de dessinatrice industrielle



Image 4 : incitation au métier de transporteur routier



On le voit, l'importance du tolibangando chez les jeunes gabonais n'a pas laissé indifférente la classe politique qui, pour atteindre les atteindre dans le cadre d'une campagne de sensibilisation, se sert publiquement de ce sociolecte. C'est dans cet esprit de conquête de la jeunesse que l'ancien député du Parti Démocratique Gabonais¹⁹ et Bertrand Zibi Abeghe avait prononcé un discours en tolibangando au soir de sa démission du Parti Démocratique Gabonais. Durant son intervention qui a duré une quinzaine de minutes, le distingué homme politique gabonais, dans son discours, a employé des items tels que *ivounda*, *kinda*, *nga*, *bled*, *ndjoka*, *nguémbé*... qui correspondent respectivement à grand frère, difficile, femme, village, boisson alcoolisée et impécuniosité. En partant des items répertoriés par Dodo-Bounguezza (2008) et ceux disponibles en ligne²⁰, nous pouvons répertorier, dans ce sociolecte, les expressions suivantes :

¹⁹ Fondé en 1953 par Léon MBA (premier président de la République Gabonaise de 1961 à 1967) sous de nom de *Bloc Démocratique Gabonais* (BDG) qui deviendra, en 1967, le *Parti Démocratique Gabonais* (PDG) sous l'égide d'Albert Bernard Bongo (deuxième président de la République Gabonaise de 1967 à 2009), le PDG jouit d'une certaine prépotence dans le champ politique du Gabon. En plus de regrouper le plus grand nombre de partisans (souvent enrôlés par vénalité), le PDG est le seul parti politique à avoir pu élire leurs candidats au poste de Président de la République. Face à cette précellence, certains partis dits de « l'opposition » s'y sont ralliés formant ainsi une sorte de constellation autour de ce parti. Plusieurs de ces ralliements se justifient par le désir de se voir octroyer un poste privilégié dans l'appareil étatique car celle-ci demeure depuis toujours sous la houlette du PDG. Cette pratique à donner naissance à ce que les gabonais appellent « la politique du ventre ». Le fait de « faire du bruit » pour attirer l'attention de la classe dirigeante « pédégiste » en vue de l'obtention d'une faveur de ces derniers. C'est cette réalité du champ politique gabonais qui encourageait le feu président Omar Bongo ONDIMBA à dire sans gêne aucune « je peux faire d'un chien un ministre et d'un ministre un chien ».

²⁰ <https://fr.wikipedia.org/wiki/Tolibangando> , [consulté le 24 septembre 2022].

Tableau 6 : Présentation de quelques items du tolibangando

Tolibangando	Français
<i>Bangando/ goudronier</i>	Caïd, bandit, voleur
<i>Bogho</i>	Fille légère
<i>Bôle</i>	Hors d'état d'usage
<i>Djadji / Ivunda / Okulu</i>	Grand-frère
<i>Enjailler</i>	S'amuser, faire la fête
<i>Fala</i>	Chercher, provoquer.
<i>Fiscalité</i>	Le braquage
<i>Ivunda</i>	Grand frère
<i>Kala-kala</i>	Depuis longtemps, depuis des années
<i>Kaolos</i>	Les papiers (pièces d'identité)
<i>Kevazinguer</i>	Disparaître
<i>Kinda</i>	Dur, difficile, complexe
<i>La nga</i>	Femme, petite amie
<i>Le ndoss</i>	Le plus grand bandit de son quartier
<i>Massama</i>	Le plus haut degré, la démesure
<i>Mbaki / Mbala</i>	Chanvre
<i>Mbeng</i>	France
<i>Mbindi</i>	Petit frère
<i>Mougou</i>	Fainéant, timide
<i>Ndolo</i>	Amour
<i>Ndoss / ndobaba</i>	Le boss, le plus fort, le plus riche
<i>Ngass</i>	Rapports sexuels
<i>Ngata</i>	Prison
<i>Nguembe</i>	Etat de pauvreté absolue
<i>Ntcham</i>	Bagarre, pas de danse
<i>Sissia</i>	Influencer, intimider
<i>Tchiza</i>	Maîtresse
<i>Wanda</i>	Être étonné, ou se poser des questions

Source : Notre élaboration à partir des données de Dodo-Bounguendza (2008)

Ce tableau, sans aucune prétention d'exhaustivité, met en lumière certaines expressions courantes du tolibangando. Le premier constat qui y est fait, est que le tolibangando résulte du contact des langues sur le marché linguistique gabonais. En effet, nous pouvons constater le mélange de plusieurs langues dans ce sociolecte. C'est le cas des items « call » et « know » qui sont empruntés à l'anglais alors que d'autres tel que « fiscalité » proviennent du français. Certaines autres expressions telles que « mbindi » et « ivunda » sont issues des langues maternelles.

Ce mélange de langues locales nous inspire l'hypothèse d'une ouverture au vivre-ensemble chez les jeunes gabonais à travers le tolibangando dans un contexte marqué par un esprit d'ethnocentrisme. En effet, durant leurs interactions, les membres de cette communauté linguistique ne se distinguent pas à partir de leurs ethnies. Le plus important demeure la pratique du sociolecte. Conséquemment, un locuteur d'une ethnie donnée peut se retrouver en train d'employer des items qui proviennent d'une autre ethnie.

III)- PLURILINGUISME ET POLITIQUE LINGUISTIQUE AU GABON

Dans cette partie, nous nous intéresserons aux politiques linguistiques en vigueur au Gabon pour comprendre comment cette diversité linguistique est gérée sur le marché linguistique. L'occasion nous sera également donnée de mettre en lumière les représentations sociolinguistiques qui orientent la vie glottopolitique gabonaise. Nous structurerons cette partie en deux sous parties. Dans la première sous partie, nous analyserons la place des langues maternelles gabonaises dans les politiques linguistiques alors que la deuxième sous partie tournera autour de la place des langues étrangères dans ces politiques.

III.1.) – Les langues maternelles face aux politiques linguistiques

Malgré le grand nombre des langues maternelles sur son marché linguistique, le Gabon a choisi de mener une politique linguistique linguicide à l'endroit de ces dernières. En effet, bien qu'elles constituent la majorité des produits linguistiques du pays, les langues maternelles sont subalternisées sur le marché linguistique par le droit de veto concédé à la langue française et les privilèges accordés aux langues étrangères. L'épilogue de cette politique linguistique, si rien n'est fait pour la repenser, demeure la mort des langues maternelles à long terme. Cette situation vient corroborer les propos d'Idiata (2002) qui affirmait, il y a plusieurs années en arrière, que ces langues étaient menacées de disparition eu égard à l'existence d'une politique linguistique linguicide.

En effet, la politique linguistique du pays les a réprochés à la sphère rurale, anathématisé dans le système éducatif et les situations d'interactions formelles. L'anathématisation des langues maternelles sur le marché linguistique fait écho à un linguicide organisé vers lequel nous conduit la politique linguistique du pays. Ce linguicide est entretenu par des actions glottopolitiques visant à reléguer les langues maternelles au dernier rang sur la liste des produits du marché linguistique. En effet, comme le démontrent nos travaux antérieurs, qui s'accordent avec ceux de Idiata (2005 : 60), la sphère rurale demeure, à ce jour, le principal espace géographique dans lequel on note une certaine commercialisation courante des langues maternelles. Là encore, il faut reconnaître que le français, avec l'influence des jeunes vacanciers et la technologie dans ces zones rurales, est en train de gagner ce biotope des langues maternelles à grand pas.

Face à cette factualité, il va sans dire que l'épilogue de l'agonie de ces langues n'est pas prêt à se révéler. C'est cette constatation qui a conduit Franck Idiata, en 2002, à parler des langues maternelles gabonaises au passé comme le témoigne le titre prophétique de son texte :

Il était une fois, les langues gabonaises. Certes, la factualité glottopolitique nous impose une espérance fondée sur la mort certaine de ces langues minorées. Toutefois, peut-on prophétiser l'inhumation de ces langues sans tenir compte des efforts qui sont menées de toutes part pour la sauvegarde de ces dernières ? Si on se réfère, par exemple, à l'institutionnalisation de ces langues, on peut constater des volitions entreprises aussi bien chez les décideurs (les politiques) que chez les chercheurs et les associations.

Certes, les acteurs glottopolitiques ont manifesté le désir d'institutionnaliser les langues maternelles. Cependant, force est de constater que la réalité sociodidactique du pays suscite plusieurs interrogations quant à la réussite de ce projet d'intégration des langues maternelles dans les curricula scolaires au Gabon. En effet, dans son ouvrage intitulé : *Francophonie et politiques linguistiques en Afrique noire : essai sur le projet d'intégration des langues nationales dans le système scolaire au Gabon*, Idiata démontre que l'intégration des langues maternelles dans le système éducatif gabonais demeure, à ce jour, une utopie. L'auteur y souligne les facteurs qui entravent l'application de ce projet depuis des années : le choix des langues, le manque de standardisation de celles-ci et l'argument de l'impécuniosité (Idiata, 2005 : 89).

Le premier facteur se justifie par le contexte ethno-sociolinguistique gabonais qui, comme nous l'avons vu plus haut, est marqué par un esprit d'ethnocentrisme qui n'épargne aucune classe sociale étant donné que même les scientifiques et les politiques s'en mêlent. Dans ce contexte ethnocentrique, si la question de choix de langue devait se poser, il va sans dire que toutes les communautés ethniques souhaiteraient que leurs langues soient les premières choisies. En ce qui concerne le manque de standardisation de ces langues, le linguiste argue le fait que jusqu'à ce jour, sur la cinquantaine des langues locales en présence, il existe seulement une trentaine présentant une esquisse descriptive (Idiata, 2002). Face à cette réalité, l'auteur allègue l'hypothèse selon laquelle le caractère oral des langues maternelles rendrait difficile la conception de manuels scolaires pour leur enseignement en contexte institutionnel. Enfin, l'argument de l'impécuniosité est argué à cause du coût financier que requiert l'application de ce projet dans la mesure où l'intégration des langues maternelles dans le système éducatif passe par la formation des enseignants et une programmation curriculaire adéquate²¹.

²¹ L'argument de l'impécuniosité argué par Idiata tient compte de l'incapacité de l'État à financer et promouvoir le département des langues nationales de l'Institut Pédagogique National en agonie à ce jour tout comme son impéritie à entretenir la filière de CAPES (Certificat d'Aptitudes Professionnelles à l'Enseignement Secondaire) en langues nationales de l'ENS. En effet, Ouvert en 1998, la filière de CAPES spécialisée aux langues gabonaises à l'École Normale Supérieure ambitionnait former des experts en langues nationales ou enseignants de celles-ci (Idiata, 2005 : 115). Même si ce programme existe dans les curricula de l'établissement, la filière demeure fermée depuis des années.

Face à cette réalité, nous proposons le développement préalable d'une politique linguistique plurilingue qui conduirait à l'application des méthodes plurielles : l'éveil aux langues et les approches plurielles. La première cherchera à développer chez les élèves des aptitudes métalinguistiques concomitantes de l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle tandis que la deuxième prétendra développer des activités qui impliquent à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles.

Cette proposition tient compte du paradigme méthodologique actuel qui vise une éducation plurilingue dans une visée de « bilinguisme additif »²² et, plus loin, de « trilinguisme extensif » (Gfeller, 2000 ; Adepo, 2000). Si le « bilinguisme additif » allègue l'acquisition d'une deuxième langue sans un impact considérable sur la compétence linguistique en langue première (Lambert, 1975 ; 1977), le « trilinguisme extensif », quant à lui, s'ouvre à la maîtrise concomitante de trois ou plusieurs langues différentes par l'apprenant (Gfeller, 2000 ; Adepo, 2000).

Ces différentes propositions méthodologiques tiennent aussi compte des recommandations de l'État qui a manifesté des volitions politiques pour l'institutionnalisation des langues maternelles comme le témoigne l'intérêt accordée à l'enseignement de ces langues dans les problématiques des *États Généraux de l'Éducation* de 1983 et 2010. En effet, les articles 5 et 132 de la loi n° 21/2011 du 11 février 2012 portant orientation générale de l'éducation, de la formation et de la recherche élaborées à la lumière des recommandations desdits États Généraux précisent que :

Les curricula, les offres de formation, les infrastructures et les équipements d'enseignement et de formation, doivent, à cet effet, permettre, selon les niveaux, l'appropriation des connaissances et des compétences en matière [...] de langues locales. Les promoteurs préparant aux diplômes internationaux dans [...] la valorisation des langues locales, la culture et la civilisation bantoue peuvent bénéficier, dans un cadre contractuel avec l'État, d'avantages particuliers des sciences et technologies.

La volonté du Gouvernement de favoriser l'appropriation des connaissances et des compétences en matière de langues maternelles dans le système éducatif gabonais se traduit également par l'ouverture, en 1998, d'un département des langues nationales au sein de l'Institut Pédagogique National qui a pour objectif d'élaborer des manuels didactiques et réfléchir sur l'enseignement des langues nationales comme langues maternelles. Seulement, le manque de politique linguistique éducative en amont n'a pas favorisé la productivité dudit département jusqu'à ce jour. Parmi les difficultés que rencontre le département des langues nationales au

²² C'est ce que démontre le thème de la Journée internationale des langues maternelles organisée le 21 février 2022 par le département des Sciences du langage de l'Université Omar Bongo : « Introduction des langues maternelles dans le système éducatif gabonais pour un bilinguisme additif de l'apprenant gabonais ».

sein de l'Institut Pédagogique National du Gabon nous pouvons mentionner le manque des outils didactiques utilisables pour l'enseignement des langues maternelles gabonaises.

L'analyse que nous faisons de la commercialisation des langues maternelles gabonaises sur le marché linguistique ne prétend pas occulter les efforts fournis de part et d'autre par les chercheurs, les associations et les politiques. En effet, s'agissant des chercheurs, nous pouvons citer le remarquable travail mené par le département des sciences du langage de l'Université Omar Bongo de Libreville à travers ses centres de recherches tels que le Centre de Recherche et d'Études sur le Langage et les Langues (CRELL), le Groupe de Recherche en Langue et Communication (GRELACO) et laboratoire Langue, Culture et Cognition (LCC). Les différentes recherches menées dans ces différentes institutions ont permis de développer une esquisse descriptive d'une trentaine de langues maternelles (Idiata, 2002).

L'obstacle principal auquel se heurte la recherche pour la standardisation des langues maternelles est, selon Idiata, l'absence d'un système d'écriture satisfaisant qui puisse retranscrire fidèlement les langues maternelles. Plusieurs propositions de systèmes d'écriture ont été développées : le système de Raponda-Walker (1932), l'Alphabet scientifique des langues gabonaises (1990), le nouvel alphabet des langues gabonaises (1999) et le système utilisé pour la méthode *Rapidolangue*²³. Cette évolution constante des propositions de systèmes d'écriture est la conséquence du débat en cours sur le système d'écriture des langues nationales. Ce débat oppose deux camps : ceux qui prônent une écriture spécifique des langues maternelles et ceux qui défendent l'idée d'écrire les langues gabonaises avec l'alphabet français. A ce propos, Idiata (2002 : 59) pense qu'il s'agit là « en réalité d'un vrai faux débat qui n'a pas beaucoup de pertinence aujourd'hui. En effet, la pierre d'achoppement du projet de développement des langues gabonaises ne concerne nullement le système graphique » dans la mesure où les travaux de standardisation de ces langues se sont faits jusqu'ici avec des systèmes qui existent déjà.

Notons que la contribution de Raponda-Walker est la toute première proposition d'un alphabet des langues maternelles gabonaises. Il propose 36 graphèmes composés de 28 consonnes et 8 voyelles. Cette proposition s'appuie sur l'alphabet des langues latines. Plus d'un demi-siècle après la proposition de Raponda-Walker, le laboratoire universitaire de la tradition orale va organiser un séminaire qui permettra de réunir des experts pour la conception d'un alphabet scientifique des langues maternelles gabonaises. Cet alphabet scientifique va s'appuyer sur certains critères que Hombert (1990) résume en quatre points : le respect scrupuleux des spécificités phoniques des langues maternelles gabonaises, l'accord avec les

²³ Rapidolangue est un projet de la Fondation Raponda-Walker qui promeut les langues nationales en vue de leur apprentissage.

symboles de l'alphabet phonétique internationale et l'alphabet africain, la réduction du nombre de diagraphes et l'utilisation minimum de diacritiques.

Cet « Alphabet Scientifique des langues du Gabon » (ASG) va proposer 37 phonèmes dont 29 consonnes et 8 voyelles. En 1999, le Ministère de l'Éducation National a organisé un séminaire animé par des experts locaux et congolais en vue de l'élaboration d'un « nouvel alphabet des langues gabonaises » qui s'était basé sur deux principes fondamentaux : la simplicité et la fonctionnalité. Ce « nouvel alphabet des langues gabonaises » comprend 35 phonèmes dont 9 voyelles et 26 consonnes. A la lumière de toutes les propositions d'écriture présentées plus haut, la méthode « Rapidolangue » a proposé un alphabet issu d'une synthèse de la proposition Raponda-Walker et celle du nouvel alphabet des langues gabonaises. Cet alphabet va compter 33 phonèmes dont 24 consonnes et 9 voyelles.

Cette quête constante d'un système d'écriture qui parviendrait à rendre fidèlement les phonèmes des langues maternelles gabonaises entrave la standardisation de ces langues depuis des années car, avant toute proposition d'écriture, les chercheurs sont souvent confrontés au choix de meilleur système d'écriture. Pour Idiata (2005 : 104-107), cette problématique ne résiste pas vraiment à l'analyse dans la mesure où :

S'obstiner à vouloir écrire les langues gabonaises en utilisant un alphabet tel que celui de la langue française, structurellement différente, c'est vouloir refaire l'histoire d'une manière totalement illusoire. En effet, les langues gabonaises ont leurs spécificités qui doivent être prises en compte. Ces langues méritent d'avoir leur système d'écriture propre, comme le français, l'anglais, le chinois, le portugais, le russe, etc. [...] Il convient, enfin, de préciser, et c'est le plus important, que tout modèle d'écriture des langues (à tradition orale) ne trouvera sa validation qu'après des seuls locuteurs-utilisateurs de la langue et non à l'Université ou dans un Laboratoire de recherche.

Le point de vue de Idiata va être soutenu par les locuteurs-utilisateurs des langues maternelles qui vont, à travers des initiatives associatives promouvoir l'apprentissage des langues maternelles en ayant parfois recours à l'alphabet français. C'est le cas de l'organisation non gouvernementale « Langues 241 » qui offre une plateforme d'apprentissage des langues maternelles du Gabon disponible en ligne²⁴. Cette plateforme dispose également d'une page Facebook²⁵ et YouTube²⁶. La diversification de ces plateformes numériques vise à atteindre le plus grand nombre de personnes. Parmi les méthodes utilisées par « Langues 241 », nous pouvons citer le sous-titrage et l'illustration à base de dessins.

²⁴ <https://langues241.org/fr> [consulté le 23 septembre 2022].

²⁵ <https://www.facebook.com/OngCatg/> [consulté le 23 septembre 2022].

²⁶ <https://www.youtube.com/channel/UCyu74q8gXtAwP0ObcnPO7MA> [consulté le 23 septembre 2022].

III.1.) – Le français et les langues étrangères face aux politiques linguistiques

Le français au Gabon bénéficie d'un veto indéniable que lui confère la Constitution de la République Gabonaise. En effet, selon l'article 2 de la Constitution du 23 juillet 1995, « La République gabonaise adopte le français comme langue officielle de travail. En outre, elle œuvre pour la protection et la promotion des langues nationales ». Rappelons que « sémantiquement, « officielle » connote plutôt les fonctions administratives de la langue » (Calvet, 2021 : 278). C'est pourquoi le français jouit d'une prépotence dans les interactions verbales des fonctionnaires de tous les domaines ministériels.

Le français est également la langue de travail des parlementaires de la République. De ce fait, les débats parlementaires, rédaction et promulgation des lois se font uniquement en français. En ce qui concerne les cours de justice, la loi n° 35/61 du 5 juin 1961 (article 58 du Code de procédure pénale) prévoit que toute activité juridique se fasse exclusivement en français et qu'en cas de non pratique de la langue française, le recours à un interprète est nécessaire car selon les alinéas B, C et D :

Si les témoins ne parlent pas français, leur déposition sera reçue par le truchement d'un interprète assermenté. Les interprètes prêtent le serment de traduire fidèlement les paroles des personnes parlant un langage différent. Mention de cette prestation de serment doit figurer au procès-verbal. Le témoin aura la possibilité de récuser l'interprète et d'en présenter un autre qui devra au préalable prêter serment et être agréé par le magistrat instructeur.

Sur le plan de l'éducation, la politique linguistique éducative favorise exclusivement le français comme langue d'usage dans toutes les formations académiques. La loi n° 21/2011 du 11 février 2012 portant orientation générale de l'éducation, de la formation et de la recherche, en son article 132 stipule que les promoteurs préparant aux diplômes internationaux « peuvent bénéficier, dans un cadre contractuel avec l'État, d'avantages particuliers de français ; d'anglais dès le pré-primaire ; d'une deuxième langue étrangère dès la sixième, au choix entre l'espagnol, l'arabe, l'allemand, le mandarin, le kiswahili ou le russe ». Le Gabon ayant l'un des taux de scolarisation les plus élevés en Afrique subsaharienne, il va sans dire que la majorité des jeunes, dans ce contexte sociolinguistique, sont préparés à parler exclusivement le français. Nous ne devons donc pas être étonné des données de l'OIF qui indiquent que le Gabon a le plus grand taux de locuteur du français parmi les pays de l'Afrique subsaharienne comme nous pouvons le lire dans le tableau suivant :

Tableau 7 : Taux de francophones par pays membre de la francophonie en Afrique subsaharienne

Pays	Dates d'adhésion à la Francophonie	Nombre de francophones % de la population
Bénin	1970	34%
Burkina Faso	1970	24%
Burundi	1970	9%
Cabo Verde	1996	11%
Cameroun	1975	41%
République Centrafricaine	1973	29%
Comores	1977	26%
Congo	1981	61%
Congo (RD)	1977	51%
Côte d'Ivoire	1970	34%
Djibouti	1977	50%
Gabon	1970	65%
Guinée	1981	27%
Guinée-Bissau	1979	15%
Guinée Equatoriale	1989	29%
Mali	1970	17%
Niger	1970	13%
Rwanda	1970	6%
Sao Tomé-et-Principe	1999	20%
Sénégal	1970	26%
Tchad	1970	13%
Togo	1970	41%

Source : Notre élaboration à partir des données de l'OIF, 2023

La première remarque que nous pouvons faire au soir de la lecture de ce tableau est que les taux de locuteurs francophones les plus bas correspondent aux pays dans lesquels le français n'est pas la seule langue officielle tels que le Tchad, le Burundi, le Rwanda, la Guinée Equatoriale, et le Comores. Ce qui pourrait justifier le taux élevé des locuteurs francophones dans les pays où le français est la seule langue officielle comme le Gabon et lo Congo. En effet, dans ces différents pays, le français partage le statut de « langue officielle » avec d'autres langues telles que l'arabe pour le Tchad et le Comores, le kirundi pour le Burundi, les langues kinyarwanda, swahili, et anglaise pour le Rwanda, l'espagnol et le portugais pour la Guinée Equatoriale et l'anglais pour le Cameroun.

Seulement, la situation des autres pays tels que le Niger, le Sénégal, la Côte d'Ivoire, le Bénin, le Mali et le Burkina Faso qui, de même que le Gabon, ont le français comme unique langue officielle mais dont le taux de locuteurs francophones se situe en dessous de 50% nous emmène à nous interroger sur les raisons de cette primauté du Gabon (avec 65%) en particulier et les pays d'Afrique centrale en général (61% pour le Congo Brazzaville et 51% pour la République Démocratique du Congo). Selon les dernières données de l'OIF issues de la

synthèse des résultats publiées en 2022 dans le cadre de l'étude *La langue française dans le monde : 2019-2022*, le Gabon est le seul pays d'Afrique dont le pourcentage de francophones serait supérieur à 80%. Les données de l'édition 2022, de l'étude *La langue française dans le monde*, classent le Gabon dans la même catégorie que la France en matière de pourcentage de francophones.

Cette réalité glottopolitique révèle que le pays poursuit sa politique linguistique monolingue à travers une politique d'assimilation qui œuvre pour l'exclusion ou l'interdiction de la commercialisation de certaines langues au profit de la langue officielle dans certains contextes d'interaction sur le marché linguistique. Cette politique d'assimilation, à long terme, favorisera un linguicide des langues maternelles.

Cette situation glottopolitique gabonaise peut se justifier par deux facteurs : l'aliénation idéologique francophone et le Syndrome de la validation blanche (Mazama, 2019). Le premier facteur repose sur la phobie du plurilinguisme qui est perçu comme un frein à l'unité nationale selon l'idéologie linguistique française. Pour astreindre ses colonies à cette réalité, la France a eu recours à une violence symbolique (Bourdieu, 1994) qui renvoie à « un travail de socialisation nécessaire pour produire des agents dotés de schèmes de perception et d'appréciation qui leur permettront de percevoir les injonctions inscrites dans une situation ou dans un discours et de leur obéir » (Bourdieu, op.cit. : 188). Cette violence qui extorque des soumissions à un individu ou une collectivité s'est matérialisée par la pratique du « symbole » qui représentait la punition infligée à tout élève qui avait recours à sa langue maternelle en milieu scolaire.

L'argument de l'aliénation idéologique francophone pourrait se justifier par cette violence symbolique avec laquelle s'est faite la sujétion à l'idéologique monolingue française dans les colonies qui a favorisé la pérennisation de ces représentations jusqu'à ce jour. Le deuxième postulat argue que ce choix pourrait être le résultat de ce que Mazama définit comme le Syndrome de la validation blanche qui se traduit par le désir du noir à vouloir se faire valider par la norme blanche en ayant recours à leurs langues, leurs cultures et leurs expériences pour se construire une identité reconnue par l'occident. C'est dans cet ordre d'idée que le Gabon, voulant démontrer ses compétences en langues occidentales aux pays occidentaux, préfère promouvoir leurs langues et leurs cultures au détriment des langues maternelles.

Si aujourd'hui, on observe des vellétés de déconstruction du *mythe de Babel* hérité de l'idéologie linguistique francophone, il nous faut reconnaître que le choix de diversification du marché linguistique officiel est porté exclusivement sur les langues étrangères telles que l'anglais et le mandarin. Ce choix pourrait être le résultat de ce que Mazama définit comme le

syndrome de la validation blanche. En effet, en 2012, le gouvernement gabonais avait manifesté le désir d'adopter l'anglais comme deuxième langue officielle du pays. Ce projet s'est matérialisé par la formation et l'immersion des centaines d'enseignants dans des pays anglophones de la sous-région.

Même si ce projet a fait l'objet de controverses, l'État avance l'argument selon lequel l'adoption de l'anglais permettrait au Gabon de pénétrer dans la sphère anglo-saxonne et de bénéficier de nouveaux réseaux de partenariats pour appuyer le développement économique du pays. Cette volition glottopolitique s'est matérialisée par la récente intégration du Gabon, en date du vendredi 24 juin 2022, dans la communauté des pays membres du Commonwealth lors du 26^{ème} sommet des chefs d'État du Commonwealth organisé à Kigali au Rwanda. Dans le système éducatif, l'anglais est enseigné dès l'école primaire dans le premier cycle préparatoire (CP1) dans certaines structures scolaires privées bilingues. Au lycée, la langue anglaise s'étudie dès la sixième. A l'université, c'est une langue d'enseignement. Le choix de l'anglais comme deuxième langue officielle n'a pas laissé indifférents les sociolinguistes gabonais qui le qualifie de leurre. C'est ce que nous pouvons lire dans les propos d'Auguste Moussirou-Mouyama lorsqu'il affirme, dans une visée comparatrice entre le Rwanda et le Gabon que :

L'annonce gabonaise d'introduction de l'anglais comme deuxième langue officielle a trompé aussi bien les défenseurs de la francophonie que les adversaires politiques d'Ali Bongo. [...] Premier leurre : le Rwanda n'est pas le Gabon qui n'a de diaspora anglophone qu'une élite (encore apparemment minoritaire) qui n'aura jamais le parcours historique et idéologique, la charge politique ni le poids démographique de la diaspora rwandaise dans la situation « post-génocide ». Deuxième leurre : il s'agissait d'officialiser une deuxième langue, qui a donc cours dans le pays et dont la valeur, comme en économie, dépend du système d'échange symbolique. Et, comme en linguistique, la valeur d'un signe se définit négativement, par ce que les autres signes ne sont pas, à l'intérieur d'une structure, la place de l'anglais, comme nouvelle langue officielle, ne pourra se définir, sous la forme juridique régulière, que par rapport aux langues en présence (Moussirou-Mouyama, 2014 : 103).

On a pu le constater, le Gabon mène une politique d'assimilation qui promeut un linguicide des langues minorées. A côté du français qui jouit d'une préexcellence, on y note des volitions d'ouverture à la diversité axé essentiellement sur l'anglais. Ce qui laisse les langues minorées en position filigranée sur le marché linguistique. S'il est vrai que la politique linguistique d'assimilation poursuivie par le Gabon peut se justifier par l'aliénation idéologique, il convient de reconnaître que le contexte ethno-sociolinguistique gabonais n'est pas des plus simples.

En effet, au regard de l'ethnocentrisme ambiant dans ce pays, il faut reconnaître que l'élévation du français au statut de langue officielle permet la socialisation des populations de différentes ethnies. Cette étude révèle que, malgré le contexte linguicide, les langues

maternelles gabonaises sont dans une posture de résilience face à l'hégémonie du français sur le marché linguistique. Cette factualité nous emmène à proposer le développement d'une politique linguistique plurilingue qui promouvra les langues maternelles sans éconduire le rôle globalisant de la langue française. Subséquemment, notre exposé ne prétend pas abjectiser le rôle prépondérant de la langue française au Gabon qui consiste à l'unification du pays.

CHAPITRE 3 : POURQUOI ET COMMENT APPREND-ON L'ESPAGNOL AU GABON ?

Permettons-nous une amorce anecdotique de ce chapitre pour en révéler l'intérêt ! *¿Para qué sirve aprender español en Gabón? ¿Cuáles son los beneficios del español en la sociedad gabonesa? ¿Qué vais a hacer con un diploma en español en Gabón?* Ces phrases, qui se traduiraient respectivement par : « A quoi sert -il d'apprendre l'espagnol au Gabon ? », « Quels sont les bénéfices de l'espagnol dans la société gabonaise ? » et « Qu'allez-vous faire avec un diplôme en espagnol au Gabon ? », nous ont accompagné tout au long de notre parcours universitaire au Gabon. En effet, pendant nos échanges avec certains collègues qui abjuraient la formation au bout de deux ou trois semestres, ces derniers, pour justifier leur désistement et exalter leurs nouvelles formations (dans des écoles pour la plupart), nous posaient ces questions.

Ils nous faisaient comprendre qu'ils n'abandonnaient pas les études mais que, contrairement à nous, ils avaient « ouvert les yeux » pour comprendre que la formation en études hispaniques ne promettait pas un avenir certain au Gabon. Dépourvus d'arguments, animés par la passion de la langue espagnole et conscients du fait que ces derniers ne se distinguaient pas toujours en classe par de bonnes notes, nous avons toujours refusé de nous coltiner cette vision démotivante pour notre formation. Nous trouvions un refuge motivationnel dans la fonction d'enseignant des lycées et collèges même si cette fonction ne peut pas être remplie par tous les étudiants. Aujourd'hui, conscients des enjeux de cette problématique, nous souhaitons y accorder un intérêt particulier dans le cadre de ce travail.

C'est dans cette logique que s'inscrit ce chapitre dont l'objectif est de mettre en évidence le contexte d'E/A de l'espagnol/LE au Gabon pour comprendre pourquoi et comment on apprend cette langue dans ce pays. Dans un premier temps, nous analyserons la commercialisation de l'espagnol sur le marché linguistique gabonais. L'objectif de cette partie sera de ressortir les motivations d'institutionnalisation de l'espagnol/LE au Gabon ainsi que la commercialisation de cette langue sur le marché linguistique gabonais pour voir si son degré de commercialisation sur le marché linguistique peut contribuer à la construction d'une motivation instrumentale dans l'apprentissage de cette langue. Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous centrerons notre réflexion autour de la programmation curriculaire et la formation des enseignants. Il s'agira d'analyser la programmation curriculaire ainsi que les curricula de formation des enseignants afin de comprendre comment s'organise l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon.

I)- QU'EST-CE QUI JUSTIFIE LA PRÉSENCE DE L'ESPAGNOL SUR LE MARCHÉ LINGUISTIQUE GABONAIS ?

Nous savons désormais que le Gabon est un pays francophone dominé par une idéologie du monolinguisme qui promeut exclusivement de français. La présence des langues étrangères et leur institutionnalisation dans ce contexte linguicide suscite des interrogations autour des motivations d'institutionnalisation et la commercialisation de ces langues sur le marché linguistique. Dans cette partie, nous analysons comprendre ce qui justifie la présence de l'espagnol sur le marché linguistique gabonais. Notre argumentaire se structure en deux points. Dans le premier point, nous mettrons en lumière les motivations d'institutionnalisation de l'espagnol/LE au Gabon alors que le deuxième point s'intéressera à la commercialisation de cette langue sur le marché linguistique gabonais.

I.1.) – Motivations d'institutionnalisation de l'espagnol dans le système éducatif gabonais

L'espagnol est enseigné au Gabon comme deuxième langue étrangère (LV2) après l'anglais. L'enseignement de l'espagnol au Gabon commence à partir de la troisième année de collège (en classe de quatrième) et se poursuit jusqu'à l'université. Au secondaire, l'enseignement de l'espagnol est régi par le ministère de l'Éducation Nationale. Ce ministère dispose de deux institutions qui servent d'intermédiaires entre la factualité de terrain et l'administration centrale (Avome Mba, 2007) : L'Inspection Générale des Services (IGS) et l'Institut Pédagogique National (IPN). La première institution a la charge du contrôle et de l'évaluation des enseignants ainsi que de l'application des programmes alors que la deuxième est chargée de la recherche appliquée.

L'inspection générale des services assure une mission politique dans la mesure où elle est responsable de l'application des politiques éducatives dans les différents départements. L'Institut Pédagogique National, quant à lui, est responsable du choix des manuels, de méthodes et de méthodologies d'enseignement. Le rôle de ces deux établissements est de garantir conjointement l'animation pédagogique en contribuant à la formation permanente et au perfectionnement des enseignants, avec la diffusion de documentation pédagogique, l'organisation des visites de classe, conférences, séminaires et ateliers éducatifs (Avome Mba, op.cit.). Ces deux entités collaborent dans la conception des programmes et la proposition de toute initiative de renouvellement des programmes et des méthodes d'enseignement.

Les besoins en masse critique et matériels auxquels font face ces institutions restreignent l'exécution de leurs missions dans la circonscription de l'Académie Provinciale de l'Estuaire. Les autres provinces de l'intérieur du pays se voient visitées sporadiquement par les personnels de ces institutions. Il n'est donc pas rare, dans ces provinces, pour un enseignant d'une discipline donnée, de recevoir dans sa salle de classe un inspecteur pédagogique d'une autre discipline²⁷. De même pour les conseillers pédagogiques, les principales missions se réalisent dans la capitale eu égard au manque de moyens matériels et financiers (véhicules de services, prise en charge financière...).

Face à cet état des choses, il serait totalement illusoire d'attendre de l'État (en permanence situation impécunieuse) un financement à la hauteur des besoins techniques, matériels et pécunieux pour l'exécution des missions sur toute l'étendue du territoire. Il convient alors de réfléchir à l'accroissement de la masse critique dans les différentes institutions en vue d'une affectation dans toutes les capitales provinciales. Ces inspecteurs et ces conseillers pédagogiques pourront être accueillis dans les locaux des différentes Directions d'Académie Provinciales.

Leur présence permanente dans les différentes Directions d'Académie Provinciales facilitera l'exécution de leurs missions auprès des enseignants de la circonscription. Ce qui permettra à tous les enseignants du pays de bénéficier du même niveau de formation et de suivi pédagogique. Il est à noter qu'à ce jour, le nombre des conseillers pédagogiques (04) est largement au-dessous du nombre des provinces du pays (09) encore moins l'effectif de l'IGS qui est actuellement à un total de deux (03) inspecteurs pédagogiques en exercice pour le compte de toute l'étendue du territoire national.

S'agissant des motivations d'introduction de l'espagnol dans le système éducatif gabonais, le Département d'espagnol du ministère de l'Éducation Nationale justifie la présence de l'espagnol dans les curricula scolaires gabonais en ces termes :

L'enseignement de l'espagnol au Gabon ne se justifie ni par la présence massive d'hispanophones sur le territoire Gabonais, ni par la proximité de la Guinée Equatoriale comme pays frontalier, il **tient au fait que le système éducatif Gabonais a choisi de s'inspirer du système français dans ses structures d'enseignement, de formation et de fonctionnement**. C'est ce qui explique en grande partie que l'enseignement des langues étrangères en

²⁷ Cette réalité fait écho, dans notre mémoire, à une expérience que nous avons vécue en classe de seconde avec notre enseignant d'espagnol langue étrangère dans la province de l'Ogooué-Lolo. Ce dernier avait été contrôlé par un inspecteur pédagogique de mathématique fraîchement venu de Libreville pour une mission relative à son domaine de compétence : les mathématiques. Le manque de personnel avait contraint la Direction d'Académie Provinciale à lui proposer une visite dans d'autres disciplines.

Cette assertion ne souffre d'aucune ambiguïté. Il est clairement observable, à travers les lignes qui la composent, que la présence de l'espagnol au Gabon n'est pas le fruit d'une initiative gouvernementale qui tienne compte des besoins du pays dans tous ses angles (culturel, linguistique, économique, politique...). Etant donné que, pour justifier la présence de l'espagnol au Gabon, le système éducatif Gabonais a choisi de s'inspirer du système français dans ses structures d'enseignement, de formation et de fonctionnement. Il convient, dès lors, de s'interroger sur la similarité des contextes entre les deux pays.

En effet, si la présence de l'espagnol dans le système éducatif français se justifie par plusieurs raisons d'ordre culturel, économique et politique, au Gabon, l'enseignement de cette langue ne débouche pas sur les mêmes finalités. Les données du ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle espagnole disponibles en ligne²⁹ nous permettent de recenser quelques facteurs importants qui justifient la présence de l'espagnol dans le système éducatif français.

On y note en premier lieu, un nombre important d'accords entre les universités françaises et espagnoles. Ces accords favorisent la mobilité des étudiants entre les deux pays. En plus, l'Espagne est, aujourd'hui, une des destinations privilégiées de la majeure partie des étudiants français bénéficiaires d'une bourse Erasmus+. A cela s'ajoute l'usage de la langue espagnole observé en dehors du cadre scolaire par les ressortissants espagnols présents sur le sol français. La présence de la langue espagnole en dehors du cadre institutionnel est également visible sur les panneaux, brochures de musées, transports en commun et certains magasins... Une autre raison capitale nous ait donnée pour justifier la présence de l'espagnol sur le marché linguistique français : la France et l'Espagne sont des partenaires commerciaux prioritaires de longue date.

Nous comprenons donc que l'insertion de la langue espagnole dans le système éducatif français est le fruit d'un partenariat de longue date bénéfique aux deux pays frontaliers. De même, il est à noter qu'aujourd'hui, la présence de l'espagnol dans le système éducatif français prétend répondre aux recommandations du Conseil de l'Europe qui encourage l'ensemble des pays membres à promouvoir une éducation plurilingue en vue de favoriser les échanges entre différents pays membres.

²⁸ Annexe 3. C'est nous qui soulignons en gras.

²⁹ <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:98751f4d-8105-4266-a9c9-7148b3a53aa6/emee-2020-15-france.pdf> [consulté le 01 octobre 2022].

En ce qui concerne le Gabon, il n'en est pas ainsi avec la Guinée Équatoriale qui est le seul pays hispanophone avec lequel il est frontalier. En effet, les relations entre ces deux pays ont toujours été tendues à cause de la revendication des îles Mbane et des Cocotiers situées entre les îles de Corisco et Elobey et le continent. Malgré cette tension diplomatique qui ne favorise pas toujours les échanges entre les deux pays, on ne peut pas occulter les efforts des deux pays pour la construction d'une relation de confiance entre les deux peuples.

En plus de l'organisation conjointe de la Coupe d'Afrique des Nations en 2012 par les deux pays, nous pouvons mentionner un fait récent et d'actualité s'inscrivant dans l'activité diplomatique bilatérale entre les deux pays frontaliers est celui du projet d'interconnexion des réseaux électriques entre le Gabon et la Guinée Équatoriale. Placé sous l'égide du ministère gabonais de l'Énergie et des Ressources hydrauliques dirigé par l'ancien Ministre d'État Alain Claude Bilie By-Nze, les assises de finalisation de cette négociation amorcée du 17 au 20 mai 2022 à Malabo en Guinée Équatoriale se sont tenues à Libreville du 04 au 07 Septembre 2022 sous la supervision du Secrétariat Permanent du Pool Énergétique de l'Afrique centrale (PEAC).

Ce projet de signature d'un contrat d'achat/vente qui vise l'électrification transfrontalière des deux pays permettra une collaboration entre la Société d'Énergie et d'Eau du Gabon (SEEG) et la *Sociedad de Electricidad de Guinea Ecuatorial* (SEGESA). Selon le ministre gabonais de l'Énergie et des Ressources hydrauliques, la signature de ce contrat permettra une interconnexion entre les deux pays et débouchera, à long terme, sur un échange d'énergie afin que « le Gabon, lorsqu'il est en surproduction, puisse en fournir à son voisin, la République de Guinée équatoriale, et vice-versa »³⁰.

I.2.) – Commercialisation de l'espagnol sur le marché linguistique gabonais

Nous savons que le degré de commercialisation d'une langue sur le marché linguistique peut influencer l'apprentissage de celle-ci. C'est un facteur motivationnel extrinsèque. Certes, l'espagnol s'acquiert au Gabon comme langue étrangère en contexte institutionnel. Il convient, cependant, de questionner son degré de commercialisation sur le marché linguistique gabonais afin de comprendre si sa promotion sur le marché linguistique peut constituer un facteur de motivation instrumentale.

Malgré la proximité géographique et les rapports diplomatiques entre le Gabon et l'Espagne, nous retiendrons, que la Guinée Équatoriale n'a pas influencé l'institutionnalisation

³⁰ Propos du ministre gabonais de l'Énergie disponibles en ligne (<https://www.gabonreview.com/electrification-transfrontaliere-le-gabon-et-la-guinee-equatoriale-negocient-le-contrat-dachat-vente/>) [consulté le 06 octobre 2022].

de la langue espagnole au Gabon. En effet, si l'institutionnalisation de l'espagnol en France repose sur plusieurs facteurs (mobilité permanente des populations entre la France et l'Espagne, partenariat commercial...) de coopération entre la France et l'Espagne, nous avons compris, à travers les lignes qui précèdent, que le contexte Gabon-Guinée Équatoriale est différent.

A cela vient s'ajouter les représentations sociolinguistiques autour de la langue espagnole au Gabon. En effet, jusqu'à un passé très récent, la langue espagnole a souvent été associée aux immigrés Equato-guinéens présents au Gabon (Eyeang, 1997 ; Kombila, 2009 ; Maganga, 2012 et Okome Engouang, 2013). L'assimilation de l'espagnol sur le marché linguistique gabonais aux immigrés équatoguinéens est justifiée par Okome Engouang lorsqu'elle affirme que « la langue espagnole fut parallèlement introduite dans la société gabonaise par des ressortissants équatoguinéens au début des années 1970, fuyant le régime despotique et sanguinaire de Macias Nguema » (Okome Engouang, op.cit. : 358). Pour sa part, Eugénie Eyeang justifie l'impact des stéréotypes construits autour de la communauté équatoguinéenne sur la langue espagnole à travers leurs conditions sociales et leur comportement dans la société gabonaises « les femmes travaillaient surtout comme femme de ménage ou gardienne d'enfant (à domicile) et les hommes étaient plutôt manœuvres ou chauffeurs, etc. Majoritairement « sans-papiers » et commettant très souvent des actes de barbarie (vols, agressions et autres effractions) » (1992 : 15).

A la lumière des propos d'Eyeang, nous comprenons que la subalternisation de ces derniers dans la société gabonaise et leur attitude « barbare » à laquelle viennent s'ajouter leurs productions verbales chargées d'incorrections phonétiques, syntactiques et grammaticales en langue française (Kombila, 2009 ; Maganga, 2012) ont contribué au développement des stéréotypes dépréciatifs qui ont également été associés à la langue espagnole. De ce fait, il n'est pas rare d'être assimilé à ce que les gabonais appellent « équat » lors d'une production verbale en langue espagnole. Ce terme, selon Kombila (2009 : 6), est chargé d'une péjoration dans la mesure où,

Ce concept recouvre, en effet, dans ce pays une double signification de portée anthropologique et linguistique. Anthropologique parce qu'il est investi d'une lourde charge péjorative, laquelle dérive de l'absence de considération et de respect accordés à cet immigré qui occupe la strate la plus basse de la société gabonaise. Il est en effet souvent employé dans des fonctions subalternes (domestique, veilleur de nuit, manœuvre etc.) ou simplement, il est sans emploi en raison d'une réglementation défavorable ; son pouvoir d'achat est donc très faible. **Sa situation sociale précaire a fini par construire dans la conscience du Gabonais moyen l'image stéréotypée d'homme corvéable à souhait, réifié et dénié dans sa qualité même d'être humain. C'est en quelque sorte**

un sous-homme, un instrument utilisable à bas prix, une espèce de « nègre » des temps nouveaux.³¹

Ces représentations sociolinguistiques autour de la langue espagnole peuvent avoir un impact sur l'apprentissage de la langue étrangère car elles peuvent influencer la motivation et les attentes des apprenants face à la langue d'apprentissage. Là encore, nous comprenons que le contexte équato-guinéen ne peut être pris comme facteur motivationnel dans l'apprentissage de cette langue par les apprenants gabonais. Il convient alors de s'interroger sur les relations que le Gabon entretient avec d'autres pays hispanophones pouvant servir de facteur de motivation instrumentale.

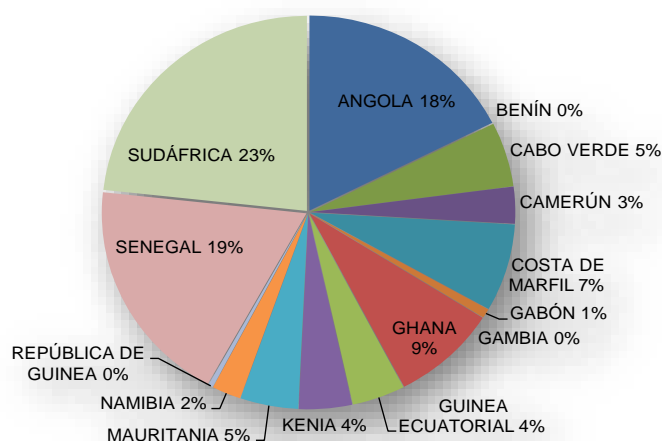
La représentativité de l'Espagne sur le marché économique gabonais est l'un des plus bas sur le marché économique national et le tout dernier en Afrique subsaharienne selon les données publiées par le pôle économique de *Casa África*³² en 2021. En effet, à partir des données recueillies auprès de *ICEX España Exportación e Inversiones*³³, le pôle économique de *Casa África* nous fait remarquer que le plus bas niveau de représentativité des entreprises espagnoles en Afrique subsaharienne appartient au Gabon avec 1% devant le Bénin, la Gambie et la République de Guinée qui ont tous 0% de représentativité. La primauté est accordée à l'Afrique du Sud avec 23% de représentativité suivie respectivement du Sénégal (avec 19%), l'Angola (avec 18%), le Ghana (avec 9%), la Côte d'Ivoire (avec 7%), le Cap vert et la Mauritanie (avec 5%), la Guinée Équatoriale et le Kenya (avec 4%), le Cameroun (avec 3%), la Namibie (avec 2%) et, enfin, le Gabon vient clore la liste avec 1%. Nous pouvons représenter ces données dans le graphique suivant emprunté au rapport sur les entreprises espagnoles en Afrique de la *Casa África* (2021 : 4) :

³¹ C'est nous qui soulignons en gras.

³² *Casa África* est une institution basée en Espagne. Elle œuvre pour le rapprochement de l'Afrique et de l'Espagne dans les domaines économiques, sociales, culturelles, institutionnelles et politiques. Le pôle économique de cette institution a pour mission principale de faire connaître les opportunités offertes par le continent africain aux professionnels, entreprises et investisseurs espagnols. Pour remplir cette mission, *Casa África* organise et soutient des rencontres et des conférences sur la situation actuelle des économies africaines et les opportunités d'affaires dans les secteurs et zones géographiques clés. Ainsi, il promeut l'internationalisation des entreprises espagnoles qui opèrent déjà ou ont un intérêt à opérer en Afrique et promeut la collaboration entre les acteurs publics et privés. Il promeut également les îles Canaries en tant que centre d'affaires pour l'Afrique.

³³ *ICEX España Exportación e Inversiones* est une entité commerciale publique dont l'objectif principal est de promouvoir l'internationalisation de l'économie et des entreprises espagnoles et d'améliorer leur compétitivité, ainsi que d'attirer et de promouvoir les investissements étrangers en Espagne.

Graphique 3 : Présence des entreprises espagnoles en Afrique subsaharienne



Source : ICEX España, *Exportaciones e Inversión*, 2022.

Aussi petit soit-il, ce pourcentage qui permet au Gabon de faire partie des territoires d’Afrique subsaharienne sur lesquels l’Espagne peut commercialiser ses services et contribuer à l’emploi des populations locales est dû exclusivement à la présence sur le sol gabonais de la société *Acciona Ingeniería* spécialisée dans les services intégrés d’infrastructure et de génie civil. Notons que le secteur de l’ingénierie, construction et infrastructures est le premier dans lequel s’inscrivent la majorité des entreprises espagnoles présentes sur le continent africain. En Afrique subsaharienne, ce secteur occupe la première place avec 19% suivit du secteur de l’énergie avec 12%, du secteur agro-alimentaire avec 10%, des sociétés de conseil et de la fabrication de machines et composants industriels, chacun avec 7%, et les entreprises de logistique avec 6%.

Le bureau permanent de *Acciona Ingeniería* au Gabon, contrairement aux autres entreprises, ne bénéficie pas d’un morceau juteux du fruit de l’économie gabonaise. Cette situation ne favorise pas sa compétitivité sur le marché du travail gabonais. Une autre situation qui peut conduire à une amotivation de l’apprentissage de la langue espagnole au Gabon car la commercialisation de la langue cible n’est pas très sollicitée sur le marché du travail en dehors du contexte éducatif qui demeure, à ce jour, le principal domaine de recrutement des candidats dont le profil correspond à l’apprentissage de langue espagnol au Gabon.

Fort de ce qui précède, nous comprenons que le marché économique gabonais n’est pas très favorable à la commercialisation de la langue espagnole malgré les accords du « programme de coopération économique et financière » et de « coopération économique et commercial » signés tous deux le 6 février 1976 à Libreville entre la République Gabonaise et

le Royaume d'Espagne. A ces accords viennent s'ajouter les accords relatifs aux questions de transport aérien et de marine marchande signés respectivement en 1976 et 1981 qui ne profitent pas au marché économique national. Nous comprenons mieux pourquoi les élèves interrogés par Mbadinga Mbadinga et Pujol Berché avaient classé cette perspective motivationnelle au dernier rang.

2Si l'activité économique du pays n'offre pas des opportunités de promotion de la langue espagnole au Gabon, il faut reconnaître que le gouvernement a beaucoup œuvré pour la mise en place des partenariats avec certains pays hispanophones d'Amérique Latine. En effet, le passeport gabonais donne aujourd'hui accès à 56 destinations sans visa parmi lesquelles on peut noter 4 pays d'Amérique latine : Bolivie, Équateur, Nicaragua et Panama³⁴. Cette possibilité de voyager sans visa dans ces pays hispanophones peut servir de facteur de motivation instrumentale pour des raisons de voyage.

Même si l'accès au territoire cubain est conditionné par l'obtention préalable d'un visa, nous devons noter que ce pays fait aujourd'hui partie des partenaires prioritaires de l'État gabonais dans le domaine de la santé. C'est qui a favorisé la mise en place d'une bourse de coopération entre le gouvernement gabonais (via l'Agence Nationale des Bourses du Gabon) et le gouvernement cubain en vue de la formation les étudiants gabonais dans les domaines de la médecine, pharmacie ou technologies de la santé à Cuba.

A cela s'ajoute la venue de 162 médecins Cubains au Gabon le 11 avril 2021 en pleine crise de Covid-19. Cette intervention visait à « opérationnaliser les domaines sanitaires de base, renforcer la prévention et les soins de santé primaires et pallier la pénurie de médecins spécialistes »³⁵ au Gabon. L'arrivée de ces professionnels cubains de la santé a donné lieu à des campagnes médicales organisées sur toute l'étendue du territoire national. Pour pallier le problème de barrière linguistique avec les patients, certains spécialistes cubains ont eu recours à des étudiants de langue espagnole pour servir d'interprètes. Il faut souligner que la coopération entre les deux pays en matière de santé dure depuis le lendemain des années 2000. En effet, le cadre juridique régissant la coopération entre les deux pays a eu lieu depuis janvier 2004 à Havane à Cuba³⁶.

³⁴ <https://www.gabonmediatime.com/le-passeport-gabonais-donne-acces-a-56-destinations-sans-visa/> [consulté le 08 septembre 2022].

³⁵ <https://www.gabonreview.com/cooperation-descente-au-gabon-de-162-medecins-cubains/> , [Consulté le 06 octobre 2022].

³⁶ Au sortir des travaux de cette première commission, les professionnels de la santé cubains ont été affectés dans les centres hospitaliers gabonais. Ces derniers n'ont pas toujours besoin d'interprètes car ils se préparent toujours à développer une compétence en langue française avant leur arrivée sur le territoire. Il va donc sans dire que cette

Malgré ces différents partenariats du gouvernement avec les pays hispanophones, il faut reconnaître que la présence espagnole au Gabon ne suffit pas encore à produire, chez les apprenants des motivations considérables pour l'apprentissage de cette langue. Or, l'apprentissage d'une langue étrangère dépend souvent de plusieurs facteurs parmi lesquels la motivation (Gardner et Lambert, 1972 ; Lightbown et Spada, 1999) qui renvoie à l'ensemble des facteurs intrinsèques et extrinsèques sur lesquels s'appuie l'apprenant pour dynamiser son apprentissage. Ces facteurs dépendent toujours de la récompense que l'on tire de l'apprentissage. Cette récompense, quant à elle, dépend des bénéfices économiques, professionnels et politiques que l'on en tire dans la société.

Une étude menée par Mbadinga Mbadinga et Pujol Berché (2015) autour de l'impact des représentations des apprenants sur l'E/A de l'espagnol au Gabon nous a permis de constater que, pour la majorité des apprenants, l'apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère au Gabon est motivé essentiellement par deux types de régulations : la régulation externe et la régulation intégrée. En effet, à la question de savoir pourquoi ils apprennent l'espagnol, les résultats obtenus auprès des apprenants ont montré que, près de la moitié des enquêtés (46%) a mis en avant l'amour de la langue cible contre 41% qui ont argué la contrainte académique (discipline scolaire obligatoire).

En ce qui concerne les raisons liées aux perspectives d'emploi, les résultats de l'étude situent le pourcentage au dernier niveau de l'échelle (inférieur à 20%). Cette réalité pourrait traduire le manque d'opportunités de commercialisation de l'espagnol sur le marché économique gabonais. Ce qui pourrait, à long terme, conduire à une « amotivation » chez les apprenants.

Cette étude s'accorde avec nos travaux de Master qui révèlent que l'amour de la langue cible est la principale source de motivation intrinsèque de l'apprentissage de l'espagnol en contexte universitaire gabonais. Cet argument de l'amour pour la langue espagnole au Gabon, selon Mbadinga Mbadinga et Pujol Berché, confirme l'idéologie linguistique selon laquelle l'espagnol est souvent perçu comme une belle langue. Nonobstant l'avantage motivationnel du point de vue intrinsèque, il faut reconnaître que ces motivations ne suffisent pas pour construire un apprentissage à long terme dans cette langue car, à un moment donné, il faudra conjindre le plaisir et les opportunités d'emploi.

coopération entre Cuba et le Gabon, bien qu'elle soit salubre pour les populations, ne parviendra pas à éradiquer la lésion du besoin de commercialisation de l'espagnol sur le marché linguistique gabonais.

II)- PROGRAMMATION CURRICULAIRE ET FORMATION DES ENSEIGNANTS

Dans cette partie, nous nous proposons de mettre en évidence la programmation curriculaire et la formation des enseignants d'espagnol au Gabon. Nous entendons par programmation curriculaire, un ensemble des programmes, des méthodes et techniques d'évaluation qui orientent l'enseignement de l'espagnol langue étrangère au Gabon. En ce qui concerne la formation des enseignants, elle correspond à leur parcours universitaire. L'objectif de cette partie est d'analyser la corrélation entre les programmes et les curricula de formation des enseignants. Dans un premier temps, nous analyserons la programmation curriculaire afin de comprendre les problématiques et les thèmes qui y sont abordés. Dans un second temps, nous analyserons les curricula de formation des enseignants pour voir si cette formation est en adéquation avec les programmes en vigueur.

II.1.) – La programmation curriculaire de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon

Nous tenterons d'analyser la programmation curriculaire de l'E/A de l'espagnol au Gabon à partir de certains documents officiels tels que la *Programmation des contenus thématiques et grammaticaux par niveau* de 2012³⁷, les *Contenus indispensables 2020-2021*³⁸ et la *Programmation annuelle des contenus thématiques, grammaticaux et lexicaux par niveau et par série* de 2022³⁹.

Le premier document cité est une réactualisation des contenus du programme élaboré par le département d'espagnol de l'Institut Pédagogique National et publié en mars 1991. L'objectif de cette réactualisation du programme est de préparer convenablement les élèves aux examens et développer leur aptitude à la communication. Cette programmation des contenus thématiques et grammaticaux est le fruit du travail de l'ensemble des enseignants et encadreurs pédagogiques d'espagnol entrepris lors du Séminaire de Formation Multidimensionnel et d'échanges d'août-septembre 2012⁴⁰. La finalité de cette réactualisation est de permettre à tous les apprenants gabonais de recevoir les mêmes contenus thématiques et grammaticaux et de

³⁷ Annexe 4

³⁸ Annexe 5

³⁹ Annexe 6

⁴⁰ Initié sous l'égide du ministre de l'Éducation Nationale de l'époque (Séraphin Moundounga) le 25 août 2010, le séminaire de formation multidimensionnelle et d'échanges destiné aux personnels administratifs et encadreurs pédagogiques faisait suite aux recommandations des états généraux de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et de l'Innovation. Ce séminaire qui se tenait sur toute l'étendue du territoire gabonais se voulait être un lieu de rencontres, de réflexions et d'échanges autour de la problématique des curricula scolaires gabonais en vue de l'adoption des stratégies d'enseignement et des méthodologies adaptées au contexte pédagogique. De même, ce séminaire voulait favoriser la formation de tous les enseignants gabonais aux nouvelles orientations données à l'enseignement au Gabon. Cependant, cette effervescence réformatrice s'est vite apaisée au bout de quelques années eu égard, en partie, à l'éternel argument de l'impécuniosité argué par l'État en matière du financement du secteur éducatif.

faciliter leur préparation aux examens. Elle permettra également aux encadreurs pédagogiques d'optimiser le suivi des enseignants.

Ce document définit les différentes pratiques pédagogiques attendues chez les enseignants d'espagnol. Nous pouvons noter l'importance accordée à l'interaction en situation de classe, l'obligation d'usage des supports recommandés (textes, documents iconographiques et, si possible, des documents sonores et audiovisuels)⁴¹ par l'enseignant ; la proscription des cours magistraux de grammaire et de civilisation ; la liberté d'aborder les contenus grammaticaux en fonction de la progression élaborée par l'équipe pédagogique de chaque niveau ; la révision des notions grammaticales étudiées dans les classes antérieures en fonction des difficultés rencontrées par les élèves.

Ce document permet également de fixer le nombre de documents obligatoires dans chaque niveau. En classe de quatrième, le nombre des documents exigé est de quatorze (14) dont dix (10) textes variés (poésie, dialogue, chant, récit, théâtre, article de presse, extraits d'œuvres littéraires) et quatre (4) documents iconographiques (photo, dessin, publicité, tableau). En ce qui concerne les classes de 3^{ème}, 2^{nde}, 1^{ère} et terminale, il est recommandé d'étudier au total douze (12) documents dont huit (8) textes variés et quatre (4) documents iconographiques tous genres confondus.

Contrairement au premier document cité qui, rappelons-le, est le fruit d'un travail coopératif de tous les acteurs de l'enseignement de l'espagnol au Gabon, le deuxième est une production conjointe du Département d'Espagnol de l'Institut Pédagogique National et de l'Inspection Générale des Services qui s'inscrit dans le cadre de leurs missions régaliennes. Son contenu s'accorde avec ceux des autres documents. La particularité de cette programmation réside sur le fait que les thèmes sélectionnés dans ce programme sont les mêmes thèmes retenus également pour les épreuves écrites et orales des examens officiels.

Enfin, le troisième document est un réaménagement de la Programmation des Contenus Thématiques et Linguistiques par niveau et par série dans l'Enseignement Secondaire Général et Technique. Cette réorganisation des programmes obéit à l'arrêté ministériel n°0121/MESRSTTENFC du 02 septembre 2021 fixant le calendrier de l'année scolaire 2021-2022 en trimestres en République Gabonaise et la note n°1046/MESRSTTENFC/SG/DGESN du 15 septembre 2021 portant ajustements des emplois du temps à cause du contexte marqué par la pandémie de la covid-19. Comme le document n°2, il s'agit d'une production conjointe

⁴¹ Sous réserve de la disponibilité des moyens matériels et infrastructurels pouvant favoriser ce type d'étude.

du Département d'Espagnol de l'Institut Pédagogique National et de l'Inspection Générale des Services qui ont répondu à la demande de la direction de l'Institution National Pédagogique.

L'analyse de ces documents révèle une certaine cohérence dans les contenus accompagnés de quelques dissemblances de forme. En effet, les contenus thématiques sont quasiment les mêmes dans tous les documents. En revanche, il faut reconnaître que la *Programmation des contenus thématiques et grammaticaux par niveau* de 2012 ne présente pas de façon détaillée les objectifs généraux, les contenus de communication et les techniques d'évaluation. Si la *Programmation annuelle des contenus thématiques, grammaticaux et lexicaux par niveau et par série* permet de retrouver ces éléments dans les détails, il faut reconnaître que les *Contenus indispensables* ne fournissent pas de façon explicite ces éléments. Cependant, à la différence de la *Programmation des contenus thématiques et grammaticaux par niveau*, il indique les savoirs (thèmes et contenus de communication), les savoir-faire (contenus de langue, grammaire et lexique) et les savoir-être (objectifs généraux).

Concernant le nombre des thèmes abordés, la primauté est accordée à la *Programmation annuelle des contenus thématiques, grammaticaux et lexicaux par niveau et par série* avec un total de 58 thèmes d'étude. Ce nombre se justifie par la distinction des différentes séries (40 thèmes pour les séries littéraires et 18 thèmes pour les séries scientifiques). Cette programmation est suivie de la *Programmation des contenus thématiques et grammaticaux par niveau* de 2012 avec un total de 57 thèmes dont 51 thèmes dans les séries littéraires et 6 thèmes dans les séries scientifiques. Malgré cette différence quantitative des thèmes, il est à souligner que les contenus thématiques restent les mêmes dans toutes les programmations.

A la différence de la première programmation citée, la deuxième ne permet pas de distinguer toutes les séries. C'est le cas des niveaux 2^{nde} et 1^{ère} qui sont identifiés de façon générale sans dissocier la 2^{nde} littéraire (2^{nde} LE) de la 2^{nde} scientifique (2^{nde} S) encore moins les 1^{ères} littéraires (1^{ère} A₁, A₂ et B) de la 1^{ère} scientifique (1^{ère} S). En revanche, elle distingue les terminales littéraires (T^{les} A₁, A₂ et B) des terminales scientifiques (T^{le} C et D). On retrouve également cette distinction des séries littéraires et scientifiques dans les *Contenus indispensables* de 2020.

L'analyse comparative de ces documents révèle également l'absence des séries techniques (STT, ACA, ACC et CG)⁴² dans toutes ces programmations. Si cette omission avait

⁴² Comprendre : Sciences et techniques tertiaires pour la STT ; Action et Communication Administrative pour la série ACA ; Action et Communication Commerciale pour la série ACC et Comptabilité et Gestion pour la CG.

été observée uniquement dans les *Contenus indispensables* et la *Programmation des contenus thématiques et grammaticaux par niveau*, elle pouvait se justifier par le fait qu'il s'agisse, non des séries d'étude, mais des niveaux. En effet, ces différentes programmations ne prétendaient pas proposer une orientation curriculaire de tous les niveaux et de toutes les séries. Ce qui n'est pas le cas pour la *Programmation annuelle des contenus thématiques, grammaticaux et lexicaux par niveau et par série* qui se veut être un outil de référence à caractère exhaustif.

Une autre remarque que nous faisons à la suite de l'analyse comparative de ces documents est la différence de nature et de quantité de certains thèmes abordés dans les différents niveaux. En effet, la programmation de 2012 met en évidence la récurrence de certaines thématiques dans différents niveaux. C'est le cas des thèmes tels que l'Espagne, l'environnement et l'Amérique latine qui reviennent dans tous les niveaux de la quatrième jusqu'en terminale. Nonobstant cette répétition des thématiques du point de vue formel, il faut souligner que les contenus de communication ne sont pas toujours les mêmes dans les différents niveaux.

En effet, si en quatrième le thème sur l'Espagne vise la situation géographique, la division administrative et les différentes langues comme contenus de communication, en troisième, on y inclut, en plus des contenus de communications susmentionnés, le régime politique, la famille royale, le drapeau, le nom du premier ministre espagnol, la monnaie et les principales ressources économiques. Même si en Seconde on note les mêmes contenus pédagogiques dans une logique de révision, en classe de première, les contenus pédagogiques attendus se cristallisent autour de la présentation générale et l'importance de l'espagnol dans le monde.

Concernant le thème de l'Amérique latine, la différence des contenus de communication semble bien mise en évidence. En effet, en classe de Quatrième, il s'agira de parler de la découverte et des pays d'Amérique latine et leurs capitales. En classe de Troisième, on y inclura la situation géographique et les civilisations précolombiennes avant d'y ajouter la conquête de ce territoire en classe de Seconde. En Première, les contenus de communication se centreront sur problèmes socioéconomiques (émigration/immigration...) et les pays émergents de cette zone géographique hispanophone. Enfin, en Terminale, il sera question de traiter des secteurs informels, le trafic de drogue, d'organes, d'enfants, blanchiment d'argent comme contenus de communication.

Le thème sur l'environnement en Quatrième poursuit les contenus de communication suivants : contraste entre ville et village et l'insalubrité. La pollution, la déforestation et les

catastrophes naturelles vont s'y ajouter en troisième. En revanche, en seconde, les mêmes contenus pédagogiques sont repris sans y ajouter une nouvelle donnée. Dans ce cas, contrairement aux deux thèmes précédents, on ne saurait parler de révisions car le thème sur l'environnement apparaît au troisième trimestre en neuvième position. Il est donc l'avant dernier thème d'étude dans ce niveau qui en compte dix (10) au total. Curieusement, aucun contenu pédagogique n'est indiqué par rapport à cette même thématique qui apparaît en quatrième position (au premier trimestre) sur les dix thèmes en présence en classe de première.

Le manque d'innovation des contenus de communication est également observable en terminale. En effet, classé au troisième trimestre, le dixième thème d'étude en Terminal revient sur les mêmes contenus de communication (pollution et catastrophes naturelles) abordés dans les niveaux précédents en y ajoutant la biodiversité et le réchauffement climatique). Là non plus, on ne peut pas parler de révision étant donné la position qu'occupe ce thème dans le programme annuel de ce niveau (dixième thème classé au troisième trimestre). L'absence complète des contenus de communications innovateurs associés au thème est aussi observable dans les terminales scientifiques.

Cette reconduction thématique dans tous les niveaux a pu contribuer à accroître le nombre des thèmes d'étude. En effet, si on exclut les séries scientifiques, cette programmation bat le record avec un total de 51 thèmes (10 en quatrième, 9 en troisième, 10 en seconde, 10 en première et 12 en terminale) contre 40 dans la programmation par série (8 en quatrième, 8 en troisième, 8 en seconde, 8 en première et 8 en terminale) et 30 dans les contenus indispensables (6 thèmes par niveau).

Cette différence de nombre de thèmes peut se justifier par le contexte d'élaboration des différents programmes. Rappelons que la programmation des contenus thématiques par niveau s'est faite dans un contexte réformatoire qui voulait rompre avec l'ancien programme élaboré depuis mars 1991 après de longues années de tâtonnement. Cette initiative réformatrice a impliqué plusieurs acteurs éducatifs (inspecteurs, conseillers pédagogiques et enseignants). Dans ce contexte de collaboration, on peut comprendre qu'il eût été nécessaire d'inclure toutes les propositions afin que le résultat escompté reflète la contribution de tous les signataires émanant de toutes les institutions impliquées. Le plus souvent, cette coercition collective conduit à certaines limites de forme et de fond du projet. Ce qui peut être le cas de la programmation de 2012 qui souffre d'une certaine ambiguïté de contenus thématiques et communicationnels.

Tableau 8 : Présentation des Contenus thématiques par niveaux

Niveaux d'études	Thèmes	Objectifs Généraux
Quatrième (4^{ème})	La vie en milieu scolaire ; Généralités sur l'Espagne ; La famille ; Les fêtes ; L'espagnol dans le monde ; Le corps humain ; La gestion du cadre de vie et Généralités sur la Guinée Equatoriale.	Amener les élèves à : se socialiser et à s'intégrer en milieu scolaire, connaître l'Espagne et sa culture, se présenter et à présenter leurs familles, connaître la culture espagnole, connaître l'impact de la langue espagnole dans le monde, connaître les parties de leur corps et à en prendre soin, entretenir leur environnement et connaître la Guinée Equatoriale.
Troisième (3^{ème})	L'Espagne administrative et économique ; Les droits et devoirs des enfants ; Les fêtes et les traditions ; Les grossesses précoces ; La santé ; Les Technologies d'Information, de Communication et de l'Education (TICE) ; La Guinée Equatoriale et Les loisirs.	Amener les élèves à : présenter l'Espagne ; connaître leurs droits et devoirs ; valoriser leur culture et considérer celles des autres ; être sensibilisé aux grossesses précoces, aux dangers des maladies sexuellement transmissibles ; utiliser de façon responsable et rationnelle le téléphone et internet ; connaître les institutions et ressources économiques de la Guinée Equatoriale et mieux gérer leur temps libre.
Secondes (2^{nde})	La guerre civile espagnole ; L'Amérique Hispanique ; Les réalités socio-économiques liées à la jeunesse ; Les TICE ; Sexualité et culture ; Les us et coutumes en Guinée Equatoriale ; L'environnement et les Valeurs morales et comportement sexuel.	Amener les élèves à : connaître les faits, les principaux acteurs et les conséquences de la guerre civile espagnole ; connaître les particularités de l'Amérique hispanophone ; prendre conscience des enjeux socio-économiques actuels ; utiliser les TICE de façon responsable ; dénoncer et se protéger contre les pratiques sexuelles nuisibles ; découvrir quelques faits culturels de la Guinée Equatoriale, préserver et gérer durablement l'environnement ; avoir confiance en soi et à se libérer de l'influence des autres.
Premières (1^{ère})	De la transition démocratique à la société espagnole actuelle ; Les réalités socio-économiques liées à la jeunesse ; L'activité socio-économique de l'Amérique Hispanique ; L'approche genre ; Les fêtes dans le monde hispanique ; Le développement durable ; La violence en milieu scolaire et L'essor économique de la Guinée Equatoriale.	Amener les élèves à : connaître l'histoire de l'Espagne de la transition démocratique à nos jours ; connaître leurs droits et devoirs et se défendre ; s'imprégner des réalités socioéconomiques des pays hispaniques ; combattre les stéréotypes basés sur le genre ; connaître la culture hispanique et les faits de civilisation ; gérer l'environnement de façon durable ; combattre toute forme de violence et cultiver des valeurs du vivre ensemble ; s'imprégner de l'essor économique en Guinée Equatoriale.
Terminales (T^{les})	La violence ; L'approche genre ; La vie culturelle en Guinée Equatoriale ; Médias et sexualité ; Les pays hispano-américains émergents ; La démocratie ; Le développement durable ; Jeunesse et entrepreneuriat.	Amener les élèves à : dénoncer la violence sous toutes ses formes et à cultiver les valeurs morales ; combattre les injustices et les discriminations liées au genre ; s'imprégner des réalités culturelles de la Guinée Equatoriale ; utiliser les médias de façon responsable ; s'imprégner des réalités socio-économiques de l'Amérique hispanique ;

respecter et cultiver les valeurs démocratiques ; protéger et gérer durablement l'environnement ; se prendre en charge et faire de bons choix de carrière.

Source : Notre élaboration à partir des documents de l'IPN

Le tableau ci-dessus nous présente les objectifs généraux de la programmation curriculaire par niveaux ainsi que les thèmes choisis. La place qu'occupent les différentes thématiques dans la programmation curriculaire n'est pas anodine. En effet, on y comprend que les politiques éducatives sont orientées en fonction des paradigmes des politiques étatiques, d'orienter les programmations curriculaires en fonctions de ces dernières. C'est le cas de la programmation curriculaire de l'enseignement de l'espagnol au Gabon qui a maximisé le nombre d'études de certaines thématiques telle que l'environnement durant le cursus secondaire afin d'inculquer les valeurs environnementales prônées par l'État dans la conscience des élèves.

Un autre commentaire que nous inspire l'analyse de la programmation curriculaire est l'absence des traits culturels gabonais que la Lettre d'Orientation recommande d'étudier. En effet, les traits culturels gabonais ne sont mentionnés dans aucune des programmations. Que ce soit au niveau des contenus thématiques, de communication et de langue, les différentes programmations n'abordent pas les problématiques gabonaises. On peut alors se poser la question de savoir comment l'objectif culturel qui prétend accorder un intérêt certain aux traits culturels gabonais et africains en vue de l'épanouissement de l'apprenant gabonais et africain en mettant en relief les spécificités et les similitudes des différentes cultures en contacts va se concrétiser sur le terrain.

Jusqu'ici, la stratégie utilisée pour intégrer les traits culturels gabonais en cours d'espagnol repose la contextualisation que Moussavou (2014) définit comme la prise en compte de la réalité culturelle gabonaise dans les pratiques pédagogiques. Même si cette politique éducative pour l'enseignement des traits culturels gabonais en cours d'espagnol fait face à l'épineuse question de manuels pédagogiques, il serait quand même important de faire mention du contexte gabonais de façon explicite dans les programmes pour donner un statut juridique et/ou légal à cette approche afin de permettre aux enseignants de mieux exploiter les problématiques gabonaises en cours d'espagnol langue étrangère à partir de l'approche interculturelle.

Cette approche méthodologique va privilégier, sur le plan des aspects culturels, la rencontre, l'acceptation de l'altérité, les mélanges, les métissages des cultures et des identités (De Carlo, 1998 ; Blanchet, 2005) chez les apprenants durant leur parcours secondaire.

Cependant, dans les objectifs généraux, il n'est fait mention de cette problématique qu'en classe de troisième avec le thème « les fêtes et les traditions » dont l'objectif général consiste à « amener les élèves à valoriser leur culture et celles des autres ».

On observe, en outre, que l'enseignement de l'espagnol, au Gabon, se focalise sur trois continents : l'Europe (Espagne), l'Amérique (Amérique latine) et l'Afrique (la Guinée Équatoriale). Ce « commerce linguistique triangulaire » de l'espagnol en classe obéit à la présence de cette langue sur les trois continents. Il est à noter que le concept de « commerce linguistique triangulaire » nous est propre. Il s'inspire de celui du « commerce triangulaire » qui renvoie à l'activité coloniale qui a favorisé le troc des esclaves africains contre les produits européens (les « pacotilles ») en Afrique et les matières premières en Amérique sur une durée de près de trois siècles.

En parlant de « commerce linguistique triangulaire » en classe d'espagnol langue étrangère au Gabon, nous transposons cette réalité à la langue en fonction des différentes zones géographiques étudiées en classe qui correspondent à celles du « commerce triangulaire » : l'Europe, l'Afrique et l'Amérique. Nous nous inscrivons dans l'approche linguistique bourdieusienne qui conçoit la langue comme un produit commercialisable sur un marché dont la valeur est négociée par les locuteurs au moment de l'interaction en fonction de la place de cette langue par rapport aux autres sur le marché linguistique (Bourdieu, 1982). Dans ce sens, nous estimons que l'étude de ces trois continents permet de commercialiser les produits linguistiques et culturels des différentes régions hispanophones qui forment un triangle du point de vue géographique. Il faut souligner que la création de ce concept repose sur le fait que l'Espagne, l'Amérique hispanique et la Guinée Équatoriale constituent la majorité des thèmes abordés en classe d'espagnol langue étrangère au Gabon. Le reste des thèmes abordés se centre également sur ces différentes zones pour étude de cas.

Dans ce « commerce linguistique triangulaire », l'objectif est de permettre aux étudiants d'avoir une connaissance panoramique des réalités langagières et culturelles des différentes zones de pratique de la langue espagnole dans le monde. L'Espagne regroupe la grande majorité des contenus thématiques et se situe donc au sommet du triangle. En effet, les thèmes relatifs à l'Espagne sont abordés de la Quatrième jusqu'en classe de Première. En classe de quatrième, l'étude de ce thème servira d'introduction aux généralités sur l'Espagne (situation géographique, division administrative, marché linguistique...) et sa culture (fêtes, gastronomie...). La classe de troisième se centrera sur la dimension politique (régime politique, premier ministre...) et économique (monnaie, ressources économiques...) alors que la classe de seconde abordera, dans une logique de continuité du paradigme politique (amorcé en

troisième), la problématique de la guerre civile espagnole (causes, conséquences, franquisme...). Enfin, le niveau d'étude première achèvera l'examen de ce thème dans sa dimension politique et sociologique à travers une analyse diachronique de la vie socio-politique du pays (les mutations politiques et sociales). Ce thème se voit abordé sept (7) fois de la quatrième à la première.

L'Espagne est secondée concomitamment par l'Amérique latine et l'Afrique qui concentrent respectivement 12.5% du taux des thématiques abordées en cours d'espagnol. En effet, l'Amérique latine et la Guinée Équatoriale sont étudiées de la quatrième en terminale avec un total de cinq (5) études chacune durant tout le cursus secondaire. En classe de quatrième, l'étude des deux thèmes est abordée dans une visée de découverte des différentes régions à travers le recensement des différents pays d'Amérique hispanophone et la mise en exergue de la situation géographique, la division administrative et les différents présidents équato-guinéens.

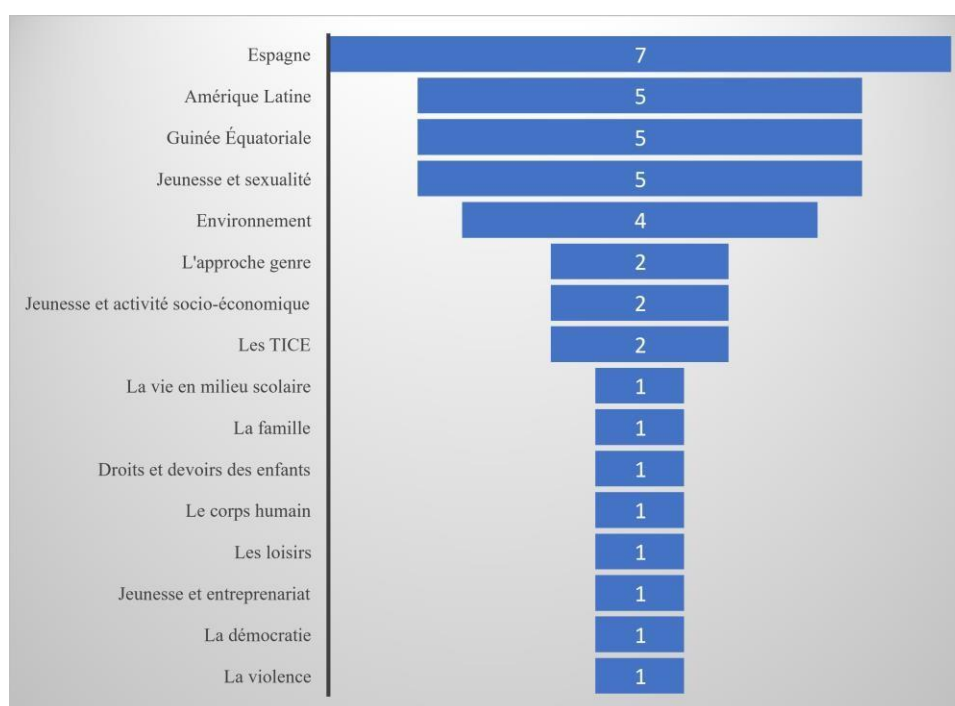
La classe de troisième permettra à l'apprenant de poursuivre sa découverte de l'Amérique latine à travers quelques danses (telle que le tango) et les civilisations précolombiennes alors que la pensée économique lui sera introduite à travers l'étude de la Guinée Équatoriale à partir des problématiques de monnaie et ressources économiques qui s'ajouteront à celle du marché linguistique du pays abordée en classe précédente. En classe de seconde, l'étude des deux thèmes permettra à l'apprenant de comprendre l'impérialisme américain et espagnol en Amérique latine et l'impact de l'espagnol aux États-Unis. L'occasion lui sera également échue de se familiariser avec les us et coutumes en Guinée Équatoriale à partir de l'étude des fêtes, danses et mariage traditionnels dans le pays.

L'étude concomitante des deux thématiques en classe de première se réalisera autour de la problématique socio-économique. En effet, il sera question pour l'apprenant de s'imprégner des réalités socio-économiques des pays d'Amérique hispanique grâce à l'étude des questions d'émigration/immigration et des pays émergents d'Amérique latine avec le Mexique pour étude de cas. Le corollaire socio-économique en Guinée Équatoriale se cristallisera autour de l'essor économique de ce pays à travers l'exploitation de ses ressources économiques et la redistribution des richesses dans le pays. Enfin, en classe de terminale, l'apprenant aura l'occasion d'approfondir sa connaissance des us et coutumes en Guinée Équatoriale et la problématique des pays émergents d'Amérique latine avec le Chili pour étude de cas.

Si l'Espagne, l'Amérique Latine, et la Guinée Équatoriale sont les thématiques de prédilection, on peut noter la présence de plusieurs autres thèmes qui sont exploités en cours

d'espagnol au Gabon. Parmi les contenus thématiques les plus exploités après celles qui forment les trois bases du triangle du commerce linguistique en situation de classe, on peut noter les thématiques suivantes : Jeunesse et sexualité, Environnement et les TICE. Le premier thème cité apparaît cinq (5) fois dans la programmation curriculaire alors que la question environnementale se trouve abordée quatre (4) fois dans les programmes. Enfin, les thématiques des TICE, l'approche genre, la jeunesse et activité socio-économique sont abordées deux (2) fois dans la programmation curriculaire. La vie en milieu scolaire ; la famille ; les droits et devoirs des enfants ; le corps humain ; les loisirs ; la jeunesse et entrepreneuriat ; la démocratie et la violence sont étudiés une seule fois durant le parcours secondaire. Nous pouvons présenter l'ensemble des thèmes en fonction de nombre d'étude réalisées durant le cursus secondaire à travers le graphique suivant :

Graphique 4 : Liste des thèmes abordés en cours d'ELE au Gabon



Source : Notre élaboration

Si on tient compte du nombre d'études réalisées autour de chaque thème en présence, on peut constater que le thème sur la jeunesse et sexualité suivi de l'environnement viennent après les trois principaux thèmes : l'Espagne, l'Amérique Latine et la Guinée Équatoriale. Cette triangulation peut se justifier par la volonté des acteurs éducatifs gabonais d'intégrer l'Afrique au cœur des études hispaniques à travers la Guinée Équatoriale. On y perçoit une volonté de reconnaissance du point de vue identitaire. En étudiant les traits culturels équatoguinéens, les

apprenants pourront se référer à leurs réalités socioculturelles qui sont proches de celles des Équatoguinéens.

Cette annexion au rang de thèmes prioritaires des problématiques de la sexualité des jeunes et l'environnement peut traduire, d'une part, le désir d'éradiquer les dépravations de mœurs en milieu scolaire gabonais et la volonté d'appliquer la politique environnementale de l'État en contexte éducatif. S'agissant de l'exploitation du thème de la sexualité et jeunesse, il est étudié cinq (5) fois durant tout le parcours secondaire. Ce qui correspond au nombre d'exploitation des thèmes sur l'Amérique latine et la Guinée Équatoriale. L'étude répétée de cette thématique vise à sensibiliser la jeunesse sur les comportements sexuels responsables. Pour faciliter la réception de cette éducation sensibilisatrice chez les jeunes, les contenus de communication tournent autour des dangers relatifs à une vie sexuelle non responsable telles que les maladies sexuellement transmissibles (VIH/SIDA, IST). L'étude de cette thématique vise également une libération de l'influence des pairs chez les jeunes qui conduit souvent à des pratiques de violence et de débauche en milieu scolaire.

En effet, depuis quelques années, la sphère scolaire gabonaise s'est caractérisée par des pratiques violentes et sexuels des élèves qui ne laissent aucune partie de la société civile indifférente. Les télévisions officielles telle que *Gabon 24* y ont consacré des programmes sur cette problématique. C'est le cas de l'émission « Clin d'œil » du 27 janvier 2021 qui s'intitulait : *Dépravation des mœurs chez les jeunes, quelles solutions ?* Dans ce mini reportage (disponible en ligne⁴³) d'environ 4 minutes, personne n'a pu se réjouir à la vue des extraits des vidéos (amateurs) qui défilaient accompagnées d'un rythme musical local connu sous le nom de « *riengo* »⁴⁴ qui montraient des élèves de différents établissements publics et privées exhiber leurs fesses en uniforme au sein même des établissements scolaires. Le dernier scandale ayant enflammé la toile était la diffusion d'une vidéo à caractère pornographique enregistrée dans un établissement scolaire par trois élèves de sexe féminin exhibant leurs seins avec des poitrines dévoilées.

En ce qui concerne la présence régulière du thème sur l'environnement, il en ressort que la programmation curriculaire veut s'aligner à la politique du gouvernement. En effet, depuis quelques années, le Gabon a manifesté une certaine volonté pour la protection de l'environnement et la réduction des émissions de carbone. C'est ce que témoigne, par exemple, l'arrêté n°002707/MMPITPHTAT/MEEDD du 27 septembre 2013 portant réglementation de

⁴³ <https://www.youtube.com/watch?v=4KAfIIzcVp4> , [consulté le 15 septembre 2022].

⁴⁴ Autrefois pratiquée exclusivement par des personnes majeures en contexte privée, cette danse sensuelle consiste à se déhancher avec extrême souplesse en mettant en évidence le postérieur du bassin.

l'importation et de réception des véhicules d'occasion qui interdisait, en première lecture, l'importation des véhicules d'occasion de plus de trois ans. Cet arrêté, après contestations, va être révisé et abrogé par la publication de deux nouveaux décrets qui vont élargir l'âge des véhicules éligibles à l'importation en République Gabonaise à 5 ou 6 ans maximum. Il s'agit des décrets n°0051/PR/MT du 12 janvier 2015 et n°00551/PR/MTL du 16 décembre 2016 dont l'application sera votée par l'arrêté interministériel n°00119/MTL/MEPPDD du 13 mars 2017.

La politique gabonaise de lutte contre le réchauffement climatique lui a valu l'honneur d'accueillir, sur son territoire, plus de 1300 experts et spécialistes de l'environnement en dates du 29 août au 2 septembre 2022 dans le cadre de l'organisation de la *Semaine Africaine du Climat* pour le compte de l'édition de 2022. A côté de ces experts, on pouvait noter la présence des hommes d'États nationaux et internationaux. Cette édition de la *Semaine Africaine du Climat* a été coorganisée par l'État gabonais et les Nations Unies sous l'égide de la Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques (CCNUCC) avec le concours des partenaires tels que le PNUE, le PNUD et la Banque mondiale.

II.2.) – La formation des enseignants d'espagnol au Gabon

La problématique de la formation des enseignants d'espagnol langue étrangère au Gabon suscite plusieurs questionnements en tête desquels s'érige la question des institutions accréditées pour cette tâche. Les réponses apportées à ce sujet ne font pas l'unanimité. Pour Avome Mba (2007) et Okome Engouang (2015), l'École Normale Supérieure (ENS) de Libreville demeure la seule institution crédible pour assurer la formation des enseignants d'espagnol langue étrangère au Gabon. Cependant, certains auteurs tels que Boukandou (2014) et Mbanda (2019), tout en accordant la préexcellence de cette mission à l'ENS, reconnaissent le rôle auxiliaire que joue le Département d'Études Ibériques et Latino-Américaines (DEILA) de l'Université Omar Bongo (UOB) dans cette mission.

L'argument de la préexcellence de l'ENS se justifie par le fait que les « élèves professeurs »⁴⁵ formés dans cette institution bénéficient d'une formation spécialisée dans le domaine de l'enseignement à l'exemple de la didactique (générale et spécialisée) et les sciences de l'éducation. A cette formation spécialisée, viennent s'ajouter les stages pratiques dans les établissements publics effectués en fin de cycle sous la houlette du ministère de l'Éducation Nationale à travers le concours d'un inspecteur pédagogique associé au jury. Pour corroborer

⁴⁵ Terme employé par cet établissement pour désigner les étudiants en formation. Nous préférons le terme « étudiant » à celui de « élève professeur ». Le choix de ce terme réside dans notre volonté de ne pas dissocier les groupes d'étudiants (de l'ENS et du DEILA) par des termes distinctifs. Ainsi, tout au long de notre argumentaire, nous emploierons le terme étudiant pour désigner les deux groupes d'étudiants.

le privilège qui différencie le Département d'Espagnol de l'ENS par rapport au DEILA, nous pouvons mentionner le partenariat entre cette institution et l'Université de Salamanque en Espagne. Ce partenariat consiste à parfaire la formation des étudiants de l'ENS en Espagne suivant le programme « Master en Enseignement de l'Espagnol comme Langue Étrangère » de l'Université de Salamanque et profiter, de facto, d'un bain linguistique en langue espagnole.

Si cette argumentation servait jadis à justifier la préexcellence attribuée à l'ENS dans la formation des enseignants d'espagnol au Gabon, il faut reconnaître qu'aujourd'hui, elle ne résiste plus vraiment à l'analyse eu égard aux réalités d'enseignement/apprentissage qui ont beaucoup évolué. S'agissant, par exemple, du facteur stage, si celui-ci se faisait autrefois sur une durée de trois mois au minimum et était sanctionné devant un jury composé d'un inspecteur pédagogique, d'un enseignant de la discipline et d'un enseignant des sciences de l'éducation de l'ENS, depuis quelques années, les réalités ont changé. En plus de la durée qui est réduite à moins de trois mois dans certains cas, les inspecteurs tendent à se désengager de l'évaluation des stagiaires pour motif de rémunération et de respect des délais de stage. C'est pour cette raison que les jurys d'évaluation de stages de la promotion 2019 (effectués sur une durée d'un mois), par exemple, n'ont compté aucun inspecteur pédagogique.

Concernant le partenariat avec l'université de Salamanque, il est suspendu depuis quelques années après le désengagement de la partie gabonaise. De ce fait, la première année du Master « Enseignement de l'espagnol comme langue étrangère » du département d'espagnol de l'ENS, initialement prévue se réaliser en Espagne (à l'université de Salamanque), se déroule exclusivement au Gabon. Par ailleurs, le bain linguistique qui sanctionnait la formation des étudiants de l'ENS, depuis quelques années n'est plus d'actualité. Ces derniers, à l'instar de leurs collègues de l'UOB, se contentent uniquement de la formation suivie à 100% sur le territoire gabonais (à l'ENS).

Fort de ce qui précède, nous comprenons que le fossé entre les deux formations n'est plus très large qu'avant. Il se fonde essentiellement sur les vocations de formations dans les deux institutions. La vocation recherche pour la formation universitaire du DEILA et la vocation professionnelle pour le parcours universitaire de l'ENS. Malgré cette différence de vocations, les étudiants du DEILA font partie intégrante du corps enseignant d'espagnol au Gabon. Ils y adhèrent légalement par voie de recrutements directs et couvrent, aujourd'hui, la majorité des établissements privés du pays. Face à cette contribution dans la formation des enseignants du secondaire, si le DEILA ne prétend pas s'arroger le titre d'établissement spécialisé dans la formation des enseignants qu'elle concède à l'ENS, elle réclame néanmoins une reconnaissance de son rôle d'auxiliaire à la formation des enseignants.

En effet, avec les effectifs très limités chaque année, il faut reconnaître que le département d'espagnol de l'ENS ne peut pas former, à lui seul, la totalité des enseignants capables de couvrir l'ensemble du territoire national comme le témoigne le besoin constant en matière d'enseignant dans le pays. De surcroît, les étudiants admis en Master à l'ENS sont détenteurs d'une licence en Études Ibériques et Latino-Américaines de l'UOB. Dans ce cas de figure, nous pouvons considérer que le DEILA participe, en partie, à la formation de ces enseignants dont la licence en Études Ibériques et Latino-Américaines de l'UOB est requise pour accéder au cycle de Master à l'ENS. Dans le cadre de notre travail, nous accordons cette reconnaissance à l'UOB à travers le DEILA tout en reconnaissant la primauté qui revient au département d'espagnol de l'ENS. Ainsi, tout au long de notre étude, quand nous parlerons de formation des enseignants nous nous référerons aux deux établissements susmentionnés.

Avant de poursuivre avec les curricula de formation proposés dans les deux institutions, nous allons, préalablement, présenter les objectifs des formations au sein des deux institutions. Les objectifs généraux de formation visés par le DEILA avaient été définis lors des journées culturelles et de réflexions tenues au sein de ce département du 04 au 05 juin 1998 et revus en 2004, puis en mars 2019. Il s'agit de former non seulement des futurs enseignants-chercheurs pour les étudiants qui poursuivent leurs études jusqu'en Doctorat, mais aussi des futurs enseignants d'espagnol des lycées et collèges aussi bien par voie de concours d'entrée à l'École Normale Supérieure que par voie de recrutement direct par le ministère de l'Éducation Nationale.

Le Département d'Études Ibériques et Latino-Américaines offre aux étudiants une formation générale dans les disciplines de la littérature (générale et comparée, espagnole, hispano-américaine et hispano-africaine), des langues (espagnol et portugais (obligatoires), arabe, italien, latin et mandarin en option), des faits et aspects culturels, historiques, linguistiques, etc. Cette formation met l'accent sur :

- ✓ L'élargissement des connaissances et des savoirs sur les savoirs littéraires (histoire littéraire et histoire de la littérature, théorie et critique littéraires et réception littéraire) ;
- ✓ Les principales questions de culture espagnole, latino-américaine, hispano-africaine et afro-lusophone ;
- ✓ L'investissement de connaissances variées sur des sujets et des thèmes de société de ces espaces linguistiques ;
- ✓ La maîtrise des langues espagnole et portugaise à travers l'expression écrite et orale, la grammaire, la linguistique et la traduction ;

- ✓ Le développement de l'esprit critique à partir d'une bonne utilisation des méthodes d'analyse, des techniques rédactionnelles et de la méthodologie de la recherche.

Comme on peut le noter, la formation du parcours Licence du DEILA qui s'appuie sur l'étude de la langue espagnole, du portugais, du latin, de l'italien et du mandarin, vise à donner aux apprenants un socle de connaissances solides à partir des enseignements riches et variés dans l'ensemble des disciplines étudiées. Les différentes formations enseignées au DEILA permettent d'obtenir les différents diplômes universitaires suivants : la Licence en trois (3) ans soit six (6) semestres depuis l'année académique 2009/2010 et le Master en deux (2) ans, soit quatre (4) semestres depuis l'année académique 2011-2012. Les étudiants du DEILA peuvent également se présenter aux différents concours pour des carrières administratives ou diplomatiques sur le plan national : l'École de Préparation aux Carrières Administratives (EPCA) avec une Licence Études Ibériques et Latino-américaines (Bac+3) et l'École Nationale d'Administration (ENA) avec un Master en Études Ibériques et Latino-américaines (Bac+5)⁴⁶.

En ce qui concerne la formation à l'ENS qui a une finalité professionnelle⁴⁷, elle est assurée par des enseignants du département d'espagnol de l'ENS et ceux des sciences de l'éducation. Elle accorde, en effet, une place importante à la formation professionnelle : l'exercice de l'enseignement à travers les stages d'intervention qui se feront au sixième semestre pour le parcours Licence et au quatrième semestre pour le parcours Master. Ces stages auront lieu dans les établissements d'enseignement secondaire sous l'égide d'un tuteur ou d'une tutrice. La rédaction et la soutenance du mémoire professionnel ainsi que les cours proposés tiendront essentiellement compte des réalités du système éducatif gabonais. Les compétences visées par cette formation consistent à amener les étudiants à :

- ✓ Acquérir la compétence communicative (maîtrise de la langue espagnole dans tous ses angles : phonétique, phonologique, morphologique, syntactique, grammatical...)
- ✓ Acquérir la compétence culturelle à travers la maîtrise des savoirs concernant le monde hispanophone (étude des civilisations, littératures et autres aspects de la culture du monde hispanique)

⁴⁶ Il convient de signaler également que certains étudiants du DEILA peuvent se faire recruter directement par le ministère des Affaires Étrangères avec une Maîtrise, un Diplôme d'Études Approfondies ou, mieux encore, un Master en Études Ibériques et Latino-Américaines. D'autres le sont aussi au soir d'une formation à l'École Diplomatique de Madrid. Ils sont nommés Conseillers d'Ambassade dans des pays hispanophones, lusophones, francophones ou ailleurs. Après le Master II, les étudiants qui désirent poursuivre leurs études universitaires en Études Ibériques et Latino-américaines peuvent soit solliciter une inscription dans d'autres universités en France ou en Espagne ou encore dans d'autres universités francophones ou hispanophones en vue de préparer d'autres diplômes de Troisième cycle, soit solliciter une inscription dans la Formation Doctorale du Département d'Études Ibériques et Latino-Américaines de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université Omar Bongo.

⁴⁷ L'enseignement de l'espagnol dans les établissements secondaires.

- ✓ Acquérir les savoir-faire au niveau de la méthodologie de l'enseignement (maîtrise des outils didactiques et acquisition des savoirs)
- ✓ Acquérir une expérience pratique du métier d'enseignant (à travers les stages d'intervention)
- ✓ Identifier, caractériser des contextes didactiques et sélectionner des contenus d'enseignement adéquats.
- ✓ Développer la compétence communicative chez les élèves
- ✓ Acquérir une langue en contexte scolaire
- ✓ Acquérir les outils de la recherche (utiliser la méthodologie adéquate)

L'offre de formation qui permet d'atteindre ces objectifs se distribue en Unités d'Enseignements Obligatoires, et Enseignements Optionnels. Elle s'articule sur trois cycles de formation au DEILA (la Licence, le Master et le Doctorat) et deux cycles à l'ENS (la Licence et le Master professionnel). Au DEILA, le cycle Licence poursuit deux principaux objectifs à savoir l'acquisition et la consolidation des savoirs fondamentaux et de spécialisation. Il se répartit en deux ans de Tronc Commun et un an d'initiation à la spécialisation. Les deux premières années de Licence sont consacrées à l'acquisition et la consolidation des savoirs fondamentaux alors que la troisième année de Licence est une initiation aux différentes spécialités du Master. Cette Licence 3 est donc composée de trois spécialités, à savoir Littératures, Civilisations et Langues, Linguistique et Traductions.

Le cycle Master permet aux étudiants de parfaire leur spécialisation dont l'initiation se fait en Licence 3 suivant les différents parcours offerts : Lettres, Langue et Civilisation Espagnole (LLCE) ; Lettres, Langue et Civilisation en Amérique Latine (LLCA) et Société et Culture en Afrique Noire et en Amérique Latine (SCANAL). La Formation Doctorale est l'aboutissement aussi bien des études au DEILA que du processus de mise en place du LMD (Licence-Master-Doctorat) au sein de l'UOB. Cette formation doctorale est composée de trois (3) spécialités à savoir Langues, Lettres et Civilisations des Mondes Ibérique et Ibérophone, Linguistique et Traductologie et Circuits Atlantiques Triangulaires s'inscrivant dans la continuité du Master en Études Ibériques et Latino-Américaines⁴⁸.

Au Département d'Espagnol de l'ENS, le cycle Licence poursuit les finalités suivantes : l'acquisition et la consolidation des savoirs fondamentaux en langue cible (à travers l'étude de la grammaire, la linguistique, la traduction...) et de spécialisation (à travers l'étude

⁴⁸ Il est à noter que cette offre de formation que nous présentons rentre en vigueur cette année académique (2022-2023). Les données recueillies auprès des étudiants autour de l'organisation de la carte d'enseignement du département dans nos enquêtes réalisées un an avant se fonde sur l'ancienne offre de formation. Nous avons choisi de présenter cette nouvelle carte dans le souci d'adapter notre travail aux réalités d'E/A actuelles dans les différentes institutions convoquées dans cette recherche.

de la didactique générale et spécialisée, les sciences de l'éducation et le stage d'intervention). Il se répartit en six semestres. Les enseignements des trois premiers semestres (S₁, S₂ et S₃) visent l'acquisition et le développement des savoirs métalinguistiques en langue cible. A cette compétence métalinguistique vont s'ajouter les techniques d'expression et les matières optionnelles. L'introduction à la didactique générale interviendra au quatrième semestre (S₄) avant que vienne s'ajouter l'initiation à la didactique de spécialité au cinquième semestre (S₅). Celle-ci se poursuivra au sixième semestre (S₆) et sera étudiée conjointement avec les sciences de l'éducation afin de préparer l'étudiant pour le stage d'intervention qui se réalisera le même semestre.

Le parcours Master en « Enseignement de l'Espagnol comme Langue Étrangère » du département d'espagnol de l'ENS se centrera essentiellement sur la méthodologie et les méthodes d'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère. En effet, les étudiants de ce parcours, rappelons-le, sont déjà titulaires d'une Licence en Études Ibériques et Latino-Américaines qui leur a permis de développer une compétence métalinguistique assez satisfaisante. C'est pour cela que les enseignements portent principalement sur la didactique de l'espagnol comme langue étrangère, la méthodologie de l'enseignement de l'espagnol aux premiers et second cycles (comment préparer une séquence de cours), l'étude des textes littéraires et historiques comme supports didactiques en classe d'espagnol langue étrangère, l'enseignement de la grammaire en classe d'espagnol langue étrangère... Un intérêt certain sera également accordé au système éducatif gabonais (la législation scolaire, élaboration des programmes académiques, politiques linguistiques et développement des programmes au Gabon).

En somme, la carte des enseignements de l'ENS au Gabon se caractérise par une approche dichotomique liant le développement des compétences métalinguistiques avec les compétences pédagogiques alors que les disciplines enseignées au DEILA poursuivent uniquement l'acquisition de la compétence métalinguistique en langue cible. A ce propos, il convient de souligner que les disciplines métalinguistiques ont toujours été très subalternisées dans les cartes des enseignements des deux institutions précitées. En effet, à l'ENS, par exemple, la linguistique n'est étudiée que dans les deux premières années de Licence sur trois semestres (S₁, S₂ et S₄).

Cette discipline qui pourtant permet de décrire la structure de la langue cible en vue d'un enseignement aisé des compétences communicatives en générale et les compétences linguistiques en particulier, bénéficie du plus petit volume horaire (20 heures par semestre) et du coefficient le plus petit (2 de coefficient et 2 crédits). Cette subalternisation de la

linguistique, en plus de démotiver l'apprentissage de cette matière chez les étudiants (qui seront plus attirés vers des disciplines au coefficients et crédits plus élevés telles que les littératures et civilisations), ne favorise pas la maîtrise de la compétence métalinguistique de la langue cible chez les enseignants. Ceux-ci auront alors du mal à aborder certains points spécifiques (tels que la prononciation, la phonétique, la morphologie...) de la langue cible en situation de classe.

Cette réalité de subalternisation des disciplines métalinguistiques (linguistique, grammaire et techniques d'expression) est également partagée au DEILA. En effet, bien qu'aujourd'hui on observe, dans la nouvelle offre de formation (2020-2024)⁴⁹, une volition de reconsidération de ces disciplines, il faut savoir que celles-ci ont depuis longtemps été déconsidérées dans les précédentes cartes des enseignements du département. C'est le cas de l'offre précédente dans laquelle les modules d'enseignements les discriminaient explicitement au regard de l'imbrication de toutes ces disciplines dans un seul module identifié comme « pratique de la langue ». Ce module qui renfermait la linguistique, la grammaire et l'expression écrite et orale ne comptait que 30 heures de Travaux Dirigés (TD)⁵⁰ pour une valeur de six (6) crédits et six (6) de coefficient que les différentes disciplines devaient se partager.

Cette position qu'occupaient les disciplines à vocation métalinguistique dans la carte des enseignements au DEILA a favorisé un manque d'intérêt chez les étudiants. Il n'est pas rare de constater que les étudiants, animés par une motivation instrumentale (liée au crédits et coefficient les plus élevés), s'investissent beaucoup plus dans les autres disciplines telles que les littératures et les civilisations qui comptent respectivement pour six (6) de coefficient et six (6) crédit à elles seules.

S'il est vrai que les littératures et les civilisations prédominent dans la programmation curriculaire au détriment des disciplines à vocation métalinguistique reléguées au dernier rang, il faut reconnaître, néanmoins, que l'enseignement des littératures constitue l'un des plus anciens du Département d'Études Ibériques et Latino-Américaines et le département d'espagnol de l'ENS. Des Unités de Valeurs (UV) aux Unités d'Enseignements (UE) en passant par la globalisation et le système modulaire, cet enseignement avait toujours été dispensé dans son seul aspect historique au DEILA. Ainsi, l'apprenant, au terme de son parcours au DEILA, n'était licencié qu'en histoire de la littérature, en d'autres termes, en histoire des grands courants littéraires, qu'il s'agisse des littératures espagnole et hispano-américaine, les plus anciennes, ou de la littérature hispano-africaine, la plus récente. Cette pratique est restée la même au long des

⁴⁹ Qui va finalement s'appliquer pour la période de 2022-2026.

⁵⁰ La carte des enseignements des disciplines étudiées à l'ENS et à l'UOB s'organise autour des Cours Magistraux (CM), Travaux Dirigés (TD) et Travaux Pratiques (TP).

dix premières années d'expérimentation du LMD (2008-2018)⁵¹ DEILA et est toujours d'actualité à l'ENS.

En ce qui concerne les civilisations (espagnoles, ibéro-américaines et hispano-africaines), elles continuent d'être en tête de liste à l'ENS. Ce privilège qu'elle ne compte pas partager avec les disciplines métalinguistiques s'accroîtra davantage après l'application de la récente volition réformatrice qui porte sur l'intégration de l'ethno-éducation dans les deux cycles (de la première à la cinquième année) alors que la linguistique, par exemple, n'a toujours pas le droit de cité en Master. Les politiques éducatives actuelles démontrent clairement la tournure que prend la nature de la formation à l'ENS : une formation basée essentiellement sur l'acquisition des compétences en civilisations et littératures sans y accorder un intérêt certain à toutes les disciplines.

L'ethno-éducation est définie, dans *un dictionnaire décolonial* publié en 2021, comme une approche sociodidactique qui articule des différents savoirs autochtones, les valorise, les systématiser, les transmet et les partage dans des activités pédagogiques. L'ethno-éducation a pour mission pédagogique la valorisation des « savoirs afro souvent tus ou dévalorisés en les mettant au cœur de projets éducatifs différents de ceux du système classique dominant » (Mvengou Cruz Merino, 2021). Elle se présente donc comme une « proposition alternative basée sur une méthode éducative anti-hégémonique à partir de laquelle l'on fait cours en tenant en compte la réalité de la communauté » (Díaz Sánchez, 2017 : 13). Cette « construction d'un modèle éducatif qui permet de penser une ré-encounter avec nous-mêmes, avec ce que nous sommes » (Walsh, 2004 : 342) permettra d'intégrer les traits culturels gabonais en classe d'espagnol au Gabon selon les formateurs de l'ENS.

Seulement, comment justifier l'insertion de l'ethno-éducation dans la programmation curriculaire alors que la linguistique n'est toujours pas enseignée dans les deux cycles ? Comment justifier l'intégration de l'ethno-éducation dans les curricula sur tous les semestres alors que les civilisations continuent d'être d'actualité ? Si autrefois l'argument qui servait à justifier cet état de choses reposait sur le besoin en masse critique, il faut reconnaître qu'aujourd'hui, les spécialistes en linguistique ne sont plus recherchés dans les deux établissements. Alors, pourquoi ne pas revoir l'organisation de son enseignement comme l'a

⁵¹ L'offre de formation actuelle, sans oublier l'histoire de la littérature, ouvre l'horizon des savoirs des apprenants en y apportant les éléments de théories et de critique littéraires, entre autres éléments relevant de la connaissance de la littérature. Un tel renforcement des outils littéraires, ne pouvant s'intégrer dans la nomenclature globalisante ancienne, a donné lieu à l'impérieuse spécialisation dès la troisième année de Licence (L3). Cette spécialisation présente un double avantage : le renforcement des connaissances littéraires au sortir du parcours Licence et l'initiation aux théories et concepts littéraires, nécessaires aux cycles Master et Doctorat pour tout étudiant nourrissant cette ambition

fait le DEILA dans la récente offre de formation ? Pourquoi ne pas d'abord légiférer son enseignement sur tous les semestres de formation avant de chercher à intégrer l'ethno-éducation ? Veut-on former des enseignants spécialistes des questions de cultures sans un minimum de formation linguistique de la langue cible ? Telles sont les questions que nous inspire le paradigme actuel vers lequel se dirigent les curricula de formation à l'ENS.

En effet, avec la fin du bain linguistique prévu en Espagne, les étudiants de l'ENS ne devront se contenter que de la formation universitaire suivie dans cet établissement. Comment pourront-ils aborder des points métalinguistiques en situation de classe avec une méconnaissance approfondie de la structure interne de la langue ? De surcroît, les problématiques abordées dans l'approches ethno-éducatives de l'ENS ne correspondent pas toujours aux contenus thématiques arrêtés dans la programmation curriculaire de l'IPN. Il est donc plus qu'urgent que les politiques linguistiques éducatives de l'ENS soient aussi réceptives au message d'alarme lancé par Dissouva (2014) et Mbanda (2019 ; 2021) qui a eu un écho favorable auprès des politiques linguistiques éducatives du DEILA comme le témoigne la nouvelle offre de formation qui a exhumé les disciplines métalinguistiques en leur accordant une place équitable sur la carte de formation.

Ce message d'alarme lancé par les deux auteurs précités visait à plaider en faveur de la reconsidération des disciplines métalinguistiques à l'instar de la linguistique qui était (et continue de l'être à l'ENS) en agonie face aux privilèges horaires accordés aux autres disciplines. Pour soutenir leur plaidoyer, Dissouva et Mbanda ont mis en avant l'apport de la linguistique dans l'apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère dans l'enseignement supérieur au Gabon. Il ne s'agit pas de condamner cette orientation ethno-éducative qui prétend exécuter les orientations de l'IPN qui demande d'accorder un intérêt particulier aux réalités endogènes. Il faudra juste se rendre compte que la problématique de la compétence linguistique chez les futurs enseignants gabonais risque, à long terme de ne pas être résolue durant leur formation comme le témoignent les travaux de Eyeang (2011) qui démontrent que les productions verbales de ces derniers traduisent un certain manque de maîtrise du métalangage en langue cible.

S'agissant de l'argument de conformité aux recommandations de l'IPN, là encore, il faut préciser que ce raisonnement ne saurait justifier la présente orientation de la formation à l'ENS. En effet, pour rappel, les objectifs escomptés dans la lettre d'orientation (qui permettent de soutenir la vision ethno-éducative de l'ENS) ne se limitent pas uniquement à un objectif culturel. Ces objectifs sont constitués à près de 67% des attentes métalinguistiques comme le

démontre la présence de deux objectifs d'ordre métalinguistique (linguistique et objectif communicationnel) sur un seul objectif culturel.

Au DEILA, cette question a été résolue par la nouvelle offre de formation tout en y accordant une place importante aux civilisations que cette nouvelle offre de formation désigne avec le terme culture. Cette nouvelle offre de formation est une autre possibilité de l'enseignement/apprentissage des civilisations au DEILA qui résulte des constats établis. D'une part, elle se veut être une solution à l'échec et l'abandon grandissants observé chez des étudiants, pourtant inscrits en Master, ces dernières années. D'autre part, elle souhaite répondre aux exigences du LMD (Licence, Master, Doctorat), en vigueur à l'Université Omar Bongo depuis plus de 10 ans. C'est ainsi que cette spécialité regroupe les enseignements d'histoire et de civilisation dans l'aire afro-ibéro-américaine.

Les deux premières années, tronc commun à toutes les disciplines enseignées au département, traitent des principes et fondements de la langue, la linguistique, les littératures et les humanités des mondes d'expression hispanique et lusophone. L'étudiant(e) découvre les Civilisations espagnole, portugaise et des mondes ibéro-américain et ibéro-africain. Il s'agit d'historiciser l'Espagne, le Portugal, l'Amérique latine et l'Afrique hispanique et lusophone. En clair, alors que l'étudiant(e) apprend l'histoire de l'Espagne et du Portugal à partir du Moyen Age, il apprend celle de l'Amérique latine et l'Afrique hispanique et lusophone à partir de l'arrivée des Européens.

La troisième année initie l'étudiant(e) à la spécialisation. Aussi, en semestre 5, de façon progressive, l'étudiant(e) prend contact avec les luttes idéologique et culturelle, la diversité religieuse, le problème de la terre, les révolutions et les dictatures dans les espaces latino-américains et caribéens. Il réfléchit sur toutes ces questions en se fondant sur des éléments méthodologiques d'étude de texte et d'analyse de documents historiques bien précis. En semestre six (S₆), l'apprenant se met au fait des démocraties, des mondialisations, des inégalités sociales qui entraînent des formes de violences et des questions environnementales, problématiques en débat dans les espaces susmentionnés. Le même semestre est aussi mis à profit pour initier l'apprenant(e) aux méthodologies de recherche en histoire et autres humanités en vue de préparer son avant-projet qui est l'une des pièces importantes dans le dossier de candidature en Master.

DEUXIÈME PARTIE :
APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE ET PRÉSENTATION DE
L'ENQUÊTE

CHAPITRE 4 : VERS UNE MÉTHODOLOGIE EN SOCIODIDACTIQUE : AU CŒUR DE LA PROXIMITÉ

Le présent chapitre a pour objectif de présenter l'appareil méthodologique de notre recherche. Il s'articule autour des choix méthodologiques adoptés et passe en revue les différentes techniques utilisées pour recueillir les données. Il s'organisera autour de deux parties. Dans la première partie, il sera question de présenter la démarche méthodologique entreprise pour l'élaboration de l'enquête. Dans la deuxième partie, nous présenterons les techniques d'enquêtes mobilisées pour la collecte des données sur le terrain.

I)- PRÉSENTATION DE L'APPAREIL MÉTHODOLOGIQUE

Nous entendons par appareil méthodologique, l'ensemble des postures méthodologiques articulées dans notre approche. Autrement dit, il s'agit des choix méthodologiques adoptés. Dans cette partie, nous présenterons, dans un premier temps, la problématique de la méthodologie de recherche en sociolinguistique et en didactique des langues pour comprendre les choix méthodologiques opérés dans ce travail.

I.1.) – A la recherche d'une méthodologie en sociodidactique

La réflexion liée au choix d'une méthodologie en sociodidactique est née de nos échanges avec nos collègues doctorants⁵² au soir d'un séminaire organisé par notre directrice de thèse dans le cadre des « séminaires doctoraux » de l'axe Langage et Identités du Centre de Recherches sur les Sociétés et Environnements en Méditerranées (CRESEM)⁵³ le vendredi 29 mai 2020. Intitulé « L'entretien ethnographique revisité à l'ère de la super diversité linguistique et des recherches sur la multimodalité », ce séminaire nous a permis d'aborder, entre autres, la problématique de l'enquête sociolinguistique (Calvet et Dumont, 1999).

Nous ne pourrions scotomiser certains moments hilarants au sortir de ce séminaire. C'est le cas, par exemple, de la réaction d'une de nos collègues (aujourd'hui Docteure) qui, en remerciant notre directrice de thèse pour l'organisation du séminaire, pouvait s'exprimer en ces termes : « je me suis toujours demandé si la sociolinguistique avait réellement une approche méthodologique qui lui soit propre ! ». Nous n'avons pas fini de digérer cette déclaration désopilante lorsqu'une autre collègue reprit la parole pour s'exclamer à son tour : « en ce qui

⁵² Aujourd'hui Docteurs pour certaines d'entre elles.

⁵³ CRESEM / UR 7397.

me concerne, je n'avais pas trouvé beaucoup d'ouvrages à part les éternels classiques de Blanchet, Calvet et Dumond »⁵⁴.

Doit-on percevoir, entre ces lignes, une sorte de déconsidération des travaux réalisés sur cette question dans le champ sociolinguistique ? Loin de là ! Pour rappel, nos collègues dont nous rapportons ici les récits construisaient, à ce moment-là, leur appareil méthodologique. Elles partageaient donc les difficultés auxquelles elles faisaient face. Bien que nous eussions été informés de ces réalités à l'avance⁵⁵, cela ne nous a pas empêché d'en faire face à notre tour un an plus tard. Ce qui nous a valu plusieurs échanges autour de cette question avec notre directrice de recherche. Cette réalité est la même que celle qui a motivé la rédaction de l'ouvrage de Philippe Blanchet sur la problématique de la méthodologie en sociolinguistique. On peut le lire dans l'avant-propos de son ouvrage lorsqu'il affirme que :

Le besoin de rédiger de façon synthétique et structurée l'ensemble de la démarche méthodologique et des modélisations théoriques que je propose ici est [dû au fait que] nous ne trouvions, d'une part, aucun ouvrage adapté d'initiation à la recherche sur lequel [...] s'appuyer. Il est également né, d'autre part, d'une insatisfaction, celle de constater que, à force de privilégier les réalités empiriques, les études de cas, bref, *le terrain*, les courants « ethno-sociolinguistiques » ne clarifient pas assez l'ensemble des concepts qu'ils dégagent et les relations globales que ceux-ci entretiennent. [...] En termes de méthodologie, il s'est en effet avéré qu'on ne disposait pas jusqu'ici d'un ouvrage de présentation de méthodes de recherche en linguistique de terrain (Blanchet, 2000 : 11)⁵⁶.

S'il est vrai que la question de méthodologie a été l'objet de réflexions en sociolinguistique jusqu'aux années 2000, il faut reconnaître qu'aujourd'hui, la sociolinguistique dispose d'un appareil méthodologique qui a permis l'élaboration des travaux empiriques dans cette discipline (Calvet et Dumond, 1999 ; Blanchet, 2000 ; Moscovici et Buschini, 2003 ; Rispaïl, Totozani et Villa-Perez, 2018 ; Canut et al., 2018). Cet appareil méthodologique s'est construit sous le prisme de l'interdisciplinarité car la sociolinguistique s'est nourri des apports méthodologiques venues d'autres disciplines ayant le même objet d'étude (Blanchet, 2011) : le langage et la société, le rapport entre l'emploi de la langue et la société.

En ce qui concerne la sociodidactique, elle se nourrit du transfert méthodologique interdisciplinaire entre les deux disciplines qu'elle articule : la sociolinguistique et la didactique des langues et des cultures. S'il est vrai que Rispaïl et al. (2018) soutiennent le point de vue

⁵⁴ Elle faisait référence aux ouvrages *La Linguistique de terrain, méthode et théorie : une approche ethno-sociolinguistique* de Blanchet (2000 ; 2012) et *L'enquête sociolinguistique* de Calvet et Dumond (1999) passés en revue dans nos échanges.

⁵⁵ Nous avons un écart d'un an de formation avec les collègues.

⁵⁶ Il convient de noter que dans son texte, Philippe Blanchet précise que la parution de l'ouvrage de Calvet et Dumont est concomitante de l'achèvement de son livre.

selon lequel la sociodidactique ne dispose pas encore à ce jour d'un cadre méthodologique clairement défini qui lui soit propre, les autrices suggèrent aux chercheurs engagés dans le domaine de la sociodidactique de reconnaître que :

Une certaine honnêteté éthique demande aussi qu'on fasse appel à la « solidarité scientifique » en favorisant les rencontres avec d'autres champs de recherche que le nôtre (les Sciences du langage) s'ils peuvent nous aider à éclairer les phénomènes interactifs par lesquels on appréhende les langues dans leur manifestation sociale (Rispaïl, Totozani et Villa-Perez, 2018 : 138).

Cette invitation fait écho au développement de l'interdisciplinarité qui, selon Philippe Blanchet, « consiste à croiser, à tisser ensemble, des apports venus de diverses disciplines même s'ils sont issus d'un courant scientifique "antagoniste" » (2011 : 71). Cette approche interdisciplinaire sera « facilitée par le fait de réunir des travaux partageant explicitement un paradigme de base, des méthodes, des modèles transdisciplinaires » (Blanchet, op.cit. : 71). Dans l'esprit de ce paradigme méthodologique, nous tenterons de développer une « méthodologie de la proximité » (Rispaïl et al., 2018) qui se construit dans une logique de proximité avec les phénomènes étudiés, les acteurs et les contextes d'études (Paillé, 2017).

Cette « méthodologie de la proximité » oblige le chercheur à être proche de « l'expérience telle qu'elle peut être directement observée en dehors de toute manipulation ; des contextes immédiats des expériences ou des phénomènes étudiés ; du vécu des personnes dans leur monde intime, social ou culturel » (Paillé, 2007 : 432). En bref, la « méthodologie de la proximité » nous oblige à étudier de près le langage dans des « situations scolaires et sociales qui sont nos terrains d'observation » (Rispaïl et al., op.cit. : 138) avec une certaine proximité de l'objet, du contexte et des acteurs de l'étude.

Nous l'avons compris, la « méthodologie de la proximité » ne s'oppose pas aux postures méthodologiques de l'ethnologie, l'anthropologie et l'ethnographie qui sont toutes mobilisées dans l'approche ethno-sociolinguistique proposée par Blanchet, Calvet et Dumond. Elle ne s'oppose pas non plus à l'approche méthodologique de la sociolinguistique politique de Canut et al. Le paradigme méthodologique de la proximité accorde une certaine place à la posture du chercheur. Elle encourage le chercheur à « se considérer comme un élément du « contexte », avec son positionnement personnel, son évolution, son expérience de la vie, et à ce titre d'en détailler les paramètres constitutifs dans sa recherche » (Rispaïl, 2017 : 102).

Même si la « méthodologie de la proximité » fait référence en premier lieu à la proximité du chercheur avec son objet, son contexte et les acteurs de sa recherche, cette « proximité » peut également être perçue entre les différents choix méthodologiques mobilisés pour les enquêtes de terrain en sociodidactique. En effet, en fonction de la complexité de notre

objet d'étude et la nature des données escomptées, il nous semble judicieux de croiser plusieurs méthodes d'enquêtes pour une bonne compréhension des phénomènes étudiés. C'est ce qu'encourage Philippe Blanchet lorsqu'il affirme que :

Dans un champ comme celui des recherches en didactique du plurilinguisme/des langues/des relations interculturelles, les croisements interdisciplinaires entre sciences de l'éducation, sciences du langage, anthropologie culturelle, voir sociologie, histoire, sciences de la communication, etc. apparaissent d'emblée pertinents [...] La confrontation d'observables construits selon des méthodes différentes produisent des appropriations effectives et de réels recadrages innovants (Blanchet, 2011 : 70).

Nous l'avons compris, la « méthodologie de la proximité » nous permettra de mobiliser plusieurs méthodes d'enquête. Ce qui nous permettra de collecter plusieurs types de données. Aussi, convient-il, au cœur de la proximité, de choisir les méthodes d'enquête adéquates.

I.2.) – Au cœur de la proximité : vers un choix des méthodes d'enquête

Notre approche méthodologique se situe au cœur de la « méthodologie de la proximité » que Rispaïl et al. (2018) considèrent comme idéale pour les enquêtes de terrain en sociodidactique. Elle articule les méthodes de la sociolinguistique dite ethnosociologique d'une part et la sociolinguistique dite politique d'autre part dans une visée interdisciplinaire. La sociolinguistique ethnosociologique est présentée par Philippe Blanchet (2000) comme une sociolinguistique qui conçoit son objet dans le contexte socioculturel de l'étude.

L'approche ethnosociologique de la sociolinguistique regroupe deux orientations méthodologiques : la méthode à caractère « hypothético-déductive » et la démarche « empirico-inductive ». La première concède la conduite de la recherche par les hypothèses fixées au préalable qui vont être confrontées à la factualité de terrain tandis que la deuxième tient compte de la complexité du contexte et le sujet observé qui peuvent influencer l'orientation de la recherche (Blanchet, op.cit. : 31-44). En d'autres termes, la démarche « hypothético-déductive » se base sur la posture épistémologique du chercheur sans toujours tenir compte des variables rencontrées sur le terrain. L'objectif est de confirmer ou infirmer les hypothèses de départ du chercheur.

Selon Blanchet, cette approche peut conduire à un certain « trafic de données » de la part du chercheur car, si la factualité du terrain infirme ses hypothèses, le chercheur peut, si l'intégrité scientifique lui fait défaut, « trafiquer » ses données pour confirmer ses hypothèses. Avec cette méthode, le regard du chercheur est souvent orienté sur les données qui vont confirmer son hypothèse. Ce qui traduit une posture subjective face aux variables contextuelles

négligées conduisant ainsi à une déduction parfois fautive et « trafiquée » des hypothèses du chercheur.

En ce qui concerne les méthodes « empirico-inductives », elles s'opposent à la prédominance de la subjectivité du chercheur sur les données et les variables contextuelles qu'elle va intégrer dans sa démarche. L'approche empirico-inductive plonge le chercheur dans son contexte d'étude pour mieux l'observer. C'est le contexte qui définit la recherche et non les hypothèses. Nonobstant cette réalité, il faut reconnaître que les hypothèses de recherche sont à prendre en compte dans la recherche de terrain. Il ne s'agit pas de s'en passer mais plutôt de ne pas les faire prévaloir sur les variables du terrain.

L'adoption de ces différentes méthodes de façon singulière s'avère être difficile ou même impossible. Une recherche qui s'appuiera exclusivement sur l'approche inductive s'intéressera essentiellement à la dimension micro-sociolinguistique alors que toute recherche en sociolinguistique cherche à concilier les données micro-sociolinguistique avec des données macro-sociolinguistique (Blanchet, 2000 : 33). Les mêmes limites sont à souligner dans le sens inverse si on adopte une recherche totalement déductive (Blanchet, op.cit.). Si ces différentes approches présentent des limites de façon distinctes, il faut reconnaître que la sommation de ces dernières nous fournit une approche « empirico-inductive » qui permettra au chercheur d'étudier son objet de façon plus large en tenant compte des variables contextuelles sans négliger le positionnement épistémologique du chercheur.

La sociolinguistique politique, quant à elle, apparaît avec Cécile Canut et al. (2018). Dans le souci d'éclairer les lecteurs sur cette nouvelle orientation qu'ils donnent à la sociolinguistique, les auteurs précisent, dès l'entame de leur propos, qu'en proposant une sociolinguistique politique, ils postulent ensemble un certain type de directions à prendre en sociolinguistique.

La première concerne la position du chercheur, son engagement et son refus d'une approche positiviste qui pourrait en faire un détenteur de vérité et donc de pouvoir. [...] La subjectivité du chercheur (...) est inhérente à toute analyse, et si nous tendons, par le biais de méthodes à rendre nos analyses pertinentes, le chercheur ne peut se cacher derrière une supposée objectivité ou neutralité de principe. [...] Nous nous accordons, deuxièmement, sur le type de travail à mener avec les personnes concernées par nos travaux (ce que l'on nomme malheureusement les « types d'enquêtes » choisis par les « enquêteurs » « sur un terrain » ou « sur » des « enquêtés »). Nous disons bien avec des personnes, et non pas sur ou pour les personnes qui acceptent d'entrer dans l'aventure d'une recherche avec nous (Canut et al., op.cit. : 14).

La sociolinguistique politique se construit sur la base des postures épistémologiques empruntées à l'anthropologie et à la sociologie. Cette dimension politique que sollicite cette nouvelle approche de la sociolinguistique repose essentiellement sur « le rôle de la recherche

dans la société et la position du chercheur face aux acteurs sociaux dans la pluralité » (Canut et al., op.cit. : 15). Les travaux issus de la sociolinguistique politique cherchent à problématiser les questions politiques qui concernent le langage et les langues. Ce qui correspond à notre recherche qui s'articule autour des politiques linguistiques et éducatives en contexte plurilingue gabonais. L'intérêt d'une telle approche réside sur la nécessité de recoudre la fissure constatée par Lahire entre la sociologie et la linguistique qui « constitue un puissant obstacle à la compréhension et des phénomènes dits *sociaux* et des phénomènes dits *linguistiques* » (Lahire, 2015 : 21).

Cette approche méthodologique que la sociolinguistique politique va appeler co-construction de la recherche avec les personnes et non « sur » ou « pour » les personnes est un prolongement de la réflexion entamée par Blanchet. En effet, dans son ouvrage cité plus haut, ce dernier s'interrogeait déjà sur le statut à accorder aux sujets. Il s'interrogeait sur les trois statuts suivants : informateur, enquêté ou témoin ? Pour lui, le terme « enquêté » ou « sujet » tendait à dissimuler le caractère collaboratif du témoin de l'enquête ou l'informateur.

La sociolinguistique politique considère ceux que Blanchet appelle « informateurs » ou « témoins » comme des « collaborateurs » qui acceptent d'entrer dans l'aventure d'une recherche par leur propre volonté et non avec coercition ou manipulation du chercheur. L'intérêt de la co-construction de la recherche ne prétend pas effacer tout rapport de pouvoir entre le chercheur et son collaborateur mais permet de comprendre la productivité des rapports de forces (Canut et al., op.cit. : 14-15).

La place que la sociolinguistique politique donne aux collaborateurs de la recherche (aussi appelés enquêtés ou informateurs) est importante. Pour la sociolinguistique politique, la prise en compte du positionnement épistémologique du collaborateur est primordiale car ils peuvent modifier l'orientation de la recherche. C'est pourquoi, dans le cadre de la sociolinguistique politique, ces derniers ne sont ni « enquêtés », ni « informateurs » mais interlocuteurs, hôtes, co-constructeurs de la recherche sans qui le travail n'existerait pas (Canut et al., op.cit. : 6).

A la lumière de ce croisement, nous pouvons remarquer que ces deux orientations sont complémentaires. L'une n'annule pas l'autre. C'est à cause de cette complémentarité que nous avons décidé d'articuler ces deux méthodes. En effet, la sociolinguistique politique nous obligerait à réaliser une longue période d'immersion avec les collaborateurs tandis que l'ethno-sociolinguistique nous permet de d'adopter une méthode hypothético-déductive. Cependant, s'agissant d'un travail qui vise la déconstruction d'une idéologie en vue de la construction d'une

nouvelle idéologie, au-delà de nos hypothèses de départ, le point de vue des collaborateurs devrait être pris en compte. Nous présentons, dans les lignes qui suivent, les techniques d'enquêtes mobilisés dans notre démarche méthodologique.

II)- PRÉSENTATION DES OUTILS MOBILISÉS POUR LA COLLECTE DES DONNÉES

L'articulation des différentes approches susmentionnées nous a permis de choisir trois techniques d'enquêtes en partant des plus utilisées aux moins connues en sociodidactique. Ces différentes techniques d'enquêtes sont : le questionnaire, l'entretien et les groupes de discussion focalisée. Il convient de préciser que ces différentes techniques d'enquête seront précédées par une recherche documentaire portant principalement sur les sources d'informations sur notre objet d'étude.

II.1) - Les documents institutionnels et le questionnaire

Notre recherche documentaire s'est déroulée dans les trois institutions en charge de l'enseignement/apprentissage (E/A) de l'espagnol au Gabon : l'Université Omar Bongo (UOB), l'École Normale Supérieure (ENS) de Libreville et le ministère de l'Éducation Nationale (MEN) gabonais. Cette recherche documentaire avait pour objectif de faire un état des lieux sur l'E/A de l'espagnol au Gabon à travers les documents officiels qui l'orientent.

Au MEN, il était question de rentrer en possession de la programmation curriculaire, la lettre d'orientation et la grille évaluative des inspections entre autres afin de constituer, à partir de ces documents, le discours officiel qui oriente l'enseignement de l'espagnol et donc, en creux, l'idéologie linguistique et pédagogique véhiculée en classe. Dans les institutions en charge de la formation des enseignants, nous avons cherché à connaître les offres de formations en vigueur, les différentes offres de formations expérimentées et les approches pédagogiques développées. La confrontation de ces documents nous a permis de mettre en lumière la nature de cohérence entre les orientations des décideurs et celles des formateurs ainsi que le niveau des objectifs et finalité de l'E/A de l'espagnol au Gabon.

L'ensemble des éléments de ce fonds documentaire est donc composé des documents administratifs qui incluent, en plus des documents relatifs à la programmation curriculaire de l'IPN et les curricula de formation de l'UOB et de l'ENS, les arrêtés, rapports et circulaires. Ces sources, présentés pour la plupart au chapitre trois (3) et adjoints dans la section « annexes », nous ont servi pour évaluer principalement la politique linguistique et éducative en vigueur qui oriente l'E/A de l'espagnol au Gabon. Enfin, les textes et lois se composent

principalement de la Constitution et des décrets que nous avons exploité pour mettre en lumière la politique linguistique nationale gabonaise.

Après avoir réunis les sources nécessaires à notre étude, nous avons choisi le questionnaire comme première technique d'enquête. Le choix de cette méthode de recueil de données se justifie par la volonté de collecter des données auprès d'un nombre important de collaborateurs dans un délais moins long qu'avec des entretiens individuels. L'intérêt de cette technique d'enquête est qu'elle permet d'obtenir des données collectées de manière systématique et une analyse quantitative et qualitative des résultats. Le questionnaire réduit les biais puisque le chercheur n'a pas la possibilité d'influencer les réponses des répondants. A ce propos, Ahmed Boukous ne pense pas le contraire lorsqu'il affirme que :

Le caractère standardisé du questionnaire permet notamment de soumettre les sujets exactement aux mêmes instructions ; de ce fait, la personnalité, l'humour ou les préférences de l'enquêteur n'interviennent pas dans le déroulement de l'enquête et n'entachent pas les résultats de la recherche. En bref, le sujet enquêté maîtrise mieux les réponses à des questions formulées dans un questionnaire que celles énoncées lors d'un entretien non directif où interviennent des faits liés à la subjectivité (Boukous, 1999 : 24)

Malgré les avantages que renferme cette technique d'enquête, il faut cependant reconnaître que le questionnaire ne permet pas au chercheur de clarifier certaines questions encore moins de s'assurer que les collaborateurs comprennent bien toutes les questions. Ce qui peut favoriser des « lignes blanches » difficiles de combler à nouveau avec de l'ancre car les informations demandées ne permettent pas toujours de rentrer à nouveau en contact avec les collaborateurs.

Tenant compte de ces avantages, nous avons choisi le questionnaire comme technique d'enquête auprès des enseignants d'espagnol du premier eu du second degré. L'ordonnancement des questions s'est fait par catégorie que nous avons choisi de désigner comme des modules. Notre questionnaire comprenait donc sept (7) modules avec un total de 30 questions. Pour guider le collaborateur, nous avons assigné un thème à chaque module. Le choix de cette organisation du questionnaire se justifie par le grand nombre des questions mixtes composées des questions fermées, ouvertes et à choix multiple.

Les sept (7) modules de notre questionnaire portaient respectivement sur le profil de l'enseignant, les objectifs et finalités de l'E/A de l'espagnol au Gabon, la cohérence entre la formation et la programmation curriculaire, le rôle et la place des inspecteurs en classe, le rôle et la place des autres langues en cours d'espagnol, les représentations sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme en classe et l'intégration des approches plurielles en cours d'espagnol au Gabon. Le classement de ces modules va des questions générales aux questions spécifiques.

Cet ordonnancement des questions obéit aux recommandations de Boukous (1999 : 22) dans *l'enquête sociolinguistique* lorsqu'il recommande de ranger les questions :

Selon un ordre logique et psychologique approprié [qui] permet de mettre à l'aise le sujet, par exemple en faisant en sorte que les questions générales précèdent les questions spécifiques et que les questions d'opinion suivent les questions de fait. [...] Il peut paraître avantageux à l'analyse de regrouper les questions relevant du même thème, cela simplifie le travail de dépouillement et de traitement des variables, mais parfois notamment en ce qui concerne les questions portant sur les attitudes, les opinions et les représentations, cela peut introduire un effet d'acquiescement qui se traduit chez le sujet par des réponses identiques à des questions différentes mais suivies.

II.2) – L'entretien et les Groupes de Discussion Focalisée

Comme toutes les techniques d'enquêtes en sociolinguistique ou en didactique des langues et des cultures, l'entretien, qui s'inscrit dans la catégorie dialogal des interactions verbales, pose la question préalable « de la fiabilité des données recueillies selon cette méthode : dans quelle mesure sont-elles objectives ? Dans quelle mesure l'entretien permet-il d'avoir accès à la parole authentique du sujet ? » (Bres, 1999 : 63). Pour tenter de justifier le caractère objectif et authentique de cette technique d'enquête, nous présenterons les avantages de cette méthode de collecte de données sans en négliger les limites de cette méthode d'enquête.

Nous le savons, les entretiens se divisent en trois catégories : l'entretien directif, l'entretien non directif et l'entretien semi-directif. L'entretien intervient dans l'esprit de la critique du questionnaire qui puisait ses fondements théoriques dans le béhaviorisme. L'entretien postule la limitation de la participation du chercheur au simple rôle d'auditeur qui recueille la parole du collaborateur dans une posture passive. L'entretien semi-directif s'inscrit dans la visée interactionniste qui postule qu'étant donné que « l'interaction est la réalité première de toutes les pratiques langagières, alors elle est également le seul lien d'authenticité de la parole » (Bres, 1999 : 68). C'est cette dernière approche que nous avons choisie.

Le choix de l'entretien semi-directif (Tessier, 1993 ; Bres, 1999 ; Blanchet, 2000 ; Canut et al., 2018 ; Rispaïl et al., 2018) se justifie par le fait que ce type d'entretien permet d'assurer une certaine spontanéité dans le discours des interviewés. De plus, pendant l'interaction entre l'enquêteur et l'interviewé, des questions libres permettent de compléter des éléments non mentionnés dans le guide d'entretien (Tessier, 1993). L'entretien semi-directif est composé de « questions ouvertes auxquelles l'informateur peut répondre tout ce qu'il souhaite, lors d'un entretien, l'enquêteur se contentant de le suivre dans le dialogue (y compris si l'on s'écarte de la question pendant un certain temps) » (Blanchet, 2000, 41).

C'est cette liberté de réponse des collaborateurs qui nous a emmenés à arrêter cette méthode. Celle-ci nous aidera non seulement à vérifier nos hypothèses mais aussi à en faire émerger de nouvelles variables contextuelles car, il est possible de poser de nouvelles questions si la personne interviewée soulève un aspect encore inconnu de notre recherche. Ces entretiens réalisés auprès des décideurs et des formateurs nous ont permis d'obtenir, outre la liberté de réponse des collaborateurs, des éléments non mentionnés dans le canevas d'entretien.

Même si en choisissant cette méthode d'enquête, nous avons voulu, comme le suggèrent Rispaïl et al. : « créer un climat détendu et un environnement favorable non seulement à la prise de parole de l'informateur mais surtout à la co-construction de l'entretien qui se manifeste par exemple dans la flexibilité du format de l'interview semi-dirigée » (Rispaïl et al., 2018 : 141), il convient de reconnaître que celle-ci renferme quelques limites qui nous ont conduit à l'accompagner d'une autre méthode d'enquête : les « Groupes de discussion focalisée » (Krueger et Casey, 2000 ; Leclerc et al., 2011 ; Julien-Gauthier et al., 2013).

En effet, dans l'esprit de la méthodologie de la proximité dans laquelle nous nous inscrivons, nous avons voulu créer un climat assez colloquial avec nos collaborateurs en leur donnant l'opportunité de se prononcer librement sur le sujet au point de nous ouvrir à d'autres réalités contextuelles que nous pourrions ignorer au départ. Cette méthode d'enquête nous a semblé utile car elle facilite « les échanges et la circulation entre les acteurs qui se traduit, sur le plan méthodologique, par un « brouillage » des rôles et une collaboration accrue » (Rispaïl et al., 2018 : 148) entre ces derniers.

Empruntée au domaine du Marketing et connue précédemment sous le terme anglo-saxon *Focus Group*, la méthode d'entretien de Groupe de discussion focalisée est présentée par Leclerc et al., comme :

Une méthode de collecte de données qualitatives réunissant un nombre restreint de personnes dans une conversation centrée sur un sujet ou un champ d'intérêt défini qui a fait, fait ou fera partie de l'existence des personnes regroupées. Cette méthode mise sur la dynamique de groupe pour favoriser l'expression des perceptions, attitudes, croyances, sentiments, aspirations, résistances et intérêts présents dans les groupes ciblés. Elle se déroule dans un environnement permissif et non menaçant qui tente de reproduire, dans une certaine mesure, les types d'échanges spontanés qui peuvent s'observer dans la vie quotidienne (Leclerc et al., 2011 : 146).

A travers les lignes de cette citation, on peut y percevoir les bénéfices de cette méthode d'enquête qui est considérée comme une technique favorable à l'obtention des expériences des collaborateurs qui resteraient inexprimées, invisibles ou cachées à travers d'autres méthodes d'enquête tel que le questionnaire (Cambridge et McCarthy, 2001). Elle facilite l'expression sans détours des représentations, des croyances et d'opinions des collaborateurs.

L'environnement « permissif » dans lequel elle se déroule permet, comme le recommandent Rispaïl et al. (2018 : 150) de :

- ✓ Donner d'abord la parole aux acteurs sociaux qui sont les collaborateurs au lieu de les maintenir dans des catégorisations préétablies.
- ✓ Donner la « priorité à l'imprévu » plutôt qu'aux analyses et résultats escomptés sur la base des hypothèses de départ qui guident la recherche.
- ✓ Respecter, voire encourager la mise en évidence de leurs différentes postures au lieu de les « écraser au nom des conclusions que l'on souhaite généralisables »

On le perçoit à travers les lignes qui précèdent, l'entretien de groupe de discussion focalisée s'adapte à la méthodologie de la proximité que nous avons convoqué dans ce travail. En effet, ce type d'entretien nous dispose à oublier partiellement ou définitivement les hypothèses de départ qui prophétisent les résultats de la recherche pour se laisser guider par les variables tirées de l'observation. En adoptant cette technique d'enquête, nous acceptons « d'être étonné[s] par ce qu'on découvre dans l'épaisseur langagière et affective, ou émotionnelle, du corpus étudié, et d'être renvoyé, comme en rebondissant, d'un thème de recherche prévu à un autre imprévu » (Raspail et al., op.cit. : 151).

Réalisée principalement auprès des enseignants, cette recherche qualitative a favorisé le libre échange des pensées et des opinions qui ont fait de cette technique d'enquête un moyen singulier d'explorer des idées et d'avoir un retour d'informations sur notre sujet que nous n'aurions pas pu obtenir à travers le questionnaire. En effet, nous avons postulé que les informations fournies par ces enseignants dans les questionnaires ne suffiraient pas pour interpréter leurs croyances, attitudes et représentations sur certains sujets sous-jacents à notre objet de recherche.

A la lumière de toutes les allégations arguées plus haut, nous pouvons comprendre que le choix d'une méthodologie pour notre étude de terrain était une entreprise dédaléenne eu égard au positionnement épistémologique de notre objet de recherche. En effet, la récente apparition de la sociodidactique dans l'arène des Sciences Humaines et Sociales pose quelques problématiques indispensables pour la construction des contours épistémologiques et méthodologiques de ce nouveau champ de recherche.

En ce qui concerne le champ méthodologique, la sociodidactique s'appuie sur une « solidarité scientifique » qui favorise les interactions entre plusieurs champs de recherche. C'est cette réalité qui nous a motivé à adopter la « méthodologie de la proximité ». En ce qui concerne le choix des méthodes d'enquêtes, nous avons voulu, à travers les trois outils d'enquête choisis,

procéder à une triangulation des données afin d'atteindre tous les acteurs de l'E/A de l'espagnol au Gabon qui interagissent au prisme de la triangularité.

CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION DU TERRAIN D'ENQUÊTE ET LE CORPUS DE L'ÉTUDE

Point n'est besoin de nous rappeler l'utilité de l'enquête de terrain dans une recherche empirique comme la nôtre. Elle permet de donner la parole aux collaborateurs qui vont coconstruire la recherche avec nous. En effet, au-delà de ses postulats, le chercheur a besoin de la participation du public concerné par sa recherche car lui seul peut fournir des données fiables permettant la compréhension du fond du problème. C'est dans cet ordre d'idées que Mao Tsé-toung (2007 : 71) affirme que quiconque n'a pas fait d'enquête, n'a pas droit à la parole sur un sujet au risque de ne dire que des sottises qui ne sont pas faites pour résoudre les problèmes.

L'objectif de ce chapitre est de présenter, d'une part, notre enquête partant du terrain, de la durée de l'enquête aux différents profils des enquêtés. D'autre part, nous nous proposons de présenter le corpus recueillis afin de justifier la méthode de traitement de celui-ci dans notre analyse : la triangulation des données. Dans un premier temps, nous mettrons en exergue le déroulement de l'enquête avant de présenter le corpus de notre étude, la méthode de traitement et d'analyse des données ainsi que les difficultés rencontrées dans cette recherche.

I)- PRÉSENTATION DE L'ENQUÊTE DE TERRAIN

Cette partie se centrera sur la mise en lumière du développement de notre enquête de terrain. Nous allons, dans un premier temps, présenter le terrain de recherche et la durée de l'enquête avant de mettre en évidence les caractéristiques de la population enquêtée.

I.1.) – Terrain et durée de l'enquête

Notre terrain d'étude n'est plus à présenter. En effet, le chapitre deux (2) de cette thèse nous a permis de mettre en évidence les spécificités démographiques, politiques et territoriales du Gabon. La prise en compte des spécificités du terrain d'étude est indispensable en sociodidactique car, comme l'affirment Marielle Rispaïl et Philippe Blanchet :

Toute recherche en sociodidactique commence par étudier la spécificité du terrain où elle s'inscrit, avant de chercher à mettre au jour les corrélations parfois généralisables ou transférables entre les divers paramètres qui la composent. On arrive ainsi parfois à tenter une typologie de terrains didactiques, en tant qu'ils sont le théâtre des pratiques sociales et langagières qui peuvent se reproduire, avec des variations. La notion de *variation*, à la fois didactique, politique et linguistique, est ainsi promue au cœur de la sociodidactique, dont elle constitue un fondement sur lequel est construit tout l'édifice (Rispaïl et Blanchet, 2011 : 66).

Si pour Rispaïl, Totozani et Villa-Perez les champs scolaires et sociaux sont les principaux terrains d'observation de la sociodidactique (2017 : 138), ces autrices reconnaissent

néanmoins, dans l'esprit de la « méthodologie de la proximité », et en accord avec le postulat de Blanchet (2015 : 13), que la conception du terrain en sociodidactique doit tenir compte des variables contextuels qui imposent au chercheur une délimitation précise de son terrain d'étude en fonction de certains facteurs intrinsèques et extrinsèques à la recherche. Pour ces autrices, le terrain, « dans ses dimensions géographique, temporelle et sociale, intègre le/la chercheur.e dans un « réseau d'interactions humaines et sociales » et d'influences réciproques qui interdisent finalement de postuler qu'il pré-existerait à toute recherche » (Rispaïl, Totozani et Villa-Perez, op.cit.: 138-139). De ce fait, l'approche méthodologique de la proximité encourage le chercheur à construire lui-même son terrain de recherche en fonction des réalités rencontrées.

Dans notre cas, nous avons choisi la capitale gabonaise (Libreville) comme principale zone géographique de notre enquête. En effet, la commune de Libreville et sa périphérie englobent près de la moitié de la population du pays. Même si, comme nous l'avons vu au chapitre deux, Libreville se trouve dans l'avant dernière province (Estuaire) en termes de superficie, la capitale gabonaise doit sa primauté démographique à la concentration de toutes les structures ministérielles, étatiques et politico-économiques du pays sur son territoire.

Il faut reconnaître que la zone urbaine est le biotope idéal pour plus de la moitié de la population du pays qui perçoit les villages comme des nécropoles composées des tombeaux de travail, de soins médicaux et d'éducation entre autres. En ce qui concerne la commune de Libreville, elle est la destination par excellence de toute la population. La capitale gabonaise ne négocie pas ce privilège avec les autres villes du pays. Il lui est adjugé par le système politique et économique du pays qui veut que cette ville soit l'épicentre de toute activités politico-économiques.

En ce qui concerne, par exemple, le domaine de l'éducation, tous les bacheliers de l'intérieur du pays sont obligés de se rendre à Libreville après leurs examens pour le retrait des attestations de réussite et les relevés de notes. De même, Libreville est la seule ville où se trouvent les établissements universitaires en charge de la formation des enseignants. Dans certaines autres villes comme Franceville, chef-lieu de la province du Haut-Ogooué, on y trouve, en plus d'une université scientifique et technique, quelques établissements d'enseignement supérieur. Ce qui n'est pas le cas dans d'autres villes telles que Koula-Moutou, Makokou, Mouila... Cette factualité oblige donc tous les étudiants à se concentrer à Libreville pour s'annexer aux effectifs pléthoriques de l'UOB et exhausser le nombre des inactifs de la capitale.

Au regard du grand nombre des populations dans cette partie du pays, les paramètres sociolinguistiques de Libreville permettent de retrouver toutes les communautés ethniques du pays dans cette ville. Les caractéristiques géolinguistiques de Libreville ont permis à certains linguistes tels que Kwenzi-Mikala (1992) et Idiata (2002 ; 2005) de limiter certaines études dans cette ville car elle permet de constituer un échantillon représentatif de plusieurs communautés ethnolinguistiques. Cette alternative que nous avons choisi d'adopter s'avère être bénéfique pour la recherche dans la mesure où elle offre une richesse de l'échantillonnage.

Si le choix des établissements secondaires a été arbitrairement défini, des institutions en charge de la programmation curriculaire et la formation des enseignants nous a été imposé par le contexte éducatif gabonais. En effet, le Gabon ne dispose que d'une École Normale Supérieure et d'une seule université qui comprend une faculté des Lettres et Sciences Humaines situées à Libreville. Il s'agit de l'Université Omar Bongo (UOB) dont la faculté des Lettres et Sciences Humaines comprend un département d'Études Ibériques et Latino-Américaines (DEILA). L'UOB est la seule université, parmi les trois universités publiques que compte le pays, dans laquelle nous avons réalisé notre enquête car elle seule comprend un département d'études hispaniques⁵⁷.

En plus d'héberger les seules institutions en charge de la formation des enseignants du second degré en général et ceux d'espagnol langue étrangère en particulier, Libreville a la préemption d'abriter les premières structures ministérielles en général et le ministère de l'Éducation Nationale (MEN) gabonais ainsi que ces différentes institutions adjacentes en particulier. Il faut souligner, comme nous l'avons vu dans le troisième chapitre, que les institutions attachées au MEN notamment l'Institut Pédagogique Nationale (IPN) et l'Inspection Générale des Services (IGS) disposent d'une masse critique très faible (deux (2) Inspecteurs et six (6) conseillers pédagogiques) concentrée dans la capitale.

⁵⁷ En effet, les deux autres universités publiques du pays ont la charge de l'enseignement des Sciences et de la Santé. L'Université des Sciences et Techniques de Masuku (USTM) qui a vu le jour en 1986 conformément aux dispositions de la loi N°7/85 et le déplacement de la Faculté des Sciences et de l'École Nationale Supérieure d'Ingénieurs de Libreville (ENSIL), aujourd'hui appelée École polytechnique de Masuku (EPM), se spécialise dans le domaine de la technologie et des sciences fondamentales. Elle ne dispose donc pas d'une faculté des Lettres et encore moins d'un département d'espagnol.

En ce qui concerne le domaine de la santé, l'Université des Sciences de la Santé (USS) est la seule institution universitaire publique en charge de la formation dans ce champ. Initialement créée en 1971 concomitamment avec l'Université Nationale du Gabon (aujourd'hui l'UOB), l'USS voit le jour en 2002 grâce à l'ordonnance n° 4/2002/PR du 26 février 2002 portant création de l'Université des Sciences de la Santé (USS) et la Loi n°03/2002 du 14 août 2002 autorisant la ratification de l'ordonnance n°4/2002/PR du 26 février 2002 portant création de l'Université des Sciences de la Santé (USS). Cette Loi de création de l'université des Sciences de la Santé n'intégrait pas non plus une faculté des Lettres et, encore moins, un département d'espagnol.

C'est cette réalité contextuelle qui nous a astreint à réaliser notre enquête principalement à Libreville. En effet, en plus de l'état délétère des structures routières reliant les provinces à la capitale et la saturation permanente de la seule compagnie de transport ferroviaire du pays qui ne dispose que de quelques trains et un chemin de fer assez vétustes, l'impécuniosité rencontrée sur le terrain nous empêchaient de rallier facilement la capitale avec les provinces de l'intérieur du pays pour les entretiens avec les formateurs et les décideurs qui atermoyaient souvent nos rendez-vous pour des raisons d'indisponibilité soudaines.

Toutefois, bien que nous nous soyons limités à la capitale, nous avons réussi à contacter des enseignants affectés à l'intérieur du pays grâce à un procédé d'infiltration réalisé à travers un remplacement bénévole de cinq (5) semaines dans un établissement secondaire de Libreville où nous assumions, au regard des contraintes de notre emploi du temps de travail personnel, un volume horaire d'une heure et demie par semaine (1h 30 minutes) en classe de quatrième.

Cette opération s'est avérée être une alternative indispensable pour intégrer les plateformes virtuelles des enseignants d'espagnol langue étrangère au Gabon. Sans l'accès dans ces groupes, il nous était impossible de contacter un grand nombre d'enseignants vu que les coordonnées de tous les enseignants membres s'y trouvent. En effet, dans une vision fédérative à caractère associatif, les enseignants d'espagnol du Gabon ont créé une plateforme appelée « HISPANIGAB » qui regroupe les enseignants d'espagnol reconnus au Gabon. Connue comme « l'Association des Enseignants d'espagnol du Gabon », cette plateforme a d'abord été abritée par le medium WhatsApp sous le même nom. Ensuite, eu égard au nombre de participants qui était jadis limité à 256, avant de passer à 512 dans le dernier semestre de l'année 2022, elle a été transférée sur la plateforme télégramme.

Placées sous la gestion des administrateurs rigoureux et soucieux de préserver les « secrets de la profession », l'adhésion à ces plateformes se fait sur présentation d'une prise de service ou d'une attestation dûment signée d'un établissement d'enseignement secondaire gabonais. Cette politique de gestion des plateformes se justifie par la qualité des sujets qui y sont abordés. En effet, en plus des discussions familières, les membres de cette plateforme peuvent s'entretenir sur des questions relatives au cahier de charges du MEN. Ces plateformes permettent également de relayer les informations des syndicats du secteur éducatif. Notre posture de débutant inexpérimenté nous a permis d'approcher un bon nombre de collaborateurs pour engager des discussions focalisées autour des questions liées à notre sujet de recherche.

Pour des contraintes d'éthique et d'intégrité scientifique⁵⁸, nous avons toujours présenté à nos collaborateurs notre profil de doctorant ainsi que notre sujet d'étude. Cependant, il faut reconnaître que notre statut de novice dans l'enseignement secondaire leur mettait beaucoup plus en confiance et leur donnait une certaine idée de supériorité face à nous sur certaines questions propres à l'E/A de l'espagnol. Ce qui nous a permis d'obtenir ce « climat détendu » que suggère la méthodologie de la proximité pendant nos discussions. Toutefois, nous ne filigranerons pas les interdictions d'enregistrement que la plupart nous donnaient sous prétexte qu'ils ne savaient pas si nous étions « pédégistes »⁵⁹ ou « opposants ». Il nous a donc fallu du temps pour les mettre totalement en confiance car :

Si on se donne pour objectif d'être « proche », de pouvoir agir et d'observer parce qu'on est proche, on se doit de concevoir aussi des recherches qui ont le temps, qui prennent le temps de la connaissance et de la rencontre.

« Apprivoise-moi » disait le renard au Petit Prince. Le temps de l'apprivoisement deviendrait alors le temps fort de toute enquête, la phase nécessaire pour se donner le droit de dire, faire ou laisser dire [car] tout ce qui est dit ne peut se comprendre qu'en rapport étroit avec le tissu humain, relationnel, et situationnel qui l'actualise, le chercheur étant compris dans ce contexte (Rispaïl, Totozani et Villa-Perez, 2017 : 152).

Ce facteur temporel nous a astreint à mener notre enquête sur une durée de huit (8) mois écoulés intermittemment. Cette intermittence se justifie par la sporadicité des voyages effectués entre notre université de formation et notre terrain d'étude. Nous avons, au total, effectué trois (3) voyages sur trois (3) ans. Le tableau ci-dessous recense ces différents voyages en y précisant la période, la durée et les objectifs et finalités de chaque voyage.

⁵⁸ Selon le Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) français, l'intégrité scientifique renvoie à « l'ensemble des règles et valeurs qui régissent l'activité scientifique et en garantissent le caractère honnête » (<https://www.cnrs.fr/fr/ethique-deontologie-integrite-scientifique-et-lancement-dalerte> [consulté le 20/02/2023]). L'intégrité et l'éthique scientifique doivent être prises en compte dans toute recherche scientifique afin d'éviter « la trilogie des fraudes FFP (Fabrication de données, Falsification de données, Plagiat) » et d'autres méconduites scientifiques.

⁵⁹ L'expression « pédégistes » désigne les partisans du Parti Démocratique Gabonais (PDG) que nous avons présenté dans le chapitre 2.

Tableau 9 : Périodes, durée et objectif et finalité des différents voyages sur le terrain

Périodes	Durée	Objectif / Tâches réalisées
2020	2 Mois	Cette première connaissance du terrain visait la collecte des sources autour de notre objet de recherche et la prise de contact avec nos collaborateurs dans le cadre d'une enquête préliminaire.
2021	3 Mois	L'objectif poursuivi lors de ce deuxième contact avec le terrain était la réalisation de l'enquête proprement dite auprès des collaborateurs.
2022	3 Mois	Cette dernière expérience sur le terrain nous a permis de parfaire notre enquête auprès de tous les groupes de collaborateurs.

Source : élaboration personnelle

On le voit, nos voyages sur le terrain se sont effectués sur trois périodes correspondant chacune à une année. La durée de ces voyages sur le terrain est de 8 mois répartie comme suite : 2 mois pour le premier voyage et 3 mois chacun pour les deux derniers voyages. Aussi, il convient de remarquer que ces différents déplacements sur le terrain obéissent à un principe de complémentarité dans la mesure où chaque voyage s'inscrivait à la suite du précédent afin de continuer l'observation.

En effet, la première période nous a permis d'entreprendre des démarches administratives auprès du DEILA pour des observations de classe. Cette entreprise s'est conclue avec l'autorisation administrative du Directeur de département qui nous a permis de collecter des données de base. L'objectif de cette enquête liminaire était d'obtenir des données qui allaient nous permettre de construire notre appareil méthodologique. Nous nous sommes limités au DEILA parce que cette enquête préliminaire s'inscrivait dans le cadre de notre objet de recherche initial portant sur le plurilinguisme en cours d'espagnol en contexte universitaire gabonais. L'objectif était de recenser les marques transcodiques en cours et d'en étudier les différentes fonctions dans l'E/A chez les étudiants universitaires gabonais.

Or, au soir de cette étude empirique qui s'est déroulée entre décembre 2020 et janvier 2021, fort était de constater que nos hypothèses se trouvaient infirmées par la factualité du terrain. En effet, l'analyse des données recueillies qui s'est faite le mois de février 2021 mettait en évidence une autre réalité : les idéologies linguistiques et pédagogiques véhiculées en cours d'espagnol à l'université ne rendaient pas possible la production des marques transcodiques attendues dans le discours des étudiants. C'est ce constat qui nous a suscité notre réflexion sur

les idéologies et les politiques linguistiques éducatives et leur impact sur l'enseignement des langues en prenant l'espagnol pour cas d'étude.

A la suite de ce constat, nous avons consacré le trimestre qui a suivi (Mars, Avril et mai) à la construction d'un nouvel objet portant sur la factualité mise en évidence par les résultats de notre première enquête : le plurilinguisme et les politiques linguistiques et éducatives. Après avoir construit un appareil méthodologique dans la même période, nous avons programmé notre deuxième voyage sur le terrain qui s'est étendu sur les trois (3) mois suivants : Juin, Juillet et août 2021.

Ce voyage nous a permis de prendre attache avec des personnes ressources dans les différentes institutions concernées par la nouvelle orientation de notre objet : le MEN, l'ENS et l'UOB. Il était question de collecter le fonds documentaire relatif aux sources officielles sur le discours politique et pédagogique de l'E/A de l'espagnol au Gabon. Certes, les obligations protocolaires et les délais d'attente dans toutes les institutions ne nous ont pas permis de finaliser notre enquête par questionnaire, entretien et focus groupe. Toutefois, nous avons pu entamer les entretiens avec les collaborateurs formateurs et les collaborateurs enseignants.

Dans la même période de l'année suivante (Juin, Juillet et août 2022), nous avons entrepris d'effectuer un ultime voyage en vue de parfaire notre enquête à travers les entretiens avec les collaborateurs décideurs que nous n'avions pas pu rencontrer lors du séjour précédent à cause de leur agenda chargé à ce moment de l'année (visites de classes, examens de fin d'année...). En effet, après avoir été informés de notre arrivée à la même période pour des raisons académiques au sein de notre université de formation, ils ont aménagé leurs agendas pour nous recevoir après réception de nos pétitions adressées à l'avance. Ce dernier séjour de recherche nous a également permis de compléter les premières données recueillies auprès des collaborateurs formateurs et collaborateurs enseignants.

I.2.) – Présentation de la population enquêtée

Pour présenter la population enquêtée, nous prendrons en compte trois types de profils des collaborateurs : le profil des enseignants, le profil des formateurs ainsi que celui des décideurs interviewés.

I.2.1) - Profil des collaborateurs enseignants

Nous avons choisi quatre variables pour construire le profil des collaborateurs enseignants. Il s'agit des variables suivantes : l'âge, le genre, le diplôme et l'expérience professionnelle (le nombre d'années d'enseignement). En terme général, le profil des

collaborateurs enseignants révèle une tranche d'âge allant de 20 à 50 ans. L'étude de la variable genre nous a permis de distinguer 171 hommes et 108 femmes dans la population totale qui s'élève à 279 collaborateurs.

L'étude des collaborateurs enseignants en fonction de la variable âge nous a permis de les regrouper par tranche étant donné que l'âge variait de 20 à 50 ans. Nous avons pu ressortir les tranches d'âges qui suivent :

- ✓ **De 20 à 30 ans** : 144 collaborateurs, soit 51.62 %
- ✓ **De 31 à 40 ans** : 99 collaborateurs, soit 35.48 %
- ✓ **De 41 à 50 ans** : 36 collaborateurs, soit 12.90 %

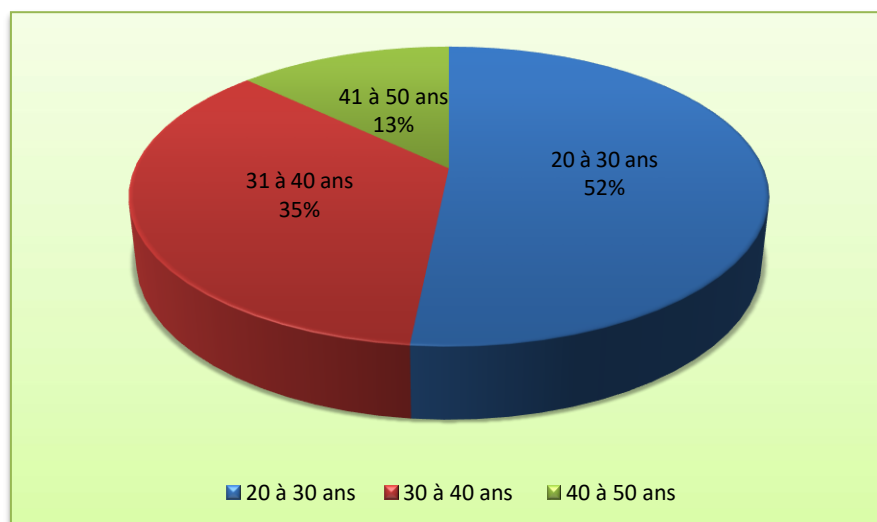
Ces données nous montrent que le nombre des collaborateurs dont l'âge est compris entre 20 à 30 ans est majoritaire avec 51.62 % contre 35.48 % pour les collaborateurs dont l'âge varie entre 30 et 40 ans et 12.90 % pour les collaborateurs dont l'âge varie entre 40 et 50 ans. Cela pourrait se justifier, en plus degré de présence sur les réseaux sociaux que nous avons utilisé pour contacter nos collaborateurs, par la présence dans ce groupe d'étudiants ou « élèves professeurs » dont l'âge varie entre 20 et 40 ans.

En effet, cette population regroupe deux types de profils : des enseignants en exercice et des enseignants en formation à l'ENS et à l'UOB. Le premier groupe est majoritaire avec 216 collaborateurs soit 77.42 % contre 63 collaborateurs (soit 22.58 %) en formation. Nous nous sommes intéressés à ces deux groupes par la volonté d'obtenir des données factuelles liées, à la fois, à la programmation curriculaire et à la formation universitaire. En effet, nous avons postulé que, si les enseignants en exercice nous fournissaient des données fiables liées à la programmation curriculaire, leur avis concernant l'offre de formation actuelle pourrait, toutefois, être erroné. De même, les enseignants en formation, bien que pouvant nous fournir des données factuelles liées à l'offre de formation, pourraient difficilement nous fournir des éléments relatifs à la programmation curriculaire.

Nonobstant ce croisement des deux profils, il est à noter que nous avons veillés à interviewer uniquement des « élèves professeurs » et des étudiants ayant déjà au moins dispensé des cours au secondaire. Cette contrainte nous a conduit à nous limiter aux étudiants de Licence et Master ayant un profil d'enseignant vacataire et/ou stagiaire dans un établissement d'enseignement secondaire public ou privé. C'est pour cette raison qu'ils constituent une minorité dans cette population enquêtée. Nous avons choisi de les présenter tous dans la catégorie des collaborateurs enseignants pour simplifier la présentation. Nous pouvons présenter ces données à travers le graphique suivant :

Graphique 5 :

Identification des collaborateurs enseignants selon la variable « âge »



Source : notre élaboration

En ce qui concerne la variable « expérience professionnelle », qui correspond au nombre d'années d'enseignement des collaborateurs, elle nous a permis de ressortir quatre (4) catégories de collaborateurs enseignants. Ces différentes catégories se présentent de la manière suivante :

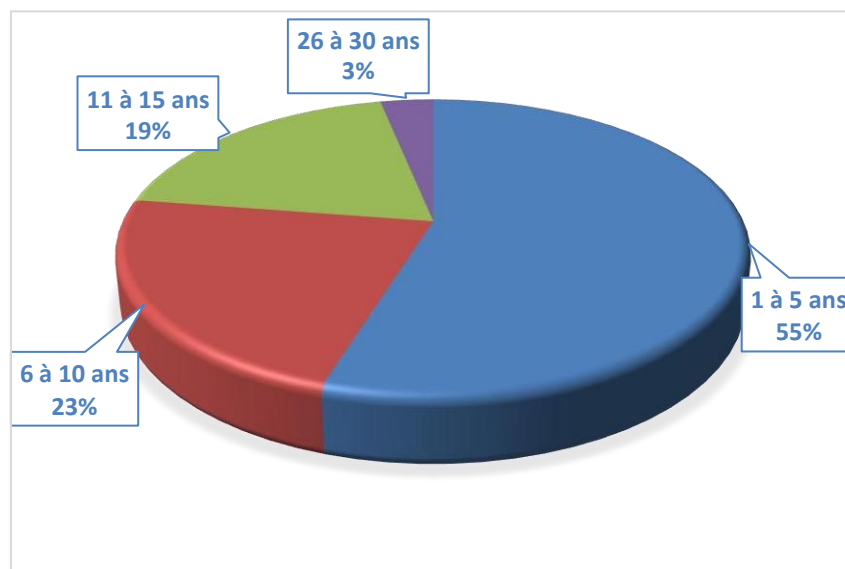
- ✓ **Expérience professionnelle de 1 à 5 ans** : 153 collaborateurs soit 54.85 %
- ✓ **Expérience professionnelle de 6 à 10 ans** : 63 collaborateurs soit 22.58 %
- ✓ **Expérience professionnelle de 11 à 15 ans** : 54 collaborateurs soit 19.35 %
- ✓ **Expérience professionnelle de 26 à 30 ans** : 9 collaborateurs soit 3.22 %

Les données collectées à partir de la variable « expérience professionnelle » nous révèlent que la majorité des collaborateurs, soit 54.85 %, est composée des enseignants ayant une expérience professionnelle allant de 1 à 5 ans. Ceux-ci sont secondés par les collaborateurs ayant une expérience professionnelle allant de 5 à 10 ans avec un total de 22.58 %. Ces éléments s'accordent avec les données précédentes dans mesure où ce nombre petit d'années peut traduire la récence de l'insertion des collaborateurs dans le corps enseignant. Ce qui pourrait correspondre aux collaborateurs âgés de 20 à 30 ans.

Ces données mettent en évidence deux groupes d'enseignants. Le premier groupe correspond, pour reprendre l'expression de certains de nos collaborateurs, à « la nouvelle génération » alors que le deuxième groupe se compose des enseignants de « l'ancienne génération ». Cette distinction se justifie par l'écart du nombre d'années d'expérience qui les distinguent. Nous remarquons que « la nouvelle génération » des enseignants dont l'expérience professionnelle est comprise entre 1 et 10 ans constituent la grande majorité des collaborateur

enseignants avec un total de 77.43% contre 22.57% que forme « l'ancienne génération » dont l'expérience professionnelle se situe entre 11 et 30 ans. Le croisement de ces deux groupes nous permettra d'avoir des avis diversifiés en fonction des époques de formation et de programmes. Ces éléments sont représentés dans le graphique suivant :

Graphique 6 :
Identification des collaborateurs enseignants selon
la variable « expérience professionnelle »



Source : élaboration personnelle

S'agissant de la variable « genre », celle-ci tient compte d'une identification basée sur le sexe des collaborateurs. L'étude des collaborateurs enseignants en fonction de la variable genre nous a permis d'identifier, au sein de cette population 171 collaborateurs de sexe masculin. Ce qui correspond à 61.29 %. Les collaboratrices de sexe féminin, quant à elle, sont au nombre de 108, ce qui représente 38.71 %. Cet écart entre les hommes et les femmes nous inspire la pensée selon laquelle la fonction enseignant d'espagnol langue étrangère au Gabon attire plus des hommes que des femmes. Nonobstant cette dominance des hommes sur les femmes, nous devons reconnaître que, la présence des deux sexes traduit la vérité selon laquelle, le métier d'enseignants d'espagnol n'est pas un métier genré au Gabon. Nous pouvons résumer cette répartition dans le tableau suivant :

Tableau 10 : Identification des collaborateurs enseignants selon la variable « genre »

Genre	Nombres de collaborateurs	Pourcentage (%)
Hommes	171	61.29 %.
Femmes	108	38.71 %.
Total	279	100 %

Source : élaboration personnelle

La dernière variable que nous avons déterminé pour présenter nos collaborateurs enseignants est la variable « diplôme ». Celle-ci nous a permis de distinguer les collaborateurs ayants un diplôme de Licence ou son équivalent (Certificat d'Aptitude au Professorat de Collège (CAPC) pour les étudiants de l'ENS) et les collaborateurs ayants un diplôme de Master ou son équivalent (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire (CAPES) pour les étudiants de l'ENS). Le premier groupe compte 117 enseignants, ce qui correspond à 41.94 % contre 162 enseignants qui représente 58.06 %. On constate que la majorité des collaborateurs est composé des enseignants titulaires d'un Master ou d'un CAPES. Cela pourrait se justifier par la possibilité qu'avaient les élèves professeurs de l'ENS de parfaire leur formation jusqu'en Master sans être obligés de commencer à exercer avec la licence. Cependant, récemment, les réformes entreprises à l'ENS contraignent les étudiants à l'exercice de la fonction au soir de la Licence. Ils pourront regagner les rangs des étudiants par voie de concours interne⁶⁰. Ces données se résument dans le tableau suivant :

Tableau 11 : Identification des collaborateurs enseignants selon la variable « diplôme »

Diplômes	Nombres de collaborateurs	Pourcentage (%)
Licence	117	41.94 %.
Master	162	58.06 %.
Total	279	100 %

Source : élaboration personnelle

⁶⁰ L'entrée à l'École Normale Supérieure de Libreville se fait uniquement par voie de concours. On y distingue deux types de concours : le concours interne et le concours externe. Le premier concerne les agents de l'état titularisés de la Fonction Publique et en exercice dans le secteur de l'enseignement (du pré-primaire au secondaire) alors que le deuxième s'adresse à toute personnes désireuses de faire carrière dans l'enseignement. En ce qui concerne l'espagnol, tous les candidats au diplôme de Master proviennent du Département d'Études Ibériques et Latino-américaines de l'UOB alors que le parcours Licence est convoité par des étudiants du même département et les nouveaux bacheliers. Pour des raisons pécuniaires et la capacité d'accueil de l'ENS, les différents concours sont organisés intermittemment ces dernières années. Le dernier concours interne d'entrée à l'École Normale Supérieure de Libreville date de l'année 2022. Il a été rendu public par l'arrêté n°0044/MEFPTFP/DR/SCA du 8 février 2022. Le dernier concours d'entrée à l'École Normale Supérieure par voie externe, quant à lui, date de janvier 2017.

On n'a pu le remarquer, nos collaborateurs enseignants sont, au total, au nombre de 279. Ce nombre peut susciter des interrogations autour du degré de représentativité de l'échantillon. Au demeurant, certaines variables contextuelles doivent être prises en compte pour mesurer le niveau de représentativité de notre échantillon.

Tout d'abord, il faut reconnaître que les enseignants d'espagnol au Gabon forment une population qui n'excède pas la moitié d'un millier. Déjà en 2011, Ngou-Mve recensait, dans le cadre de l'étude *sur La enseñanza del español en África Subsahariana* disponible en ligne⁶¹ via l'interface du centre virtuel de l'Institut Cervantes, un total de 289 professeurs d'espagnol sur l'ensemble du territoire national gabonais. A ceux-ci s'ajoutent une cinquantaine d'enseignants de l'enseignement universitaire et post-universitaire.

Si on tient compte de l'intermittence avec laquelle se fait l'insertion des anciens étudiants de l'ENS, on peut comprendre que ce nombre n'a pas beaucoup évolué. Pour preuve, les groupes associatifs dans lesquels nous avons adhéré pour un moment ne fournissent pas un nombre supérieur à 500 membres. C'est pourquoi, dans les établissements secondaires, le nombre d'enseignants varie de 0 à 3 en moyenne.

Aussi, dans les départements d'espagnol de l'ENS et l'UOB, le nombre d'étudiant n'atteint pas non plus le millier. En effet, en 2019, nos travaux de Master montraient que le nombre des étudiants du DEILA oscillait entre 500 et 600. En ce qui concerne le département d'espagnol de l'ENS, le nombre d'étudiants est largement inférieur à celui du DEILA. Aujourd'hui, par exemple, ce département a enregistré 20 nouveaux entrants (10 en CAPC et 10 en CAPES) depuis 2020. A la lumière de ces éléments, on peut considérer combien cet échantillon est représentatif.

I.2.2) - Profil des collaborateurs formateurs et des collaborateurs décideurs

Les collaborateurs formateurs qui ont participé à notre enquête de terrain sont au nombre de 12. On y compte 8 hommes et 4 femmes. Pour ce public, deux variables ont été prises en compte : le genre et l'expérience professionnelle. Le tableau qui suit permet de représenter cette population à partir de la variable genre.

⁶¹ <https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo10.htm> , [consulté le 30/12/2022].

Tableau 12 : Présentation des collaborateurs formateurs selon la variable « genre »

Genre	Nombres de collaborateurs	Pourcentage (%)
Hommes	08	66.67 %.
Femmes	04	33.33 %.
Total	12	100 %

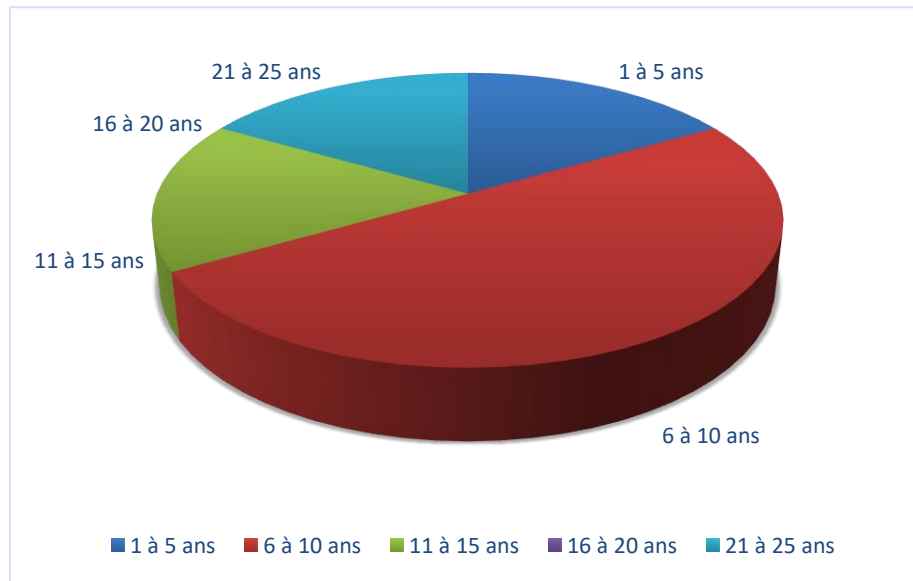
Source : élaboration personnelle

A partir de ce tableau, nous voyons que nos collaborateurs formateurs sont composés majoritairement des hommes avec un pourcentage de 66.67% contre 33.33% des femmes. Cette majorité des collaborateurs de sexe masculin consolide l'hypothèse selon laquelle la fonction d'enseignant d'espagnol au Gabon serait prisée, en grande partie, par les hommes.

En ce qui concerne la variable « expérience professionnelle » de ces derniers, elle est comprise entre 2 et 24 ans. La majorité de cette population est composée des collaborateurs ayant une expérience professionnelle allant de 10 à 15 ans avec un pourcentage de 50% contre 16.67% pour ceux ayant une expérience professionnelle comprise entre 1 à 5 ans. Les collaborateurs formateurs dont l'expérience professionnelle s'étend sur une durée allant de 10 à 15 ans constituent 16.67% de la population enquêtée. La liste de cette population est bouclée par des collaborateurs formateurs ayant acquis une expérience professionnelle sur une durée de 20 à 25 ans avec 16.66%.

Ces données démontrent que notre population enquêtée est composée des collaborateurs formateurs ayant des années d'expérience différentes. Cette différence de durée d'enseignement nous permettra de croiser des avis diversifiés en fonction des paradigmes théoriques et méthodologiques que chaque formateur aura expérimenté à son temps. Cette différence de durée d'enseignement nous permet également de distinguer plusieurs « génération d'enseignants ». Nous pouvons représenter ces données dans le graphique suivant :

Graphique 7 :
Identification des collaborateurs formateurs selon
la variable « expérience professionnelle »



Source : élaboration personnelle

S'agissant des collaborateurs décideurs, ils sont au nombre de quatre (4) dont trois (3) femmes et un (1) homme. L'expérience professionnelle de ces derniers varie entre 15 et 30 ans. Le tableau ci-dessous nous permet d'avoir la représentativité des hommes et des femmes à partir de la variable genre.

Tableau 13 : Présentation des collaborateurs décideurs selon la variable « genre »

Genre	Nombres de collaborateurs	Pourcentage (%)
Hommes	01	25 %
Femmes	03	75 %
Total	03	100 %

Source : élaboration personnelle

Ici, on s'aperçoit que, contrairement aux collaborateurs enseignants et formateurs, la majorité des collaborateurs décideurs est composé des femmes avec 75% contre 25% pour les hommes. Cette donnée vient montrer que notre hypothèse selon laquelle la fonction d'enseignant d'espagnol serait plus prisée chez les hommes au Gabon ne prétend pas traduire une possible existence des métiers genrés dans ce pays. En effet, si nos données ont montré que les femmes ne sont pas majoritaires sur le terrain (chez les enseignants et les formateurs), elles le sont, néanmoins, dans les administrations (chez les décideurs). Si on se réfère, par exemple, à l'Inspection Générale des Services dont le siège est situé dans les locaux du ministère de l'Éducation Nationale, on se rendra compte que ce service administratif est composé à 100%

des femmes. De même, à l'IPN, le département d'espagnol est sous la direction d'une femme. Cette présence majoritaire des femmes dans les fonctions administratives obéit à la politique gouvernementale sur l'égalité des genres.

En effet, vers la fin de son premier mandat en 2015, le président de la République gabonaise, son Excellence Ali BONGO ONDIMBA, avait décrété « la décennie de la femme » qui consistait à développer une politique d'autonomisation des femmes. Cette politique s'est concrétisée par la création d'un ministère dédié à cet effet. L'objectif de ce ministère était d'engager les institutions nationales dans une politique de redynamisation de promotion des droits de la femme et leur autonomisation.

Ces efforts vont porter du fruit dans la société avec la promotion des femmes dans les plus hautes instances institutionnelles du pays. Ces efforts seront récompensés par la Banque mondiale à travers l'édition 2023 du rapport « Les femmes, l'entreprise et le droit » qui va classer le Gabon en premier rang en Afrique en matière de promotion et de défense des droits des femmes et 25^{ème} au monde. Pour le président de la République :

Ce résultat s'explique par la combinaison d'une prise de conscience précoce, d'un volontarisme au plus haut-niveau, d'un travail collectif entre l'Etat et la société civile et d'une abnégation sans relâche. Mais nous visons plus loin. Déjà 25^{ème} mondial en matière de droits des femmes, le Gabon vise le top 10. Ensemble, toutes et tous, nous y parviendrons ! La promotion des femmes et l'égalité des genres sont l'un des nombreux points forts du Gabon⁶².

II)- PRÉSENTATION DU CORPUS ET DIFFICULTÉS DE L'ENQUÊTE

Dans cette partie, nous présenterons, en premier lieu, le corpus de notre étude dans sa globalité pour comprendre la triangulation des données. Nous y accorderons un intérêt particulier à la méthode de traitement et d'analyse des données de ce corpus. Ensuite, nous partagerons les difficultés auxquelles nous avons fait face lors de la collecte des données sur le terrain.

II.1.) – Présentation du corpus de l'étude

Le corpus de notre étude se compose essentiellement des questionnaires et des enregistrements sonores issus des entretiens et des groupes de discussion focalisée. Cette mixité de corpus nous a permis de collecter deux types de données : les données orales et les données

⁶² Extrait de l'adresse du Président de la République à l'endroit de la communauté féminine du Gabon à l'occasion de la journée internationale des droits de la femme du 8 Mars 2023. Ces propos ont été rapportés par le journal Afrique infos (<https://afriquinfos.com/>) et sont disponibles en ligne <https://afriquinfos.com/afrique/20230312jif-2023-celebrer-les-femmes-une-tradition-de-plus-en-plus-presidentielle-en-afrique/>, [consulté le 16 avril 2023].

écrites. Les données orales qui sont constituées par les enregistrements sonores correspondent à un total de 10,27 heures de conversations réparties entre les entretiens avec les formateurs et les décideurs ainsi que les groupes de discussion. Le tableau ci-dessous présente cette répartition dans le détail :

Tableau 14 : Présentation du corpus orale

Catégorie des collaborateurs	Heures d'enregistrement	Types d'entretiens
Décideurs	4h 35	2h 20 groupes de discussion 2h 15 entretiens individuels
Formateurs	4h 22	4h 22 entretiens individuels
Enseignants	1h 30	1h 30 groupes de discussion
Total	10h 27	3h 50 groupes de discussion 6h 37 entretiens individuels

Source : élaboration personnelle

Les enregistrements présentés dans le tableau ci-dessus se sont fait à l'aide d'un téléphone portable de marque Samsung A11. Ils ont été écoutés et transcrits sur papier de format A4 dans un premier temps avant de les saisir par ordinateur à l'aide du logiciel Microsoft Word 365 pour le traitement des textes simples. L'analyse de ces données se fera en fonction des problématiques soulevées dans l'échange.

Les données écrites ont été obtenues à l'aide du questionnaire. Le total des questionnaires recueillis s'élève à 279. Le traitement de ces données écrites a été fait par ordinateur grâce au logiciel Microsoft Word 365. L'analyse de ces données s'est faite dans l'esprit du caractère bidimensionnel de notre étude. En effet, notre questionnaire regroupait 30 questions réparties en 7 modules. Chaque module portait sur un thème précis. L'ensemble de ces modules nous fournit des données d'ordre sociolinguistique et didactique. Le tableau ci-dessous présente une synthèse méthodologique de ce questionnaire.

Tableau 15 : Synthèse méthodologique du questionnaire

Modules	Problématiques abordées	Questions posées
Module 1	Ce module se centre sur la problématique motivationnelle et la biographie langagière de l'enseignant.	Ce module comprend 4 questions qui portent sur le choix du métier et de la spécialité d'enseignement, l'apport de l'expérience d'apprenant et les compétences linguistiques des enseignants.
Module 2	Le module 2 porte essentiellement sur la problématique des objectifs et finalités de l'E/A de l'espagnol au Gabon.	Il est composé de 3 questions qui correspondent aux questions 5, 6 et 7 du questionnaire. Ces questions s'intéressent aux objectifs de l'E/A de l'espagnol au secondaire, le type de compétence poursuivi et l'accomplissement de ceux-ci sur le terrain.
Module 3	La problématique abordée dans ce troisième module est celle de la cohérence entre la programmation curriculaire et la formation des enseignants.	Ce troisième module se compose de deux questions (Q8 et Q9) qui consistent à comprendre, dans un premier temps, si la formation universitaire prépare les enseignants à la réalité du terrain avant de se questionner, dans un deuxième temps, si la programmation curriculaire cadre avec les programmes de formation.
Module 4	Ce module s'articule autour du rôle des langues premières en cours d'espagnol.	Les 5 questions que renferme ce module (Q10, Q11, Q12, Q13 et Q14) cherchent à comprendre, en premier lieu, la place que les enseignants donnent aux langues premières en classe. Ensuite, le questionnement porte sur les représentations que les enseignants ont du plurilinguisme en classe.
Module 5	La problématique au prisme de laquelle est orienté ce module est celle de l'image que les enseignants ont des inspecteurs ainsi que la fréquence des visites de ces derniers en classe.	Les 5 questions qui composent ce module (Q15 à Q19) visent à comprendre l'image que les enseignants ont de l'inspecteur en classe et les possibles altérations des comportements pédagogiques en présence d'un inspecteur.
Module 6	Ce module porte sur la problématique des représentations sur l'éducation plurilingue et interculturelle chez les enseignants.	Les quatre questions de ce module (Q15 à Q19) cherchent à comprendre la posture des enseignants face à une possible expérimentation d'une éducation plurilingue et interculturelle.
Module 7	Le septième module de notre questionnaire se centre sur la problématique de l'intégration des approches plurielles en cours d'espagnol.	Les questions Q24 à Q30 qui composent ce module cherchent à comprendre, outre comment intégrer les approches plurielles en classe d'espagnol, comment les approches plurielles pourraient, selon les collaborateurs enseignants, favoriser l'apprentissage de l'espagnol au Gabon.

Source : élaboration personnelle

II.2.) – Difficultés de la recherche

La réalisation de cette thèse ne saurait être comparable à une navigation sur un fleuve tranquille. Notre parcours a été parsemé de certaines difficultés qui ont décéléré sporadiquement le rythme de notre travail. Ces difficultés concernent l'élaboration de la thèse dans sa globalité, d'une part, et l'accomplissement du travail de terrain, d'autre part.

S'agissant des difficultés relatives à l'élaboration de la thèse dans sa globalité, nous mentionnerons, en premier lieu, la dysharmonie autour de notre profil entre l'école doctorale et nous-mêmes. En effet, nous nous sommes inscrits en thèse en décembre 2019. Pour des raisons administratives, nous n'avions pas pu nous rendre sur notre site de formation avant le mois de mars 2020. Nous nous inscrivîmes donc administrativement et débutâmes notre formation doctorale en mars 2020. A ce jour, nous sommes entrain de parfaire notre troisième année de thèse. Or, le décompte des années académiques de l'ED nous octroie le profil d'un doctorant de quatrième année. Cette avance de l'ED éconduisait donc toute procédure de dérogation et nous a astreint à un rythme de travail souvent soutenu par une motivation instrumentale. Cette motivation instrumentale nous a certes été imposée par les réalités administratives de l'ED mais, il faut le reconnaître, nous a permis de conserver les mains au clavier.

La deuxième difficulté d'ordre générale concerne le traitement arbitraire de la part de notre organisme de gestion des bourses. En effet, la qualité des résultats de notre parcours Master nous a valu l'obtention d'un financement de thèse de la part de la présidence de la République gabonaise à travers une bourse nationale de catégorie E. La gestion de cette bourse est placée sous la houlette de l'Agence Nationale des Bourses du Gabon (ANBG) qui travail, pour le compte des boursiers gabonais de France, avec Campus France.

Si l'ANBG perçoit la bourse d'étude comme « les moyens matériels et financiers alloués pour le soutien des étudiants de nationalité gabonaise inscrits dans les établissements supérieurs »⁶³, il faut admettre, au regard de notre expérience, qu'elle a sa propre conception de la notion d'engagement. En effet, bien que les textes officiels de cette organisation de gestion stipulent que « les bourses de catégorie C, D et E sont accordées pour la durée des cycles pour lesquels elles sont allouées et versées mensuellement », le traitement des boursiers de la part de cette organisation revêt un caractère purement arbitraire. De la mise en paiement (supposée être

⁶³ Nous partageons ici la définition que l'ANBG donne de la bourse d'étude sur sa plateforme officielle et disponible via le lien suivant : <https://www.anbg-ga.com/bourse-classique/>, [consulté le 17 avril 2023].

mensuelle) des appointements liés à l'entretien des boursiers à l'allocation des accessoires de la bourse⁶⁴, l'ANBG revêt une posture discrétionnaire.

Ce pouvoir discrétionnaire de l'ANBG a pour conséquence la non-perception régulière des allocations d'étude par les boursiers. Dans notre cas, cette anomalie de traitement (devenue normale au fil du temps) a entraîné des conséquences directes sur notre travail de recherche car il fallait parfois trouver des sources de revenus parallèles pour supporter les charges dans les délais requis. Cette situation à laquelle nous a astreint l'ANBG a souvent réduit notre rythme de concentration sur la recherche.

A cela s'ajoute la suppression de façon absconse de notre bourse au terme de notre deuxième année de thèse par l'ANBG qui nous comptait dans la catégorie des doctorants de troisième année pour des raisons de décompte illogique des années de prestations. En effet, bien que nous sollicitions la bourse pour le compte de l'année académique 2019-2020, nous n'avons pas perçus de prestations du semestre écoulé car, selon les nouvelles mesures de l'organisation, la mise à disposition des fonds intervient, dorénavant, à compter de la date d'arrivée sur le territoire français.

Cette mesure s'explique par le caractère dispendieux, à long terme, des paiements de Bourses aux étudiants en zone euro. Face à cette réalité, l'ANBG, acculée par le coût des allocations d'entretien en France, a opté pour la mise en œuvre des machinations visant à retarder l'attribution des Bourses et une suppression anticipée de celles-ci à la moindre opportunité. C'est ce subterfuge managérial qui fait que tous les étudiants boursiers gabonais, nous y compris, débutent leurs formations avec un retard. Ce qui permet à l'ANBG de lésiner sur le coût annuel de la première année.

En ce qui nous concerne, les prestations ont commencé au mois de mars 2020 pour s'arrêter en août 2022. Cette suppression nous a emmené à engager une procédure de recours qui nous a valu un déplacement dans les locaux de l'ANBG au Gabon. Le suivi de cette procédure de recours surplace a nécessité un temps considérable que nous aurions pu exploiter de façon plus rentable sur notre site de formation.

Les difficultés rencontrées sur le terrain se justifient, en grande partie, par la dimension « politique » de notre objet de recherche. En effet, pour la grande majorité de nos

⁶⁴ Les accessoires de la bourse attribuée par la présidence de la République gabonaise renvoient aux dépenses supplémentaires supportées par l'Etat en plus de l'allocation d'étude. Ces accessoires sont composés des paiements des frais médicaux, des frais de transport et des frais de scolarité. Le détail de ces accessoires est disponible sur la plateforme officielle de l'ANBG via le lien suivant : <https://www.anbg-ga.com/les-indemnitees-de-these/> , [consulté le 17 avril 2023].

collaborateurs, le fait que nous abordons la problématique des politiques linguistiques et éducatives, il s'agissait d'un travail à caractère « politique » qui veut se mêler des « affaires du Gouvernement ». Malgré les efforts consentis pour leur faire comprendre le sujet, nous n'avons pas réussi à faire changer d'avis à tous les collaborateurs qui ont parfois usé de prudence dans leur discours car, pour reprendre leurs propos : « dans le pays-là [pour parler du Gabon], on ne sait jamais ».

Cette méfiance à notre égard s'est également matérialisée dans les administrations dans lesquelles nous nous sommes rendus pour avoir des autorisations d'investiguer. Toutes les institutions ne nous ont pas signé des documents officiels valant autorisation de mener des investigations dans l'instance concernée. Nous avons donc eu recours à notre carnet d'adresse pour atteindre un certain nombre de collaborateurs.

A ce climat de méfiance qui pourrait traduire la latence d'une sorte de mutisme que le contexte socio-politique impose aux populations vient s'ajouter les attermolements de rendez-vous récurrents par les collaborateurs décideurs et enseignants. En effet, les dates auxquelles nous nous rendions au Gabon correspondaient aux périodes d'activités intense pour les décideurs (examens nationaux de fin d'année, visites de classe et autres). Au regard du nombre restreint de la masse critique dans ces administrations, les locaux étaient constamment vides à cette période. Il fallait donc procéder par rendez-vous.

Outre les éléments susmentionnés, nous avons également fait face à des difficultés d'ordre matérielle pour la rédaction de la thèse et le traitement des données. En effet, la vétusté de certains de nos logiciels et de nos appareils numériques nous a quelquefois rendu la tâche difficile du point de vue du traitement des textes en machine.

L'ensemble de ces éléments égrainés plus haut ne prétend pas minorer l'apport de toutes les institutions mentionnées à cet effet dans notre recherche. En effet, malgré de ces réalités, l'ANBG, par exemple, a su nous accompagner jusqu'au terme de notre thèse en assumant la responsabilité d'unique garant à notre égard auprès du gouvernement français. De même, malgré l'absence de quelques formalités officielles pour des raisons de prudences, l'ensemble des collaborateurs décideurs et formateurs ont su nous accompagner convenablement. Nous ne saurions annihiler les efforts consentis par notre directrice de recherche, notre laboratoire et notre école doctorale pour pallier les difficultés rencontrées avec le matériel informatique.

TROISIÈME PARTIE :
ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

CHAPITRE 6 : DÉCOLONISER LES CURRICULA POUR CONTEXTUALISER L'E/A DE L'ESPAGNOL/LE AU GABON

La colonisation prend fin au Gabon en 1960 avec l'accession à l'indépendance de l'ancienne colonie française. Dès lors, la nouvelle « République Gabonaise » se doit de construire une structure sociopolitique lui permettant de refléter les caractéristiques d'une République. Pour ce faire, elle prendra la France comme modèle de construction républicaine. Ce choix a conduit à la fidèle transposition de la structure sociopolitique française en contexte gabonais. C'est dans cette visée de mimétisme structurel que le Gabon a choisi de s'inspirer du système éducatif français dans ses structures d'enseignement, de formation et de fonctionnement.

C'est ce qui justifie la présence de l'espagnol dans le système éducatif gabonais. En conséquence, l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon est essentiellement orienté au prisme du paradigme eurocentrique qui favorise ce que Boaventura de Sousa Santos (2014) qualifie d'épistémicide qui renvoie à la subalternisation, la marginalisation ou encore la mort des savoirs non occidentaux en situation de classe. Aujourd'hui, la « nouvelle génération » des acteurs de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon milite pour une contextualisation des enseignements. Malheureusement, cette volonté de contextualisation se heurte à la colonialité du savoir qui a accompagné l'E/A de l'espagnol en contexte gabonais depuis son intégration dans le système éducatif.

Face à cette colonialité du savoir, la décolonisation des curricula s'impose comme préalable nécessaire à la contextualisation de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon. La décolonisation des curricula implique la déconstruction de l'idéologie linguistique coloniale qui a toujours orienté l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon. Cette déconstruction de l'idéologie linguistique coloniale permettra de redéfinir les objectifs et finalités de l'enseignement de l'espagnol/LE en fonction des réalités sociodidactiques gabonaises.

L'objectif de ce chapitre est de montrer comment la contextualisation de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon est fonction de la décolonisation des curricula. Il s'organise en deux parties. Dans la première partie, nous définirons, dans un premier temps, notre approche épistémologique de la notion de décolonisation en fonction de notre objet de recherche. Dans un second temps, nous montrerons le lien entre la colonialité et l'institutionnalisation de l'espagnol/LE au Gabon. Dans un troisième temps, nous analyserons les objectifs et finalités de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon afin de comprendre le modèle d'E/A appliqué en contexte

gabonais. Dans la deuxième partie, nous analyserons l'idéologie linguistique présente en cours d'espagnol/LE au Gabon afin de comprendre les représentations sociolinguistiques qui en découlent.

I)- COLONIALITÉ DES SAVOIRS ET INSTITUTIONNALISATION DE L'ESPAGNOL/LE AU GABON

Cette partie s'organise autour de trois points. Le premier point est une mise en perspective épistémologique de la notion de décolonisation. Le deuxième point analyse le contexte d'intégration de l'espagnol dans le système éducatif gabonais. Le troisième point, quant à lui, s'articule autour de l'examen des objectifs et finalités de l'enseignement de l'espagnol en contexte gabonais.

I.1) – Décolonisation des curricula : approche épistémologique

Parler de la décolonisation des curricula nous amène à aborder la problématique de la colonisation avec toutes les questions sous-jacentes : colonialité, décolonialité, postcolonialité. Nonobstant, il y a lieu de préciser que nous n'aborderons pas cette question sous le prisme de l'ethnographie et, encore moins, de l'histoire dans une vision globalisante. Nous nous baserons sur une approche basée sur la sociodidactique : notre domaine de recherche.

Tout d'abord, il sied de préciser que l'intervention de cette problématique dans notre travail résulte des données recueillies dans notre corpus. Dans les propos de nos collaborateurs, cette problématique était mise en évidence de manière explicite. Pour eux, la contextualisation de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon passe par la décolonisation des curricula. C'est ce point de vue qui nous amène à mettre en perspective l'impact de la colonisation sur l'enseignement en général et sur l'E/A de l'espagnol/LE en particulier au Gabon.

Pour rappel, nous nous inscrivons dans la méthodologie de la proximité qui encourage une co-construction des savoirs entre le chercheur et ses collaborateurs dans une approche de recherche partenariale. La méthodologie de la proximité demande « qu'on accepte d'être étonné par ce qu'on découvre dans l'épaisseur langagière et affective, ou émotionnelle, du corpus étudié, et d'être renvoyé, comme en rebondissant, d'un thème de recherche prévu à un autre imprévu » (Rispaïl, Totozani et Villa-Perez, 2019 : 151). C'est dans cette logique de nous laisser guider par les discours de nos collaborateurs que nous mettons en perspectives les problématiques soulevées par ces derniers telle que l'impact de la colonisation dans la construction du système éducatif au Gabon.

La colonisation, rappelons-le, est un phénomène géopolitique étendu sur la quasi-totalité des continents africain, américain et asiatique qui a conduit à la destruction des structures symboliques des populations concernées comme l'a exprimé le poète martiniquais Aimé Césaire, dans son *Discours sur le colonialisme* : « Moi, je parle de sociétés vidées d'elles-mêmes, des cultures piétinées, d'institutions minées, de terres confisquées, de religions assassinées, de magnificences artistiques anéanties, d'extraordinaires possibilités supprimées » (Césaire, 2004 ; 23). Aujourd'hui, cette thématique suscite la controverse chez les différents acteurs impliqués dans ce processus.

Pour les colonisateurs, ce phénomène n'a plus lieu d'être constamment rappeler dans les discours des colonisés. Il appartient au passé. Aussi, le narratif des colonisateurs suggère aux colonisés de considérer également, dans leurs discours, les « bienfaits de la colonisation ». Grâce à la colonisation, les « indigènes » les « sauvages » ou les « barbares » ont pu bénéficier de l'instruction et de la modernisation selon le modèle occidental. Dans cette logique, le discours récriminateur des colonisés est perçu par les colonisateurs comme un excès de victimisation qui traduirait une sorte de « syndrome de l'histrionisme » qui renvoie à un besoin permanent d'être au centre d'attention. Pour les colonisateurs, les colonisés devaient arrêter de ramener cette histoire car les colonies n'existent plus. Il existe plutôt des pays libres et, aujourd'hui, partenaires avec leurs anciennes métropoles coloniales.

Point n'est besoin de dire que ce discours des colons est purement illusionnaire car il ne correspond pas à la réalité sociopolitique des « anciennes » colonies. Comment parler de passé alors que 14 pays de l'Afrique subsaharienne continuent de se servir du FCFA qui, à la base, désignait le « Franc des Colonies Françaises d'Afrique » ? Comment parler de décolonisation alors qu'aujourd'hui on continue de parler de la France-Afrique⁶⁵ et les « pactes coloniaux » ? Plusieurs exemples pourraient s'en suivre pour démontrer la persistance du rapport colons-colonisés en contexte africains mais nous nous contenterons de ces exemples.

⁶⁵ Le terme France-Afrique ou Françafrique suscite, aujourd'hui, une polémique chez certains panafricanistes qui sous-entendent une sorte de néocolonialisme déguisé. Pour ces derniers, cette relation économique, politique et militaire entre la France et ses anciennes colonies n'est qu'un avatar du colonialisme draconien qui extorque à l'Afrique ses droits et ses libertés (Verschave, 2003). Certes, nous comprenons ce point de vue qui s'appuie sur un constat factuel. Toutefois, nous ne devons pas manquer de souligner que ce discours panafricain crée, à long terme, un esprit antifrançais qui est souvent perçu par l'occident comme une sorte de victimisation de la part des Africains. Sans vouloir nous enfoncer dans ce débat, il convient juste de préciser que si nous employons ce terme qui a fait école, nous n'en partageons pas le sens qui lui est attribué. En effet, dans le terme France-Afrique, on voit bien que c'est la France qui est mise en relation avec l'Afrique. L'un est un pays et l'autre un continent. Ce déséquilibre statutaire des entités engagés dans cette expression démontre clairement un esprit d'égalité et/ou de supériorité d'un pays sur tout un continent. Il sied alors de repenser cette expression en y ressortant un équilibre statutaire entre les entités engagés. On dirait, par exemple, Europe-Afrique ou France-Gabon et non France-Afrique sachant que l'inverse (par exemple Gabon-Europe ou Congo-Asie) est, à la limite, impensable dans le narratif occidental.

L'objectif ici n'est pas de faire un inventaire des situation sociopolitiques qui démontre la domination occidentale sur les « anciennes » colonies. Il s'agit plutôt de démontrer que si la colonisation est finie, le spectre de sa présence dans les « anciennes » colonies continue d'être présent.

En effet, lorsqu'arrivent « les soleils des indépendances », pour reprendre le célèbre titre de l'écrivain ivoirien Ahmadou Kourouma (1968), moment décolonial qui suggère la libération et la renaissance nationales, les colonisés se rendent vite compte que la restitution de la Nation au peuple est un leurre. Le monde continuait et continue d'être compartimenté, divisé, coupé en deux entre les dominants (les colonisateurs) et les dominés (les colonisés). Fort de ce contexte de domination occidentale réduisant les colonisés à la pauvreté économique, morale et intellectuelle, la remise en question de la situation du colonisé devient une urgence pour les études postcoloniales (Lander, 2000 ; Quijano, 2000 ; Mbembé, 2000 ; Mignolo, 2001 ; Ki Zerbo, 2005 ; Mbele, 2009 et Lanier, 2017).

C'est dans ce contexte que vont être pensées les études postcoloniales qui tendent à déconstruire les discours eurocentristes dans leurs ramifications épistémologiques, éthiques ou encore politiques (Brahimi et Idir, 2020 : 1). La postcolonialité n'indique pas l'après de l'indépendance nationale, mais veut interroger la problématique anticoloniale telle qu'elle a été formulée dans les années soixante. Elle interroge donc toutes les formes d'exclusion produites par la situation coloniale et le moment national, qui ne sont pas conçus comme des moments clos sur des territoires aux frontières rigides, mais comme des lieux et des temporalités en interaction avec d'autres lieux et d'autres temporalités. Elle analyse les nouvelles formes de brutalité et de violence à l'œuvre dans la nouvelle étape de globalisation et propose des pratiques de solidarité avec les groupes et les peuples soumis à ces violences.

Le mouvement des études postcoloniales apparaît dans les années 1980, d'abord dans les universités américaines avant de se diffuser un peu partout dans le monde après avoir constaté dans des pays anciennement colonisés par l'Europe que les indépendances n'ouvrent pas à la mise en place des peuples à disposer d'eux-mêmes. Les études postcoloniales qui tentent de traiter les problématiques en lien avec la question coloniale (Ashcroft et al., 1995) s'inspirent des intellectuels liés aux mouvements de la décolonisation, en tête desquels Frantz Fanon, et se sont fixés comme objectif de dévoiler les liens entre sciences et pouvoir colonial. Edward Said en est un des précurseurs.

Ces études postcoloniales ont démontré que la décolonisation politique des territoires colonisés ne signifie pas l'éradication totale de l'idéologie coloniale au sein des structures

symboliques de l'appareil sociopolitique des « anciennes » colonies. Cette continuité de la colonisation dans un contexte postcoloniale sera appelée « colonialité ». Elle renvoie à la pérennisation de la domination occidentale dans les pays colonisés à travers la subalternisation des structures autochtones. Arturo Escobar et Eduardo Restrepo donnent une large définition de la colonialité en ces termes :

la colonialité consiste, elle, en l'articulation planétaire d'un système de pouvoir « occidental ». [...] Ce dernier se fonde sur une infériorisation prétendument naturelle des lieux, des groupes humains, des savoirs et des subjectivités non occidentales. [...] Cette articulation planétaire de la domination « occidentale » a survécu historiquement au colonialisme ; elle agit par le biais de dispositifs « civilisationnels » contemporains tels que les discours et les technologies du développement ou de la globalisation. Elle comprend aussi bien des dimensions ontologiques (colonialité de l'être) qu'épistémiques (colonialité du savoir), révélant diverses modalités d'eurocentrisme. (Escobar et Restrepo, 2009 : 85-86)⁶⁶.

A travers les lignes qui précèdent, on comprend que la colonialité est une survivance de la colonisation dans toutes ses formes à la seule différence que la violence physique de laquelle étaient victimes les colonisés est remplacée par une « violence symbolique » exercée avec la même vision aliénatrice consistant à développer chez le subalterne le « Syndrome de la validation blanche » (Mazama, 2019). Ce Syndrome de la Validation Blanche astreint le noir à vouloir faire valider son identité par la norme blanche dans le but de se construire une identité reconnue par l'occident.

Pour Josef Estermann, la colonialité représente une grande variété de phénomènes allant du psychologique et existentiel à l'économique et militaire, et qui ont une caractéristique commune : la détermination et la domination de l'un par l'autre, d'une culture, d'une vision du monde, d'une philosophie, la religiosité et une façon de vivre par d'autres du même type (Estermann, 2014). Au sens économique et politique, la colonialité est le reflet de la domination des secteurs extractifs, productifs, commerciaux et financiers des États et secteurs « néo-colonisés » (« Sud ») par les pays industrialisés (« Nord ») qui conduit à la dépendance et au « développement du sous-développement », à la subalternité et à la marginalité des « néo-colonies » face à la domination des empires dominants (Estermann, op.cit.). Cette domination des empires dominants sur les territoires colonisés se manifeste sous quatre grandes formes : la colonialité du pouvoir, la colonialité des savoirs, la colonialité de l'être et la colonialité de genre (Quijano, 2000 ; Lander, 2000 ; Maldonado-Torres, 2007 ; Lugones, 2007).

- ✓ **La colonialité du pouvoir** fait référence au système de domination construit à partir d'un modèle de pouvoir établi sur les cultures indigènes soumises par les colonisateurs

⁶⁶ C'est nous qui soulignons en gras.

européens. Ce modèle de puissance configurée repose sur deux axes interdépendants : la classification sociale de la population basée sur l'idée de race et l'organisation de « toutes les formes de contrôle et d'exploitation du travail et de contrôle de la production-appropriation-distribution des produits » (Quijano, 2000 : 204).

- ✓ **La colonialité du savoir** renvoie à la dimension épistémique de la colonialité du pouvoir qui se caractérise par l'imposition de l'eurocentrisme comme la seule façon de connaître le monde, c'est-à-dire que la colonialité du savoir implique le déni ou la subalternisation de la production intellectuelle des colonisés en tant que savoir (Walsh 2007). La connaissance subalterne n'est plus rejetée sous la prémisse de la race, elle est maintenant rejetée sous la prémisse de la connaissance scientifique, une connaissance supposée objective, neutre et délocalisée mais totalement axée sur les paradigmes eurocentriques.
- ✓ **La colonialité de l'être** désigne la « condamnation » des habitants des pays du Sud à vivre sous le poids d'une culpabilité ou d'une dette qui suppose l'impossibilité d'exister authentiquement du fait de l'assujettissement aliénant auquel ils sont soumis. La colonialité de l'être est l'expression d'une vie de condamnation qui contient violence, exploitation et exclusion ainsi qu'une aporie du colonisé qui a été dépouillé de son pouvoir, de ses capacités et de ses biens par le colonisateur. Il s'agit d'une autre forme de colonialité qui s'opère au-delà du contrôle du savoir et des relations de domination (colonialité du pouvoir). Pour Maldonado-Torres (2007 : 130-131), la colonialité de l'être introduit le défi de relier les niveaux génétique, existentiel et historique, où l'être colonisé montre son côté colonial et ses fractures de manière plus évidente.
- ✓ **La colonialité du genre** est un concept proposé la philosophe argentine María Lugones (2008) qui propose l'existence d'un système moderne/colonial de genre qui, avec la colonialité du pouvoir, du savoir et de l'être soumet à la fois hommes comme femmes subalternes dans toutes les sphères de l'existence. Lugones épouse le point de vue de la philosophe yoruba Oyeronke Oyewumi qui estime que tout débat sur la hiérarchisation en contexte colonial doit prendre en compte sa puissante composante de genre, ajoutée à celle de la race comme base des distinctions. Pour Lugones, la colonialité du genre est une question idéologique qui a conceptualisé la race comme « genrée » et le genre comme racialisé dans un ordre particulièrement différencié entre Européens/Blancs et personnes colonisées/non blanches.

On peut établir un continuum entre la colonialité et l'intersectionnalité qui désigne l'interaction de multiples formes de discrimination (telles que le racisme, le sexisme et le classisme) dans les expériences d'individus ou de groupes marginalisés (Crenshaw, 1989 ;

Bouvet, 2015). Dans notre cas, les colonisés. La colonialité comme persistance de la sujétion occidentale postule que « l'indépendance formelle » des colonies ne met pas fin à leur condition d'être « colonisés » mais elle s'approfondit davantage seulement que les moyens de domination sont passés d'une occupation militaire et politique à un impérialisme économique, une occupation symbolique et médiatique, un anatopisme philosophique et une aliénation culturelle de plus en plus subtile. C'est pour mettre fin à cet anatopisme philosophique que s'inscrit la décolonialité du savoir. Nous entendons par « anatopisme philosophique », les conceptions épistémiques élaborées en occident à partir de leurs réalités socioculturelles et qui ne sont imposées aux africains alors que le contexte socioculturel contraste avec celui de l'occident. Ce sont des savoirs décontextualisés.

La décolonisation des curricula s'inscrit dans l'approche de la décolonialité du savoir qui postule que les enseignements-apprentissages dans les pays colonisés sont basés sur une géopolitique de la connaissance qui a survécu aux épistémologies coloniales dominantes construites autour des savoirs eurocentriques. Elle consiste donc à rendre visible les connaissances autochtones et non occidentales qui ont été invisibilisées et/ou infériorisées par les institutions officielles des pays colonisés. Cette invisibilisation des savoirs non occidentaux ainsi que la négation des formes de pensée et des connaissances jugées subalternes traduit une sorte de « violence épistémique » qui, à long terme, a conduit à un épistémicide des savoirs non occidentaux qu'il convient de remettre en perspective pour un E/A contextualisé et compatible aux réalités sociodidactiques de chaque pays.

I.2) – Institutionnalisation de l'espagnol au Gabon : conséquence de la colonialité du savoir ?

L'accession du Gabon à l'indépendance le 17 août 1960 lui a permis d'avoir, six mois plus tard, le statut d'un État avec un régime présidentiel. L'État, qui se définit comme une communauté sociale avec une organisation politique commune et son propre territoire et des organes gouvernementaux souverains et politiquement indépendants des autres communautés (Weber, 1968 ; Marx, 1975 ; Hegel, 1977 ; Isuani, 2020), repose sur certains piliers formés par des entités physiques et morales. La citoyenneté, le patriotisme et le vivre-ensemble sont des facteurs importants dans la construction d'un État entendu ici comme l'articulation de plusieurs communautés socioculturelles sur un même territoire.

Dans ce contexte d'hybridité socioculturelle, l'école s'avère être un espace de rencontre entre plusieurs cultures et une « bibliothèque des savoirs » permettant aux citoyens d'acquérir les compétences nécessaires pour participer à la construction de l'État. De ce fait,

les offres de formations doivent tenir compte des besoins socioéconomiques de l'État. Sur le plan sociale, la prise en compte et la valorisation des réalités socioculturelles endogènes dans les curricula permettrait de consolider l'attachement à la culture vernaculaire chez les citoyens alors que, sur le plan économique, la prise en compte des besoins réels et potentiels sur le marché du travail locale favoriserait l'employabilité des citoyens dans le pays.

Fort de son rôle formatif et constructif du devenir de la Nation, le système éducatif se doit d'être construit en fonction des réalités sociodidactiques endogènes en tenant compte de l'actualité de la « géopolitique de la connaissance ». Malheureusement, le Gabon, comme plusieurs autres « anciennes » colonies françaises, a hérité du système éducatif français dans une logique de colonialité du savoir. C'est ce que témoignent les conclusions des « États Généraux de l'Éducation et de la Formation de 1983 » en ces termes :

Pendant des années, ce fut le système éducatif français qui fut appliqué dans notre pays, et nous pouvons lui en être reconnaissants d'avoir formé l'Élite de la Nation qui, dès l'Indépendance [1960] a pris en mains les destinées du Gabon. Mais aujourd'hui, la République Gabonaise, responsable de son avenir, doit préparer toute sa jeunesse à participer au développement. Il lui faut donc [...] concevoir et mettre en application un système d'éducation spécifique au pays, à ses racines culturelles, à l'état actuel de son développement, aux perspectives de son évolution (*États Généraux de l'Éducation et de la Formation*, 1983 : 2)⁶⁷.

Cet extrait des conclusions des « États Généraux de l'Éducation et de la Formation » organisés vingt-trois (23) ans après l'accession à l'indépendance montre clairement que la décolonisation « formelle » du territoire gabonais n'a pas signifié la décolonialité du savoir. Si on s'en tient aux conclusions des « États Généraux de l'Éducation et de la Formation », on comprend, en creux, que le système éducatif expérimenté au soir des indépendances au Gabon n'est pas « spécifique au pays, à ses racines culturelles, à l'état actuel de son développement, aux perspectives de son évolution ».

Il œuvre, au contraire, à construire dans l'esprit de la future élite de la Nation, un idéal français en contexte gabonais à travers la transposition épistémologique de la pensée française. L'objectif sera d'orienter les regards de la future élite de la Nation vers le modèle français. Le reliquat de cette orientation épistémologique sera l'épistémicide des savoirs locaux en contexte scolaire. C'est dans ce contexte de colonialité du savoir que l'espagnol a été introduit dans le système éducatif gabonais comme l'affirme la lettre d'orientation dans l'extrait suivant :

L'enseignement de l'espagnol au Gabon ne se justifie ni par la présence massive d'hispanophones sur le territoire Gabonais, ni par la proximité de la Guinée Equatoriale comme pays frontalier, il tient au fait que le système éducatif Gabonais a choisi de s'inspirer du système français dans

⁶⁷ C'est nous qui soulignons en gras.

ses structures d'enseignement, de formation et de fonctionnement. C'est ce qui explique en grande partie que l'enseignement des langues étrangères en général et de l'espagnol en particulier figure dans les/nos programmes d'enseignement secondaire⁶⁸.

Rappelons que la Lettre d'Orientation dont l'extrait du contenu est cité plus haut est le principal document du Département d'espagnol du ministère de l'Éducation Nationale qui a pour mission principale de définir les finalités et les objectifs de l'enseignement de l'espagnol au Gabon ainsi que les motivations (intrinsèques et extrinsèques) de son intégration dans le système éducatif gabonais. C'est donc une référence incontournable pour la mise en exergue des motivations d'intégration de l'espagnol dans le système éducatif gabonais. En effet, durant nos échanges avec tous les décideurs, il nous a été confirmé que cette lettre d'orientation est le principal cadre qui définit les motivations d'institutionnalisation de l'espagnol au Gabon et qui fixe les objectifs et finalités de son enseignement en contexte gabonais. C'est ce que témoigne l'extrait d'entretien suivant tiré de notre échange avec un collaborateur décideur que nous appellerons D1⁶⁹ :

Extrait 1 : Les documents officiels qui orientent l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon

- C: ok merci beaucoup mada\me et du **coup est ce qu'il y'a des documents officiels qui orientent l'enseignement de l'espagnol au gabon si oui lesquels**
- D1: **oui/** nous avons euh: bon/ malheureusement jusque-là hein/ euh jusque-là: **nous avons euh la lettre d'orientation** qui date de/: deux mi/lle de quatre-vingt-quinze je crois en septembre quatre-vingt-quinze d'accord\
- C: d'accord\ madame
- D1: **c'est ce document qui définit la vision/ la vision euh euh de l'état par rapport à l'enseignement apprentissage de l'espagnol au gabon donc les finalités euh les objectifs voilà/ c'est: c'est c'est ce document-là qui est le principal document sur lequel nous\ nous appuyons** et puis/ après nous avons tou//tes les notes de service qui qui qui nous permettent de travailler hein après réflexion sur par exemple euh: euh: les éléments qui accompagnent le curriculum comme les méthodes d'accord\
- C: d'accord\ madame
- D1: **voilà/ jusqu'à présent nous n'avons que cette lettre d'orientation là vraiment pour euh qui est le CA/DRE qui est le ca/dre de référence d'accord**⁷⁰

⁶⁸ C'est nous qui soulignons en gras.

⁶⁹ Dans le respect de la catégorisation de nos collaborateurs, nous nommerons les collaborateurs décideurs D1, D2, D3 alors que les collaborateurs formateurs seront désignés par F1, F2, F3. Nous utiliserons l'abréviation E1, E2, E3... pour les collaborateurs enseignants. En ce qui concerne le chercheur, nous l'appellerons C.

⁷⁰ Pour nos transcriptions, nous nous sommes appuyés sur la Convention ICOR. Etant donné que nous cherchons principalement à étudier les discours de nos collaborateurs, nous ne nous sommes pas attardés sur la transcription du langage non verbal. Nous avons adopté les conventions de transcription suivantes : Identification des locuteurs avec des lettres distinctives; « [] » chevauchements ; « CAPITALE » volume fort de la voix ; « : »

Le « cadre de référence » en matière de motivation d'institutionnalisation de l'espagnol au Gabon, comme le reconnaît notre collaboratrice inspectrice, affirme que l'intégration de l'espagnol dans le système éducatif gabonais ne tient pas compte des besoins sociodidactiques gabonais mais repose sur le conformisme au modèle français. Ce conformisme du point de vue didactico-pédagogique démontre que le « syndrome de la validation blanche » revêt une dimension épistémique.

La France devient le modèle de validation des disciplines d'enseignement, des curricula et des programmes. Tout ce qui se fait en France doit se faire dans son « ancienne » colonie sans tenir compte des spécificités sociodidactiques. C'est ce que confirme les propos d'un de nos collaborateurs décideurs lorsque nous lui avons demandé, au cours d'un entretien, quelles sont les motivations (intrinsèques et extrinsèques) qui ont conduit à l'intégration de l'espagnol dans le système éducatif. Ci-dessous la transcription de cet extrait :

Extrait 2 : Les motivations d'institutionnalisation de l'espagnol au Gabon

- C: donc la première question est la suivante
madame l'inspectrice: quelles sont les
raisons qui ont conduit le le ministère de
l'éducation nationale à intégrer l'espagnol
dans son offre de formation et pourquoi\
D1: bien/ mais les raisons sont toutes simples/
on est un système éducatif donc il faut bien
s'arrimer à: à ce qui se fait déjà partout
ailleurs et puis nous on a une re: un miroir
notre miroir c'est la france
C: d'accord\< madame
D1: hein/ notre miroir c'est la france\
C: hum hum
D1: d'accord\
C: hum hum
D1: ça c'est déjà la première raison/ tant qu'on
fait de l'espagnol en france on peut en FAIRE
on peut en mettre dans le dans le/ le le
programme euh: euh le programme gabonais

« Nous avons [le Gabon a] un miroir, notre miroir c'est la France ». « Tant qu'on fait de l'espagnol en France, on peut en faire dans le programme gabonais ». Tels sont les propos de notre collaboratrice inspectrice. Quel contraste ! Comment la France peut-elle être le « miroir » du Gabon alors que ces deux pays ont plus de divergences que de similitudes sur tous les plans ? On peut percevoir, dans ces propos, l'enracinement de la structure de pensée qui demeure orienté vers le colon comme modèle par excellence sans tenir compte de la factualité

allongement; « / » montée et « \ » descendante intonative ; « (.) » pause ; « (()) » Action non attribuable à un participant.

qui nous entoure. Comment justifier la structuration de son système éducatif à partir de celle d'un autre pays aux réalités différentes ?

Cet état des faits traduit, d'une certaine manière, la colonialité du pouvoir et du savoir qui impose au Gabon de paramétrer sa structure socio-politique avec des données issues de l'organisation socio-politique française alors que les besoins en matière de développement, de patriotisme et de promotion de l'identité culturelle nationale ne sont pas les mêmes. Si le choix de l'insertion de l'espagnol dans les curricula se justifiait par la coopération avec son pays limitrophe hispanophone, cela relèverait d'un choix souverain et utile pour la collaboration bilatérale de deux pays souverains. Or, comme nous l'avons vu, ce choix « ne se justifie ni par la présence massive d'hispanophones sur le territoire Gabonais, ni par la proximité de la Guinée Equatoriale comme pays frontalier ». Il se justifie, en revanche, à travers le choix du Gabon de « s'inspirer du système français dans ses structures d'enseignement, de formation et de fonctionnement ».

Or, comme nous l'avons vu au chapitre trois, la présence de l'espagnol dans le système éducatif français se justifie par plusieurs raisons d'ordre culturel, économique et politique. En plus du grand nombre d'accords entre les universités françaises et espagnoles et la présence de la langue espagnole en dehors du cadre institutionnel, la France et l'Espagne sont des partenaires commerciaux prioritaires de longue date. Bien que la situation géographique entre le Gabon et la Guinée Équatoriale pourrait refléter la réalité franco-espagnole, la réalité sociopolitique entre ces deux pays se caractérise par des conflits sociopolitiques qui ont accompagné l'histoire de ces deux pays.

En plus des rapports tendus entre ces deux pays, les pays de langue espagnole ne sont pas très représentés sur le marché gabonais. La conséquence de cette faible représentation sur le marché est la limitation de la sphère de commercialisation de l'espagnol sur le marché linguistique gabonais. Fort de ces éléments, la conception de la France comme « miroir » du Gabon trouve très vite des limites d'ordre contextuel. Toutefois, le fait que ces propos viennent d'un inspecteur nous oblige à nous interroger sur le degré de colonialité des décideurs politiques. En effet, ces propos ont été recueillis auprès d'un inspecteur qui incarne la politique du gouvernement comme nous l'a expliqué un collaborateur décideur qui occupe des fonctions de conseiller pédagogique dans l'extrait d'entretien suivant :

Extrait 3 : Les différentes prérogatives des décideurs de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon

C : ok mais alors quelle est la différence entre euh la nuance entre le conseiller pédagogique et l'inspecteur au niveau de des implications

dans la programmation curriculaire ça relève de qui

D3 : C'est l'ipn donc euh les conseillers pédagogiques qui élaborent les programmes maintenant **les inspecteurs bon/ ils vérifient ils suivent la politique étatique qu'est-ce que l'état veut** par exemple nous sommes au gabon bongo fils parlait de la politique de l'émergen/ce

C : hum hum

D3 : **donc l'inspecteur est là pour regarder pour regarder comment mettre en forme la politique de l'émergence dans le programme donc l'inspecteur va venir vous dire que bon voilà/ nous avons fait la réunion là-bas avec le mini/stre avec les expe/rts avec les machin/ donc il va falloir que dans vos contenus vous qui écrivez les les les curricula là vous pensez à donner la forme parce que nous on veut atteindre tel tel objectif d'ici deux mille vingt-cinq c'est ce que l'état c'est ce que la politique euh la politique éducative veut/ donc eux ils sont là-bas pour le pilotage pour le pilotage pour vraiment vérifier si ça se fait et tout/ et ils viennent là ils viennent seulement donner la note l'inspecteur donc quand ils viennent là ils viennent sur le terrain le conseiller pédagogique a déjà encadré a déjà accompagné l'enseignant il l'a déjà dit voilà c'est comme si c'est comme ça donc **le conseiller pédagogique vient pour recadrer les choses l'inspecteur quand il vient il vient pour donner la note il vient pour noter hein si c'est bien fait ici la personne peut avoir cette note-là qui lui permettra par exemple de/ d'évoluer dans sa carrière et tout donc eux ils sont là-bas pour ça/****

A travers l'extrait d'entretien suivant, on comprend facilement la portée symbolique d'un conseiller pédagogique et d'un inspecteur. Alors que le conseiller pédagogique a la charge de l'élaboration des programmes, l'inspecteur, lui, est chargé de véhiculer la politique du gouvernement. Il est au contact de la politique gouvernementale à travers sa collaboration directe avec le cabinet du ministre de l'Éducation nationale. D'ailleurs, au Gabon, le siège de l'IGS est situé dans les locaux du MEN alors que celui de l'IPN est géographiquement éloigné du ministère. Cette distance géographique se justifie par le fait que l'IGS soit rattachée au cabinet du ministre alors que l'IPN est sous la tutelle du Secrétariat Général.

L'inspecteur incarne donc la vision du gouvernement. Ses propos peuvent engager, dans une certaine mesure, toute l'institution politique. La réponse de notre collaboratrice inspectrice sur les motivations d'institutionnalisation de l'espagnol au Gabon peut donc démontrer que les décideurs politiques ont érigé en normalité le mimétisme à la norme française. Cette réalité montre que les institutions officielles, sous la tutelle de la colonialité de pouvoir, sont garantes de la colonialité du savoir. On voit également que la colonialité du savoir

ne passe pas uniquement par des idéologies, des représentations et des discours. Elle est également soutenue par les institutions officielles telles que le MEN parce que la colonialité du savoir affecte directement politiques éducatives.

Face à cette aliénation coloniale, nos collaborateurs enseignants, conscients de l'impact de la colonialité du savoir sur le système de pensée des apprenants, expriment leur consternation en ces termes :

Extrait 4 : Point de vue des collaborateurs enseignants sur la colonialité du savoir

- E3 : [c'est quand même anormal qu'on puisse connaître la culture de l'autre et pas la nôtre]
- E2 : [le problème dans tout ça c'est que la colonisation n'est pas terminée/]
- E4 : [mais justement c'est quoi/ c'est ce qu'on appelle le néocolonialisme] c'est tout on nous fait croire que c'est pour le blanc qui est meilleur pour nous genre que pour nous c'est : c'est pas nécessaire quoi
- E2 : [et on est en plein dans ça/]
- E4 : [mais/ même votre soi-disant indépendance là/ c'est du n'importe quoi/] ((rires)) non mais je vous dis je vous dis quand je parle de ça c'est vraiment avec rage parce que sur le terrain vraiment tu sens que c'est pas possible le système éducatif vraiment comme beaucoup de systèmes du pays sont vraiment bloqués dans les vieilles politiques pour plébisciter le le colon quoi/

Les propos de ces collaborateurs enseignants recueillis lors d'un échange orchestré avec l'approche méthodologique du focus groupe viennent corroborer l'esprit anticoloniale de la « nouvelle génération des formateurs » qui estiment que les enseignements ne sont pas contextualisés à cause de la criminalisation du savoir autochtone qui consolide un universalisme monologique eurocentré. Pour ces derniers, « la colonisation [française] n'est pas terminée » au Gabon. Elle est garantie par des politiques d'ajustement structurel à l'idéologie coloniale. Cette idéologie, selon notre collaborateur E4, « nous fait croire que c'est pour le blanc qui est meilleur pour nous ».

En remettant en cause l'indépendance du Gabon, nos collaborateurs enseignants nous inspire le commentaire selon lequel le spectre de la colonisation continue d'être prégnant dans l'appareil socio-politique gabonais. Pour notre collaborateur E4, le « néocolonialisme » se sert de certains piliers tels que l'économie et l'éducation pour assujettir les « anciens » colonisées. Si la problématique du FCFA suffit pour démontrer la sujétion économique de la France sur ses anciennes colonies, l'adoption du système éducatif français par les pays africains peut attester la pérennisation de la domination occidentale du point de vue philosophique. Dans ce contexte

d'aliénation structurelle du point de vue politique et épistémique, il convient de s'interroger sur les objectifs poursuivis par l'E/A de l'espagnol au Gabon.

I.3) - Analyse des objectifs et finalités de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon : vers un perfectionnisme illusoire

Les objectifs et finalités de l'E/A de l'espagnol au Gabon sont définis par la Lettre d'Orientation. Dans cette lettre d'orientation, on y distingue trois principaux objectifs d'ordre linguistique, culturel et communicationnel. Les objectifs linguistiques sont conçus dans le but de permettre à l'apprenant d'utiliser correctement les structures lexicales et syntaxiques. Les objectifs culturels consistent à faire acquérir à l'apprenant les connaissances lui permettant d'accéder au monde hispanique à travers le commentaire de textes. Enfin, les objectifs communicationnels visent à faciliter la production métalinguistique de l'élève dans des situations réelles de communication. Selon Fausther et al. (2004 : 5) cités par Mbanda (2019 : 35) :

- ✓ **L'objectif linguistique** (orienté non seulement sur l'étude de la langue académique ou littéraire mais aussi sur les langues de spécialités) est atteint lorsque l'élève est capable de comprendre, après lecture ou écoute, le sens d'un énoncé sans être bloqué par une ignorance lexicale isolée. L'apprenant doit être capable de respecter scrupuleusement une prononciation, une accentuation, une intonation et un rythme suffisamment intelligibles pour que celui-ci parvienne sans trop de difficultés à comprendre un locuteur hispanophone et à se faire comprendre de lui.
- ✓ **L'objectif culturel** (orienté vers le monde hispanique en considérant également la culture gabonaise dans une visée interculturelle) est atteint lorsque l'élève est capable : d'exprimer et de développer sa sensibilité ; de connaître les caractéristiques (passées et contemporaines) des civilisations d'Espagne, d'Amérique latine et de Guinée Équatoriale; de développer des aptitudes d'analyse, de synthèse et d'expression de jugement lors d'un examen de documents authentiques; acquérir certaines connaissances essentielles qui leur permettront de s'orienter dans le monde hispanophone.
- ✓ **L'objectif communicationnel** (qui rend compte des différents discours dans les situations et les pratiques de communication) est atteint lorsque l'élève est capable d'écouter, parler, lire et écrire correctement ; demander ; utiliser facilement les structures lexicales et syntaxiques pour parler ou écrire correctement ; utiliser correctement le métalangage et maîtriser les stratégies méta-discursives selon le type de discours et la situation de communication.

Le commentaire que nous inspire les objectifs susmentionnés, c'est le caractère perfectionniste qu'ils renferment. Si on s'en tient par exemple à l'objectif linguistique, demander à l'apprenant gabonais de **respecter scrupuleusement une prononciation, une accentuation, une intonation et un rythme suffisamment intelligibles** comme des natifs, c'est lui demander de se passer de ses acquis dans les langues premières. Or, comme le témoigne les travaux de Dissouva, le discours des étudiants en langue espagnole subit les influences de l'accent tonal des langues maternelles gabonaises (2014 : 97).

En ce qui concerne l'objectif communicationnel qui stipule que l'apprenant gabonais d'espagnol/LE **doit utiliser facilement les structures lexicales et syntaxiques pour parler ou écrire correctement ; utiliser correctement le métalangage et maîtriser les stratégies méta-discursives selon le type de discours et la situation de communication**, il traduit clairement le perfectionnisme dans les ambitions de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon. C'est ce que nous pouvons lire à travers les expressions telles que « utiliser **correctement** » et « **maîtriser** ». Or, si on se réfère aux différents seuils de compétences du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), on s'apercevra très vite que le niveau maîtrise (C2) correspond à un utilisateur expérimenté. A ce propos, la majorité des enseignants estime que ces attentes du ministère sont perfectionnistes. C'est ce que témoignent les données suivantes autour de la problématique des objectifs et finalités de l'E/A de d'espagnol au Gabon collectées à partir de notre questionnaire auprès des collaborateurs enseignants.

Tableau 16 : Niveau de compétences linguistiques attendues par le MEN

Question 6	Réponses	Nbre de réponses	%
A partir des recommandations officielles du MEN, quel type de compétence ambitionnent les objectifs et finalités de l'enseignement de l'espagnol au Gabon ? (Perfectionniste ou intermédiaire)	Perfectionniste. Parce que les attentes du MEN visent la perfection. Ils attendent de nous qu'on produisent des élèves capables de parler comme des natifs.	266	95.34%
	Intermédiaire. Parce que l'objectif n'est pas de faire des Gabonais des hispanophones mais de les amener à se débrouiller en espagnol	13	4.66%
Total :		279	100%

Source : Notre élaboration

Il est vrai que nos collaborateurs étaient restreints au choix entre ces deux réponses⁷¹, mais les données du tableau ci-dessus montrent clairement le point de vue des enseignants par rapport aux objectifs du ministère. Pour la majorité d'entre eux (95.34%), les objectifs et finalités de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon traduit par le MEN revêtent un caractère perfectionnisme. Pour ces derniers, les objectifs fixés par le MEN donnent l'impression d'attendre des enseignants qu'ils produisent des élèves capables d'interagir avec des natifs. Or ; il serait totalement illusoire de chercher à faire des locuteurs plurilingues gabonais des monolingues espagnol langue maternelle ou première. Ils ne le seront jamais parce que l'espagnol est leur quatrième langue d'acquisition à laquelle s'ajoutent, en classe de seconde, l'allemand, le portugais et d'autres langues étrangères. De plus, le contexte sociodidactique gabonais n'est pas très favorable à ce type de formation comme le témoignent leurs réponses à la question de savoir si les réalités du terrain favorisent l'accomplissement de ces objectifs. C'est ce que nous pouvons lire dans le tableau suivant :

Tableau 17 : A propos de l'atteinte des objectifs du MEN sur le terrain

Question 7	Réponses	Nbre de réponses	%
En partant de votre expérience, la réalité de terrain permet-elle d'atteindre ces objectifs fixés par le MEN ? Pourquoi ?	Oui. Parce qu'à la fin du parcours secondaire, certains élèves ont acquis une compétence intermédiaire.	11	3.94%
	Oui et Non. Parce que ces objectifs sont atteignables si et seulement si les moyens étaient réunis. Mais pas dans l'état actuel des choses.	3	1.08%
	Non. Parce qu'il y a un grand fossé entre les réalités de terrain et les attentes du MEN. Les conditions d'E/A ne sont pas favorables à l'accomplissement de ces objectifs.	265	94.98%
Total :		279	100%

Source : Notre élaboration

A la question de savoir si les objectifs du MEN sont atteignables face à la réalité du terrain, la majorité des collaborateurs enseignants, soit 94.98% d'entre eux, nous ont répondu non. Comme raison principale, ils ont argué le fossé entre les réalités de terrain et les attentes du MEN. Ce fossé est creusé par les conditions d'E/A (effectifs pléthoriques, grèves, déficit horaire et infrastructurel...) qui ne semblent pas être prises en compte dans les objectifs du

⁷¹ Nous n'avons pas proposé ces deux réponses dans le but de restreindre les réponses de nos collaborateurs. Ils avaient la possibilité de donner d'autres réponses. Nous nous sommes arrêtés à ces deux choix parce que nous estimons que, dès lors qu'une langue est introduite de façon officielle dans le système éducatif, son enseignement poursuit des objectifs précis pouvant se situer entre ces deux pôles. Il n'est pas très courant de voir des finalités d'enseignement situées au bas du niveau intermédiaire car le but c'est de construire une compétence passive ou active dans la langue d'enseignement.

MEN. Pour 3.94% des collaborateurs enseignants, ces objectifs sont atteignables dans la mesure où, à la fin du parcours secondaire certains apprenants se distinguent avec une compétence intermédiaire. Nonobstant, doit-on prendre le cas de quelques rares exceptions pour une généralité ? Même si quelques apprenants se distinguent à la fin de leur cursus secondaire, la majorité des apprenants gabonais d'espagnol/LE au Gabon amorcent leurs études universitaires dans cette langue avec des difficultés du point de vue phonétique, syntactique et grammaticale à cause de la connaissance préalable des langues premières dont la structure interne diffère de celle de l'espagnol (Eyeang, 2011 ; Boukandou, 2014 ; Dissouva, 2014 ; Okome Engouang, 2015 ; Mbanda, 2019).

En ce qui concerne, par exemple, la dimension phonétique, Boukandou relève dans le parler des étudiants du département DEILA les phénomènes suivants : le *ceceo* (le fait de prononcer le phonème /s/ comme s'il s'agissait de /z/ ou /c/ devant /i/ et /e/), le *seseo* (le fait de prononcer le phonème /c/ comme s'il s'agissait de /s/), le *yeísmo* (substitution du phonème /ll/ en /y/) et la phonologisation de /v/ en /b/. A ces phénomènes articulatoires, vient s'ajouter la confusion des phonèmes /r/ et /j/ relevée par Dissouva (2014) dans les productions verbales des étudiants. On voit donc par exemple que « **le respect scrupuleux de la prononciation, de l'accentuation, de l'intonation et du rythme suffisamment intelligible** » que demande la lettre d'orientation n'est pas atteint au soir du parcours secondaire. Ce qui confirme le point de vue de la majorité de nos collaborateurs enseignants.

Pour rappel, ces objectifs concernent l'E/A de l'espagnol en contexte secondaire (quatrième, troisième, seconde, première et terminale). Or, ces différents niveaux d'études accueillent des élèves de l'enseignement général dans lequel la langue espagnole comme discipline scolaire ne bénéficie pas des mêmes privilèges que certaines autres disciplines à l'instar du français et des mathématiques dont les coefficients sont fixés à 6 contre 2 pour l'espagnol au collège et 4 contre 3 au lycée en fonction des séries.

De plus, le volume horaire de l'espagnol au secondaire (2 heures maximum par semaine⁷²) est au-dessous de celui des autres matières telles que les sciences de la vie et de la terre, les mathématiques et le français (3 heures par semaine minimum). Ensuite, même si l'espagnol a le privilège de seconder l'anglais comme LV2, il faut reconnaître que son enseignement est concomitant des autres langues étrangères. Ainsi, l'apprenant gabonais d'espagnol langue étrangère acquiert cette langue dans un contexte plurilingue. Dans ce

⁷² Depuis la pandémie de la Covid-19, certains établissements ont réduit le volume horaire à 1h30 par semaine au collège et environ 2h 30 au Lycée (note n°1046/MESRSTTENFC/SG/DGESN du 15 septembre 2021 portant ajustements des emplois du temps).

contexte d'enseignement plurilingue, ils se contentera des enseignements donnés par des enseignants non natifs et pour certains n'ayant jamais été en contact avec la langue dans l'un de ses foyers naturels depuis la suppression de l'immersion linguistique qui jadis se faisait en Espagne. En effet, dans la cadre de sa politique de formation des enseignants en langue étrangères, le Gabon envoyait, au terme de leur formation à l'ENS, les futurs enseignants en Espagne pour un séjour d'immersion de six mois. Depuis quelques années, ce séjour d'immersion n'est plus d'actualité dans la formation des enseignants qui se contentent dorénavant de leur formation à l'ENS et à l'UOB pour d'autres.

De surcroît, contrairement au français, l'espagnol ne s'acquiert qu'en contexte institutionnel et sa pratique est limité en contexte scolaire. Là encore, le champ de pratique de cette langue par les apprenants est réduit à cause des grèves récurrentes et un déficit infrastructurel qui ne favorisent pas toujours l'accomplissement de ces objectifs en contexte gabonais. En effet, le Gabon fait partie des pays africains dont le secteur éducatif se caractérise par des grèves à répétition. Depuis plusieurs années, il ne se passe pas une année scolaire sans constater un mouvement d'humeur des enseignants ou des élèves et des étudiants. Ces manifestations imposent une rupture des enseignements qui reprendront au soir des mouvements avec un impact considérable sur le volume horaire et la qualité d'enseignements dispensés. Depuis quelques années, il devient rare de trouver un enseignant qui aurait pu achever son programme à cause des ruptures pédagogiques occasionnées par les mouvements de grèves répétitifs.

En réponse à cette situation, le gouvernement a choisi la voie de la sédation qui consiste à régler une partie des revendications des enseignants chaque année en atermoyant la résolution des autres situations au prochain mouvement d'humeur. L'objectif est d'éviter, en théorie, une année blanche alors que la factualité pédagogique observable depuis quelques années met en lumière des années académiques correspondants à des années blanches sous d'autres cieux. Dans ce contexte, les quadrimestres sont convertis en quelques semaines, les trimestres se font dorénavant en trois semaines et les semestres à l'université s'organisent entre quatre et six semaines maximums.

Face à cette réalité sociodidactique, nous comprenons que l'accomplissement des objectifs du MEN demeure utopique à cause du perfectionnisme visé. Notre collaboratrice décideur de l'IGS reconnaît le caractère perfectionniste des objectifs du MEN comme le témoigne ses propos dans l'extrait d'entretien suivant portant sur la problématique des objectifs de l'E/A de l'espagnol en contexte gabonais :

Extrait 5 : D1 à propos du degré des objectifs et finalités de l'E/A de l'espagnol/LE

- C : lorsque vous dites l'objectif communicationnel stipule qu'à la fin nous devons être capables de se mettre en situation et de parler avec un natif **est ce que quelque part on ne cherche pas là des objectifs un peu perfectionnistes comment faire alors**
- D1 : **si/ euh bon dans ce sens-là j'ai envie de dire que c'était très pointue hein/ c'était très pointu quand on prend du recul on se rend compte que c'était très pointu** mais évidemment on ne peut pas euh on ne peut pas en vouloir à la hiérarchie d'avoir pensé comme ça d'accord\
C : d'accord madame
**c'est ce\ c'est l'idéal/ d'accord\
C : d'accord madame
D1 : c'était l'idéal** poursuivait mais euh\
sur le terrain\ étant donné que nous avons à faire à des niveaux dispara/tes et à des gens que nous devons euh mOdeler mOdeler mOdeler nous avons le petit vase vide et euh nous y allons prO/gre\ssi/vement\
d'accord\
progressivement
C : je vois

Dans l'extrait d'entretien ci-dessus, on voit bien que notre collaboratrice décideur D1 avoue le caractère perfectionnisme des objectifs de l'E/A de l'espagnol au Gabon qu'elle qualifie même, à trois reprises, de « **très pointu** ». Nous avons là un des problèmes auxquels se heurte l'enseignement des langues étrangères et secondes depuis l'essor des méthodes pré-communicatives : le caractère perfectionniste des objectifs et finalités de l'enseignement desdites langues. Le degré d'exigence trop élevé des objectifs de l'enseignement d'une langue est l'une des causes de son inefficacité car le perfectionnisme démotive l'apprentissage. Il faut comprendre aujourd'hui que toutes pratiques linguistiques, même rudimentaires ou basiques, chez les apprenants, au soir de l'apprentissage d'une langue étrangère en contexte plurilingue, est bonne. Or, à la lumière des objectifs et finalités présentés plus haut, nous voyons clairement que l'enseignement de l'espagnol en contexte secondaire au Gabon est orienté vers le modèle perfectionniste qui s'appuie sur le « mythe du natif » qui impose aux apprenants d'une langue de s'arrimer à la norme native (Davies, 2003 ; Dervin et Badrinathan, 2011).

Face à ce constat d'échec, il convient de réorganiser les objectifs et finalités de l'E/A de l'espagnol au secondaire en utilisant des cadres d'évaluation et des objectifs qui soient utilisables, rationnels et adaptés au contexte d'E/A gabonais. Il s'agira de déconstruire le modèle d'apprentissage monolingue langue 1 en situation de classe pour la construction d'un modèle plurilingue langue 4 conformément au rang d'acquisition de l'espagnol au Gabon : la quatrième

langue après la langue maternelle, le français et l'anglais. A ce propos, les seuils de compétences du CECRL dont les objectifs sont assez modestes peuvent nous servir de modèle.

Ce cadre distingue six niveaux de compétence : le niveau introductif ou découverte ; le niveau intermédiaire ou de survie ; le niveau seuil ; le niveau avancé ; le niveau autonome et la maîtrise. Sans vouloir expliquer de façon détaillée les capacités linguistiques requises dans chaque niveau de compétence (que nous exhortons le lecteur à consulter en ligne⁷³ ou sur le site du Conseil de l'Europe⁷⁴), nous retiendrons que le volume horaire des différents niveaux de compétences se situe entre 60 et 1000 heures d'apprentissage en moyenne. Si on tient compte des réalités de l'E/A de l'espagnol au Gabon, on peut estimer le nombre d'heures d'apprentissage entre 200 et 380 en moyenne. Ce volume horaire correspond aux niveaux A1, A2 et B1 maximum.

Dans ces différents niveaux, l'apprenant a développé, dans un premier temps, une capacité de compréhension des expressions familiales et quotidiennes dans un langage très simple pour satisfaire des besoins concrets (niveau A1). Dans un deuxième temps, il a acquis la compréhension des phrases isolées et d'énoncés courantes dans des domaines immédiats de priorité et une capacité de demander des informations simples et directs sur des sujets familiers et habituels (niveau A2). Enfin, dans un troisième temps, il aura acquis la capacité de comprendre des points essentiels dans un discours clair et standard des choses familières liées à son environnement (école, travail...). Avec cette capacité de compréhension, il pourra se débrouiller dans certaines situations d'interaction lors des voyages dans des pays où la langue cible est parlée. Il pourra également produire un discours clair et cohérent autour des sujets familiers relatifs à ses centres d'intérêts.

Ces différents niveaux de compétence situent l'apprenant entre un niveau d'utilisateur élémentaire et indépendant. Ces seuils de compétences correspondent à l'objectif linguistique qui vise la compréhension du sens d'un énoncé sans être bloqué par une ignorance lexicale isolée et la capacité de comprendre et de se faire comprendre d'un locuteur hispanophone en produisant correctement une prononciation, une accentuation, une intonation et un rythme suffisamment intelligibles dans son discours en langue cible. Quant à l'objectif communicationnel qui vise l'usage « correcte » du métalangage et la maîtrise des stratégies méta-discursives selon le type de discours et la situation de communication, la capaciter d'écouter, parler, lire et écrire correctement et l'utilisation sans difficultés des structures

⁷³ <https://rm.coe.int/16802fc3a8> , [consulté le 10 septembre 2022.]

⁷⁴ <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/home> , [consulté le 10 septembre 2022.]

lexicales et syntaxiques pour parler ou écrire correctement, il nous semble inatteignable en contexte secondaire.

En effet, les attentes de l'objectif communicationnel telles que traduits par la lettre d'orientation se situent, selon le CECRL, entre les niveaux de l'utilisateur indépendant (B2) et l'utilisateur expérimenté (C1 et C2). Ces seuils de compétences se caractérisent par la spontanéité, l'aisance et la maîtrise du vocabulaire. Le développement de ces compétences exige un apprentissage avec un volume horaire situé entre 600 et 1000 heures en montant. Ce volume horaire n'est atteignable qu'à l'université car les enseignements n'incluent pas toujours d'autres langues alors qu'au lycée, comme nous l'avons dit plus haut, l'apprentissage est concomitant de celui des autres disciplines et d'autres langues.

II)- IDÉOLOGIES ET REPRÉSENTATIONS SOCIOLINGUISTIQUES EN COURS D'ESPAGNOL/LE AU GABON

Dans cette partie, nous mettrons en exergue les idéologies linguistiques véhiculées en cours d'espagnol/LE ainsi que les représentations sociolinguistiques des acteurs de l'E/A sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme. La structuration de cette partie se fera autour de deux points. Dans un premier temps, nous présenterons quelques considérations épistémologiques entre les deux concepts mobilisés : idéologie linguistique et représentations sociolinguistiques. Ensuite, nous analyserons, dans un deuxième temps, les idéologies linguistiques véhiculées en cours d'espagnol/LE ainsi que les représentations sociolinguistiques qui les accompagnent.

II.1) – Idéologies linguistiques et représentations sociolinguistiques : quelques considérations épistémiques

Le concept d'idéologie linguistique est souvent associé à celui de représentations sociolinguistiques. Cela se justifie par le rapport analogique et causal qui unit les deux concepts. Avant de définir l'idéologie linguistique, il convient de comprendre ce qu'on entend généralement par « idéologie » tout court. Le terme idéologie a eu de multiples significations tout au long de son histoire et même à l'époque moderne. De nos jours, il présente un degré notable de polysémie qui exige d'identifier au préalable le sens spécifique qu'on entend lui donner (Calero, 2014 : 113 ; Del Valle et Meirinho-Guede, 2016). L'idéologie est généralement définie comme un système d'idées consciemment adoptés par des individus ou des groupes humains qui représentent une certaine forme de l'ordre social. En ce sens, l'idéologie est une doctrine fondée sur des modèles idéaux de société qui encourage des formes d'action politiques orientées vers la réalisation de cet idéal sans toujours tenir compte de la réalité (Del Valle et Meirinho-Guede, op.cit.).

Roger Eatwell et Anthony Wright conçoivent l'idéologie comme « un ensemble relativement cohérent de croyances et de pensées normatives et empiriques, qui porte sur les problèmes de la nature humaine, l'évolution de l'histoire et les dynamiques sociales et politiques » (1999 : 17). Pour ces deux auteurs, une idéologie peut agir comme une force de stabilisation ou de révolution en fonction de sa relation avec la structure de valeur dominante. Elle peut participer à la pérennisation de l'ordre établi par la classe dominante ou faciliter la déconstruction de la structure de pensée proposée par les dominants. L'idéologie est donc un enjeu de pouvoir qui ne doit pas être perçue uniquement sous l'angle rationaliste car elle inclut les dimensions affectives, inconscientes, mythiques ou symboliques en fonction du vécu du sujet avec une structure sociopolitique précise (Eagleton, 1991).

Si l'idéologie est un système d'idées conçu autour d'un idéal socioculturel, l'idéologie linguistique est donc un système d'idées conçu autour d'un idéal linguistique. L'idéologie linguistique articule des notions de langage, langues, parole et/ou communication avec des origines culturelles, politiques et/ou sociales spécifiques (Del Valle, 2007). L'émergence des idéologies linguistiques, comme tous les phénomènes sociolinguistiques, ont lieu dans ce que Bourdieu (1991) qualifie de « champ » linguistique. Pour Bourdieu, un champ est un espace social structuré par des relations de pouvoir fondées sur les différences de montant de capital échangé sur les marchés de ce champ que les sujets possèdent (Bourdieu, 2002). En ce sens, dans le domaine linguistique, les rapports de force sont déterminés par le degré de domination des locuteurs sur les langues (ou variantes linguistiques) les plus appréciées sur les différents marchés linguistiques (Bourdieu, 1999).

La pensée bourdieusienne conçoit donc la langue comme un instrument de pouvoir symbolique qui s'exerce à travers l'acceptation de l'idéologie de la classe dominante. En plus de la dimension de pouvoir, l'idéologie linguistique est également influencée par des enjeux culturels et identitaires (Silverstein, 2000 ; Chríst, 2003 ; Davies et Dubinsky, 2018). L'idéologie linguistique affecte ces trois facteurs de la manière suivante :

- ✓ **Enjeu politique** : l'idéologie linguistique est intrinsèquement liée à la dimension de politique parce qu'elle s'avère être une arme d'instrumentalisation des peuples autour des idéaux politiques. Elle est porteuse de la vision d'une certaine classe sociale dominante. La dimension politique de l'idéologie linguistique se révèle lorsque la langue est utilisée comme instrument de sujétion et d'aliénation d'un peuple comme ce fut le cas en Afrique et, en particulier au Gabon. Les colons ont imposé leur langue aux autochtones à travers des violences physiques et symboliques afin de les astreindre à l'usage exclusif du français (Canut, 2021). Ce qui permettait de maîtriser leur discours

et, plus loin, de contrôler leur pensée car les « barbares » et/ou les « sauvages » se verront obligés de penser dans la langue du colonisateur. Cette réflexion dans la langue du colonisateur altère inévitablement la pensée du colonisé car sa méconnaissance de la langue du « Maître » l'empêchera de traduire fidèlement sa pensée conçue dans sa langue maternelle. En matière d'éducation, l'imposition de la langue française comme langue d'enseignement et de formation a favorisé l'eurocentrisme qui caractérise les programmes d'E/A au Gabon.

- ✓ **Enjeu culturel** : l'idéologie linguistique se construit sur la base du vécu entendu ici comme l'ensemble des réalités socioculturelles dans lesquelles ont évolués les porteurs de ces idéaux. L'idéologie linguistique permet donc de maintenir ou de réformer l'ordre sociolinguistique qui a influencé le parcours de la classe sociale concernée. L'acceptation d'une idéologie linguistique va favoriser l'émergence des nouveaux habitus sociolinguistiques chez les locuteurs. L'habitus désigne un ensemble de schèmes génératifs à partir desquels les sujets perçoivent le monde et y agissent (Bourdieu, 1972). Ces agissements ne dépendent pas d'un automatisme mais d'une instrumentalisation orchestrée en filigrane d'une socialisation. L'idéologie linguistique favorise ainsi une acculturation de la classe dominée. Pour rester avec le contexte gabonais, on peut percevoir aujourd'hui la conséquence de l'idéologie linguistique coloniale dans la société gabonaise à travers l'acculturation à la culture occidentale et le mépris des cultures locales.
- ✓ **Enjeu identitaire** : on ne peut pas dissocier l'idéologie linguistique de la question identitaire parce que le système de pensée autour des langues et du langage permet de catégoriser les locuteurs et, de ce fait, leur assimiler une identité entre les cultes et les incultes, entre les civilisés et les non civilisés en fonction du niveau de maîtrise et de connaissance de la « langue de pouvoir ». Un des critères de distinctions mis en place pour faciliter cette catégorisation identitaire est la norme qui agit comme instrument de coercition des masses pour s'arrimer à la variété linguistique de la classe dominante (Boyer, 1994). Outre la catégorisation sociolinguistique, l'idéologie linguistique permet au subalterne de se représenter la culture qui accompagne la langue du dominant comme le « miroir » par excellence.

Nous l'avons compris, la « tridimensionnalité d'enjeux » de l'idéologie linguistique est fonction de la « portée tridimensionnelle » de la langue qui articule les dimensions politique, culturelle et identitaire. L'idéologie linguistique s'impose à une communauté linguistique à travers une praxis conciliant plusieurs stratégies d'instrumentalisation telles que le développement des représentations sociolinguistiques. Rappelons que les représentations

sociolinguistiques désignent un ensemble d'idées socialement partagées sur une langue ou une variété de la langue. Selon De Arnoux et Del Valle (2010 : 3), les représentations sociolinguistiques impliquent l'identification des objets linguistiques et des évaluations sociales de ces objets et des sujets avec lesquels ils sont associés.

Fort de ce qui précède, on peut percevoir le rapport analogique et causal entre l'idéologie linguistique et les représentations sociolinguistiques. Le lien analogique repose sur le fait que l'idéologie linguistique et les représentations sociolinguistiques s'appuient sur des croyances et des idéaux partagés par une certaine catégorie de personnes dans la société. Le rapport causal se traduit par le fait que les représentations sociolinguistiques sont une forme d'expression de l'idéologie linguistique.

Il ne peut pas y avoir des représentations sociolinguistiques sans l'existence préalable d'une idéologie linguistique parce que les représentations sociolinguistiques sont une conséquence de l'idéologie linguistique. En revanche, une idéologie linguistique ne peut pas se construire sans le développement des représentations sociolinguistiques orientées dans la vision poursuivie par l'idéologie linguistique. Si l'idéologie linguistique poursuivie est, par exemple, le monolinguisme, les politiques linguistiques travailleront à construire des représentations négatives autour du plurilinguisme. En parallèle, si l'idéologie linguistique visée est celle du plurilinguisme, les politiques linguistiques s'attelleront à développer des représentations positives sur le plurilinguisme afin que la communauté linguistique s'ouvre à la diversité.

Deux grandes idéologies linguistiques ont accompagné l'histoire de l'humanité : l'idéologie du monolinguisme et l'idéologie du plurilinguisme (Lüdi et Py 2012). La première idéologie allègue l'élévation d'une seule langue au statut de langue véhiculaire et de langue de première socialisation tandis que la deuxième argue l'hypothèse d'une valorisation concomitante de tous les produits du marché linguistique. De ces deux idéologies la première demeure la plus ancienne et la plus répandue. Selon Georges Lüdi et Bernard Py l'idéologie linguistique du monolinguisme repose sur « de très anciennes représentations culturelles du langage solidement implantées dans l'optique du Mythe de la Tour de Babel » (Lüdi et Py 2012 : 1-2).

Rappelons que l'histoire de la Tour de Babel revêt plusieurs connotations en fonction des contextes. Même si le signifiant reste le même le signifié diffère chez un religieux et chez un sociolinguistique. En effet pour un religieux d'obédience chrétienne par exemple la réalité de Babel (contée dans le livre de Genèse en son chapitre 11 des versets 1 à 11) traduit la réponse de Dieu à l'orgueil des Hommes qui voulaient construire une tour dont le sommet toucherait le

ciel. *La Bible* (version Louis Second) révèle que cette entreprise fût rendue possible grâce au fait que « toute la terre avait une seule langue et les mêmes mots » (verset 1). Cette unicité de langage constituait en grande partie leur force comme va le témoigner Dieu au verset 6 en ces termes : « les voici qui forment un seul peuple et ont tous une même langue et voilà ce qu'ils ont entrepris ! Maintenant rien ne les retiendra de faire tout ce qu'ils ont projeté ».

Face à cette réalité Dieu n'avait pas d'autres choix que de s'attaquer à ce qui faisait leur force : le langage. C'est pourquoi au verset 7 il dit : « allons ! Descendons et là brouillons leur langage afin qu'ils ne se comprennent plus mutuellement ». Après avoir confondu le langage des hommes qui ne se comprenaient plus entre eux ces derniers arrêtaient de construire la Tour et se dispersèrent sur la surface de la terre. La sociolinguistique à travers le texte de Louis-Jean Calvet et Alain Calvet intitulé *Les confettis de Babel : diversité linguistique et politique des langues* (2013) s'inspire de cette histoire qu'elle qualifie de « mythe » pour décrire l'origine de la phobie du plurilinguisme. Pour ces auteurs les décideurs politiques ont souvent perçu le plurilinguisme sous le prisme du « Mythe de Babel » qui le présente comme une punition ou malédiction divine qui entrave la construction d'une nation en faisant obstacle à la communication entre les peuples.

Plusieurs États-Nations européens se sont construites sur cette idéologie du monolinguisme (Calvet 2005). Cette idéologie du monolinguisme a engendré des politiques linguistiques qui ont tendance à privilégier le monolinguisme en créant une « culture du monolinguisme » chez les populations. Cette culture du monolinguisme c'est le fait de croire que le monolinguisme est quelque chose de normal et peut-être même quelque chose de souhaitable parce que tout est plus simple quand on parle tous la même langue dans un pays. Cela favorise la cohésion sociale et l'unité nationale.

Cette idéologie du monolinguisme va plus loin puisqu'elle touche à la fois les langues sur le marché linguistique ainsi que les pratiques langagières au sein même de la langue qui est souvent perçu comme devant être homogène. Si on reste sur le cas de la France qui a toujours prôné l'usage du français par tous les habitants l'idéologie du monolinguisme cherchera à faire parler à tout le monde non seulement la même langue mais aussi une seule variété de la même façon : le bon français. Le critère d'évaluation linguistique utilisé ici s'appuie sur la « norme ». Le français normatif donc linguistiquement correct. Derrière cette idéologie de l'homogénéité linguistique se cache évidemment une idéologie du purisme et peut-être même une idéologie de la pureté linguistique ce qui est encore plus grave.

En effet l'idéologie du monolinguisme dans sa dimension du « purisme ou pureté linguistique » considère par exemple que les Catalans les Occitans ou les Bretons doivent se passer de leur accent et leur tonalité pour s'arrimer à l'accent parisien. L'expression de cette dimension de « pureté linguistique » s'est matérialisé récemment à travers les discriminations dont Jean Castex ancien Premier ministre de la République française (2020–2022) a été victime à cause de son accent du Sud-Ouest. Cette attitude discriminatoire que Philippe Blanchet a qualifiée de glottophobie est la conséquence de l'idéologie du monolinguisme dans sa dimension de « purisme et pureté linguistique ».

Malgré le profond degré d'enracinement dans l'idéologie du monolinguisme de plusieurs pays du monde une ouverture à la diversité linguistique et culturelle s'impose comme faituelité glottopolitique. Cette ouverture au plurilinguisme et au pluriculturalisme se doit à l'essor d'une nouvelle idéologie linguistique : l'idéologie du plurilinguisme (Lüdy et Py 2002 ; Beacco et Byram 2007 ; Balsiger et al. 2012 ; Candelier et De Pietro 2014 ; Troncy 2014 ; Suzuki et al. 2019 ; Galligani et Vlad 2020). L'idéologie du plurilinguisme consiste comme le mentionnent Lüdy et Py à mettre en lumière le fait que plurilinguisme soit la règle et le monolinguisme l'exception.

L'idéologie du plurilinguisme postule que le plurilinguisme n'a rien d'anathème. C'est une richesse qui caractérise les sociétés humaines qu'il convient de valoriser. Pour ce faire il convient de définir des politiques linguistiques plurilingues. C'est notamment la politique menée par le Conseil de l'Europe qui se fonde sur le principe que la rencontre entre les européens et entre toutes les personnes qui vivent en Europe doit passer par le plurilinguisme. Cette vision élève en normalité le multilinguisme et non plus le monolinguisme. La diversité linguistique et non pas l'homogénéité linguistique et culturelle.

Tenant compte de ces réalités épistémologiques entre l'idéologie linguistique et les représentations sociolinguistiques, nous avons choisi, dans ce travail, de distinguer ces deux concepts sans négliger le rapport d'analogie et de causalité entre eux. Dans les lignes qui suivent, nous verrons les idéologies linguistiques et les représentations sociolinguistiques présentes en cours d'espagnol/LE au Gabon.

II.2) – Idéologie du monolinguisme et Glottophobie en cours d'espagnol/LE au Gabon

Nous nous proposons de mettre en évidence, à partir des données recueillies auprès des acteurs de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon, les idéologies linguistiques et les représentations sociolinguistiques présentes en classe d'espagnol/LE au Gabon. Pour obtenir

des données relatives aux idéologies linguistiques et aux représentations sociolinguistiques, nous nous sommes servis du questionnaire et les groupes de discussion auprès des collaborateurs enseignants ainsi que les entretiens auprès des décideurs et les formateurs. La première question que nous avons posé à nos collaborateurs enseignants concernant la problématique des idéologies linguistiques est celle de savoir si l’usage des autres langues des apprenants et des enseignants est autorisé en cours d’espagnol/LE. Le tableau ci-dessous nous présente les informations recueillies.

Tableau 18 : L’usage des autres langues en cours d’espagnol/LE

Question 20	Réponses	Nbre de réponses	%
L’usage des autres langues est-il autorisé en cours d’espagnol/LE ? Pourquoi ?	Non. Parce qu’on nous l’interdit... Parce que nous sommes en cours d’espagnol... Parce que nous avons une classe multiethnique...	193	69.18%
	Oui. Parfois, pour faciliter la compréhension, nous avons recours au français.	86	30.82%
Total :		279	100%

Source : Notre élaboration

Les données de ce tableau mettent en lumière la prédominance de l’idéologie du monolinguisme en cours d’espagnol/LE au Gabon. En effet, la majorité des collaborateurs enseignants (69.18%) affirme que l’usage des autres langues n’est pas autorisé en cours d’espagnol/LE. Les raisons avancées pour expliquer cette prohibition d’usage des autres langues en cours d’espagnol reposent sur les recommandations officielles, l’influence du « mythe du natif » et la pluralité linguistico-culturelle de la salle de classe.

L’interdiction d’usage des autres langues en situation de classe par les décideurs peut se justifier par leur désir d’atteindre les objectifs et finalités de l’enseignement de l’espagnol/LE au Gabon qui visent à développer, comme nous l’avons vu plus haut, une compétence native chez les apprenants. Si les apprenants doivent « prononcer correctement » des phonèmes espagnols, si l’enseignement cherche à développer chez les apprenants une compétence active leur permettant de produire un discours « suffisamment intelligible pour que celui-ci parvienne sans trop de difficultés à comprendre un locuteur hispanophone et à se faire comprendre de lui », il n’est donc pas question que les autres langues puissent être autorisées pour qu’ils se concentrent essentiellement sur la langue cible.

Nous constatons donc une orientation monolingue qui consiste à croire qu'en cours de langue étrangère, seule la langue cible devrait être parlée. Cette réalité sociodidactique situe l'approche méthodologique de l'E/A de l'espagnol dans la catégorie des approches pré-communicatives. Enfin, la troisième raison qui s'appuie sur l'argument de la pluralité linguistico-culturelle qui constituerait un obstacle à l'acquisition de l'espagnol/LE, traduit clairement l'idéologie monolingue qui se représente la pluralité linguistico-culturelle comme un obstacle majeur à l'acquisition d'une langue donnée. Cet argument construit par le narratif de l'idéologie du monolinguisme ne s'applique pas au Gabon. En effet, Du fait de leur origine commune pour la plupart (les langues bantoues), les langues maternelles gabonaises ont un degré de similarité assez (Idiata : 2002). Il est donc possible, par exemple, que le discours d'un locuteur Punu puisse être compris par un locuteur Gisir. Dans ce contexte, il n'y a pas d'incommunicabilité.

Nonobstant la prédominance de l'idéologie monolingue, nous pouvons observer, à travers les données du tableau ci-dessus, la présence d'une ouverture à la diversité linguistique pour faciliter la compréhension du cours. En revanche, le fait que cette ouverture au plurilinguisme de 30.82% de nos collaborateurs enseignants se résume au français vient consolider l'ancrage de l'idéologie du monolinguisme car l'idéologie du monolinguisme s'ouvre, non pas à toutes les langues en présence sur le marché linguistique, mais à une seule langue codominante pour créer un « double monolinguisme » entre deux langues dominantes (Beacco et Byram, 2007).

En effet, les réponses à la question de savoir si en présence d'un inspecteur pédagogique, nos collaborateurs peuvent avoir recours à d'autres langues en situation de classe viennent corroborer la prédominance d'une idéologie monolingue qui s'ouvre sur un double monolinguisme « espagnol-français » en classe. Le tableau suivant met en évidence les réponses obtenues.

Tableau 19 : L'usage des autres langues en présence d'un inspecteur pédagogique

Question 20	Réponses	Nbre de réponses	%
Pouvez-vous avoir recours à d'autres langues en présence d'un inspecteur ? Pourquoi ?	Non. Parce que nous serons sanctionnés.	257	92.11%
	Oui. Pour faciliter la compréhension du cours on peut revenir en français.	22	7.82%
Total :		279	100%

Source : Notre élaboration

Ces données confirment l'existence d'une idéologie linguistique monolingue qui intègre un double monolinguisme entre le français, langue de première socialisation, et l'espagnol, langue cible. Les deux langues sont des langues européennes. Aucun de nos collaborateurs n'a fait mention des langues gabonaises ou encore d'autres langues étrangères. La salle de classe d'espagnol/LE est, d'après nos collaborateurs, un champ d'interactions linguistiques dominé essentiellement par l'espagnol et le français dans une visée de monolinguisme. Cette réduction au silence des autres langues des enseignants et des apprenants dans un contexte d'enseignement plurilingue traduit, en creux, une sorte de glottophobie à l'endroit des autres langues et cultures en présence.

Rappelons que le français et l'espagnol ne sont pas les seules langues en présence en cours d'espagnol/LE. En effet, pour recenser l'ensemble des langues et des cultures en présence en cours d'espagnol/LE au Gabon, nous nous sommes servis du questionnaire distribué aux collaborateurs enseignants. En effet, dans le module portant sur le profil de l'enseignant, nous nous sommes intéressés aux répertoires linguistico-culturels des collaborateurs enseignants. Nous avons opté pour une question à choix multiple. Pour écarter toute vision exhaustive du recensement des variétés linguistiques et culturelles en classe d'espagnol/LE, nous avons posé une question ouverte qui permettait aux collaborateurs enseignants d'ajouter d'autres langues qui ne s'y trouvaient pas mentionnées dans le tableau qui dénombrait au total quatorze (14) langues avec une option « autres ». La question se trouvait ainsi formulée : *parmi les langues suivantes, indiquez celles que vous parlez en précisant votre niveau de maîtrise en vous référant aux critères suivants*⁷⁵ : (*Plusieurs choix sont possibles*).

Le tableau qui accompagnait cette question regroupait les langues étrangères et les langues maternelles suivantes : français, anglais, espagnol, portugais, italien, fang, yipunu, inzebi, téké, omyéné, ikota, isangu, madarin, arabe. La présence de ces différentes langues dans le tableau est inspirée par les résultats des travaux réalisés auprès du même public qui recensait la majorité de ces langues dans le répertoire verbal des enseignants (Eyeang, 2011 ; Boukandou, 2014 ; Mbanda, 2019 ; Mavonga, 2019 ; Lékouba Ndinga, 2020).

L'analyse des données de cette question a permis d'établir plusieurs constats. En premier lieu, les réponses à cette question nous ont permis de constater que tous les collaborateurs enseignants sont plurilingues. En effet, aucun de nos collaborateurs enseignants n'a coché moins de trois cases du tableau en référence à trois langues. Les trois langues les plus

⁷⁵ Nous avons résumé les 4 compétences linguistiques (écouter, lire, parler et écrire) en deux points. Le premier point regroupait les compétences de réception ou compétences passives (écouter, lire) et le deuxième point concernait les compétences actives ou compétences de productions (écouter, lire, parler et écrire).

plébiscitées par nos collaborateurs sont : l'espagnol, le français et l'anglais. Toutes ces langues ont été plébiscité avec une majorité écrasante de 100% des collaborateurs chacune. Ces résultats ne sont pas surprenants dans la mesure où, au Gabon, tout enseignant d'espagnol évolue dans un contexte plurilingue et pluriculturel dominé par le français et l'anglais.

Si la pratique du français et l'anglais fait l'unanimité chez tous les collaborateurs enseignants à cause de la coercition glottopolitique, celle de l'espagnol se doit à des raisons professionnelles. L'espagnol étant la langue de travail de nos collaborateurs qui sont chargé de l'enseigner comme discipline scolaire, il n'est pas étonnant de les voir tous parler cette langue. A ces langues, viennent s'ajouter : le portugais avec 117 locuteurs soit 41.93%, l'italien avec 63 locuteurs soit 22.58% et l'arabe avec 9 locuteurs soit 3.22%.

La connaissance des langues italienne et arabe par une partie des collaborateurs enseignants peut se justifier par la présence de ces langues dans l'offre de formation des enseignants en qualité de module optionnels. Cependant, la présence du portugais dans le répertoire linguistique de certains collaborateurs enseignants se justifie par l'étude concomitante de cette langue avec l'espagnol au département d'études ibériques et latino-américaines de l'UOB par exemple. L'absence d'unanimité dans la pratique de ces différentes langues chez les collaborateurs enseignants pourrait s'expliquer par le fait que nos collaborateurs n'ont pas un profil de formation homogène. En effet, si les enseignants formés au DEILA ont l'obligation d'apprendre le portugais, ceux de l'ENS ne sont pas soumis à cette même exigence. Nous pouvons représenter ces différentes données dans le tableau suivants :

Tableau 20 : Liste des langues étrangères parlées par nos collaborateurs enseignants

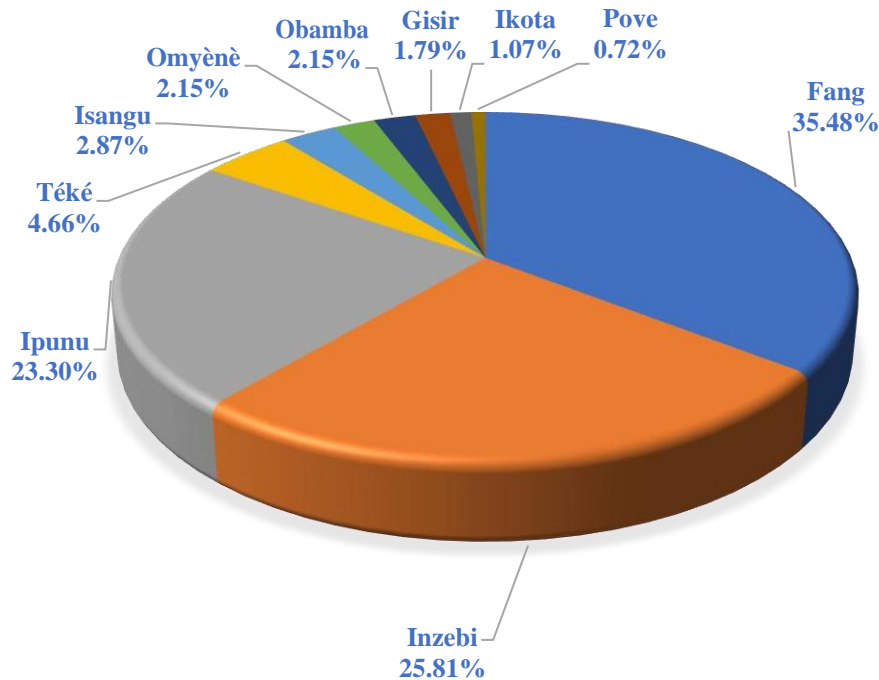
Langues	Nombre des locuteurs	Pourcentage
Espagnol	279	100%
Français	279	100%
Anglais	279	100%
Portugais	117	41.93%
Italien	63	22.58%
Arabe	9	3.22%

Source : Notre élaboration

A ces langues étrangères viennent s'ajouter les langues maternelles suivantes : fang, inzebi, yipunu, téké, isangu, omyènè, obamba, gisir, ikota et pove. La primauté du point de vue du nombre de locuteurs est accordée à la langue fang avec un total de 99 locuteurs sur 279 soit 35.48 %. La langue inzebi se hisse à la deuxième place avec un total de 72 locuteurs soit 25.81 % alors que le yipunu occupera la troisième place avec 65 locuteurs soit 23.30 %. A ces trois langues majoritaires en terme du nombre de locuteurs, viennent s'ajouter le téké (avec 4.66 %),

l'isangu (avec 2.87 %), l'omyènè (avec 2.15 %), l'obamba (avec 2.15%), le gisir (avec 1.79 %), l'ikota (avec 1.07 %) et le pove (avec 0.72 %). Nous pouvons représenter ces éléments dans le graphique suivant :

Graphique 8 : Les langues maternelles parlées par nos collaborateurs enseignants



Source : Notre élaboration à partir des réponses de nos collaborateurs

On le voit, les langues maternelles gabonaises qui font partie du répertoire verbale des enseignants d'espagnol au Gabon sont présentes en cours d'espagnol/LE. Ces données s'accordent avec nos travaux de Master (2018 ; 2019) ainsi que les travaux de Boukandou qui accordaient la majorité en termes de locuteurs aux langues fang, inzebi et yipunu. Toutefois, on y note un changement en matière de classement de ces trois langues. Si le fang maintient la primauté, on remarque cependant que le inzebi occupe la deuxième place alors que dans les travaux précédents ce rang a toujours été occupé par le yipunu. Cette grande présence des locuteurs Fang, Nzebi et Punu dans notre échantillon ne suppose en rien une subalternisation des autres langues maternelles. Elle tient aussi compte du fait que ces trois langues sont majoritaires sur le marché linguistique gabonais.

Malgré le grand nombre de ces langues maternelles en cours d'espagnol/LE, l'idéologie du monolinguisme impose subalternisation de ces langues en classe. L'argument argué pour justifier cette discrimination vis-à-vis des langues maternelles est celui de la distance linguistique entre la langue cible et les langues maternelles qui ne favoriserait pas l'apprentissage. A ce propos, nos recherches de Master ont démontré, au soir d'une analyse

contrastive des systèmes phonétiques et phonologiques de l'espagnol et deux langues maternelles gabonaises (le inzebi (B52) et le yipunu (B43)), l'existence des similitudes phoniques (5 phonèmes vocaliques et 19 phonèmes consonantiques) entre les langues.

Notre recherche de Master nous a permis de comprendre que les habitudes articulatoires des langues maternelles pourraient, au regard des similitudes relevées, favoriser l'appropriation des normes phonétiques et phonologiques de la langue cible chez les apprenants gabonais. Face à cet avantage qu'offrent les langues maternelles gabonaises, il serait convenant de les considérer en situation de classe. Cette reconsidération passe par la déconstruction de l'idéologie du monolinguisme pour la construction d'une idéologie plurilingue dans une approche plurilingue et interculturelle.

Le plaidoyer sur la nécessité de prendre en compte la langue maternelle en la classe de langue étrangère a été initiée par les auteurs que Galindo Merino (2012 : 23) appelle des « auteurs de prestige hautement reconnu » comme Ellis (1985), Nussbaum (1991) et Lourdes Ortega (2009) qui suggèrent que la langue maternelle de l'élève est l'un des déterminants du processus d'apprentissage d'une LE et l'un des facteurs fondamentaux d'influence universelle lors de l'apprentissage d'une langue. Nussbaum estime que l'utilisation de la LM dans une classe de langue étrangère répond à diverses variables telles que la maîtrise de la langue par l'enseignant, sa formation professionnelle, le niveau d'études des élèves, leurs caractéristiques individuelles ; les formes de communication privilégiées en classe, le type d'activités, etc. Le recours à d'autres langues est bénéfique pour l'acquisition de la langue cible car, comme le reconnaît Castelloti (2001 : 80) :

Lorsqu'un apprenant aborde l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire, il a généralement (...) déjà construit ou amorcé la construction d'une réflexion métalinguistique organisée en langue première : les compétences acquises dans ce domaine peuvent alors être utilement mobilisées pour asseoir les nouveaux apprentissages.

Bien que ces auteurs démontrent l'utilité des langues premières en cours de langue étrangère, il faut reconnaître que, dans le discours historique de l'enseignement des langues, cette présence des langues premières a souvent été proscrite. L'E/A de l'espagnol au Gabon a choisi, à la lumière des objectifs perfectionnistes poursuivis, de s'inscrire dans cette approche prescriptive. Or, dans les approches communicatives, l'intervention des autres langues des apprenants est accordée à des fins didactiques (Puren, 1988). On considère aujourd'hui que l'intervention de la langue maternelle est une pratique naturelle compatible avec toute situation de communication dans un contexte de contact linguistique pour faciliter l'apprentissage de la langue cible (Dabène, 1994 ; Causa, 2002).

De plus, même si leur usage est censuré, il faut reconnaître que les langues premières des apprenants influencent inévitablement l'acquisition de la langue cible car, comme l'affirme Galindo Merino (2012 : 11)

Dans l'apprentissage d'une langue seconde, aucun être humain ne part de zéro. Qu'on le veuille ou non, nous portons tous la compagnie inconditionnelle de notre langue première, qui agit comme un guide, un support, un mécanisme d'apprentissage conscient ou inconscient et, fréquemment, un filtre⁷⁶.

Selon Eugénie Eyeang, cette influence incontestable (consciente ou inconsciente) des langues premières dans l'apprentissage de la langue étrangère est factuelle dans le cadre de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon parce que « s'il est vrai que statutairement le français (L2) prend le pas sur les langues locales (L1), la marque des deux groupes linguistiques (bantus et romanes) est présente sur la langue espagnole (L3) » (Eyeang, 2011 : 92).

Ce constat d'Eugénie Eyeang met clairement en évidence la subalternisation des langues premières en cours d'espagnol/LE au Gabon. La politique linguistique éducative, orientée sous l'égide de l'idéologie linguistique du monolinguisme impose un « mutisme sélectif » visant à « invisibiliser » les autres langues des enseignants et des apprenants à travers une « subalternisation » basée sur la censure didactico-pédagogique. Ces langues qui accompagnent les enseignants et les apprenants en classe sont donc des « langues fantômes » dont le spectre se reflète dans le discours en langue cible.

Cette « violence linguistique » en classe d'espagnol/LE est le produit d'une « violence socio-politique », elle-même étant symbolique de l'environnement de colonialité dans tous ses angles. En effet, si l'institutionnalisation de l'espagnol au Gabon est la conséquence de la colonialité du savoir, la manifestation des idéologies linguistiques et pédagogiques en classe d'espagnol/LE est donc le résultat de la colonialité de l'être. En effet, la présence de l'idéologie du monolinguisme en classe d'espagnole est fonction de l'idéologie linguistique du pays qui plébiscite une valorisation exclusive de la langue coloniale et le linguicide des langues maternelles. C'est ce que reconnaît un de nos collaborateurs formateur en ces termes :

⁷⁶ Notre traduction. Texte original : « En el aprendizaje de segundas lenguas, ningún ser humano parte de cero. Todos llevamos, queramos o no, la incondicional compañía de nuestra primera lengua, que ejerce de guía, de apoyo, de mecanismo consciente o inconsciente de aprendizaje y, con frecuencia, de filtro ».

Extrait 6 : L'idéologie linguistique véhiculée en classe selon F1

- C : lors de nos différentes observations en situation de cla/sse on a pu voir que les: les futurs enseignants vos étudiants n'ont pas recours ont du mal à en fait ne sont pas libres en fait de de recourir aux langues premières disons leur discours est plutôt monolingue et ce n'est pas un discours plurilingue est-ce que vous donc les formateurs ne seraient pas à l'origine de cette de cette idéologie monolingue
- F1 : mais bien sû/r que si/ parce que nous: nous enseignons une langue étrangère donc euh nous ne pouvons pas: autoriser l'émission d'autres langues dans l'apprentissage de ces langues étrangères là en principe c'est c'est c'est l'idéologie que nous nous véhiculons
- C : hum hum
- F1 : c'est: j'ai envie de prendre cet exemple de\ de\ de nos parents à l'époque qui euh à qui on interdisait par exemple de parler la langue euh maternelle parce que on était dans l'apprentissage du français donc on interdisait (.) on ne veut pas d'expression qui viennent des langues maternelles et il y avait même euh mon père me racontait je crois ceux qui employaient des mots en langue maternelle on leur donnait ce qu'on appelait un symbole et ils partaient ils rentraient avec ça à la maison et ne pouvaient s'en débarrasser que lorsque quelqu'un d'autre avait fait la même euh je sais pas si je peux dire bêtise ou la même erreur que lui donc en général on a toujours été habitué à ce que en classe de langue étrangère ne soit admise que la langue étrangère apprise et du coup on interdit aux apprenants de parler d'autres langues euh pendant ces moments-là

Ces propos de notre collaboratrice formateur sont très clairs. L'idéologie linguistique du monolingisme en classe d'espagnol/LE au Gabon est la reproduction de l'idéologie linguistique coloniale qui a été imposé aux Gabonais à travers la colonialité de l'être. Cette prédominance de l'idéologie monolingue à l'ère des approches plurielles démontre que le Gabon se situe aux antipodes des approches méthodologiques actuelles en sociodidactique. Cette constatation nous amène à comprendre que les approches méthodologiques d'E/A de l'espagnol/LE nécessitent une réactualisation qui tienne compte des réalités sociodidactiques gabonaises. Seulement, cette réactualisation et adaptation sociodidactique passe par la déconstruction de l'idéologie linguistique et pédagogique qui elle, passe par la décolonialité du savoir et de l'être.

La décolonialité du savoir consistera à mettre un terme à la « criminalisation des savoirs vernaculaires » en situation de classe. Pour atteindre cet objectif, la décolonialité de l'être devra, au préalable, déconstruire l'universalisme monologique eurocentré dans la programmation curriculaire en y intégrant des référents linguistiques et culturels pour permettre

le développement des approches plurielles en situation de classe. Certaines données de nos enquêtes nous permettent de pronostiquer cette réactualisation de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon dans un future proche à cause de l'existence d'une idéologie linguistique plurilingue chez la « nouvelle génération » des acteurs de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon comme nous pourrons le lire dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 7 : CONTEXTUALISATION DE L'E/A ET DÉVELOPPEMENT DES APPROCHES PLURIELLES EN COURS D'ESPAGNOL /LE AU GABON

Depuis quelques années, la « nouvelle génération » des acteurs de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon a exprimé sa volonté de déconstruire le modèle d'E/A hérité de la colonisation. Dans cette perspective sociodidactique, la contextualisation des enseignements et des apprentissages apparaît comme une panacée pour mettre fin à la colonialité du savoir et de l'être qui se construit à travers un E/A eurocentré. La contextualisation de l'E/A est une approche méthodologique par laquelle les enseignements et les apprentissages sont adaptés aux contextes particuliers des différents environnements, institutions et groupes socioculturels dans lesquels se déroule l'E/A à travers le transfert des apprentissages (Zabalza, 2006).

Les motivations de contextualisation de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon reposent sur plusieurs facteurs sociodidactiques allant de la décolonialité du savoir et de l'être au développement de l'approche interculturelle en classe. Seulement, l'hybridité linguistico-culturelle du Gabon suscite des interrogations quant au choix des référents linguistiques et culturels à intégrer en classe d'espagnol/LE en vue du développement de la contextualisation de l'E/A. Rappelons que le contexte socioculturel gabonais est marqué par un esprit d'ethnocentrisme omniprésent chez tous les groupes ethniques et toutes les classes sociales. Il convient donc de réfléchir à une approche méthodologique pouvant favoriser la prise en compte de tous les traits culturels gabonais et africains sans encourager l'expression de l'ethnocentrisme en classe.

Face à cette nécessité inclusive de toutes les variétés linguistiques et culturelles endogènes en classe, les approches plurielles se présentent comme l'approche méthodologique idéale pour ce type d'enseignement. En effet, les approches plurielles cherchent à développer chez les élèves des aptitudes métalinguistiques dans plusieurs langues qui soient concomitantes de l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle à travers le développement des activités plurilingues et pluriculturelles. Les approches plurielles s'inscrivent dans une visée d'éducation plurilingue et interculturelle qui favorise l'acquisition des capacités langagières et culturelles dans une réflexion globale en contexte d'E/A pluriel (Beacco et al., 2016).

L'objectif de ce chapitre est de mettre en lumière les volitions de contextualisation exprimées par la « nouvelle génération » des acteurs de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon ainsi que leur ouverture au développement des approches plurielles en cours d'espagnol/LE. Ce

chapitre s'organise autour de deux parties. La première partie s'articulera autour des motivations de la contextualisation de l'E/A de l'espagnol/LE alors que la deuxième partie se centrera sur la mise en évidence de la posture des acteurs de la « nouvelle génération » face au développement des approches plurielles.

I)- CONTEXTUALISATION DE L'E/A DE L'ESPAGNOL/LE AU GABON : MOTIVATIONS SOCIODIDACTIQUES

Cette partie se propose d'étudier les motivations de contextualisation de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon afin de comprendre les facteurs sociodidactiques qui ont conduit la « nouvelle génération » des acteurs de l'E/A à promouvoir cette approche méthodologique. Elle comprendra deux sous-parties. Dans la première sous-partie, nous présenterons les motivations extrinsèques et, dans la deuxième sous-partie, nous tenterons de mettre en évidence les motivations intrinsèques de la contextualisation de l'E/A.

I.1) - La contextualisation : résultat de la politique de décolonialité de l'être et du savoir ?

La contextualisation de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon, comprise par nos collaborateurs comme la prise en compte des référents linguistiques et culturels gabonais et africains dans l'acte d'E/A de la langue et la culture étrangère, est motivée par plusieurs facteurs sociodidactiques. Dans l'esprit de la sociodidactique qui articule sociologie, politique et didactique, nous entendons par facteurs sociodidactiques, les facteurs motivationnels qui se situent à la croisée de la sociologie, de la politique, de la didactique et de la pédagogie.

Les motivations sociopolitiques de la contextualisation de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon découlent de la volonté du pays d'atteindre la décolonialité du savoir et de l'être dans tous ses angles. Pour comprendre les motivations extrinsèques de contextualisation de l'E/A de l'espagnol/LE, il convient de situer la contextualisation dans un continuum de réformes éducatives entreprises au fil des années après l'organisation des premiers « États Généraux de l'Éducation » en 1983. En effet, quelques années après l'expérimentation du système éducatif français, le Gabon s'est rendu compte que le système éducatif duquel il a choisi de s'inspirer dans sa structure d'enseignement est une arme de sujétion et d'aliénation coloniale qui participe à la pérennisation de la domination occidentale du point de vue philosophique, épistémique et culturel. Les curricula de formations eurocentrés ne tiennent pas compte des savoirs locaux. Cet épistémicide des savoirs africains a favorisé l'invisibilité des réalités socioculturelles gabonaises et africaines dans la programmation curriculaire.

C'est dans ce contexte sociodidactique que l'histoire, les cultures et le savoir-faire africain et gabonais ont été ignorés dans les curricula au profit de l'histoire, la culture et le savoir-faire occidental. Les langues enseignées dans le système éducatif gabonais sont essentiellement des langues européennes tandis que les langues gabonaises et africaines peinent à intégrer la liste des langues d'enseignement formel. Au regard de cette domination linguistico-culturelle, il n'est pas étonnant qu'aujourd'hui les autorités politiques, formées sous ce modèle d'enseignement colonial, puissent plébisciter l'officialisation des langues occidentales au détriment des langues maternelles africaines en agonie depuis des décennies sur le marché linguistique.

L'histoire enseignée dans le système éducatif gabonais tourne exclusivement autour de la France et de l'occident alors que le Gabon et l'Afrique ont une histoire aussi riche et stimulante que celle de la France et de l'occident. Malheureusement, la curricularisation de l'histoire dans le système éducatif gabonais souffre d'une sorte de « censure filigranée » de certains faits historiques pour sauvegarder l'hégémonie occidentale sur le Gabon et l'Afrique. Conscient de la réussite de cette politique de criminalisation du savoir et de l'histoire africaine, Nicolas Sarkozy, à l'époque Président de la République française, s'était permis, dans le cadre de son allocution du 26 juillet 2007 dans les locaux de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar au Sénégal, d'affirmer que « le drame de l'Afrique, c'est que l'homme africain n'est pas assez entré dans l'Histoire ».

Cette déclaration faite avec un ton paternaliste par le Président de la République française de l'époque devant des enseignants, des chercheurs et des étudiants en présence des autorités politiques africaines dans une université qui porte le nom d'un des plus grands savants africains peut traduire une forme de confession de « crime contre le savoir africain » par la puissance coloniale. A notre sens, cette allégation spirituelle et sournoisement conçue par le Président français et son cabinet voulait faire comprendre aux africains que le modèle d'enseignement imposé par la puissance colonisatrice ne favorise pas la promotion de l'histoire et des savoirs autochtones.

Le choix de ces propos dénigrants du point de vue historique, dans un « temple de la connaissance » qui honore la mémoire d'un « pharaon du savoir et artisan du réveil du monde nègre » comme le reconnaît le professeur Moustapha FALL dans l'intitulé de son article paru en hommage à Cheikh Anta Diop le 8 février 2021 dans *le quotidien*⁷⁷ sénégalais, doit être

⁷⁷ <https://lequotidien.sn/7-fevrier-1986-7-fevrier-2021-hommage-a-cheikh-anta-diop-pharaon-du-savoir-et-artisan-du-reveil-du-monde-negre-pour-leternite/>, [consulté le 21/06/2023].

perçu comme un appel à la réforme des contenus curriculaires dans nos systèmes éducatifs. Point n'est besoin de rappeler que Cheikh Anta Diop est un illustre intellectuel qui a œuvré pour la restauration de la conscience historique à travers la reconstitution scientifique de l'histoire africaine. Le choix de Nicolas Sarkozy de proférer ces allégations dans une université qui porte le nom de cet historien africain est une démonstration de la négation des savoirs africains dans le narratif occidental.

A notre avis, cette déclaration du Président de la République française de l'époque ne devrait pas être perçue comme une « insulte au savoir et à l'histoire africaine ». Elle devrait plutôt être comprise comme un appel à l'éveil de conscience pour institutionnaliser les savoirs africains dans nos systèmes éducatifs. Cette curricularisation des savoirs africains dans nos systèmes éducatifs ne signifie pas que les programmes d'E/A africains iraient à l'encontre des vérités épistémiques occidentales. Loin de là ! Il s'agira de prendre en compte la co-temporalité et la simultanéité épistémique du monde en mettant en perspective les différentes élaborations épistémologiques aussi bien occidentales qu'africaines.

Cette interaction entre les savoirs européens et africains dans les curricula permettra de déconstruire l'universalisme monologique centré exclusivement sur la logique épistémique occidentale qui a permis de développer une géopolitique du savoir eurocentrique. Ce savoir eurocentrique, longtemps appliqué dans le système éducatif gabonais, a pour mission principale de construire, chez les « anciens » colonisés, une structure de pensée et une identité conforme à la norme occidentale. Cette conformité à la norme occidentale que nous percevons comme une sorte de « fabrication du syndrome de Stockholm »⁷⁸ a fini par produire des « sujets hybrides » dont l'apparence physique se caractérise, comme l'indique le titre du livre de Frantz Fanon, par une *peau noire, masque blanc*. On peut donc comprendre pourquoi, aujourd'hui, une inspectrice pédagogique, formée sous ce modèle colonial, affirme avoir la France pour « miroir » étant donné que les manuels, les programmes et l'institution du savoir avec laquelle elle s'est formée avait pour objectif principal le trafic d'un conformisme philosophique et identitaire à la norme des seuls « Maître du Savoir » et idéal identitaire : les colons.

La persistance de la colonialité du savoir et de l'être à travers le système éducatif actuel qui semble immuable depuis 1960 au Gabon ne signifie pas que les pays colonisés se sont

⁷⁸ Nous qualifions la conformité à la norme blanche occidentale de « fabrication du syndrome de Stockholm » parce que nous pensons que les langues occidentales qu'on impose aux Gabonais d'apprendre et d'en maîtriser les lettres sont les mêmes qui ont causé le linguicide des langues africaines. Les faits historiques tels que la traite négrière et la colonisation dont on demande aux africains de falsifier l'inhumanité et d'absoudre ainsi les colons dans la conscience historique africaine ne peuvent pas être comprises aux antipodes de la violence dans tous ses angles. Si l'Africain parvient à une résilience culturelle et identitaire basée sur la dévotion à la norme blanche tout en continuant de déprécier son identité culturelle, cela traduirait l'effet du syndrome de Stockholm.

toujours résignés à cette domination philosophique occidentale. Déjà en 1983, les autorités politiques du pays et les acteurs éducatifs organisaient les premiers « États Généraux de l'Éducation et de la formation » dans le but de construire un nouvel appareil éducatif qui soit adapté au pays. Malheureusement, cette volition de reformation de la politique éducative restera lettre morte à cause de la colonialité du pouvoir qui empêche l'indépendance institutionnelle de l'E/A et l'impéritie des décideurs politiques gabonais à soutenir les résolutions prises⁷⁹.

Malgré cet échec de réforme, l'élite politique et les décideurs éducatifs vont entreprendre certaines mesures réformatrices visant à adapter l'E/A aux réalités sociodidactiques gabonaises. Outre sa participation à certains forums mondiaux sur l'éducation tels que la « conférence mondiale sur l'éducation pour tous » de Jomtien (Thaïlande) en 1990 et le « forum mondial sur l'éducation » de Dakar (Sénégal) en 2000, le Gabon a organisé plusieurs rencontres locales en vue de l'amélioration de la structure de son système éducatif (Makaya, 2021). C'est le cas des États généraux de l'éducation organisés en mai 2010, le Conseil présidentiel sur l'Éducation d'avril 2012 et la Task force sur l'éducation de 2018.

Le séminaire-atelier sur la « la politique de refondation curriculaire, le processus de développement curriculaire, les réalités locales et les défis du XXI^{ème} siècle » organisé du 23 au 28 octobre 2000 à Libreville va, à n'en point douter, constituer un repère essentiel dans chaîne d'actions de la politique éducative gabonaise. A travers l'organisation de ce séminaire-atelier, le Gabon exprime sa volonté indéfectible de renouveler la structure de son système éducatif en y accordant un intérêt particulier à la réforme curriculaire. C'est ce que nous pouvons lire dans l'extrait du discours d'ouverture du 24 octobre 2000 prononcé par le ministre gabonais de l'éducation nationale de l'époque : M. André MBA-OBAME en ces termes :

Notre pays, le Gabon, est de ceux qui, aujourd'hui en Afrique, attachent une importance capitale à la rénovation ou à la reconstruction des curricula et l'école de base. Aujourd'hui, l'idée de curriculum cadre avec la volonté de « mettre à plat » ou « à découvert » les vues qui orientent la décision ou la structuration de l'école à travers les programmes [...]. Parler de curriculum, c'est aussi regarder la compétence acquise à l'école. Cette compétence doit actuellement permettre à l'élève de résoudre des situations-problèmes de vie, en tenant compte du développement de son pays. Elle doit non seulement lui servir, mais aussi servir à son pays. En cette période où l'accent est mis sur la refondation des curricula [...] il est de notre responsabilité d'y adhérer fortement tout en faisant, bien entendu, preuve de lucidité. C'est pour marquer tout l'intérêt que nous accordons à la politique et à la refondation curriculaire que le Gouvernement gabonais

⁷⁹ Comme nous le verrons au chapitre 8, le gouvernement gabonais peine à soutenir les politiques éducatives à cause des fonds alloués à cet effet qui sont insuffisants et les détournements constants.

poursuit sans relâche ses efforts dans la rénovation et la reconstruction des curricula⁸⁰.

A travers cet extrait du discours du ministre gabonais en charge de l'Éducation nationale de l'époque, on peut comprendre la place qu'occupaient les curricula scolaires dans la politique de restructuration du système éducatif. Selon le ministre de l'époque : « C'est pour marquer tout l'intérêt que nous accordons à la politique et à la refondation curriculaire que le Gouvernement gabonais poursuit sans relâche ses efforts dans la rénovation et la reconstruction des curricula ». Les nouveaux curricula devaient tenir compte des réalités sociodidactiques du pays afin de développer, chez l'apprenant, des savoirs et des compétences qui soient aussi bénéfiques au pays.

L'analyse que fait John Aglo au cours de ce séminaire-atelier sur les réformes curriculaires dans les pays d'Afrique subsahariens représentés met en perspective deux paradigmes : une amélioration des curricula à travers quelques ajouts et une déconstruction-reconstruction complète des curricula. Ces deux paradigmes sont également perceptibles dans les propos de l'extrait du discours de l'ancien ministre de l'Éducation nationale de l'époque. John Aglo présente ces deux paradigmes dans les lignes qui suivent :

Tous les Etats-membres représentés sont à l'heure actuelle engagés dans un processus de réforme curriculaire. [...] **L'examen du processus dans l'ensemble des pays fait ressortir deux tendances.** Pour certains des Etats-membres, « la réforme de l'éducation n'est plus **synonyme de bouleversement immédiat des structures et des contenus mais le résultat d'un ensemble d'innovations et de rénovations pour répondre aux insuffisances constatées au niveau du système éducatif** ». Ce point de vue est celui du Burkina Faso et est partagé dans d'autres pays. **Toutefois, le point de vue de la grande majorité des Etats-membres représentés correspond à la vision suivante** énoncée par les représentants du Tchad. « **Il ne s'agit donc pas d'un toilettage des anciens programmes. Il s'agit bien d'un travail de refondation d'un nouveau programme** » (Aglo, 2001 : 15-16)⁸¹.

On le voit, la majorité des pays représentés partagent le deuxième paradigme : celui de la refondation curriculaire. C'est le cas du Gabon. Toutefois, la mise en pratique de cette politique de « refondation » des curricula s'apparente à l'approche du Burkina Faso. Cette incapacité d'atteindre la reconstruction des curricula se justifie, entre autres, par le manque de moyens d'accompagnement des gouvernements de certains pays à l'instar du Gabon. De ce fait, les propositions et les résolutions prises par le pays ne vont pas changer la curricularisation héritée de la France. Ce séminaire-atelier sera une des rencontres qui va corroborer les actions entreprises sous l'égide du feu président Omar BONGO ONDIMBA qui, malgré sa bonne

⁸⁰ C'est nous qui soulignons en gras.

⁸¹ C'est nous qui soulignons en gras

volonté de réformer le système éducatif, va laisser aux gabonais un appareil éducatif désuet et en plein dépérissement avec une curricularisation eurocentrée à sa mort en 2008.

Après le départ du feu président Omar BONGO ONDIMBA, l'actuel président en exercice, Ali BONGO ONDIMBA, va prendre le relais de la présidence du pays. Conscient de la situation chaotique dans laquelle se trouve le système éducatif gabonais, le nouveau président de la République va convoquer, quelques mois après son investiture, les « États généraux de l'éducation, de la recherche et de l'adéquation formation-emploi » qui ont eu lieu en mai 2010. Ces états généraux avaient pour objectif principal de faire l'autopsie de l'appareil éducatif en panne depuis plus d'une dizaine d'années comme le reconnaît le président de la République dans son discours d'ouverture. Cet examen de la structure scolaire et universitaire devait permettre de proposer des solutions dans l'esprit de ce que le président de la République avait qualifié, dans son discours d'ouverture, de « Pacte de Confiance entre l'Élite intellectuelle gabonaise et l'Elite politique ».

Parmi les problématiques soulevées dans ces travaux, se trouve, en première ligne, celle des curricula qui nécessitent une réforme à tous les niveaux comme le témoignent les conclusions relatives à l'enseignement secondaire, technique et à la formation professionnelle :

Conclusions relatives à l'enseignement secondaire : les Etats Généraux de l'Education, de la Recherche et de l'Adéquation Formation-Emploi, réunis à Libreville, les 17 et 18 mai 2010, recommandent : **de mener une politique active de renouvellement des curricula** en y intégrant les dimensions citoyennes et de développement durable ; **Conclusions relatives à l'enseignement secondaire technique et à la formation professionnelle :** les Etats Généraux de l'Education, de la Recherche et de l'Adéquation Formation-Emploi, réunis à Libreville, les 17 et 18 mai 2010, recommandent : **de mener une politique active de renouvellement des curricula**⁸² ;

On voit bien que la problématique de la réforme curriculaire examinée dans les réformes précédentes demeure d'actualité en 2010. Les nouveaux états généraux recommandent aux décideurs de mener une politique de renouvellement des curricula. Ce qui sous-entend que les curricula n'ont pas encore été totalement renouvelés au cours des années précédentes malgré la multitude des forums organisé à cet effet. Ce renouvellement des curricula consistera à favoriser, d'une part, l'adaptation curriculaire aux domaines industriels pour ce qui est de l'enseignement technique et la formation professionnel et, d'autre part, intégrer des dimensions citoyennes à travers l'étude des humanités gabonaises et africaines dans l'enseignement général. C'est dans cette vision que s'inscrit la contextualisation de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon.

⁸² C'est nous qui soulignons en gras.

La contextualisation de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon est donc, avant tout, une recommandation du MEN qui obéit à la politique éducative prônée par l'État qui consiste à intégrer dans les curricula les réalités socioculturelles gabonaises et africaines. En effet, dans l'esprit des premiers états généraux de l'éducation (1983 : 3) qui recommandaient de « **penser des objectifs nouveaux d'éducation, répondant mieux d'une part à nos mœurs, nos traditions, au génie de notre culture**, d'autre part à l'élan de notre évolution, à la transformation rapide des conditions de notre vie sociale », la lettre d'orientation va recommander la prise en compte des réalités culturelles gabonaises et africaines dans l'acte d'E/A. C'est ce que nous pouvons lire dans les lignes suivantes :

L'enseignement contribue "au développement harmonieux de l'apprenant et à une meilleure intégration sociale et culturelle..." [...]
L'enseignement concourt à "l'enracinement culturel de l'apprenant..." [...]
"il est adapté dans ses méthodes, ses programmes et leurs contenus à l'évolution économique, scientifique, technologique, sociale et culturelle du Gabon et de son environnement..." [...] L'enseignement/apprentissage [de l'espagnol/LE] au Gabon comportera ainsi trois objectifs: [...] **un objectif culturel** conventionnellement orienté vers le monde hispanique et hispanophone, mais **accordant dès à présent un intérêt certain aux traits culturels Gabonais et africains contribuant ainsi à l'épanouissement de l'apprenant Gabonais. Il s'agira de mettre en relief à la fois des spécificités et les similitudes des différentes cultures en contact**⁸³.

Le type d'enseignement que poursuit la lettre d'orientation va, non seulement contribuer au développement harmonieux de l'apprenant, mais il va aussi favoriser l'intégration sociale de ce dernier. L'intégration des traits culturels gabonais et africains dans l'acte d'E/A de l'espagnol/LE traduit également une volonté de décolonisation de l'être et du savoir. En effet, le model d'E/A hérité de l'idéologie coloniale développe l'épistémicide des savoirs locaux et l'acculturation des apprenants gabonais et africains à la norme européenne. Cet épistémicide et cette acculturation ont pour conséquence la domination occidentale du point de vue épistémique et culturel. Pour Alexandre Moussavou, la contextualisation de l'E/A de l'espagnol/LE favorisera donc la reconstruction identitaire des apprenants gabonais et africains et la fin de la domination culturelle occidentale. C'est ce qu'il affirme dans le cadre de son plaidoyer pour la contextualisation de l'E/A de l'espagnol/LE lorsqu'il place l'enjeu culturel et la dimension identitaire au centre de la contextualisation de l'E/A de l'espagnol/LE comme nous pouvons le lire dans les lignes qui suivent.

Revaloriser des traits culturels gabonais pendant l'E/A de l'E/LE, c'est donc lutter contre la domination culturelle européenne, réelle ou supposée. C'est aussi l'opportunité d'intégrer ses propres connaissances dans le concert des nations, en exprimant son identité et sa culture au monde extérieur. Ainsi, le constat selon lequel l'éducation formelle d'inspiration coloniale transmettrait uniquement les connaissances livresques

⁸³ C'est nous qui soulignons en gras.

occidentales excluant, de fait, les savoirs endogènes gabonais n'auraient plus de sens, tant les savoirs désormais transmis dans le système éducatif gabonais ne seraient plus essentiellement importés. Ils seraient donc adaptés à la société locale et rapprocheraient, dès lors, l'élève de son environnement immédiat. **Cela pourrait garantir à l'apprenant un enracinement culturel** (Moussavou, 2014 : 92-93).

Les propos d'Alexandre Moussavou confirment l'esprit de décolonialité du savoir et de l'être qui anime les acteurs éducatifs gabonais dans la politique de contextualisation des enseignements. Ceux-ci, après avoir appliqué scrupuleusement le modèle d'enseignement colonial pendant plusieurs décennies, se sont rendus compte qu'ils participaient à assoir la domination philosophique occidentale dans la structure de pensée des apprenants gabonais en véhiculant « les connaissances livresques occidentales » qui excluent les savoirs autochtones.

Ce modèle d'enseignement hérité de la colonisation a, en quelque sorte, œuvré pour la formation des « intellectuels-illettrés » et des « diplômés ignorants ». Nous entendons par « intellectuels-illettrés », des personnes culte qui maîtrisent parfaitement les langues occidentales dans lesquelles ils ont été formés tout en étant analphabètes quant aux langues maternelles gabonaises et africaines. Ces « diplômés-ignorants » ont une connaissance exacte de la philosophie occidentale alors qu'ils ignorent les savoirs gabonais et africains qui tiennent compte de leurs valeurs culturelles.

Conscients de la nécessité de reconstruire le paradigme épistémique en Afrique, tous les acteurs de l'E/A de l'espagnol/LE s'accordent pour mettre en œuvre une approche méthodologique qui va donner un « droit de cité » aux savoirs locaux en classe pour interagir avec les savoirs occidentaux dans une visée interculturelle. Cette volonté de réforme commence par les décideurs qui l'appuient officiellement par la lettre d'orientation comme l'affirment les propos de notre collaboratrice D1 dans l'extrait d'entretien suivant :

Extrait 7 : L'idéologie linguistique véhiculée en classe d'espagnol/LE selon F1

- D1 : **lorsque nous parlons gastronomie nous voulons aller chercher la gastronomie espagnole oui c'est bien de montrer aux enfants la paella la tortilla et tout ça/ mais est ce que le le le petit gabonais il mange paella/ il ne mange pas paella/ il mange euh feuilles de manioc avec le niembwè il mange feuilles de manioc à à à au maïs\ d'accord**
- C : **exa/ctement**
- D1 : **hein/ il mange euh euh euh feuilles de de de patates hein/**
- C : **EXACTement**
- D1 : **voilà euh donc nous ce que nous devons faire c'est trANsposer/ c'est trANSférer/ hein/**
- C : **hum hum**
- D1 : **en utilisant tout simplement la LANGue c'est la langue qui doit nous aider comme médi pour**

pouvoir transmettre mais nous cuisons chez/ nous:
ce n'est pas interdit c'est ce que la la la lettre
d'orientation d'ailleurs nous recommande mais
nous faisons très peu nous faisons très peu hein\
C : justement madame
**quand nous enseignons la paella c'est bien
d'enseigner la paella mais à côté de la paella
il faut qu'on qu'on demande à nos enfants toi
qu'est-ce que tu manges chez toi et comment ça
s'appelle est-ce que tu sais comment ça se
prépare quels sont les ingrédients qui rentrent
quels sont les aliments qui rentrent dans la
composition de: de ce que toi tu manges c'est
tout simple** mais nous ne faisons pas assez hein/
C : Exactement madame [juste]
D1 : [voilà nous ne faisons pas assez]
C : [hum hum]
D1 : [parce que]: parce que la langue c'est d'abord
un outil culturel la langue c'est d'abord
un outil culturel/ mais on ne peut pas être on ne
peut pas apprendre/ seulement de la culture de
l'autre/ c'est une langue étrangère oui mais: si
nous l'apprenons pour: seulement nous limiter à
ce/ qui appartient à l'autre est ce que nous
avons beaucoup gagné alors que cette langue-là
a aussi des des choses nous que nous pouvons
citer/ chez nous hein/

Cet extrait d'entretien montre l'importance de la langue comme outil culturel. A travers les propos de notre collaboratrice D1, nous pouvons comprendre la vision actuelle des décideurs de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon. Ils considèrent qu'on ne peut pas dissocier la langue de son corollaire culturel. De ce fait, la langue espagnole est un vecteur de la culture des pays hispaniques en tête desquels l'Espagne (Gaínza Tejedor et Pujol Berché, 2016). Cette culture étrangère rentre en contact avec les cultures en présence qui accompagnent les apprenants et les enseignants en classe. Le paradigme colonial prône l'ethnocide de ces cultures en classe afin de favoriser l'acculturation des apprenants « noirs » à la culture « blanche » occidentale.

Avec la contextualisation, il s'agit aujourd'hui de prendre en compte ces réalités culturelles dans l'acte d'E/A dans une visée interculturelle afin que l'apprenant se découvre aussi du point de vue identitaire tout en découvrant l'autre. La contextualisation consiste à mettre un terme à l'ethnocide des cultures africaines en classe afin que l'apprenant gabonais puisse reconstruire son identité qui avait été formée sur la base du « miroir occidental ». C'est ce que confirment les propos de notre collaboratrice formatrice F1 dans l'extrait d'entretien suivant :

Extrait 8 : Questionnement de F1 sur la contextualisation telle qu'envisagée au Gabon

- F1 : ((en riant)) euh: non\ non\ non bon, on peut on veut parler de (.) en fait : j'sais pas (..) **ce que nous avons envie de faire c'est que : on enseigne la langue étrangère tout en permettant à l'apprenant de se reconnaître identitairement dans ce qui lui est enseigné.**
- C : d'accord
- F1 : **c'est ce que nous avons envie de faire en réalité.**
- C : o/k
- F1 : **j'enseigne: la langue étrangère (.) mais (.), avec des éléments qui sont familiers à l'entoura/ge de l'apprenant.**
- C : d'accord
- F1 : **pour ne plus que l'apprentissage de la langue étrangère reste euh (.) euh pas un mirage, mais (.) loin de l'apprenant des réalités de l'apprenant c'est à dire que quand je parle de, par exemple la gran via en espagne, mon apprenant ne sait pas ce que c'est que la gran via, mais si je lui parle du boulevard du bord de mer (.)**
- C : il sait ce que c'est
- F1 : **il sait ce que c'est**
- F1 : **il sait ce que c'est/ il sait ce que c'est: donc (...) comment faire pour que tout en apprenant la langue étrangère ils se reconnaissent dans les apprentissages, comment on fait ça/**
- C : C'est la question
- F1 : **Comment, comment est-ce qu'on peut faire ça/ est-ce que/ utiliser par exemple: les photos de petits noirs dans: comme on a fait dans euh horizontes ca suffit pour parler d'interculturalité**
- C : Très bonne question

Dans cet extrait d'entretien, nous pouvons comprendre la contextualisation du point de vue des formateurs. Pour notre collaboratrice F1, la contextualisation doit permettre l'enseignement de la langue étrangère tout en permettant à l'apprenant de se reconnaître dans ce qui lui est enseigné. Pour y arriver, les enseignements devront comporter des éléments familiers à l'environnement immédiat de l'apprenant. Pour illustrer son raisonnement, elle prend l'exemple de la *Gan Vía* de Madrid qui pourrait être mis en contexte avec le Boulevard du bord de Mer de Libreville dans l'acte d'enseignement. Pour F1, c'est l'idée qui anime les acteurs éducatifs en parlant de contextualisation. C'est la prise en compte des référents socioculturels gabonais et africains dans l'acte d'enseignement pour, non seulement faciliter la compréhension de l'apprenant, mais aussi pour stimuler la motivation de ce dernier à parti du rapprochement entre les contenus d'enseignement et son environnement.

Cette réflexion, bien qu'elle nous aide à mieux comprendre la pensée des acteurs éducatifs par rapport à la contextualisation, comprend tout de même certaines ambiguïtés. Commençons par le fait que la langue étrangère doive permettre à l'apprenant gabonais de se reconnaître « identitairement » à travers la mise en évidence des réalités socioculturelles de son

environnement. Cette pensée présente tout e suite ses limites si on tient compte du fait que nous sommes en cours de langue et culture étrangère. Comment peut-on vouloir que ce cours de langue et culture étrangère puisse promouvoir les langue set cultures gabonaises ? Si l'urgence de promouvoir les langues et les cultures gabonaises à travers l'éducation s'impose comme exigence, il serait souhaitable de créer des disciplines qui se centrerons sur les humanités gabonaises et africaines.

De plus, cette réflexion de notre collaboratrice F1 suscite des questionnements d'ordres épistémologiques et symboliques. En effet, la dimension épistémique concerne les savoirs à enseigner en classe pour que l'apprenant s'y reconnaisse. La dimension symbolique concerne les symboles culturels qui doivent être mis en avant pour représenter un pays. Est-ce que parler du Boulevard du Bord de Mer de Libreville à un apprenant de province suffit pour établir un rapprochement avec son environnement. Si nous prenons notre cas, par exemple, nous avons été scolarisés toutes nos années de collège et de lycée en province. Si, pour des raisons de contextualisation (comprise par notre collaboratrice F1 comme le rapprochement entre les enseignements et l'environnement de l'apprenant), l'enseignant s'appuyait sur des structures symboliques de Libreville, nous aurons été autant étrangers à ces référents qu'avec ceux de l'Espagne.

On peut comprendre que pour notre collaboratrice formatrice F1, le model d'enseignement colonial ne permet pas à l'apprenant gabonais de se retrouver culturellement dans les enseignements qui lui sont transmis. Il s'avère alors opportun de développer une approche méthodologique qui permette d'intégrer les référents linguistiques et culturels de l'apprenant afin que ce dernier puisse s'appuyer sur son contexte socioculturel pour comprendre les enseignements qui lui sont dispensés. Cette vision s'accorde avec la pensée constructiviste qui milite pour que l'apprenant soit en mesure de construire ses propres connaissances à partir des résultats d'expériences antérieures obtenues dans l'environnement qui l'entoure. L'approche constructiviste cherche à ce que les élèves puissent construire un apprentissage significatif, parvenir à une compréhension cognitive et également prendre en compte certains facteurs émotionnels afin que l'enseignant et les élèves puissent s'adapter de manière appropriée au contexte (Vygotski, 1978 ; Piaget, 1978 ; Barraza, 2002).

Cette dimension émotionnelle est mise en évidence dans les différents discours de nos collaborateurs décideurs et formateurs qui estiment que le fait que les enseignements débouchent sur les réalités socioculturelles gabonaises peut motiver l'apprentissage des apprenants. En effet, le model d'E/A hérité de la colonisation ne permet pas, pour reprendre les propos de la lettre d'orientation, « l'épanouissement de l'apprenant gabonais » parce que les

réalités qui lui sont enseignées dans ce model eurocentré son éloignées de lui. Il se contente de découvrir l'autre sans se découvrir lui-même. L'occasion ne lui est pas donnée de faire interagir ces nouveaux savoirs culturels avec sa culture d'origine. Il se contente de contempler, pour emprunter l'expression de notre collaboratrice formatrice F1, « un mirage » qu'il n'ira certainement jamais découvrir car l'Espagne et la majorité des pays hispaniques ne sont pas des destinations privilégiées dans la carte de voyage des gabonais.

Il convient donc de mettre en place une approche pédagogique pouvant créer une connexion entre les savoirs enseignés et l'environnement immédiat des apprenants afin de susciter un intérêt particulier pour le cours chez l'apprenant. Cette intégration des réalités socioculturelles gabonaises et africaines dans l'acte d'E/A pourrait mettre un terme à l'amotivation des apprenants dans l'apprentissage de la langue espagnole par le système éducatif. Nous pouvons trouver le résumé de ces postulats dans l'extrait d'entretien suivant qui s'accorde avec les discours précédents.

Extrait 9 : La contextualisation de l'E/A de l'espagnol/LE expliquée par F2

- F2 : **si on parle par exemple de\ dans le la programmation on parle de danses/ la danse espagnole/ l'idée aujourd'hui c'est de prétexter enseigner la danse espagnole pour déboucher sur les danses gabonaises/ c'est ça/** euh par exemple lorsqu'on parle par exemple de l'oralité euh sur los trabajadores on parle de cervantes et tout\ l'idée c'est/ de commencer par-là et de débou\che de terminer sur la force des prove/rbes sur\ donc en fait pour **l'instant il y'a une supercherie qu'on a mise en place c'est à dire on par de ce qui existe dans la programmation pour déboucher sur nos réalités euh [cult\]**
- C : ((EVT: des ronflements de voitures et des cris des enfants se font entendre)) [et c'est ce que vous appelez con/tex\tua/li\sation/]
- F2 : voilà/
- F2 : la contextualise oui/ voilà/ de la contextualisation **c'est à dire lorsqu'on parle par exemple des danses espagnoles telles que le flamenco la corrida et on dit bein/ maintenant au Gabon/ c'est vrai qu'on/** on va on va bourrer ces étudiants des danses espagnoles alors qu'ils ne vont jamais enseigner euh ils ne vont jamais enseigner les espagnols/
- C : [hum hum]
- F2 : **donc/ pourquoi ne pas partir de ces danses là pour parler de la danse ikokou\ et de la danse élo/ne\ euh le lingwala\ et autres donc/ la supercherie c'est celle-là c'est à dire on part de ce que la programmation dit pour déboucher sur ce que nous-mêmes/ nous produisons pour faire en sorte que le l'apprenant gabonais ne euh soit dans un univers où il maîtrise les les codes et tout ce qui lui est enseigné/ or tu vas parler de la corrida à un un apprenant de milébibinza**

ou de mimvoul\ il n'va jamais se retrouver/ or
**quand tu parles de l'élonge de de lingwala\ voilà/
 et ikokou TOUT DE SUITE// il y'a: il y'a il y'a
 une y'a une connexion directe** et et et et c'est
 ce qui fait en sorte que l'enfant puisse se
 retrouver et qu'il maîtrise exactement ces ces
 éléments ces référents culturels
 C : donc si je comprends bien\ **cette nouvelle
 orientation pour l'enseignement de l'espagnol au
 Gabon que vous prônez euh voudrais partir de
 l'espagnol comme objet d'apprentissage à
 l'espagnol comme outil d'apprentissage**
 F2 : [voilà/]

Ces propos de notre collaborateur formateur F2 nous permettent de comprendre l'orientation que les acteurs éducatifs veulent donner à l'E/A de l'espagnol/LE à travers la contextualisation. Ils veulent partir de l'espagnol comme objet d'apprentissage à l'espagnol comme outil d'apprentissage pour enseigner la culture gabonaise et africaine. Pour y parvenir, F2 propose de « prétexter » l'enseignement de la langue et la culture espagnole pour déboucher sur des référents linguistiques et culturels gabonais. Si cette vision est partagée par l'ensemble des acteurs éducatifs en charge de l'E/A de l'espagnol/LE, notre collaborateur F2 reconnaît que la politique linguistique éducative actuelle ne permet pas encore l'application de cette approche qu'il qualifie de « supercherie ». Nous savons que la supercherie renvoie à toute pratique contraire aux normes. Le fait que F2 qualifie l'application de la contextualisation comme une supercherie signifie que cette approche n'est pas encore officielle dans la politique linguistique éducative actuelle.

Ces propos de notre collaborateur formateur F2 démontrent que la contextualisation de l'E/A de l'espagnol/LE permet de créer une « connexion » entre l'apprenant et les savoirs qui lui sont enseignés. Cette vision s'accorde avec celle de notre collaboratrice F1 qui disait que la contextualisation permet de détourner le regard de l'apprenant d'un mirage pour l'orienter sur ce qu'il connaît. Notre collaborateur F2 estime qu'étant donné que le formateur gabonais d'espagnol/LE n'ira « jamais » enseigner les natifs en Espagne, il s'avère important de lui fournir des approches pouvant lui permettre de s'arrimer au mieux à la réalité sociodidactique gabonaise dans laquelle il va exercer sa fonction de formateur.

En revanche, le fait que la contextualisation telle qu'envisagée par nos collaborateurs ne soit pas en accord avec la programmation curriculaire pose des problèmes d'application de celle-ci en situation de classe. C'est pour cette raison que notre collaboratrice décideur D1 déplore cette absence d'application quand elle affirme que « nous ne faisons pas assez » la contextualisation en cours d'espagnol/LE parce que les recommandations officielles s'articulent essentiellement autour de la langue et la culture cible. Ce contraste entre les

recommandations officielles et la politique de contextualisation peut se justifier par le fait que la focale soit centrée sur l'espagnol et la culture hispanique étant donné que nous sommes en cours de langue et culture espagnole.

Dans ce contexte, l'idée d'enseigner la culture Gabonaise et Africaine en cours d'espagnol/LE comme le prétendent nos collaborateurs nous semble inconvenante. En effet, si les formateurs d'espagnol/LE voulaient enseigner les langues et cultures locales, ils se seraient formés dans ces spécialités. De plus, cette ambition pose un problème de compétence. Ces formateurs d'espagnol/LE ont-ils la compétence nécessaires pour prétendre enseigner les langues et cultures gabonaises et africaines ? Au regard du profil de ces derniers, la réponse semble évidente.

Nous reconnaissons que la lettre d'orientation stipule que l'objectif culturel doit accorder un certain intérêt aux traits culturels Gabonais et Africains. Cependant, l'invisibilité des référents linguistiques et culturels Gabonais dans la programmation curriculaire témoigne de la vision des décideurs. L'objectif reste l'enseignement de la langue et la culture des pays hispaniques. La contextualisation serait juste un moyen pour faciliter la compréhension des apprenants tout en stimulant leur motivation. Il n'est donc pas question de remplacer les contenus de la programmation curriculaire par des référents Gabonais et Africains. A ce propos, notre collaboratrice décideurs D1 reconnaît que, s'il est vrai que le MEN recommande la contextualisation dans la lettre d'orientation, il n'en demeure pas moins vrai que la programmation curriculaire actuelle souffre d'une invisibilisation des réalités socioculturelles gabonaises et africaines. C'est ce que nous pouvons lire dans l'extrait d'entretien suivant :

Extrait 10 : Sur l'invisibilité du Gabon dans la programmation curriculaire

C : si/ les progrAmmes: euh **dans la programmation curriculaire l'enseignant ne voit pas mentionné ni dans les objectifs ni dans les finalités le gabon** [et comment il pourra euh en arriver]

D1 : [bien sûr/ bien sûr/]

D1: **oui/ euh c'est: cé cé c'est bien vu c'est bien vu il n'y a vraiment pas de tra/ce sur le euh le gabon culturellement il n'y a pas de traces du gabon dans nos programmes et c'est bien dommAge et c'est bien dommAge** parce à l'ens il y'a des: de de candidats au mémoire qui ont déjà écrit sur la pla/ce sur cet aspect-là ils ont écrit là-dessus mais **euh je ne sais pas pourquoi euh ça bloque** ((en claquant des doigts)) **pourquoi on ne peut pas écrire ca déjà/**

C : exactement

D1 : **écrire le mettre pour que ça soit visible pour que ce soit des thématiques qui sortent qui**

sont précises nous avons le mariage traditionnel et pourtant dans nos salles de classe nous travaillons sur le mariage traditionnel au gabon lorsqu'on parle par exemple de de de mariage traditionnel ou **lorsqu'on parle de de mariage forcé tout ça on va essayer de regarder de venir au gabon**

C : hum hum

L'aveu que fait contre collaboratrice décideur D1 sur l'invisibilité du Gabon dans la programmation curriculaire peut traduire un contraste entre ce qui est dit et ce qui est fait. En effet, ce sont les mêmes décideurs qui ont recommandé, à travers la lettre d'orientation, l'intégration des traits culturels gabonais et africains dans l'E/A de l'espagnol/LE. Cette invisibilité des réalités socioculturelles gabonaises peut se justifier, entre autres, par le manque de programmation thématique des savoirs locaux à faire interagir en classe en fonction des niveaux d'apprentissage et l'absence des outils didactiques pouvant permettre l'exploitation des savoirs gabonais et africains en classe.

On comprend donc que la contextualisation implique le développement des outils pédagogiques qui peuvent permettre de promouvoir l'africanité et l'hispanisme dans une perspective interculturelle. En attendant la construction de ces outils pédagogiques, l'E/A de l'espagnol/LE continue de se faire sous le prisme de l'idéologie du monolinguisme hérité de la colonisation. Cette persistance de l'idéologie coloniale en classe a fini par exacerber les enseignants qui ont du mal aujourd'hui à perpétuer cet enseignement eurocentré qu'ils qualifient de « néocolonialisme ». C'est ce que nous confirment les propos suivants de nos enseignants recueillis dans un groupe de discussion focalisée :

Extrait 11 : Les enseignants face au modèle d'E/A de l'espagnol/LE actuel

- E4 : [non warren il faut qu'on aille au cas concret] **sérieusement dites-moi quel est l'intérêt pour mon enfant d'apprendre les noms des membres de la famille royale d'Espagne quel est l'intérêt pour mon enfant**
- E3 : [vraiment tu as vu nos cours de civilisation qu'on nous fait là on nous parle même du quatrième siècle] mais **sérieusement on nous parle des choses euh loin de nous/ je ne connais même pas l'histoire du Gabon comme ça/**
- C : [oui mais après nous nous éloignons pas de l'objectif] **le but c'est quand même d'apprendre une langue étrangère et on apprend la langue avec la civilisation qui accompagne [...]** on peut aussi ouvrir un département de culture gabonaise si vous voulez à l'ens
- E1 : [mais attends/] **la civilisation on ne refuse pas d'accord on est on ne refuse pas mais ce qui révolte ce qui fatigue maintenant là c'est que on ne fait que la civilisation d'autrui l'histoire d'autrui les coutumes d'autrui la culture**

d'autrui en un mot les choses d'autrui/et on ne peut pas intégrer ce qui est pour nous s'il faut pas être euh s'il faut parler de l'interculturalité

E2 : [vraiment]

E1 : [**ce que eux ils appellent la contextualisation**] oh on étudie d'abord la réalité de l'autre et après maintenant on vient transposer chez nous mais **pourquoi pas l'inverse pourquoi pas commencer par le gabon voire d'abord chez nous et après maintenant terminer avec là-bas/**

E3 : [**c'est quand même anormal qu'on puisse connaître la culture de l'autre et pas la nôtre**]

E2 : [**le problème dans tout ça c'est que la colonisation n'est pas terminée/**]

E4 : [mais justement c'est quoi: **c'est ce qu'on appelle le néocolonialisme**] c'est tout on nous fait croire que c'est pour le blanc qui est meilleur pour nous c'est c'est pas nécessaire quoi

E2 : [et on est en plein dans ça/]

E4 : [mais/ **même votre soi-disant indépendance là/ c'est du n'importe quoi/**] non mais je vous dis je vous dis quand je parle avec ça c'est vraiment avec rage parce que sur le terrain vraiment tu sens que c'est pas possible **le système éducatif vraiment comme beaucoup de systèmes du pays sont vraiment bloqués dans les les politiques pour plébisciter le le colon quoi/**

A travers les différentes interventions de nos collaborateurs enseignants dans l'extrait d'entretien ci-dessus, on peut percevoir une certaine distanciation avec les savoirs enseignés. Cette distanciation se manifeste par des expressions telles que « la civilisation d'autrui », « l'histoire d'autrui », « les coutumes d'autrui », « la culture d'autrui » ou « les choses d'autrui ». Le fait de se distancier de la langue et la culture dont ils ont la charge de l'enseignement démontre que les colons ne peuvent plus compter sur la participation de la « nouvelle génération » des formateurs pour la pérennisation de la domination de l'épistémè occidental car, aujourd'hui, ces enseignants se sentent, comme l'affirment nos collaborateurs enseignants E1 et E4, « révoltés » et « enragés » face à la prédominance des savoirs occidentaux en classe.

Selon notre collaborateur enseignant E4, le système éducatif actuel est régi par la colonialité de pouvoir qui favorise le « néocolonialisme » dont la vision, pour reprendre ses propos : « nous fait croire que c'est pour le blanc qui est meilleur pour nous ». Cette révolte et cette rage qu'expriment nos collaborateurs peut se justifier, si on s'en tient à leur discours, par le fait que la culture endogène ne soit pas aussi connue que la culture étrangère par les apprenants. Selon notre collaborateur enseignant E3, dans ce modèle d'E/A colonial, on nous parle des choses éloignées culturellement de nous. Ce dernier affirme que son niveau de connaissance de la civilisation gabonaise n'est pas proportionnel à son degré de connaissance

des civilisations occidentales. Pour lui, « c'est quand même anormal qu'on puisse connaître la culture de l'autre et pas la nôtre ».

Ces différents extraits d'entretien avec tous les acteurs du triangle des acteurs de l'E/A mettent en évidence un discours unanime et parfaitement intégré qui prône l'intégration des réalités socioculturelles gabonaises en classe d'espagnol/LE à travers la contextualisation. Cette vision obéit aux recommandations des autorités politiques du pays qui militent pour une décolonialité du pouvoir, de l'être et du savoir. La décolonialité du pouvoir, c'est la capacité à paramétrer soi-même l'appareil politique de la Nation en fonction des besoins factuels du pays. Cette souveraineté politique permettra de construire des politiques éducatives qui cadrent avec la réalité sociopolitique du pays sans se contenter d'une fidèle application des politiques importés par la puissance coloniale.

Dans le domaine de l'éducation, cette ambition décoloniale s'exprime par la volonté de « refondation curriculaire » qui prône la révision des curricula dans l'optique de mettre en perspective les savoirs locaux avec les savoirs occidentaux pour que l'apprenant gabonais ne développe plus un certain « complexe d'infériorité » face à la norme blanche. Ce « complexe d'infériorité » qui va créer en lui le « syndrome de la validité blanche » pourra être guéri lorsque l'apprenant gabonais se rendra compte, à travers les enseignements officiels, que son pays est aussi détenteur d'une culture et d'un savoir-faire aussi riche que celui de l'occident.

L'intégration des réalités socioculturelles gabonaises et africaines dans l'E/A de l'espagnol/LE, selon les décideurs politiques et éducatifs, permettra également de régler la « crise identitaire » causée par l'acculturation à la norme « blanche » occidentale. En effet, comme l'affirme notre collaboratrice décideur D3, les traits culturels gabonais et africains souffrent d'une sorte de « diabolisation » dans le narratif occidental alors que les mythes et croyances occidentales sont présentées comme des vérités immuables. Ce narratif a créé chez le noir le syndrome de la validité blanche qui lui impose de se reconnaître à travers une culture éloignée de ses réalités et son environnement.

I.2) - La contextualisation comme stratégie d'enseignement pour développer l'approche interculturelle

Dans les lignes qui précèdent, nous avons vu que la contextualisation est une sorte de « théorisation » et/ou « conceptualisation didactique » de la politique décoloniale prônée par les autorités politiques du pays. Pour justifier cette « conceptualisation didactique » de la politique décoloniale en classe d'espagnol/LE, les acteurs en charge de l'E/A s'appuient sur la nécessité de développer l'approche interculturelle en classe de langue et culture étrangère à

travers la contextualisation. Point n'est besoin de nous rappeler l'importance qu'occupe l'approche interculturel en didactique des langues et des cultures depuis ces dernières décennies (De Carlo, 1998 ; Blanchet, 2005). Elle est aujourd'hui au centre de l'apprentissage d'une langue étrangère car, apprendre une langue étrangère, c'est découvrir une autre culture qui vient s'articuler avec la nôtre. Dans ce contexte d'interaction culturelle, l'apprenant se doit d'accepter et comprendre la manière d'être et de penser de l'autre culture sans imposer ni faire prévaloir, en aucune circonstance ses valeurs culturelles.

Bien que les méthodes traditionnelles et structuralistes de l'E/A des langues étrangères considéraient la culture comme une réalité filigranée à la langue, l'approche actuelle en didactique des langues « et des cultures » place la problématique culturelle au cœur des principaux axes de réflexions dans l'E/A des langues étrangères. C'est dans cette optique que les acteurs de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon cherchent à valoriser les cultures africaines et gabonaises en classe afin d'y développer l'interculturalité chez les apprenants. Ils s'appuient sur le caractère dichotomique entre langue et culture car, comme le reconnaît Guillen (2004 : 838), la langue et la culture nous sont présentées comme un tout indissociable étant donné que tout acte de langage est structuré à partir d'une dimension sociale et culturelle.

Cette prise en compte de la dimension interculturelle en classe cherche à développer une conscience interculturelle (Byram, 1997 ; Bolten, 1999 ; Trompenaars, 2000) chez l'apprenant. Cette conscience interculturelle lui permettra de comprendre et d'apprécier les différences entre les cultures afin de prévenir les stéréotypes et les conflits interculturels (Villalobos et Mendoza, 2013). Dans un contexte ethnocentrique comme celui du Gabon, le développement de la conscience interculturelle apparaît comme une nécessité de premier rang en cours de langue et culture étrangère. C'est pour atteindre le développement de cette conscience interculturelle que la contextualisation a été mise en place dans l'E/A de l'espagnol/LE. L'objectif de la contextualisation est de faire en sorte que l'apprenant gabonais puisse découvrir les cultures d'Espagne et d'Amérique tout en ayant en vue sa propre culture. C'est ce que nous expliquent notre collaboratrice décideur D3 dans l'extrait d'entretien suivant :

Extrait 12 : A propos de la « diabolisation » de la culture noire par le blanc

D3 : et lorsque vous consultez la lettre d'orientation qui est là vous allez vous rendre compte de ce qu'elle demande et qui n'est pas appliquée jusqu'à ce jour lorsque je faisais état de **l'intégration de nos réalités euh gabonaises par exemple parce que c'est ça dans la lettre d'orientation on nous demande que l'élève soit**

formé dans la l'approche interculturelle que l'élève s'enraci/ne dans sa culture en même temps qu'il puisse être capable de ven/dre sa culture à l'extérieur voilà pourquoi tout ce qu'on faisait et on lisait les livres d'autrui on faisait des programmes calqués mais maintenant la réflexion actue/lle c'est que l'espagnol ne doit plus être utiliser seulement pour parler des réalités qui sont en espagne en amérique en fait externe au Gabon ce qu'on retrouve dans les livres il va falloir maintenant que l'espagnol soit le véhicu/le de la culture gabonaise

C : hum hum

D3 : **voilà/ c'est ce que nous recherchons actuellement pour aller dans l'interculturalité on ne peut pas aller les mains vi/des**

C : hum hum

D3 : **il faut d'abord avoir euh il faut d'abord s'enraciner dans notre propre culture [...] pour que l'élève gabonais n'ait plus peur/ quand on lui parle du bwiti qu'il di/se non\ ça c'est le dia/ble**

C : hum hum

D3 : parce que dans sa tête on lui a dit que le bwiti c'est le dia/ble alors que c'est c'est pas vrai c'est un élément identitai/re de de de no/tre cultu/re maintenant en quoi c'est le diable parfois tu vois le ndjobi au sud quand on tape ça oh/ voilà on tape le dia/ble mais qui a dit que c'est le dia/ble voilà/ il y a des expressions comme ça qui fait que quelqu'un même devant un mbanja il dit non non non non là-bas y a le diable mais **qui lui a appris ça/ tout simplement parce que le blanc qui est là lui a dit lui a appris que/ dans ce que vous faites là/ il y a le dia/ble et finalement lorsque euh/ ça fait que les gens se sont déracinés ils ne sont plus en phase avec ce qui fait leur authenticité leur spécificités ce qui fo/rme leur identité**

A travers les lignes qui précèdent, on peut comprendre les postulats des décideurs de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon. Ils désirent développer la conscience interculturelle chez les apprenants à travers la rencontre des différentes cultures en présence. Cependant, l'ethnocide entretenu depuis plusieurs années qui a conduit au déracinement culturel des apprenants exige, en amont, une revalorisation des cultures locales. En effet, en contexte gabonais, l'identité culturelle a souffert d'une « diabolisation par l'homme blanc ». Cette « anathématisation culturelle », selon notre collaboratrice D3, a engendré un mépris pour l'identité culturelle gabonaise et une acculturation à la norme blanche occidentale.

En effet, les apprenants gabonais « ne sont plus en phase avec ce qui fait leur authenticité leur spécificités ce qui forme leur identité » parce qu'ils ont intégré, depuis leur socialisation primaire, que la culture africaine est diabolique. Ils ont accepté que la couleur noire soit le symbole du malheur, du deuil ou de tristesse alors que la couleur blanche est le reflet des béatitudes. Dans ce contexte ethnocide, le développement de la conscience

interculturelle semble impossible si l'apprenant gabonais n'a pas reconsidéré, au préalable, l'authenticité de son identité culturelle.

C'est pour reconstruire cette identité culturelle chez l'apprenant que la contextualisation a été pensée comme stratégie d'E/A qui permette d'intégrer des référents culturels vernaculaires en classe d'espagnol/LE. Le choix de la contextualisation repose sur sa capacité à promouvoir la culture cible tout en accordant un intérêt particulier aux cultures des apprenants. En effet, pour les acteurs de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon, il n'est plus concevable aujourd'hui que les apprenants gabonais, qui évoluent dans un contexte pluriculturel, puissent maîtriser la culture espagnole sans aucune connaissance de leur identité culturelle encore moins de la diversité culturelle qui les entoure.

A travers la contextualisation, l'ensemble du patrimoine culturel des apprenants pourra être présenté de façon panoramique. Face à ce tableau culturel globalisant, les apprenants pourront avoir conscience, non seulement de leur identité culturelle, mais encore des identités culturelles de leurs camarades. La contextualisation permet donc de promouvoir une éducation interculturelle que le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* définit comme une éducation langagière et interculturelle globale transversale à toutes les langues et cultures qui inclut et intègre toutes les variétés linguistico-culturelles dans une réflexion globale (Beacco et al., 2016). Cette éducation interculturelle a une double finalité :

D'une part, elle favorise l'acquisition des capacités langagières et interculturelles : il s'agit de prendre appui, avec une économie de moyens, sur les ressources langagières et culturelles constituant les répertoires individuels et de les enrichir. Elle concerne l'enseignement de toutes les langues [et cultures], qu'elles soient langue(s) de scolarisation, langues étrangères, régionales ou minoritaires, ou langues classiques. Ses objectifs seront différenciés selon les besoins des apprenants, les langues et les contextes. D'autre part, elle vise la formation de la personne par l'épanouissement de son potentiel individuel : il s'agit d'encourager les individus au respect et à l'ouverture face à la diversité des langues et des cultures dans une société multilingue et multiculturelle, et de favoriser leur prise de conscience de l'étendue de leurs compétences propres et de leur développement potentiel (Beacco et al., 2016 : 15).

Si cette double finalité de l'éducation interculturelle est effective à travers la contextualisation, nous parviendrons à générer chez les apprenants une relation réciproque entre les différents groupes ethniques et culturels qui coexistent dans le champ scolaire à travers la reconnaissance des différences culturelles sans discrimination ni exclusion aucune. Un tel résultat serait bénéfique au pays dont la construction repose sur la cohésion sociale et l'union de ses habitants dans la concorde et la fraternité. Or, aujourd'hui, le constat ne souffre de l'ombre d'aucun doute. Le Gabon peine à lutter contre l'ethnocentrisme qui s'apparente de plus

en plus à l'ethnophobie. Si l'on s'en tient aux événements récents liés aux élections générales qui se sont soldées par le « Coup d'État » qui a conduit le Général de brigade Brice Clotaire OLIGUI NGUEMA à la magistrature suprême de l'État, on peut constater l'expression de l'ethnophobie chez les gabonais.

En effet, les réactions autour du choix du Professeur Albert ONDO OSSA (candidat consensuel d'une tranche de l'opposition à la dernière élection présidentielle d'août 2023) pour son appartenance à l'ethnie Fang n'a laissé personne indifférent. S'il est vrai que plusieurs gabonais ont réussi à se mettre au-dessus des discussions ethniques pour s'unir autour d'un défi commun qui consistait, pour reprendre les propos du Professeur Albert ONDO OSSA, à « chasser le PDG », d'autres se sont résiliés à la conception ethnophobe qui préfère accepter à la tête du pays « tout sauf les Fangs ». Cette opposition d'idées a causé une sorte de « guerre ethnique » sur les réseaux sociaux. Certains exhortant le peuple à s'unir et d'autres alertant le « danger d'un Fang au pouvoir ».

Si le coup d'état du 30 août 2023 a mis fin à ces débats, l'apparition de l'épouse du président de la transition chef de l'État, le Général de brigade Brice Clotaire OLIGUI NGUEMA a permis d'assister, une fois de plus, à un spectacle à caractère ethnocentrique sur les réseaux sociaux. En effet, présentée comme étant de coutume Nzebi, ses origines ont provoqué une sorte d'affirmation ethnocentrique de cette ethnie du sud du Gabon qui n'a pas laissé indifférentes les autres ethnies du pays conduisant ainsi à une nouvelle « guerre des identités » entre les ethnies.

Certes, plusieurs personnes préfèrent mettre ce genre de scénario sur le compte des « clashes des réseaux sociaux » à des fins simplement humoristiques. Mais nous y voyons, à travers ces réalités courantes, une preuve que l'ethnocentrisme continue de gagner les esprits de plusieurs gabonais. Si l'école pouvait participer à la lutte contre l'ethnocentrisme et l'ethnophobie, ce serait un grand avantage pour la Nation gabonaise. C'est ce que les acteurs de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon tentent de faire avec la contextualisation qui va déboucher sur l'interculturalité. Cette vision interculturelle en classe d'espagnol/LE semble avoir enjôlé les enseignants à son compte. C'est ce que démontre l'extrait du groupe de discussion avec nos collaborateurs enseignants qui suit :

Extrait 13 : Les collaborateurs enseignants à propos de l'interculturalité

E4 : mais en fait ce n'est pas qu'une affaire d'espagnol hein ce n'est pas que l'espagnol parce que même les mathématiques on peut les faire en espagnol **moi je ne suis pas un**

- professeur de civilisation espagnole c'est pas que l'espagnol** faut pas qu'on tombe directement sur l'espagnol en fait c'est une affaire de système c'est tout un système c'est pourri c'est pourri il y a plus rien/ ((rires))
- E2 : toi la façon tu parles là j'espère que tu n'es pas déjà dans la dans la conasysed⁸⁴ là-bas hein/((rires))
- E4 : non mon gars même pas en fait **ce n'est pas mauvais de connaître pour l'autre hein on voyage on s'ouvre à l'autre et tout mais après c'est aussi important de savoir qui nous sommes avec quoi on part vers l'autre c'est ça/**
- E1 : **[c'est ça l'interculturalité] l'acceptation de l'autre mais pour accepter l'autre il faut d'abord que tu te connaites**
- E3 : [ef: effectivement/]

Malgré les nobles ambitions patriotiques et identitaires qui animent les acteurs de l'E/A pour développer la contextualisation en cours d'espagnol/LE, on est quand même en droit de s'interroger sur les conséquences d'un tel enseignement sur la langue et la culture cible. Le fait que notre collaborateur enseignant E4 ne se reconnaisse pas comme un enseignant de civilisation alors qu'il est tenu d'enseigner la civilisation espagnole et hispano-américaine à ses apprenants au collège nous alarme sur la nécessité de recadrer l'enseignement de l'espagnol contextualisé au Gabon. S'il est possible que l'enseignement monolingue et mono-culturelle de la langue et la culture cibles peut favoriser l'acculturation de l'apprenant, il est tout de même aussi possible que la centration abusive des cultures endogènes puisse réduire la dimension métalinguistique de la langue cible.

En effet, si, comme l'affirme notre collaboratrice D3, « il va falloir maintenant que l'espagnol soit le véhicule de la culture gabonaise » et non l'objet d'apprentissage qui permette aux autres cultures de s'exprimer, nous finirons par avoir un enseignement de l'espagnol africanisé. Cette possible « africanisation » de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon s'inscrirait aux antipodes des objectifs et finalités de l'enseignement de l'espagnol au Gabon qui s'articulent essentiellement autour d'une connaissance « exacte » de la langue et la culture hispanique basée sur le modèle espagnol et hispano-américain.

Pour résoudre cette distanciation d'avec la langue et la culture d'enseignement, les acteurs de l'E/A devraient appliquer, dans un premier temps, le triptyque de Ferradas (2016) qui recommande l'accomplissement de trois processus pour la réussite d'un E/A d'une langue étrangère : la défamiliarisation, l'approche de l'autre, la négociation et/ou la médiation interculturelle. La défamiliarisation d'avec sa culture de départ ne signifie pas que les

⁸⁴ La Convention Nationale des Syndicats du Secteur Education (CONASYSED) est une centrale syndicale des enseignants du Gabon.

enseignants doivent privilégier une approche monolingue en censurant les langues et cultures d'origine. Il s'agit de s'oublier un moment en vue de découvrir l'autre sans être heurté ni freiné par des possibles divergences avec notre culture de départ. Une fois dans l'intimité de l'autre, alors intervient la prise en compte de notre identité culturelle en vue d'une approche respectable de l'autre sans se laisser dominer par son identité culturelle. Enfin, intervient la médiation interculturelle qui nous permettra d'établir des règles de sociabilité qui promeuvent le respect de l'autre, de la diversité et de la différence.

Il ne s'agit pas de s'offusquer vis-à-vis de la culture de l'autre comme c'est le cas avec nos collaborateurs enseignants qui expriment un sentiment que E4 qualifie de « rage ». Doit-on leur en vouloir ? Doit-on condamner ce comportement sous prétexte qu'il revêt plutôt un caractère d'opposition à la culture blanche ou qu'il peut avoir un impact sur la dimension métalinguistique de la langue cible ? Loin de là ! En effet, cette prise de conscience culturelle découle des décennies d'acculturation et d'un constat de perte de l'authenticité culturelle gabonaise. Ces acteurs de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon se rendent compte que le système actuel hérité de la colonisation ne participe pas à la sauvegarde du patrimoine culturel local en voie de disparition. Avec la contextualisation, ils désirent changer de paradigme pour parvenir à une médiation interculturelle chez les apprenants. Cependant, une question demeure : comment parvenir à une contextualisation qui tiennent compte de toutes les cultures en présence au Gabon ? C'est à cette question que nous tenterons de répondre dans les lignes qui suivent.

II) - DEVELOPPER LA CONTEXTUALISATION À TRAVERS LES APPROCHES PLURIELLES : ENJEUX INTERCULTURELS ET PROBLÉMATIQUES DIDACTIQUES

Le contexte socioculturel gabonais exige une approche méthodologique qui soit capable d'intégrer toutes les variétés linguistiques et culturelles des apprenants dans l'acte d'E/A. De ce fait, les approches plurielles s'avèrent être la méthodologie adéquate pour parvenir à une valorisation inclusive de toutes les langues et cultures locales. Dans cette partie, nous tenterons de montrer, dans un premier temps, comment les approches plurielles peuvent favoriser la contextualisation de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon. Dans un deuxième temps, nous mettrons en évidence les problématiques didactiques liées au développement des approches plurielles en cours d'espagnol/LE au Gabon.

II.1.) - Réussir la contextualisation à partir des approches plurielles : enjeux interculturels

La contextualisation, rappelons-le, a pour objectif principal de promouvoir les cultures locales dans une approche interculturelle. Pour y parvenir, les enseignants se doivent de développer des approches plurielles en classe. Se contenter des approches singulières risquerait d'encourager le rapport dominant-dominé entre les différentes cultures en présence. En effet, Moussavou (op.cit.) présente la classe d'espagnol/LE comme une arène culturelle dans laquelle les cultures africaines sont dominées par la culture occidentale. Si les enseignants se contentaient de choisir une culture particulière pour appliquer la contextualisation, la culture choisie prévaudrait inévitablement sur les autres. Elle partagera donc le rôle de dominant avec la culture cible tout en maintenant les autres cultures dans la position de dominées.

Prenons, par exemple, le cas de la culture Fang. Si l'enseignant décide de contextualiser son enseignement de la culture espagnole à partir de la culture Fang uniquement, les apprenants des cultures Nzebi, Punu, Obamba et Myènè, par exemple, seraient contraints d'apprendre la culture de leur camarade de classe sans pouvoir exprimer leur identité culturelle. A la fin de ce cours, les apprenants Nzebi, Punu Obamba et Myènè auraient assimilé des traits culturels Fang alors que le fang continuera d'ignorer la culture des autres apprenants. Ce type de contextualisation placerait l'apprenant Fang dans une posture privilégiée par rapport aux autres ethnies. Dans ce contexte, il serait difficile de parvenir à une médiation interculturelle entre les apprenants.

Pour éviter d'encourager l'ethnocentrisme en classe, les enseignants doivent convoquer en classe toutes les cultures des apprenants. Pour y parvenir, ils peuvent avoir recours aux approches plurielles qui renvoient à une démarche méthodologique caractérisée par des activités pédagogiques portant simultanément sur de nombreuses langues et cultures y compris des langues et des cultures que l'école n'a pas l'intention d'enseigner. A ce propos, notre collaboratrice D1 se montre ouverte à la prise en compte de tous les référents linguistiques et culturels des apprenants. C'est ce que nous pouvons lire dans l'extrait d'entretien suivant :

Extrait 14 : D1 face au développement des approches plurielles en cours d'espagnol/LE

- C : très bien madame donc ça veut dire que d'autres langues y sont autorisées/ mais là **vous avez parlé du cas du français ça veut donc dire que les langues maternelles ne sont pas autorisées/**
- D1 : mais pourquoi pas **on peut admettre les langues maternelles on peut arriver à expliquer en fang on peut arriver à expliquer en ipunu pourquoi pas/ est ce qu'on ne fait pas interculturelité/**

c'est un peu d'interculturalité c'est un peu d'interdisciplinarité voilà l'essentiel est qu'on reste en contexte de langue non non je ne pense pas que ça soit interdit non/ si en apprenant l'espagnol j'arrive à comprendre cet espagnol là à travers un mot ipunu à travers un mot français un mot anglais en quoi cela serait-il un frein à l'apprentissage des langues quand on sait qu'apprendre une langue étrangère c'est s'ouvrir au monde mais en avoir plusieurs langues c'est être riche c'est avoir une richesse interplanétaire parce que je peux peut-être parler partout avec mon ipunu partout avec mon espagnol je peux aller partout avec le français etcetera/ je ne serai pas sourd c'est exactement ça qui est un plus dans l'apprentissage de ces langues-là sinon on n'aurait pas des mots tels que whisky voilà

Les propos de notre collaboratrice D1 illustrent clairement le changement de paradigme dans le discours des décideurs de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon. En effet, jusqu'ici, la seule langue admise officiellement en classe d'espagnol/LE est la langue française dont l'usage a été recommandé le moins possible depuis 1983 (Eyeang, 2011 : 89). Le fait qu'une inspectrice pédagogique s'ouvre à l'idée de recourir à d'autres langues étrangères telle que l'anglais et les langues maternelle comme le yipunu atteste que l'idéologie linguistique plurilingue est en train de gagner la structure de pensée des décideurs même si, officiellement, l'idéologie présente est celle du monolinguisme.

Sur le plan linguistique, les langues maternelles gabonaises offrent un avantage pour le développement des approches plurielles : l'intercompréhension. Du fait de leur origine commune pour la plupart (les langues bantoues), les langues maternelles gabonaises ont un degré de similarité assez important car « dans certains groupes linguistiques gabonais, on relève un degré d'intercompréhension plus ou moins grand entre les parlars » (Idiata : 2002 : 11-12). Cette similarité favorisera le développement de la méthode de l'intercompréhension qui, selon Escudé et Janin (2010 : 44) : « consiste à apprendre à traiter simultanément [...] les phénomènes lexico-morphologiques communs sans être arrêté par la singularité propre à telle(s) langue(s) ; laisser agir en somme son intuition à inférer le sens d'une langue vers l'autre ». L'intercompréhension entre langues voisines constitue aujourd'hui, pour reprendre une section du titre du livre de Pierre Escudé et Pierre Janin : une « clé du plurilinguisme » qui est l'objectif vers lequel tendent les approches plurielles que nous proposons. L'intercompréhension favorise les interactions croisées entre les langues appartenant à la même famille (Moore et Castellotti, 2008 ; Melo-Pfeiffer, 2011) car elle s'appuie sur :

les familles de langues comme point de départ de sa réflexion sur l'apprentissage et fonde sa didactique sur le continuum qu'elles constituent. À partir de sa langue, l'apprenant va aller vers la compréhension des langues qui

lui sont apparentées. Il utilisera pour ce faire les transparences lexicales et syntaxiques, ainsi que toute une série de traits communs à la famille, la diversité de chacun n'étant autre que la déclinaison singulière de traits communs (Escudé et Janin, 2010 : 18-19).

A la lumière de ces éléments, nous pouvons évaluer le capital linguistico-culturel qu'engendreraient les approches plurielles en contexte gabonais. Elles militent pour la sauvegarde et la promotion de tout le patrimoine langagier endogène sans exclusion aucune. Ce postulat permet de sauvegarder la cohésion sociale dans un environnement ethnocentrique et de valoriser toutes les identités culturelles en présence. On l'a compris, les approches plurielles n'encouragent pas l'acculturation d'un peuple donné à la norme identitaire d'un autre peuple. Les approches plurielles emmèneront l'apprenant à accepter et comprendre la manière d'être et de penser de l'autre culture sans imposer ni faire prévaloir, en aucune circonstance, ses valeurs culturelles. C'est ce que nous soutient notre collaborateur formateur F2 dans l'extrait d'entretien suivant :

Extrait 15 : Enjeux interculturel de la contextualisation de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon

F2 : aujourd'hui nous formons des gabonais qui enseignent au Gabon or/ **ces gabonais qui viennent à l'école normale supérieure n'ont pas d'outils aujourd'hui de de de de de de d'affronter ce qu'on appelle le multiculturalisme et le plurilinguisme qui caractérise notre pays**

C : hum hum

F2 : je prends un exemple un nzebi par exemple de fougamou je sais pas si y'en a et il vient à oyem bon/ il se trouve dans un milieu assez euh homogène où on a une ethnologie euh majoritaire mais **comment est-ce que cette ce ce cet enseignant nzebi va va réussir à comprendre les besoins de ces jeunes apprenants qui sont issus d'une culture différente et quel est le regard de ces ces étudiants de ces élèves par rapport à leur enseignant qui n'a/ qui n'a pas la même culture**

C : huum/

F2 : or **ce sont des problématiques que nous devrions imposer pour que l'apprenant gabonais et l'élève professeur gabonais se mettent dans une certaine interculturelité se mettent dans une pédagogie interculturelle** pour qu'aujourd'hui la mise en œuvre des de l'enseignement apprentissage des cultures endogènes ferait en sorte que les barrières puissent tomber

C : huum/

F2 : alors **lorsque ces cultures seront enseignées les uns les autres auront une idée concrète de chaque groupe culturel pour ne pas dire chaque groupe ethnique et ainsi les uns connaîtront ce qui caractérise les autres et vice versa et ainsi la tolérance pourra arriver** et on pourra enfin bâtir euh à un pays euh un pays juste un pays tolérant un pays de paix basé sur l'acceptation de l'autre

Fort de ce qui précède, nous comprenons que la contextualisation de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon cherche à faire tomber les préjugés et les stéréotypes construits autour des identités culturelles des différents groupes ethniques. Parvenir à valoriser l'ensemble du patrimoine culturel endogène à travers les approches plurielles fera en sorte que les apprenants puissent apprécier les cultures des autres tout en conservant leur idiosyncrasie culturelle. De même, les approches plurielles permettront de prévenir les conflits culturels ainsi que les discriminations linguistico-culturelles. En effet, en permettant à toutes les cultures en présence de s'exprimer en classe, chaque apprenant pourra avoir une idée sur l'ensemble des groupes socioculturels qui les entourent. Cela permettra d'éviter des réactions d'étonnements face à la découverte de l'existence d'une certaine ethnie dont le nom n'est pas très cité quotidiennement.

II.2.) – Développer les approches plurielles en classe d'espagnol/LE au Gabon : problématiques didactiques

S'il est vrai que tous les acteurs de l'E/A s'accordent sur l'enjeu interculturel d'un enseignement de l'espagnol contextualisé au Gabon, il n'en demeure pas moins vrai que le développement de ces approches en classe suscite des interrogations allant des outils didactiques aux stratégies d'E/A à adopter pour leur développement. Dans l'extrait du groupe de discussion suivant, on peut voir comment nos collaborateurs enseignants s'interrogent sur la mise en pratique des approches plurielles en classe.

Extrait 16 : Questionnement des enseignants sur l'application des approches plurielles en classe

- E2 : **il ne faut pas qu'on se perde de l'objectif c'est l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère c'est l'espagnol mais si on part déjà du fait que oui il euh approche plurielle ok genre en plus de l'espagnol il y aura le nzebi le bambara le téké au même niveau non mais je pense que on va tout//: on va rater quoi/**
- E3 : **[et c'est vrai plus que on a une salle de classe tellement hétérogène] on a un fang un nzebi un punu un obamba donc franchement je pense que si on tiens compte de ça on se rend compte qu'on ne pourra pas toujours atteindre toutes ces cultures en présence en une séance de cours**
- E2 : **[exactement et là tu fais dans le mélimélo] parce que la classe est comme tu l'as dit/ est tellement hétérogène donc quand tu permets à un nzebi de dire telle ou telle chose dans sa langue mais le punu aussi va vouloir dire telle ou telle chose maintenant si tu n'arrives pas aussi à désigner le le fang mais il sera lésé donc la question à se poser est-ce que là dans ce contexte-là tu es vraiment en train de faire un cours du nzebi à tous les autres élèves qui ne sont pas nzebi ou en cours du du punu à tous les autres qui les ont pas punu**
- E4 : **[le contexte est difficile mon gars]**

- E1 : [exactement]
- E2 : en tout cas moi je suis d'accord avec la grande sœur: les approches plurielles ok d'accord mais faut pas se perdre de l'objectif quoi **l'objectif c'est de faire de l'espagnol avec sa culture mais en ne menospréciant pas les cultures locales donc tu peux faire des va-et-vient entre la culture gabonaise et la culture l'espagnol dans un cours par exemple de civilisation ça c'est normal mais le but pour nous c'est la langue espagnole**
- C : donc en clair **vous êtes ouverts à l'intégration des approches plurielles dans les curricula/**
- E2 : **mais oui on est ouvert/** mais après on est en sciences quoi/ on ne peut pas dire oui rester comme ça radicalement il faut nuancer il faut quand même euh peser le pour et le contre
- E1 : [**moi aussi je suis ouvert d'ailleurs ça se fait déjà ça se fait déjà**] mais il faut retenir que l'excès de ça viendrait casser l'objectif premier
- E2 : [effectivement]

Sans occulter leur ouverture au développement des approches plurielles en classe, nos collaborateurs enseignants expriment, dans l'extrait ci-dessus, leur crainte quant à l'impact des approches plurielles sur la dimension métalinguistique de la langue cible. Cette crainte se justifie par le fait que le cours qui leur est échu de dispenser est un cours de langue et de civilisation espagnole. Il ne s'agit pas d'un cours des humanités et/ou cultures gabonaises et africaines pour y concentrer un intérêt particulier à toutes les cultures des apprenants. Il est vrai que ce postulat peut se comprendre au prisme des objectifs métalinguistiques à atteindre en cours d'espagnol/LE. Cependant, avec les approches plurielles, il n'est pas question d'enseigner toutes les cultures africaines et gabonaises en cours d'espagnol.

L'objectif reste l'E/A de l'espagnol/LE. Mais, pour parvenir à son enseignement de la civilisation hispanique, l'enseignant peut se servir des référents culturels gabonais et africains afin de permettre à l'apprenant de partir de ce qu'il maîtrise pour déboucher sur ce qu'il va découvrir chez l'autre ou à l'inverse. Ce ne sera pas toujours à l'enseignant d'enseigner aux apprenants les différentes réalités abordées en classe dans toutes leurs langues et cultures. Celui-ci pourra se contenter de jouer un rôle d'éveilleur de conscience culturelle chez les apprenants en leur envoyant construire ces savoirs avec des informateurs externes. Une fois acquis, les savoirs culturels des apprenants pourront alors être réinvesti en classe au bénéfice d'un E/A de la langue étrangère contextualisé.

Si nous prenons, par exemple, le cas des danses de culture hispanique, l'enseignant n'est pas obligé d'interroger tous les apprenants sur les différentes danses culturelles de ces derniers. Il pourra, par exemple, à la fin de la séance, former des groupes par ethnies et poser la question dans le cadre d'un exercice de maison. Pour les apprenants qui ne connaissent pas les danses culturelles de leurs ethnies, ils pourront se rapprocher de certains informateurs qui

leurs transmettront ces savoirs. A la prochaine séance, lors du rappel du cours, l'enseignant pourra s'organiser à donner la parole à chaque groupe ethnique pour présenter leurs résultats. Aussi, l'enseignant n'est pas toujours obligé de le faire à travers de travaux de maison. Il pourra poser la question séance tenante non pas à tous les apprenants mais à au moins un apprenant par ethnique. Si l'apprenant désigné ne parvient pas à donner la bonne réponse, celui-ci pourra se faire aider par un autre de la même ethnique. C'est dans ce cadre qu'intervient l'ethno-éducation.

Nous comprenons donc que la contextualisation à travers les approches plurielles ne cherche pas à désigner tous les apprenants de la classe. L'approche ethno-éducative postule pour un regroupement des familles ethnolinguistiques dans lesquels une seule personne parlera au nom de tous les autres. Les informations obtenues profiteront non seulement aux apprenants des autres groupes ethnolinguistiques mais aussi à ceux de la même famille ethnolinguistique désignée. Dans un contexte éducatif caractérisé par des effectifs pléthoriques comme celui du Gabon, si le développement de la contextualisation à travers les approches plurielles obligeait la désignation de tous les apprenants de la classe, il va sans dire que l'atteinte des objectifs métalinguistiques de la langue d'E/A serait difficile.

C'est pour cette raison que les formateurs des enseignants d'espagnol/LE ont intégré le module « ethno-éducation et pédagogie interculturelle » dans la formation des enseignants d'espagnol/LE au Gabon. Ce nouveau module est enseigné de la première en cinquième année à l'ENS alors que la linguistique ne se limite que sur les deux premières années. Les raisons de cette subalternisation de la linguistique dans l'offre de formation sont présentées par notre collaborateur formateur F2 dans l'extrait d'entretien suivant :

Extrait 17 : Motivations de subalternisation de la linguistique dans la formation des enseignants

F2 : **il y'a un module langue un module littérature et un module civilisation et aujourd'hui un module interculturelité et ethno-éducation pour mettre en exergue la culture exclusivement gabonaise**

C : **super/ merci beaucoup/ et alors\ la linguistique dans tout ça**

F2 : **la linguistique dans tout ça: bon jusqu'à: aujourd'hui on n'a pas encore un spécialiste en linguistique pur et dure nous n'en avons pas/ mais nous faisons ce qu'on appelle de la sociolinguistique/ on apprend un extrait des euh on extrait des bribes d'expression dans des romans et on donne un peu on donne la sémantique qui s'ensuit/ euh/ le la la signification mais la linguistique s'arrête en troisième année donc de la première en troisième année on fait de la linguistique**

- C : et pourquoi pas avoir euh pourquoi pas en master\
F2 : **en master un ou deux euh parce qu'on: nous estimons que l'enfant le le le le l'élève professeur a déjà des rudiments parce que en master veut dire il y'a déjà au moins trois années euh d'espagnol pur et dur de langue** et donc la quatrième et la cinquième année c'est juste les ateliers/ pour permettre à cet élève professeur de mieux de maîtriser l'environnement classe et le public élève donc euh nous avons jugé utile de ne pas poursuivre la linguistique

On peut lire, à travers les lignes qui précèdent, l'objectif poursuivi par les formateurs à travers le module « ethno-éducation et pédagogie interculturelle ». Ils souhaitent former l'enseignant gabonais à l'éducation interculturelle en tenant compte des spécificités socioculturelles gabonaises. En effet, l'ethno-éducation se présente comme une panacée au problème de l'ethnocentrisme en classe. Elle permet à toutes les cultures en présence de s'exprimer sans pour autant donner la parole à tous les élèves de la classe. En d'autres termes, l'objectif n'est pas de faire parler tous les élèves de la classe lors d'une séquence comme le craignaient nos collaborateurs enseignants dans l'extrait du focus groupe présenté plus haut. Il s'agit plutôt de faire parler toutes les cultures sans interroger la totalité de la classe.

A la lumière des propos de notre collaborateur F2, nous pouvons en déduire que les collaborateurs enseignants qui ont exprimé leurs inquiétudes quant à l'approche à adopter pour parvenir à une pédagogie interculturelle n'ont certainement pas pu bénéficier de cette formation à l'ethno-éducation. Cela se justifie par le fait que le module « ethno-éducation et pédagogie interculturelle » a été intégré dans la formation des enseignants après que nos collaborateurs enseignants ont accompli leur formation à l'ENS.

Certes, les propos de notre collaborateur F2 suffisent pour dissiper les préoccupations de nos collaborateurs enseignants concernant l'approche pédagogique à adopter en classe. En revanche, la problématique de la dimension métalinguistique d'un E/A de l'espagnol/LE contextualisé demeure présente. A travers les propos de notre collaborateur formateur F2, nous pouvons mesurer l'impact métalinguistique d'un E/A de l'espagnol/LE contextualisé. En effet, en réduisant l'enseignement de la linguistique aux trois premières années de licence, les formateurs astreignent les enseignants de cette matière à restreindre leurs contenus de formation aux notions élémentaires du système linguistique.

Or, les élèves-professeurs qui se font former n'ont pas besoin d'acquérir une compétence linguistique passable pouvant leur servir personnellement. Ils ont, cependant, besoin d'acquérir une compétence linguistique assez complète afin de mieux enseigner les

réalités intrinsèques liées au système de la langue d'E/A. Avec cette contextualisation vers laquelle nous conduit la nouvelle offre de formation des enseignants et les nouvelles politiques linguistiques éducatives, on peut s'attendre à voir des enseignants avec des difficultés de transmission de certaines réalités linguistiques propres à la langue telles que la phonétique, la morphologie, la grammaire etc. Rappelons que nous avons rencontré sur le terrain des enseignants qui nous ont avoué avoir du mal à aborder certains contenus métalinguistiques pourtant au programme.

Dans ce contexte présenté plus haut, il convient de se poser la question de savoir : quel type d'enseignants voulons-nous former ? Veut-on former des enseignants de langue et civilisation espagnoles ou des enseignants de langues et cultures gabonaises ? Si on s'en tient aux propos de notre collaborateur F2 présentés dans un extrait plus haut lorsqu'il affirme, s'agissant des danses, que « l'idée aujourd'hui c'est de prétexter enseigner la danse espagnole pour déboucher sur les danses gabonaises », on peut comprendre le paradigme vers lequel s'oriente la contextualisation au Gabon. Cette « supercherie qu'on a mise en place », pour reprendre les termes de notre collaborateur F2, qui consiste à partir « de ce qui existe dans la programmation pour déboucher sur nos réalités » comme l'explique notre collaborateur F2, prétend ériger la culture gabonaise et africaine en objet d'apprentissage en réduisant l'espagnol en outil d'apprentissage. Cette conception de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon est partagée par les décideurs qui affirme vouloir faire de l'espagnol un « véhicule de la culture gabonaise » comme le témoigne l'extrait d'entretien suivant :

Extrait 18 : De l'espagnol objet d'apprentissage à l'espagnol outil d'apprentissage

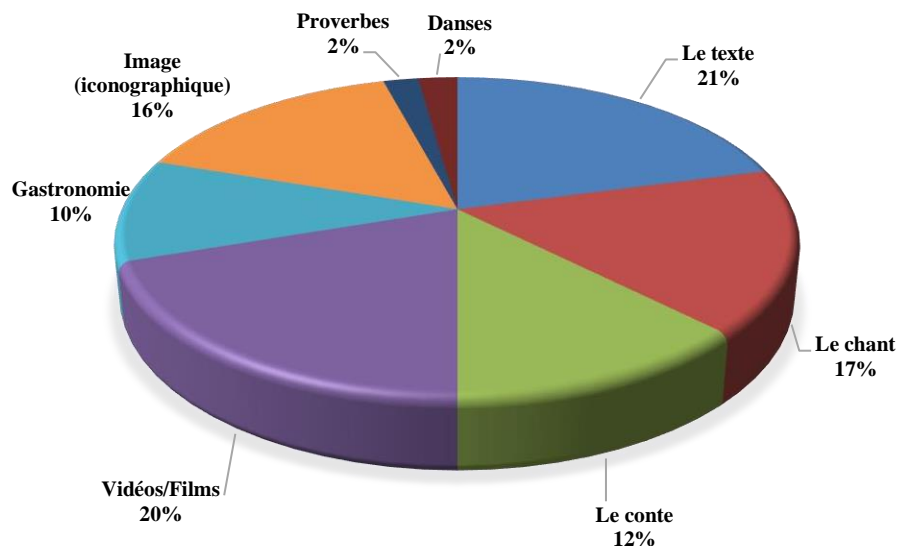
- D3 : maintenant la réflexion actue/lle c'est que l'espagnol ne doit plus être utiliser seulement pour parler des réalités qui sont en Espagne en Amérique en fait externe au Gabon ce qu'on retrouve dans les livres **il va falloir maintenant que l'espagnol soit le véhicu/le de la culture gabonaise [...]**
- C : [...] **donc si je comprends bien jusqu'ici l'espagnol était l'objet d'apprentissage et depuis un moment vous essayez de/ promouvoir des méthodes des approches pour qu'on quitte de l'objet d'apprentissage à l'outil d'apprentissage**
- D3 : **[voilà/]**
- D2 : [hum hum]

Dans cet extrait d'entretien déjà présenté plus haut que nous reprenons ici, nous voyons clairement que les décideurs D2 et D3 partagent la vision de notre formateur F2 qui consiste à faire passer l'espagnol de l'objet à l'outil d'apprentissage. Cette nouvelle orientation, à notre sens, est une « contextualisation décontextualisée » car elle ne tient pas compte du contexte

d'E/A de l'espagnol/LE au Gabon. En effet, en s'inspirant du système éducatif français, le Gabon a choisi d'enseigner l'espagnol en poursuivant des objectifs précis et clairement définis par la lettre d'orientation. Ces objectifs militent pour l'acquisition d'une compétence linguistique et culturelle en langue cible tout en y accordant un certain intérêt à la culture gabonaise. Cela signifie que l'espagnol reste l'objet d'apprentissage et l'objectif de première ligne. Or, ce que les acteurs de l'E/A de l'espagnol/LE cherchent actuellement à mettre en place se situe aux antipodes de cette vision. Notre collaborateur F2 a donc raison de qualifier cette contextualisation de « supercherie » car elle n'obéit pas aux recommandations officielles.

L'autre problématique qui se pose autour des approches plurielles en cours d'espagnol/LE est celle des outils didactiques pouvant favoriser leur développement. A ce propos, nous avons demandé à nos collaborateurs enseignants de nous informer sur les outils didactiques qu'ils jugent nécessaires pour le développement des approches plurielles en cours d'espagnol/LE. Pour ce faire, nous leur avons posé la question suivante : « parmi les outils didactiques ci-dessous, le(s) quel(s) vous semble(nt) le(s) plus adéquat(s) pour le développement des approches plurielles ? (Plusieurs choix sont possibles) » Le graphique ci-dessous nous permet d'apprécier les différentes réponses de nos collaborateurs.

Graphique 9 : outils didactiques pour le développement des approches plurielles



Source : Notre élaboration à partir des réponses de nos collaborateurs

Le graphique qui précède met en lumière les différents outils didactiques que nos collaborateurs enseignants jugent favorable au développement des approches plurielles en classe. On y note la prédominance du texte avec 21% de représentativité. Il est suivi des

vidéos/films avec 20%, du chant avec 17% et du document iconographique avec 16%. Bien que les pourcentages de leur plébiscite soient les plus faibles, il est néanmoins important de reconnaître l'existence dans cette liste des autres outils didactiques tels que le conte avec 12%, la gastronomie avec 10%, les proverbes et les danses avec 2% chacun. Cette diversité des outils didactiques dans les différentes réponses de nos collaborateurs enseignants cadre avec l'esprit des approches plurielles qui encouragent la diversification des matériaux didactiques.

Le fait que le texte et le document iconographique soient en première ligne dans cette liste d'outils didactiques dressée par nos collaborateurs enseignants n'est pas le fruit d'un hasard. Il s'agit des supports officiels recommandés par le MEN comme le démontrent les propos de notre collaboratrice décideur D1 dans l'extrait d'entretien suivant :

Extrait 19 : A propos des supports officiels recommandés par le MEN

- C: **quels sont donc les supports euh c'est vrai quels sont les supports pédagogiques recommandés par euh par euh par le men pour euh le ministère de l'éducation nationale** donc on n'inclus nous incluons l'igs et l'ipn mais bon\ nous parlons avec l'igs
- D1: **bien dans ce cas\ pour cette question-là euh le support il est euh il est euh: le grand support le classique c'est euh le\ le manUEL** d'accord\
- C: d'accord\ madame
- D1: **c'est le MA/NUEL:** maintenant le manuel il y a un temps où: un temps où on nous avait euh euh recommandé ici euh et d'ailleurs c'était même donné gratuitement le manuel horizONtes
- C: d'accord\ madame
voilà: c'est celui-là qui était recommandé/ par euh l'ipn d'accord\
- D1: bien: **indépendamment de cela nous avons: tou//te la liberté d'accord**
- C: d'accord\ madame
- D1: **nous avons tou//te la liberté d'aller: travailler: avec tout ce qui peut être: image nous avons la: liberté de travailler avec les tice aujourd'hui nous avons la liberté de travailler évidemment avec le texte nous avons la liberté de travailler avec toutes sortes d'images** que l'on appelle document iconographique donc ça va de la photo: du comi/que de euh la sati/re de de du tableau de maître de la publicité tout ce que l'on veut d'accord\
- C: d'accord\
- D1: **voilà/ l'essentiel c'est que/ nous ayons un message à l'intérieur de du support que nous prenons et que ce message il soit à relier/ avec une thématique au/ pro/grA\mm**e
- C: d'accord\

Ces propos de notre collaboratrice décideur D1 illustrent clairement la place de choix qu'occupe le manuel scolaire dans l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon. L'importance du support textuel en classe de langue étrangère ne souffre d'aucune contestation car il permet de présenter un contenu linguistique en suscitant l'intérêt des élèves et en fournissant un contexte significatif. Les supports textuels sont des échantillons linguistiques réels et vivants qui permettent de transmettre des contenus et des valeurs culturels et sociaux. De même, le texte permet de développer des compétences écrites et orales de façon concomitante dans la langue apprise.

Le problème qui se pose avec les manuels utilisés dans l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon se situe au niveau du contenu qui, le plus souvent, n'accorde pas d'importance aux réalités socioculturelles gabonaises et africaines dans une visée interculturelle (Ondo Nguema et Okome Beka, 2015). La culture présentée dans ces manuels est exclusivement la culture occidentale parce que ces manuels qui sont utilisés dans l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon sont principalement des manuels provenant de la France. En effet, « le choix du système français comme modèle d'enseignement pour le Gabon l'oblige, dans une certaine mesure, à disposer des mêmes manuels que la France même s'il existe un décalage au niveau du temps d'utilisation » (Eyeang, 1992 : 52).

Le fait que les manuels utilisés dans l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon traitent exclusivement des problématiques occidentales en langue espagnole pourrait nous inspirer des interrogations quant à leur capacité à promouvoir un enseignement contextualisé. Toutefois, les approches plurielles que nous proposons permettent l'enseignement d'une langue « x » à travers un manuel écrit dans une langue « y » ou tout autre support même oral (les contes, la musique, les proverbes...) produit en langue « z ». La problématique du manuel ne se pose donc pas avec les approches plurielles. Elles peuvent parfaitement être développées avec des manuels qui traitent exclusivement des réalités culturelles espagnoles l'objectif n'étant pas l'enseignement des cultures autochtones et des langues maternelles en classe de langue espagnole. Les approches plurielles permettent de rester sur un enseignement hispano-centré qui intègre des référents linguistiques et culturels locaux en situation de classe. Cette intégration ne nécessite pas l'utilisation d'un manuel hybride dans lequel chaque contenu thématique sera expliqué dans toutes les langues en présence. Elle pourra se faire lors des explications orales ce qui, dans le cas du Gabon, est favorable à la promotion des cultures locales qui maintiennent à ce jour le statut de cultures orales.

Par ailleurs, plusieurs travaux de fin de cycle de master à l'ENS de Libreville ont démontré que le développement de la contextualisation en classe d'espagnol/LE pouvait se faire avec une diversité d'approches plurielles qui privilégient l'oralité. Nous pouvons citer, par

exemple, les instruments traditionnels et de musique (Okolo Nkhy, 2019 ; Bibaya, 2019), les mythes, les contes, les devinettes et les proverbes (Nomengone Obiang, 2019 ; Mavonga ; 2019 ; Fouboula, 2019 ; Angue Zomo, 2019), la gastronomie (Ngingone Ekomi, 2019 ; Mbembo Mbembo, 2019) ; les rites (Mamvoundou, 2019 ; Kassa Kassa, 2019 ; Biyoghe Bi Nguema, 2019) ; les danses (Bendaume, 2018 ; Nnang Ndong, 2020 ; Essono Abaga, 2020 ; Mbira Mvono, 2022).

Ces différents travaux ont démontré que pour développer la contextualisation à travers les approches plurielles, on n'a pas nécessairement besoin d'avoir des manuels écrits dans toutes les langues gabonaises et africaines. On peut partir des éléments culturels ayant un lien avec les thématiques au programme tout en gardant le manuel de langue et culture hispano-centré comme guide progression.

CHAPITRE 8 : DE LA CONTEXTUALISATION À L'AFRICANISATION DES PROGRAMMES : (RE)CONSTRUCTION IDENTITAIRE ET ENJEUX SOCIODIDACTIQUES

Pourquoi africaniser les programmes ? Quels sont les enjeux sociodidactiques de cette politique africaniste ? Telles sont les questions qui peuvent animer notre esprit face à la politique d'africanisation des programmes entreprise par les acteurs de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon. La réponse à cette question exige une analyse holistique de la problématique afin de comprendre le contexte dans lequel intervient l'africanisation des programmes ainsi que le but poursuivi par cette politique. Au soir de cette analyse, il appert que l'africanisation des programmes est une étape indispensable pour parvenir à une contextualisation forte de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon.

En effet, la contextualisation, perçue au Gabon comme la prise en compte des référents culturels africains et gabonais dans l'acte d'E/A, se conçoit sur deux dimensions : la dimension faible et la dimension forte (Delcroix, 2019). La contextualisation faible se limite à une simple intégration des référents culturels locaux sans questionner la contextualité des savoirs (Kerneis et Santini, 2015 ; Forissier, 2019). En d'autres termes, la contextualisation faible ne concerne pas les savoirs enseignés qui, dans le cas du Gabon, restent essentiellement centrés sur l'occident. Elle se contente d'une simple adaptation formelle du contenu d'enseignement à partir des référents locaux sans aucun impact sur le fond. La contextualisation décrite comme forte par Delcroix (op.cit.) dépasse la dimension d'adaptation formelle du savoir (noms des personnages, noms de lieux...) pour une reconstruction épistémique des contenus d'E/A à partir des réalités socioculturelles locales. C'est pour parvenir à une contextualisation forte qu'intervient l'africanisation des programmes.

L'objectif de ce chapitre est de mettre en lumière le schéma d'opérations sociodidactiques dans lequel s'inscrit l'africanisation afin de montrer comment on est parti de la contextualisation à l'africanisation de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon. Nous nous proposons donc de répondre aux questions suivantes : comment est-on parti de la contextualisation à l'africanisation des programmes d'E/A de l'espagnol/LE au Gabon ? Quels sont les objectifs poursuivis par l'africanisation des programmes d'E/A de l'espagnol/LE au Gabon ? Quelles sont les enjeux de l'africanisation de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon ? Quelles sont les implications sociodidactiques de la politique d'africanisation des programmes d'E/A de l'espagnol/LE au Gabon ?

Pour élucider ces questions, nous construirons notre argumentaire autour de deux grandes parties. La première grande partie traitera des motivations sociodidactiques de l'africanisation. Elle s'articulera autour de deux points. Le premier point présentera le processus de passage de la contextualisation à l'africanisation alors que le deuxième point se centrera sur la mise en évidence de l'enjeu identitaire de l'africanisation. La deuxième partie mettra un accent sur les implications sociodidactiques de l'africanisation. Elle s'organisera en deux sous-parties. La première sous-partie présentera la nécessité de résoudre le conflit de pouvoir entre les acteurs de l'enseignement de l'espagnol/LE pour parvenir à une collaboration saine et opérante alors que la deuxième sous-partie montrera la nécessité d'élaborer et de promouvoir une politique linguistique éducative plurilingue pour encourager la contextualisation en classe à travers des approches plurielles.

I)- POURQUOI AFRICANISER LES PROGRAMMES D'E/A DE L'ESPAGNOL/LE AU GABON ?

Pour répondre à cette question-titre, nous tenterons de ressortir les arguments recueillis auprès de nos collaborateurs sur le sujet. L'interprétation des données récoltées nous a permis d'en ressortir deux principales motivations. La nécessité de parvenir à une contextualité des savoirs et le désir de (re)construction de l'identité africaine à travers l'enseignement. Ces deux allégations de nos collaborateurs sont développées dans cette partie en deux points correspondants à l'ordre argumentaire susmentionné.

I.1.) – Africaniser les programmes pour parvenir à une contextualisation « forte »

Il est notoire que la contextualisation telle que présentée au chapitre 7 par nos différents collaborateurs cherche à parvenir à ce que nos collaborateurs décideurs qualifient « d'africanisation » des contenus d'E/A. Dans l'extrait du focus groupe ci-dessous, on peut lire, à travers les propos de nos collaborateurs décideurs D2 et D3, les motivations d'africanisation des programmes d'E/A de l'espagnol/LE au Gabon.

Extrait 20 : Motivation de l'Africanisation des programmes d'E/A

D3 : **depuis la conférence d'addis-abeba hein/ de mille neuf cent soixante et un où on a parlé de l'africanisation des programmes là/** heu les les comment dire euh les les colons nous ont imposé leur programme alors que nous/ on ne va pas continuer à dire euh la plaza mayor en la ((inaud.)) non/ faut que quelqu'un soit capable de parler du niembwè en espagnol qu'il soit capable aussi de parler d'un plat/ euh j'sais pas/ euh: de/ du niembwè aussi en espagnol du/ je ne sais pas euh euh

D2 : [du bwiti/]
D3 : du bwiti/ **donc c'est maintenant un outil/ pour se servir de notre culture aujourd'hui donc c'est ça la bataille aujourd'hui [...] et là il y a un travail qui est en projet c'est à dire euh produire un manuel contextualisé pour que les manuels et les programmes ne soient plus tro//p seulement copie conforme on parle des choses d'autrui/**
C : [hum hum]
D3 : **nous ne sommes pas pour proscrire également ce que les autres font/ mais nous disons que l'enseignement devrait obéir non seulement à l'hispanité mais à l'africanité pour que ça soit riche voilà ça ça ça c'est ce qui est/ du du du premier point**
C : [exactement] donc justement on voulait savoir qu'est-ce qui vous a emmené euh à vous ouvrir parce que vous êtes déjà à cette nouvelle orientation pour l'enseignement des langues
D2 : [on va on va] ce qu'il y a à dire c'est que **nous/ on s'adapte au moment/ les réalités désormais du moment c'est euh c'est euh/ l'africanisation/**
D3 : **[l'africanisation/] et déjà que la lettre d'orientation nous le demande**
C : ah bon\ c'est officiel
D3 : oui mais je vous ai lu la lettre tout à l'heure

L'analyse de l'extrait du focus groupe avec nos collaborateurs décideurs ci-dessous démontre que le concept « africanisation » émane de nos collaborateurs décideurs. Toutes les fois qu'il est apparu dans l'échange, il a été convoqué par nos collaborateurs décideurs. Nous y voyons également que l'africanisation a un lien direct avec la colonisation car elle intervient dans le processus de décolonisation des années soixante. En effet, pour justifier l'emploi de ce concept, notre collaboratrice D3 se réfère à la conférence d'Addis-Abeba de 1961. Rappelons-nous que c'est en Ethiopie (à Addis-Abeba) que s'est tenue la première « Conférence des États africains sur le développement de l'éducation en Afrique » qui avait réuni, en qualité de participants, 39 gouvernements ; en qualité d'observateurs, 24 gouvernements et, en matière d'organisation, 10 institutions des Nations Unies. L'objet de cette conférence était d'élaborer un plan de développement de l'éducation en Afrique qui tienne compte des besoins prioritaires préalablement définis par les pays africains en fonction des différentes réalités sociodidactiques.

La problématique du développement économique et social du continent et la question de la construction des identités nationales étaient au cœur des discussions de cette conférence. A ce propos, la conférence a permis « d'apporter une réponse rapide aux aspirations des nouveaux États indépendants africains, à la fois sur le plan du développement économique et de la fabrication des identités nationales » (Matasci et Desgrandchamps, 2020 : 11). En matière de développement économique et social, les discussions ont permis de démontrer aux pays

africains que l'éducation est un facteur de développement socio-économique important qu'il convient de promouvoir. Concernant la (re)construction des identités nationales, la conférence a encouragé l'africanisation des programmes d'E/A. C'est ce que reprend notre collaboratrice D3 à l'entame de son propos en ces termes : « depuis la conférence d'Addis-Abeba hein/ de mille neuf cent soixante et un où on a parlé de l'africanisation des programmes [...] ».

En se référant à la conférence d'Addis-Abeba de 1961, notre collaboratrice D3 associe l'africanisation à la décolonisation car cette conférence visait également une rupture d'avec l'ordre colonial. Ordre dans lequel l'homme noir était condamné à concevoir le monde uniquement sous le prisme de l'occident. Pour construire cette structure de pensée chez le colonisé, le colon avait mis en place un système éducatif axé principalement sur l'universalisme monologique occidental qui déniait les savoirs africains. C'est pour rompre avec cette logique que la conférence d'Addis-Abeba avait prôné l'africanisation des programmes afin de parvenir à une contextualisation des savoirs enseignés dans le système éducatif hérité de la colonisation.

L'africanisation des programmes ne signifie pas le déni des savoirs occidentaux. Elle vise l'intégration de l'épistémè de la culture africaine dans les programmes afin que l'enseignement ne soit plus un outil de colonisation des esprits africains. Cette démarche a eu un écho favorable dans d'autres pays d'Afrique francophones tels que la Côte d'Ivoire et le Burkina Faso. Si la Côte d'Ivoire se distingue par la production du manuel *Horizontes* (1998 ; 1999) qui incarne la contextualisation de l'E/A de l'espagnol/LE à travers l'africanisation des programmes et des contenus, le Burkina Faso, à son tour, est sur le point de ventiler des manuels contextualisés d'anglais et d'allemand sur l'ensemble du territoire afin de parvenir à un enseignement contextualisé de ces langues. C'est ce que nous retenons du dernier atelier de validation de ces manuels tenu le jeudi 21 septembre 2023 à Ouagadougou (au Burkina-Faso) entre le ministère de l'éducation nationale et le centre national des manuels et fourniture scolaires. Pour justifier l'édition locale de ces manuels dont l'initiative débute en juillet 2022, l'actuel ministre de l'Éducation nationale du Burkina Faso, monsieur André Joseph Ouédraogo, s'est exprimé en ces termes :

Les manuels d'anglais intègrent plusieurs préoccupations de l'heure de notre pays en matière d'éducation des jeunes Burkinabè. Ce goulot d'étranglement ne peut être levé que par l'édition de nouveaux **manuels scolaires conformes à nos programmes en vigueur, à nos aspirations propres et nourries à la source de nos réalités socioculturelles pour la formation du modèle de citoyen que nous désirons tous. Les apprenants et les enseignants vont s'y reconnaître parce que ces documents puisent à la source de nos valeurs. Contrairement à certains manuels qui viennent de l'étranger et qui nous**

apprentissage des connaissances qui sont en porte-à-faux avec nos valeurs.

Il s'agit pour nous de mettre fin à cette pratique⁸⁵

Fort de ce qui précède, nous comprenons que l'africanisation cherche à contextualiser des connaissances occidentales qui se situent aux antipodes des valeurs culturelles africaines. L'africanisation n'est donc pas la finalité poursuivie par les acteurs de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon. Il s'agit plutôt d'un processus pouvant favoriser la contextualisation de l'E/A. En effet, la contextualisation didactique oppose deux pôles : le pôle faible et le pôle fort (Odacre, 2018 ; Forissier, 2019). Ces deux pôles permettent de distinguer deux types de contextualisation : la contextualisation faible et la contextualisation forte. La contextualisation est qualifiée de « faible » lorsqu'elle ne parvient pas à redéfinir les savoirs enseignés en fonction de la factualité sociodidactique de l'environnement d'E/A. On parlera de contextualisation « forte » lorsque celle-ci parvient à dépasser des simples adaptations formelles des contenus pour une réfonte curriculaire en fonction du contexte d'E/A. C'est ce que Forissier (op.cit. : 54) affirme dans l'assertion suivante :

[la contextualisation faible] correspond à la production de ressources pédagogiques où les illustrations d'origine sont remplacées par des éléments supposés être plus familiers aux publics ciblés. Ainsi en est-il de certains manuels de lecture où les enfants ont les cheveux crépus et dansent la biguine, sans pour autant aborder des aspects proprement didactiques liés, par exemple, à l'intégration des aspects phonologiques ou linguistiques dus à la présence de plusieurs langues sur le territoire. **Tout à l'inverse, un processus de contextualisation pourra être qualifié de fort, ou de fortement contextuel, s'il prend le parti de repenser les curricula, les programmes, les manuels, les formations à travers l'ordre et la nature des notions enseignées en fonction des contextes didactiques concernés et de leurs caractéristiques générales**⁸⁶.

C'est l'existence de ces deux pôles qui fait de la contextualisation « un concept en tension » qui suscite plusieurs malentendus (Delcroix, 2019). Les travaux d'Antoine Delcroix sur la problématique de la contextualisation ont permis de recenser deux malentendus qui sont les plus répandus : le fait de concevoir la contextualisation comme une adaptation et le fait de penser que la contextualisation doit être consentie par la noosphère et qu'elle masque les volontés politiques. A la lumière de ses travaux, on apprend que la contextualisation n'est pas une adaptation. Il s'agit plutôt d'un processus qui intègre l'adaptation dans sa dimension faible. Mais, dans sa dimension forte, elle se situe au-delà d'une simple adaptation. En outre, nous y apprenons que la contextualisation n'est pas toujours le fruit d'un consensus entre tous les acteurs de la noosphère mais elle peut résulter d'une orientation politique ou économique. Cela peut correspondre au cas du Burkina Faso que nous avons cité plus haut. Le désir de

⁸⁵ Propos du ministre de l'Éducation nationale burkinabé lors de son interview devant les journaux officiels du Burkina Faso repris par le Faso.net et disponible en ligne via le lien suivant : <https://lefaso.net/spip.php?article124449> [consulté le 22/09/2023]. C'est nous qui soulignons en gras.

⁸⁶ C'est nous qui soulignons en gras.

contextualiser l'enseignement cadre avec la volonté de gagner les populations à la cause anti-française exprimée lors des derniers coups d'État dans ce pays. Le discours de monsieur Bassolma Bazié face à la 78^{ème} Assemblée Générale des Nations Unies illustre clairement la politique décoloniale entreprise dans ce pays au soir du récent coup d'État.

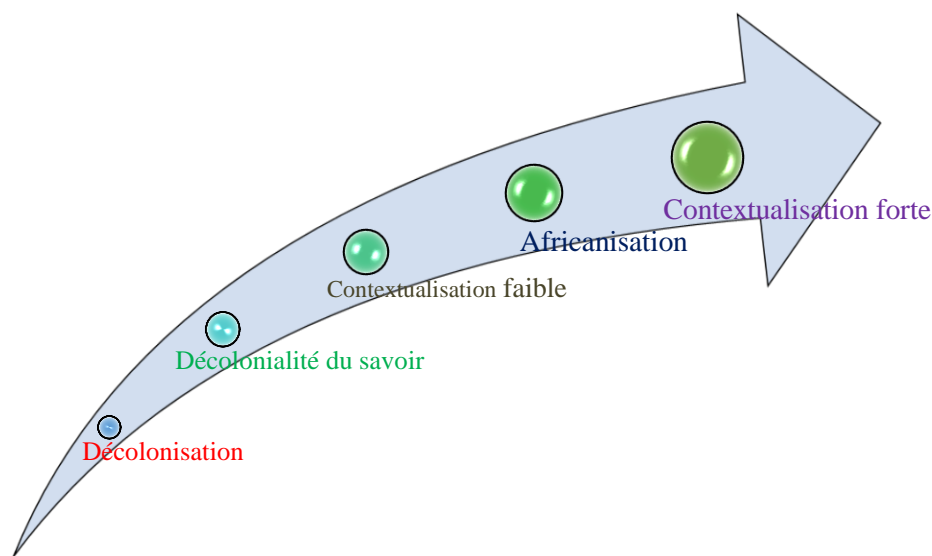
Bien que plusieurs auteurs perçoivent une opposition entre les deux pôles de la contextualisation, Forrissier (op.cit) les situe dans une logique de continuum qui intègre un stade intermédiaire. En effet, « les processus de contextualisations faibles et forts constituent une tension entre deux pôles opposés, alors que l'on peut concevoir un continuum entre ces extrêmes » (Forrissier, 2019 : 55). Dans ce continuum, on peut retrouver des stades intermédiaires (Pourchez, 2009) qui servent de transition entre la contextualisation faible et la contextualisation forte. Ces stades intermédiaires se caractérisent par une conciliation entre contextualisation faible et contextualisation forte. C'est-à-dire que, dans une phase intermédiaire, la contextualisation ne se contente pas de simples adaptations autant qu'elle ne prône pas la déconstruction immédiate des savoirs enseignés. C'est le cas de l'africanisation qui se veut être une transition entre les deux pôles pour aboutir à une contextualisation forte.

Or, une contextualisation ne peut être qualifiée de forte que si celle-ci parvient à opérer une « contextualité des savoirs » (Kerneis et Santini, 2015 ; Forrissier, 2019). En effet, il ne s'agira plus, pour reprendre les propos de Blanchet (2016 : 2), de « mobiliser des éléments et des phénomènes qu'on choisit de faire entrer dans le champ d'observation au titre de contexte, c'est-à-dire de paramètres efficaces, mais qui ne sont pas au centre de la focale, pour comprendre les éléments et les phénomènes sur lesquels on focalise l'observation ». Il faudra parvenir à une « transformation des savoirs » à travers la contextualité des contenus (Forrissier, 2019 : 148). Il s'agira d'analyser les savoirs enseignés au prisme des réalités socioculturelles du contexte d'E/A. Si ces savoirs ne correspondent pas aux réalités socioculturelles du contexte d'E/A, il suffira de construire des contenus qui soient en accord avec l'environnement socioculturelle.

Nous pouvons donc concevoir l'africanisation comme la pénultième étape d'un schéma d'opérations sociodidactiques qui vise la (re)construction des identités africaines à travers l'enseignement des savoirs culturels africains. Ce schéma d'opération sociodidactique a été amorcé par la décolonisation (politique) des pays d'Afrique. Après l'obtention de sa prétendue « indépendance » par son « ex » colonisateur, le Gabon s'est très vite aperçu que la décolonisation politique n'implique pas la décolonialité de l'être et du savoir car le système éducatif hérité de la colonisation continue de coloniser les esprits à travers un enseignement eurocentré.

Pour décoloniser les esprits, le pays décide d'entreprendre un processus de décolonialité de l'être et du savoir à travers des réformes sociodidactiques qui ambitionnent un enseignement contextualisé. C'est le cas des États généraux de l'éducation de 1983 et le séminaire atelier de 2000. Cette contextualisation, entamée dans sa dimension faible, ne permet pas de changer de paradigme car, s'il est vrai que la forme du message change, le fond lui n'a pas changé. L'enseignement continue de promouvoir exclusivement les savoirs occidentaux. Pour parvenir à une contextualité des avoirs, l'africanisation se présente comme étant le pont entre la contextualisation faible et la contextualisation forte. Nous pouvons résumer ce processus dans le schéma d'opérations suivant :

Schéma 3 : Schéma d'opérations de la contextualisation au Gabon



Source : élaboration personnelle

Ce schéma d'opérations illustre clairement le processus dans lequel s'inscrit la contextualisation et l'africanisation au Gabon. Comme nous l'avons dit plus haut, la colonisation est la base de toutes ces revendications identitaires. Le déni de la nature humaine du colonisé a causé la destruction de son identité culturelle au profit d'un masque blanc qu'on lui a imposé pour former un hybride à la *Peau noire, masques blancs* comme le désigne le titre de l'ouvrage de Frantz Fanon. C'est dans le but de reconstruire son identité que le noir va entreprendre, à partir de la colonisation, un schéma d'opérations sociodidactiques qui s'appuie sur la décolonialité du savoir afin de déboucher sur une contextualisation forte en passant par l'africanisation.

I.2.) – Africaniser les programmes pour (re)construire l'identité gabonaise

Nul n'est besoin de rappeler le conditionnement identitaire auquel a été soumis l'Afrique par les colons. Ce conditionnement identitaire régi par la colonisation a créé chez le noir d'Afrique un automatisme qui lui permet de se contempler à travers la norme occidentale. Ce Syndrome de la validité blanche a été construit à travers un système d'aliénation qui se sert de l'école, en tant qu'institution, pour susciter l'intérêt du noir vis-à-vis des réalités blanches occidentales. En effet, tout l'appareil éducatif hérité de la colonisation était paramétré avec des codes basés essentiellement sur des données occidentales. Cette conception du système éducatif permet d'exposer le noir uniquement aux réalités occidentales. A force de contempler continuellement le paysage occidental, le noir finit par l'ériger en référence. Si l'Afrique n'est plus assujettie par le fouet, elle le demeure néanmoins par l'idéologie occidentale prônée par l'école.

Dans ce contexte de colonialité des esprits, il n'est pas surprenant de voir des milliers d'africains se risquer dans des pirogues pour rejoindre les « terres du paradis » en Europe. Pour certains d'entre eux, l'objectif premier est de prendre une photo aux pieds de certains monuments à l'instar de la célèbre tour Eiffel. Qu'est-ce qui peut justifier ce comportement ? Si le narratif occidental accuse l'état de misère et de pauvreté éternelle du continent, nous pouvons néanmoins considérer la colonialité de l'esprit entretenue par le système éducatif colonial comme un des facteurs qui stimulent le rêve occidental chez le noir d'Afrique. En effet, si durant toute son enfance l'africain a été exposé exclusivement au paysage occidental à travers des images dans des manuels conçus en occident, il n'est pas étonnant qu'à l'âge adulte cet africain cherche à toucher du doigt cette réalité qui lui a été vendue par l'école.

De plus, dans le narratif occidental, l'Afrique est présentée dans un état d'extrême misère et de sous-développement. Les petits africains qui ont le privilège d'être présentés dans les médias occidentaux à titre illustratif sont des enfants contenant des malformations (maigres, gros ventre...) avec un supplément des mouches en accessoire sur la photo. Les villes d'Afrique y sont présentées à partir de leurs quartiers pauvres alors que les villes occidentales se présentent uniquement à travers les beaux quartiers. Dans ce contexte discriminatoire, il est normal que les africains méprisent leur propre continent pour convoiter l'occident. De ce fait, un des moyens pouvant freiner l'immigration africaine consiste à reparamétrer le système éducatif avec des outils didactiques qui puissent promouvoir l'Afrique afin que les africains nourrissent le désir de visiter leurs propres pays pour découvrir les réalités qu'on les a vendus à l'école. C'est cet objectif que poursuit l'africanisation.

Pour soutenir notre raisonnement, nous prendrons l'exemple d'un article récent de RFI publié le lundi 25 septembre 2023 qui traite la problématique des uniformes scolaires au Togo et au Congo-Brazzaville⁸⁷. Avec le titre « Au Togo et au Congo-Brazzaville, une rentrée scolaire marquée par de nouvelles règles en matière d'uniforme », le quotidien français commente la politique d'harmonisation des tenues scolaires dans ces deux pays. Cette décision tient compte du fait que la liberté de choisir les tenues scolaires donnait aux apprenants l'opportunité de se vêtir avec des tenues ostentatoires. Pour remédier à cette situation en milieu scolaire, les deux pays ont opté pour une harmonisation des tenues obéissants aux normes de la bienséance.

Si le contenu de cet article semble constructif, la forme elle revêt un caractère avilissant pour ces deux pays. En effet, pour accompagner les commentaires écrits, RFI a choisi délibérément une photo illustrative on ne peut plus rabaissant et située totalement aux antipodes du contenu. Il s'agit de la photo suivante :



Cette photo empruntée à *Universal Images Group via Getty – BSIP* pour en faire l'image d'illustration de cet article par RFI s'inscrit dans la logique d'avilissement perpétuel du continent africain dans le narratif occidental. Rappelons que dans cet article, RFI nous présente une tenue clairement conçue par le ministère de l'enseignement du Togo qui comporte « une chemise ample, un pantalon descendant jusqu'au talon, conçu dans le même tissu kaki

⁸⁷ Cet article que nous commenterons est disponible en ligne sur la plateforme du quotidien RFI via le lien suivant : <https://www.rfi.fr/fr/afrique/20230925-au-togo-et-au-congo-brazzaville-une-rentre-scolaire-marque-par-de-nouvelles-regles-en-matiere-d-uniforme> , [consulté le 26/06/2023].

pour les garçons, et une chemise ample en popeline blanche, une jupe ovale et/ou plissée, de couleur kaki, couvrant les genoux pour les filles ». Le Congo-Brazzaville de son côté a opté pour une « tenue bleu ciel et bleu marine pour les filles du secondaire de l'enseignement technique, et le kaki pour les garçons de ces deux cycles ».

Cependant, comme nous pouvons le constater, cette photo ne présente pas les uniformes décrits. Elle préfère refléter l'image d'une « Afrique des singes et des villages » où les apprenants des lycées et collèges portent des savates arc-en-ciel pour se rendre à leur lieu de scolarisation. Le message semble clair. Le narratif occidental s'obstine à présenter le continent dans l'optique de ce que le Colonel Mamadi Doumbouya a qualifié, devant la 78^{ème} Assemblée Générale des Nations Unies, de « vieille Afrique ». Face à cette politique paternaliste de l'occident face à l'Afrique, il est plus que jamais urgent de replacer l'Afrique au centre des élaborations épistémiques afin de valoriser son patrimoine socioculturel tout en assumant sa mesure de développement actuel.

L'africanisation de l'enseignement permettra de concevoir des manuels dans lesquels l'Afrique sera représentée à l'état actuel de son développement avec ses forces et ses faiblesses. Au lieu de se contenter, par exemple, des manuels dans lesquels l'Afrique est représentée à une étape de son développement qu'elle a dépassée depuis des années. De même, nous pourrions avoir, dans le cadre d'un enseignement africanisé, un paysage africain dominant. Cette prédominance du paysage africain permettra à l'apprenant gabonais et africain d'avoir, en face de lui, le reflet d'un miroir factuel à son entourage.

En effet, cette insidieuse falsification des réalités africaines dans les outils pédagogiques peut influencer les mentalités des africains qui vont chercher à tout prix à ressembler à la béatitude blanche. Il n'est pas nécessaire d'arpenter tout le territoire gabonais et africain pour se rendre compte du « trafic identitaire » que subissent les populations. Aujourd'hui, le blanchiment de la peau constitue un critère de distinction sociale. Le noir donne l'impression de vouloir se débarrasser de sa peau d'ébène pour se coltiner une peau de couleur blanche afin de ressembler à son modèle social. Pour ce faire, il est prêt à appliquer toutes sortes de mixtures parfois dangereuses du point de vue dermatologique conduisant parfois à des couleurs de peau arc-en-ciel. Point n'est besoin de mentionner la coiffure et l'accoutrement de plusieurs africains qui ont pour modèle l'occident. On y voit, à travers ces attitudes, un désir du noir à vouloir ressembler à son « ancien » maître.

Face à ce « trafic identitaire » que nous comprenons comme le désir du colonisateur à vouloir changer d'identité culturelle du colonisé, l'école se présente comme un instrument

pouvant permettre de reconstruire et de valoriser l'identité africaine afin que le noir assume son identité tout en appréciant celle de l'autre. C'est pour cela qu'intervient l'africanisation dont le but est de promouvoir la culture africaine à l'école afin que l'apprenant gabonais se retrouve face à son identité culturelle. Dans l'extrait d'entretien qui suit, notre collaboratrice formatrice F1 nous informe que la contextualisation telle qu'envisagée au Gabon place la question identitaire au centre de ces réflexions.

Extrait 21 : contextualisation vs transposition : point de vue de F1

- C : Madame **pourquoi vous parlez de transposition à la place de contextualisation** s'il vous plaît
- F1 : euh **je parle de transposition parce que/ en général ce que nous faisons c'est::** bon de ce que j'ai vu hein/ lors des leçons devant jury parce que c'est à ce moments-là que je suis mise en contact avec ce qui se fait à proprement parler sur le terrain
- C : hum hum
- F1 : c'est-à-dire **vous avez par exemple (.) euh un étudiant qui vous parlera de(.) des mets ou des plats euh d'espagne** la thématique
- C : hum hum
- F1 : **on est au cours d'espagnol on parle de: des plats espagnols** et ensuite, **ce que eux, ils appellent contextualisation**, c'est de poser la question de savoir par exemple euh les plats, quels sont les plats abonnais
- C : d'accord
- F1 : **mais je ne sais pas si en réalité/ le fait de demander à un élève quelles sont les plats gabonais/ si c'est réellement de l'interculturalité, si c'est réellement de la contextualisation, si ce n'est pas de la transposition** parce que moi je pense que transposer, c'est, on regarde là-bas et puis on déporte chez nous
- C : [chez nous]
- F1 : **Mais est-ce que c'est ça, l'interculturalité est-ce que c'est ça contextualiser parce que l'interculturel l'interculturalité fait appel à des questions d'identité et si on parle des questions d'identité, il y a nécessairement des questions de reconnaissance (.) donc, est-ce que on se reconnaît parce que/ il y a similarité (.)**

Après s'être interrogée sur le type de contextualisation appliquée au Gabon, notre collaboratrice formatrice F1 nous informe que la problématique des identités doit être au cœur de la contextualisation. Ce postulat s'aligne avec celui de la contextualisation forte qui milite pour une reconstruction du savoir basée sur les réalités socioculturels des apprenants pour que ceux-ci se reconnaissent dans les enseignements qui leurs sont donnés. S'agissant du questionnement préalable de notre collaboratrice F1 sur le type de contextualisation appliquée dans l'E/A de l'espagnol/LE, cette question trouve sa réponse dans les lignes qui précèdent. En effet, le type de contextualisation présenté par notre collaboratrice F1 correspond à la

contextualisation faible qui se limite à des simple transpositions et adaptations comme nous l'avons expliqué dans la partie qui précède. En ce qui concerne, la reconnaissance des apprenants dans les contenus thématiques, cela implique une contextualité des savoirs occidentaux à travers l'africanisation. Selon nos collaborateurs, l'africanisation des savoirs placera l'Afrique au centre de la focale et permettra de lutter, de facto, contre la domination culturelle occidentale.

Un des bénéfices de cette politique d'africanisation sera la reconstruction identitaire à travers la valorisation des identités culturelles dans leur globalité. Les traits identitaires africains qui ont longtemps été « diabolisés » par le narratif occidental pourront dorénavant être assumés par les apprenants gabonais. C'est le cas des pratiques traditionnelles telles que le bwiti, le ndjobi et le mwiri⁸⁸ qui font partie intégrante de l'identité des gabonais que la religion importée par l'occident a qualifié, comme nous l'a affirmé notre collaboratrice D3, de « diable ». L'africanisation permettra de valoriser ces rites et croyances afin que l'apprenant s'enracine dans sa culture.

Le déracinement culturel des Gabonais est plus que jamais patent au quotidien et suscite des interrogations diverses allant des causes de ce déracinement aux perspectives de reconstruction de l'identité gabonaise. Dans son ouvrage, intitulé *le reflet du miroir, le Gabon face à ses identités*, paru en 2016 aux éditions du CENAREST, Daniel Franck Idiata traite la problématique des identités gabonaises. Son argumentaire s'articule autour de la structuration de l'imaginaire de l'identité nationale par les Gabonais. L'auteur souhaite comprendre comment les Gabonais structurent l'imaginaire d'une identité nationale et sur quels référents identitaires ces derniers fondent la conscience citoyenne. Dans son enquête, l'auteur a proposé dix éléments pouvant servir de référent identitaire à ses collaborateurs. Il s'agit des éléments suivants : les traditions, les ethnies, l'équipe nationale de football, les villages, les villes, la religion, le territoire national, les langues nationales, le vivre-ensemble et l'histoire du pays.

Ses travaux qui s'appuient sur un échantillon représentatif de la population gabonaise révèlent que la conscience ethnique se situe parmi les premiers référents identitaires plébiscités. En effet, les ethnies sont considérées par 81.5% des collaborateurs de cette étude comme un référent identitaire de premier rang. Dans cet ordre de conception, la valorisation des us, des coutumes, des rites et des traditions de chaque ethnie du pays participera à la reconstruction identitaire des apprenants. C'est ce défi que prétend relever l'ethno-éducation dans une perspective africaniste.

⁸⁸ Le bwiti, le ndjobi et le mwiri sont des cérémonies culturelles ésotériques ancestrales.

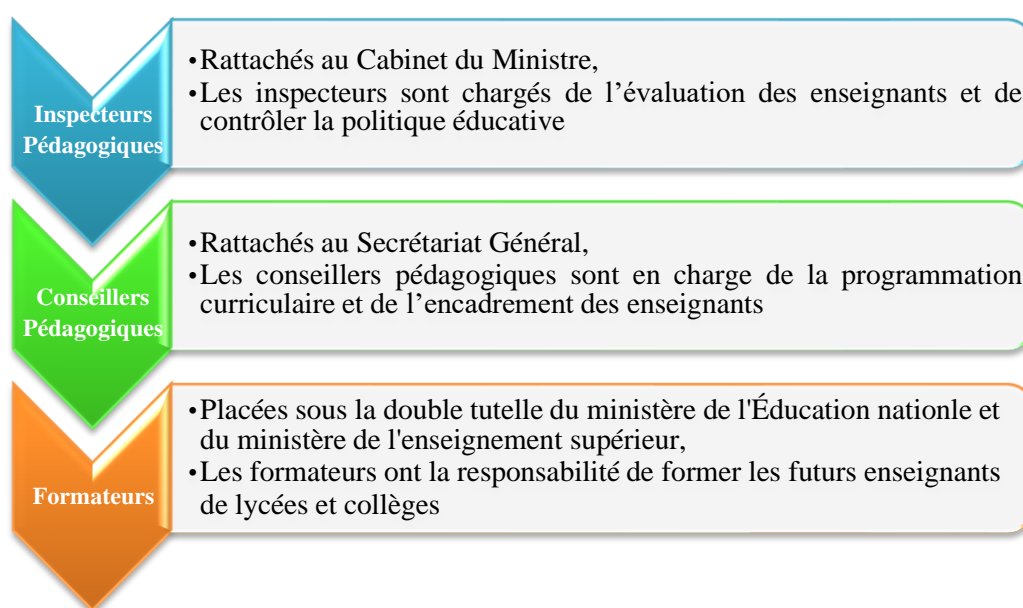
II)- IMPLICATIONS SOCIODIDACTIQUES DE LA POLITIQUE D'AFRICANISATION DE L'E/A DE L'ESPAGNOL/LE AU GABON

La politique d'africanisation des programmes concerne l'ensemble de la noosphère (Chevallard, 1985) et implique des enjeux sociodidactiques qu'il convient de prendre en compte pour que cette politique soit opérante. Dans cette partie, nous présenterons les implications sociodidactiques de la politique d'africanisation des programmes d'E/A de l'espagnol/LE au Gabon. Dans un premier temps, nous verrons le type de rapport qu'exige cette politique entre les acteurs de l'E/A et, dans un deuxième temps, nous analyserons les exigences politiques de l'africanisation.

II.1.) – Résoudre le « conflit de pouvoir » entre les acteurs de l'E/A pour une coopération opérante

Rappelons que l'enseignement de l'espagnol/LE au Gabon est régi par un ensemble d'acteurs dont les rôles sont interdépendants. En premier lieu, nous avons les inspecteurs qui sont chargés de l'évaluation des enseignants et du contrôle de la politique éducative nationale. En deuxième position, nous avons les conseillers pédagogiques qui ont la charge de la curricularisation et de l'encadrement des enseignants. En troisième position, se trouve les formateurs qui ont la responsabilité de former les enseignants avant leur recrutement par le ministère de l'Éducation nationale. La figure ci-dessous illustre cet ensemble des acteurs de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon.

Schéma 4 : Présentation des rôles des acteurs de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon



Source : notre élaboration

A travers la figure ci-dessous, on peut comprendre la structure organisationnelle des acteurs de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon. Nous y voyons, non seulement les différentes structures institutionnelles avec lesquelles chaque corps est attaché, mais aussi les différentes prérogatives de chaque corps. Dans cette organisation, aucune politique éducative ne peut être efficace sans l'implication de toutes les parties. Si les inspecteurs décident, par exemple, de promouvoir une nouvelle politique linguistique éducative sans impliquer les conseillers pédagogiques, celle-ci ne pourra pas faire l'objet d'une programmation curriculaire et, *ipso facto*, ne pourra pas être enseignée en classe. Si les formateurs, de leur côté, orientent les curricula de formations sans tenir compte de la programmation curriculaire en vigueur, les enseignants ne seront pas préparés conformément au programme d'E/A qui les attend sur le terrain.

Ainsi, pour éviter des possibles cohérences verticales dans l'enseignement de l'espagnol/LE au Gabon, les acteurs éducatifs impliqués dans cet enseignement doivent développer une collaboration saine et opérante. Or, les données recueillies auprès de tous nos collaborateurs ont révélé l'existence d'un rapport conflictuel que nous pouvons qualifier, après analyse, de « conflit de pouvoir »⁸⁹ entre les décideurs et les formateurs qui empiète inévitablement sur les enseignants. L'extrait d'entretien suivant entre nous et notre collaboratrice décideur de l'IGS illustre clairement l'existence d'un rapport conflictuel entre les deux camps.

Extrait 22 : D1 à propos de la collaboration entre les acteurs éducatifs

- C : [il y a comme une sorte] d'inadéquation entre la formation et la programmation curriculaire alors la première question **quelle est la nature que vous entretenez avec les formateurs est ce qu'ils vous consultent dans leur programme de formation\ est-ce que vous êtes exactement informé du type de formation ils suivent est-ce que vous êtes conviés durant l'élaboration de ces curricula de formation des futures enseignants**
- D1: **huum hum bon/ euh (.) euh c'est assez sensible/ hein/ c'est assez sensible d'accord**
- C: hum hum je comprend très bien
- D1: **c'est vraiment très sensible** euh je ne veux pas dire euh n'importe quoi qui sera euh mal interpréter mais **ce que je peux dire c'est que nous avons travaillé/** l'ipn et l'igs ont toujours travaillé avec euh euh l'ens surtout je vais parler de l'ens je vais rester sur l'ens parce que c'est l'ens qui nous met les enseignants sur le terrain d'accord\
- C : hum hum d'accord madame

⁸⁹ Un conflit de pouvoir intervient lorsque deux personnes ou deux institutions de même rang hiérarchique s'oppose à cause de l'empiètement par l'un sur les compétences de l'autre.

- D1 : l'ipn et l'igs ont toujours collaboré avec les enseignants de avec euh l'ens dans ce qui est de/ l'évaluatiion/ la partie de é-va-lu-ation des futurs enseignants des enseignants stagiaires pour ce qui est de la partie suivi des futures enseignants l'igs l'ipn l'ens étaient ensemble jusqu'à un moment
- C : d'accord madame
- D1 : c'est l'ens qui s'en charge l'évaluation c'est-à-dire comment présenter son travail comment faire sa classe je sais aussi qu'il y'a des enseignants y'a des formateurs ou des encadreurs de l'ipn ou de l'igs qui ont déjà donné ces enseignements là à: nos euh à nos candidats au professorat mais il y a eu/ il y'a eu une FRACTu-re\ il y' au une une fracture depuis un bon bout d'temps il y'a FRACTU/RE le fossé s'est un peut creusé entre euh euh les deux institutions ici et l'ens de l'autre côté pour plusieurs raisons que moi je ne vais pas énoncer ici parce que mes propos soient MAL interprétés d'accord\
- C : hum hum
- D1: euh bon: euh euh c'est c'est bon je vous ai parlé de fracture entre l'ens euh l'igs et l'ipn le euh le premier facteur qui cause cette fracture qui est peut-être évidente maintenant depuis deux ans on n'a pas travaillé avec l'ens et même les deux années avant on n'avait pas travaillé on n'avait carrément cessé les activités avec l'ens donc on n'avait pas pu sui/vre euh le programme nous n'avons pas pu suivre les enseignants sur le terrain on ne leur a même pas offert le suivi le suivi là c'est apprendre à enseigner nous ne sommes pas allés nous n'avons pas pu aller sur le terrain pour voir maintenant comment ils déployaient ce qu'ils avaient appris à l'ens nous n'avons pas pu tout ça pour les raisons là que je ne peux pas [énumérer]

Ce discours de notre collaboratrice décideur de l'IGS nous dresse un état des lieux de la collaboration entre l'IGS, l'IPN et l'ENS. Il fût un temps, dit-elle, ces trois institutions collaboraient pour un meilleur suivi des enseignants. Cependant, pour des raisons qu'elle se réserve de mentionner (que nous irons chercher chez d'autres collaborateurs), il s'est créé une « fracture » entre ces trois entités. Une des manifestations de cette « fracture » entre les décideurs et les formateurs est leur absence dans plusieurs leçons devant jury. En effet, nous avons rencontré, sur le terrain, plusieurs collaborateurs enseignants qui nous ont confié que les inspecteurs n'étaient pas présents à leurs leçons devant jury après avoir passé un stage de deux semaines. Nous pouvons, à titre d'exemple, citer la promotion 2019B qui avait été évaluée sans la présence des inspecteurs.

Le choix des mots par notre collaboratrice décideur D1 révèle le fond de sa pensée. En choisissant de qualifier cette cessation d'activité de collaboration de « fracture », notre collaboratrice D1 souhaite exprimer la douleur qui accompagne ce constat. Nous savons qu'une fracture est la rupture d'un os qui ne se produit pas sans douleur. En reprenant cette expression

à titre métaphorique cinq fois dans son discours, notre collaboratrice voulait peut-être insister sur le degré de douleur qu'a causé ce qu'elle qualifie également de « fossé » entre les formateurs et les décideurs. Rappelons que nous parlons ici à titre allégorique. Nous entendons par « douleur » les conséquences de ce manque de collaboration sur la qualité de la formation des enseignants. Pour étayer notre propos, nous allons analyser le discours de nos collaborateurs enseignants dans l'extrait du groupe de discussion focalisée ci-dessous.

Extrait 23 : Sur la cohérence entre la formation de l'ENS et les programmes de l'IPN

- C : **est-ce que la formation de l'ens vous a préparé au terrain**
- E4 : **[zéro/ zéro mon gars]** ((rires)) non mais arrête de rire il est là/ il est là/ **les collègues sont là/** ils peuvent dire si réellement la formation nous a préparé à quelque chose sur le terrain
- E3 : **non/ pour être franc à presque rien à presque rien**
- E1 : **là-bas c'était pour moi de la théorie hein moi ma première année de: d'enseignement a vraiment été mon/:** enfin j'ai considéré ça personnellement comme un stage parce qu'il fallait tout reconstruire tout reconsidérer **la formation à l'ens elle est bonne mais théoriquement mais sur le cas pratique c'est autre chose**
- E4 : [je dis/ **y'a une totale rupture** entre ce qui se fait à l'ens et ce qui se fait sur le terrain]
- E3 : **[une totale rupture] je dirais même un fossé**
- E1 : **[y'a pas la communication entre eux]**
- E4 : [mais djo/ les gars je considère que l'ens est une institution autonome donc **les gars font ce qu'ils veu/lent]**
- E3 : [et ça/ ça crée un désordre en fait] **ce qui fait que les enseignants qui sortent de l'ens vraiment ils enseignent en s'appuyant sur leur propre désir leurs propres efforts parce que sur le terrain nous sommes parfois humiliés par les tuteurs là ils disent mais vous enseigne quoi là-bas/**
- E1 : moi j'ai été confronté à la réalité de **la fiche pédagogique/que**
- C : [hum hum]
- E1 : **ce qu'on nous montre à l'ens par rapport à la fiche pédagogique ça ne cadre pas toujours avec ce qu'on nous montre sur le terrain** par rapport à la fiche pédagogique il y a des divergences
- E3 : **[oui oui je l'ai aussi remarqué avec ma tutrice même hein/ je l'ai remarqué]**
- E1 : voilà

On peut le voir, les réponses spontanées de nos collaborateurs enseignants à la question de savoir si la formation de l'ENS les préparait aux réalités de terrain illustrent clairement le décalage entre la formation universitaire et le terrain. Selon nos collaborateurs enseignants E4 et E3, il y a une « rupture entre ce qui se fait à l'ENS et ce qui se fait sur le terrain ». Une « totale rupture » ou « même un fossé ». Ces propos qui s'accordent avec ceux de notre

collaboratrice D1 montrent que l'ENS ne prépare pas totalement les futurs enseignants à la réalité du terrain. Il est vrai que cette institution n'a pas vocation de préparer les futurs enseignants à toutes les réalités du terrain car ne pouvant pas prévoir avec exactitude toutes les situations auxquelles seront confrontés les enseignants sur le terrain. Nonobstant, il lui incombe d'associer dans cette formation les décideurs afin de mieux connaître les attentes du terrain et de mieux préparer les enseignants à y faire face.

Pour comprendre les causes de cette distance entre les contenus de formation et la programmation curriculaire, nous pouvons avoir recours aux arguments de nos collaborateurs enseignants. Selon notre collaboratrice E1, il n'y a pas de communication entre les formateurs et les décideurs. Autrement, la fiche pédagogique apprise à l'ENS ne serait pas différente de celle en vigueur sur le terrain et les stagiaires de l'ENS ne seraient pas humiliés par leurs tuteurs à cause de leur méconnaissance de certaines réalités de terrain comme l'affirme notre collaborateur E3. Pour pallier cette situation, les décideurs devraient être associés dans le processus de formation des enseignants. Malheureusement, la factualité révèle que depuis quelques années, ceux-ci ne sont plus impliqués dans la formation des enseignants.

Si notre collaboratrice D1 s'est abstenue d'avancer des raisons de cette non-association des décideurs dans la formation des enseignants depuis quelques années, nos collaborateurs enseignants ont ressortis deux points : le manque de communication et le profil des formateurs qui les motive à la recherche fondamentale au détriment de la formation professionnelle. Les raisons avancées par notre collaborateur formateur F2 intègrent le manque de communication entre les deux parties ainsi que d'autres éléments d'analyse comme nous pouvons le lire dans l'extrait d'entretien suivant :

Extrait 24 : Les raisons du conflit de pouvoir entre l'ENS et l'IPN selon F2

F2 : [hum hum l'idéal] **sans vous couper l'idéal aurait été qu'il y'ait les deux parties** c'est à dire les praticiens ceux qui conçoivent des manuels notamment l'ipn et les formateurs que nous sommes **mais nous avons trouvé un différend entre les conseillers pédagogiques et les enseignants du supérieur/ le problème réside sur le fait que l'ipn et les conseillers pédagogiques estiment qu'ils sont mieux placés pour dire euh les programmes pour définir les les programmes et les contenus des programmes que nous devons enseigner**

F2 : [hum hum]

F2 : **d'abord de un/ euh je dirais que il y'a y'a vraiment pas: de conflit en tant que tel c'est un problème de euh c'est un problème de compréhension c'est un problème de communication et à la base l'ens ne peut pas fonctionner sans**

l'ipn sans les conseillers pédagogiques parce que euh nous déjà les conseillers pédagogiques ont été formés et sont formés à l'ens/ donc vous comprenez que ces mêmes qui disent qu'on se croit on se croit pourtant c'est nous qui les formons/ donc je pense que c'est un faux débat et le problème c'est qu'il faudrait que chaque partie assume ses responsabilités

C : hum hum

F2 : **je t'ai redit par rapport à la collaboration que nous produisons des mémoires euh chaque année mais ce sont eux qui ne viennent pas les chercher pour réviser le la la la programmation curriculaire ça aussi je l'ai dit/ et c'est pour dire qu'aujourd'hui/ euh ces mêmes conseillers pédagogiques et inspecteurs formés par NOUS// je le redis/ parce que c'est nous qui les fo/rmons**

C : [hum hum]

F2 : **sauf que quand ils repartent sur le terrain ils estiment qu'ils sont beaucoup plus à même à: à à aider nos nos élèves professeurs à mieux connaître les réalités euh la réalité du terrain ce qui n'est pas ce qui n'est pas faux**

C : [hum hum] ((EVT: des ronflements de voitures et des cris des enfants se font entendre))

F2 : **mais/ ce qui est là\ c'est que\ aujourd'hui y'a on est humain hein/ y'a il y a il y a si conflits il y'a c'est au niveau de c'est au niveau pour moi au niveau de la de la compréhension et de la communication**

Tout d'abord, notre collaborateur formateur F2 reprend l'argument du manque de communication entre les formateurs et les décideurs. A ce manque de communication, s'ajoute un conflit de pouvoir car, dit-il, le problème réside sur le fait que l'IPN et les conseillers pédagogiques estiment qu'ils sont mieux placés pour définir les programmes et les contenus des programmes que les formateurs doivent exécuter. Selon notre collaborateur formateur F2, les décideurs ne peuvent pas s'arroger le monopole d'une telle compétence car, comme il le dit avec insistance et forte tonalité, tous ces décideurs sont formés à l'ENS.

L'insistance et le ton avec lequel F2 met l'emphase sur le fait que les décideurs soient formés à l'ENS peut sous-entendre l'expression d'un sentiment de supériorité des formateurs par rapport aux décideurs. Ce sentiment de supériorité des formateurs par rapport aux décideurs est ressenti par ces derniers comme le témoigne nos collaborateurs décideurs dans l'extrait qui suit :

Extrait 25 : Les raisons du conflit de pouvoir selon les décideurs

D3 : **mais/: généralement ceux qui y vont ne sont plus hum/bles pour dire que non\ on va travailler avec les professionnels pour voir/ comment est-ce que on fait telle chose parce que là: le baga/ge vous l'avez ça c'est incontestable c'est même euh c'est même la crème des des gens que nous avons dans le pays mais:// ce qui**

manque c'est l'humilité de venir vers les
dépositaires hein de la formation pédagogique
pour dire que bon là/ moi je vais me retrouver
à l'ens qu'est-ce que je fais\

C : hum hum

D3 : comme ça euh pour qu'on vous/: qu'on vous montre
l'entonnoir la méthode de l'entonnoir comment
faire pour partir du généra//l au particulier
quelle est la dose qu'on va donner à tel niveau
à tel niveau parce que vous on vous donne les
choses vous voulez tout déverser à euh au même
moment non/ on n'enseigne pas en voulant euh en
faisant/ en donnant à l'enfant un maximum
d'informations dans tous les sens parce que nous
on s'est un petit coup d'œil dans/ dans dans les
contenus que les/ les les docteurs donnent aux
apprenants là-bas/ nous jetons un coup d'œil et
on voit que ça va dans tous// les sens et donc
c'est ce qui ça ça ça participe même de l'échec

C : hum hum

D3 : donc là/ il y a un problème pour ce qui est de
de de l'enseignement de de enfin/ les contenus
enseignés à l'ens nous on aimerait avoir une
symbiose on va dire quoi créer un esprit de
complémentarité entre l'ens et l'ipn/ pourquoi
les gens ne travaillent pas ensemble l'ipn a
toujours demandé ça:

C : [hum hum]

D3 : mais/ l'esprit de/ de/ enfin je ne veux pas dire
d'orgueil/ sinon\ je vais ((en riant)) je vais
je vais je risque de/ moi je vais parler de du
comple/xe ((en s'adressant à son collègue)) est-
ce qu'on peut même parler d'un complexe

D2 : hum hum

D3 : voilà/ il y a un complexe qui naît/ (...)

Comme le démontre l'extrait d'entretien ci-dessus, les décideurs de l'INP se qualifient comme « les professionnels » et les « dépositaires de la formation pédagogique » qui doivent aider les enseignants-chercheurs de l'ENS dans la formation des élèves-professeurs. Cette position des collaborateurs peut se justifier par le fait que tous les enseignants de l'ENS comme ceux de l'UOB sont recrutés sur la base du diplôme de doctorat sans nécessité de justifier d'une formation pédagogique. A l'inverse, les décideurs sont au préalable des enseignants dépositaires d'une formation pédagogique et ayant déjà exercé sur le terrain pendant plusieurs années. C'est dans cette logique que notre collaboratrice D3 s'arroge le monopole de la formation pédagogique tout en reconnaissant la valeur des formateurs du point de vue intellectuel. Ils sont mieux placés pour les élaborations épistémiques.

On peut également lire dans le même extrait d'entretien l'absence d'une collaboration basée sur « un esprit de complémentarité entre l'ENS et l'IPN [qui] a toujours demandé ça ». Malgré cette espérance de l'IPN, le chemin vers une collaboration opérante avec les formateurs ne se dessine pas encore. On peut donc se poser la même question que notre collaboratrice D1 : celle de savoir « qu'est-ce qui bloque ? ». Si nos collaborateurs enseignants ont ressorti le

manque de communication et le profil des formateurs et que notre collaborateur F2 a renchérit avec le manque de compréhension, nos collaborateurs D3 et D2 parlent d'un complexe (sous-entendu de supériorité) de la part des formateurs. Cette diversité d'arguments nous fait réaliser combien le mal est profond.

En lisant les différentes prises de paroles, on constate que chaque partie accuse l'autre de ne pas faciliter la collaboration. En effet, Notre collaborateur F2 affirme que l'IPN n'est jamais allé au département d'espagnol pour prendre leurs exemplaires des mémoires afin de voir à quel niveau se situe la recherche. Là encore, il faut souligner que le même collaborateur affirme en amont qu'ils reçoivent des ordres du ministère de l'éducation nationale. Si tel est le cas, cela suppose donc que les différents travaux de fin de cycle sont élaborés dans l'esprit de la politique éducative nationale. Il leur incombe donc de faire parvenir aux concepteurs des curricula les différentes élaborations en cours afin que ceux-ci traduisent en contenus d'enseignement les différentes élaborations. De son côté, l'IPN affirme attendre depuis longtemps qu'on leur fasse parvenir ces recherches afin de pouvoir intégrer ces contenus dans la programmation curriculaire.

Sans aucune prétention de rappeler à chaque partie leurs différents rôles dans la noosphère, nous voulons, dans les lignes qui suivent, montrer la complémentarité et l'interdépendance entre les décideurs et les formateurs en commentant un concept qui en fait référence : la transposition didactique. La paternité de ce concept est généralement attribuée à Michel Verret, qui perçoit la didactique comme étant la transmission du savoir de la part de « ceux qui savent à ceux qui ne savent pas, de ceux qui ont appris à ceux qui apprennent » (Verret, 1975 : 139). A la lumière de cette définition, il pose la problématique de la qualité du savoir à enseigner. Pour lui, la connaissance ne peut être enseignée sans transformation préalable de son objet de recherche en objet d'enseignement.

Cette transformation du savoir savant en objet d'enseignement fera écho à la transposition didactique. Cette idée de transposition didactique va être reprise par Yves Chevallard dans son ouvrage intitulé : *la transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La première édition de ce texte date de 1985. Dans ce texte, il met l'accent sur le savoir et le rapport au savoir. C'est-à-dire, pour lui, la transposition didactique renvoie au passage des savoirs savants aux savoirs enseignés et à la distance obligée qui les sépare. C'est ce qu'on peut lire dans son texte lorsqu'il déclare que, pour qu'il y ait transposition didactique, il faut que :

Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le "travail" qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique (Chevallard, 1985 : 39).

La réalité de la transposition didactique suffit pour démontrer l'interdépendance entre les formateurs et les décideurs. En effet, nous postulons que le premier groupe cité aurait la charge du développement du savoir savant eu égard à leur statut d'enseignants-chercheurs. Les décideurs, quant à eux, serait chargés de l'insertion de ce savoir savant dans la programmation curriculaire en vue de l'exploitation de ce dernier en qualité d'objet d'enseignement. De ce qui précède, on peut ressortir l'interdépendance entre les deux parties. La contextualisation de l'E/A de l'espagnol/LE est souhaitée par l'ensemble des acteurs. Cependant, celle-ci ne peut aboutir sans la mise en place d'une coopération saine entre les formateurs et les décideurs. Pour que la politique d'africanisation voit le jour, il faudrait qu'au préalable les inspecteurs officialisent cette politique. Ensuite, elle devra donner cette nouvelle orientation aux enseignants-chercheurs qui vont produire des élaborations épistémiques conformément à cette vision. Ces élaborations pourront alors être toilettées par les concepteurs des manuels et des curricula qui vont transformer ce savoir savant en savoir enseigner.

S'il est vrai que l'esprit d'africanisation anime tous nos collaborateurs, il est à noter cependant que le conflit de pouvoir entre ces derniers freine l'applicabilité de cette politique. Certes, l'encrage de l'idéologie africaniste se reflète, comme nous l'avons vu, par le grand nombre des travaux réalisés cette dernière décennie sur l'intégration des référents linguistiques et culturels gabonais en cours d'espagnol/LE. Sur le terrain, cette orientation est visible par des travaux de la nouvelle génération des enseignants qui ont bénéficié de cette formation à l'ENS. On peut observer aujourd'hui, dans quelques établissements, des travaux réalisés par les apprenants (à la demande de l'enseignant) sur la diversité linguistique et culturelle du Gabon.

Il n'est pas rare d'observer des célébrations de l'interculturalité dans certains établissements tel que le Lycée Mohammad Mouapa Beotsa de Mekambo qui a célébré, en date du samedi 15 Mai 2021, en présence des membres de l'administration, du corps enseignant et des élèves, la mise en valeur de l'interculturalité à travers les cultures gabonaise et espagnole sous le thème « hablo español ». Cette célébration a mis en exergue les deux cultures à partir de deux groupes d'étudiants porteurs de quelques traits culturels de chaque pays. La pause déjeuner a été également un prétexte pour promouvoir les mets des deux pays.

Toutefois, il faut noter que ces approches interculturelles se développent officieusement. En effet, lors de nos entretiens avec certains enseignants, ceux-ci nous ont laissé

comprendre qu'ils ne programmeraient jamais de telles activités en présence d'un inspecteur eu égard au manque de recommandations officielles donnant droit à ce genre d'activité pédagogique. Cependant, comme précisé plus haut, ces enseignants de la nouvelle génération reproduisent simplement l'orientation reçue pendant leur formation. Seulement, force est de constater, sur le terrain, que ces orientations contrastent avec la réalité qui ne favorise pas la mise en pratique de l'africanisation car la programmation curriculaire n'intègre pas encore pleinement cette vision. C'est ce que démontrent les réponses recueillies auprès de nos collaborateurs enseignants par questionnaire comme nous pouvons le lire dans le tableau suivant :

Tableau 21 : Cohérence entre les programmes de l'IPN et les contenus de formation de l'ENS

Question 9	Réponses	Nbre de réponses	%
Selon vous, les contenus des programmes de l'IPN sont-ils en accord avec les contenus de votre formation universitaire ? Justifier votre réponse.	Oui. Parce que à l'ENS on nous prépare à enseigner sur la base des programmes de l'IPN.	36	13.90%
	Non. Parce que plusieurs contenus étudiés à l'ENS n'apparaissent pas dans le programme de l'IPN. A l'ENS on nous apprend la contextualisation mais les programmes de l'IPN restent figés sur l'Espagne...	223	86.10%
Total :		279	100%

Source : notre élaboration

Comme le démontrent les données de ce tableau, la majorité de nos collaborateurs (86.10%) affirme l'existence d'une cohérence verticale entre les contenus de formation à l'ENS et les contenus de la programmation curriculaire. Ces collaborateurs affirment que la formation de l'ENS les prépare à la contextualisation de l'enseignement de l'espagnol/LE alors que la programmation curriculaire, elle, reste axée sur des réalités liées au monde hispanique. On comprend aisément le paradoxe qui accompagne la politique d'africanisation. Tous les acteurs partagent cette vision. Nonobstant, le conflit de pouvoir entre ces derniers empêche l'officialisation de cette politique.

Dans ce contexte, les enseignants sont ceux qui en pâtissent le plus. Ils suivent une formation de 3 à 5 ans qui, finalement, ne pourra pas leur servir pleinement. Ils doivent ensuite se réadapter aux nouvelles réalités du terrain. Prenons le cas d'un enseignant qui a été formé à l'ethno-éducation et la pédagogie interculturelle et, sur le terrain, ne peut appliquer les acquis de cette formation à cause de la prédominance d'une idéologie linguistique qui recommande de

rester sur une seule langue et une seule culture de manière officielle. La réadaptation de cet enseignant sur le terrain fera l'objet d'une « nouvelle formation » comme l'a reconnu notre collaboratrice E1 en ces termes : « moi ma première année de d'enseignement à vraiment été mon/: enfin j'ai considéré ça personnellement comme un stage parce qu'il fallait tout reconstruire tout reconsidérer la formation à l'ENS elle est bonne mais théoriquement mais sur le cas pratique c'est autre chose ».

Pour éviter d'imposer aux enseignants une « double formation » et pour leur donner la liberté de mettre en pratique les acquis de leur formation universitaire sur le terrain, il revient aux décideurs et aux formateurs de s'asseoir autour d'une sorte d'états généraux comme le suggère notre collaborateur F2 après avoir reconnu l'existence d'une cohérence verticale entre leur formation et la programmation curriculaire dans l'extrait d'entretien suivant :

Extrait 26 : F2 à propos de la cohérence verticale entre la formation de l'ENS et les programmes de l'IPN

F2 : oui/ effectivement/ **c'est ça: voici pourquoi je parle euh d'inadéquation en/tre l'offre de formation et la réalité sur le terrain c'est ça vous en fait/ là est le nœud du problème** ce qu'il faut faire c'est que\ : euh aujourd'hui on est en train de\ on est en train de revoir l'enseignement apprentissage de l'espagnol au gabon nous/ la nouvelle génération la génération de deux mille quatorze les enseignants deux mille quatorze pourquoi\ c'est parce que aujourd'hui euh **y'a vraiment déphasage** euh [sur le terrain\]

C : [hum hum]

F2 : ce que **ceux nous formons** les zé les/ les/ les/ les Zé les zé **les élèves professeurs que nous formons lorsqu'ils vont sur le terrain effectivement/ ils ne peuvent pas appliquer in situ et euh in extenso euh: le contenu reçu à l'école normale supérieure parce que y'a vraiment déphasage/ y'a vraiment euh [déphasage/]**

C : [déphasage]

F2 : qu'est-ce qu'il faut faire **je pense qu'il y'a lieu de faire des états généraux euh il faut refaire des états généraux euh qui vont regrouper les deux entités euh y'a l'ipn d'un côté et y'a l'école normale supérieure de l'autre côté il faudrait qu'on collabo/re et qu'on puisse tirer euh les les leçons de cela parce que la responsabilité nous incombe tous parce que aujourd'hui par exemple mes étudiants qui ont publié des ouvrages\ ne peuvent pas directement enseigner le contenu de ces ouvrages-là puisque la programmation ne ne le leur permet pas**

C : [hum hum]

II.2.) – Élaborer et promouvoir une politique linguistique éducative plurilingue et interculturelle

Nous avons pu le voir à travers le narratif de nos collaborateurs, l'africanisation des programmes d'E/A est désormais au centre des réflexions actuelles chez les acteurs de l'E/A. Cette politique d'africanisation que plébiscitent l'ensemble de nos collaborateurs implique l'élaboration et la promotion d'une politique linguistique et éducative nationale qui puisse favoriser la mise en œuvre de l'africanisation qui engage plusieurs problématiques connexes partants de la politique, des institutions, de l'économie à la culture et aux traditions... Rappelons que la politique d'africanisation qui enjôle tous les acteurs de l'E/A demeure à ce jour officieuse comme nous l'affirme notre collaboratrice formatrice F1 dans l'extrait d'entretien suivant :

Extrait 27 : A propos de l'officialisation des approches plurielles

- C : je vois ah/: et, donc ça veut dire que la politique linguistique en vigueur ne permet pas l'intégration officielle de cette approche
- F1 : officiellement non/: pour le moment: officiellement non parce que tout ce qui est officiel doit être écrit puis que proposé par une administration mais jusqu'à présent, sauf si je n'en ai pas l'information, mais je ne suis jamais tombé sur euh (.) les documents qui nous incitent à valoriser les approches plurielles en cours de de langue étrangère

Dans l'extrait d'entretien ci-dessous, notre collaboratrice affirme que les approches plurielles qui permettent de développer l'africanisation ne sont pas admises de façon officielle en cours d'espagnol/LE. La lettre d'orientation recommande, certes, aux enseignants d'accorder un intérêt certain aux trait culturels gabonais et africains (ce qui sous-tend l'africanisation à travers le développement des approches plurielles) dans l'acte d'E/A mais tout en s'accrochant à une idéologie linguistique monolingue qui légitime l'épistémicide des savoirs (langues et cultures) gabonais et africains. On comprend donc que le plan d'africanisation ne résulte pas d'une politique officielle prônée par le ministère de l'Éducation nationale. Elle tient au fait que les acteurs de l'E/A de la « nouvelle génération » veulent affirmer leurs identités et leurs savoirs dans les contenus d'enseignement.

L'officialisation de cette politique africaniste ne dépend pas de la seule volonté des acteurs de l'E/A de l'espagnol/LE. Elle repose sur l'implication de tous les acteurs de la noosphère qui regroupe, entre autres, les parents des apprenants, les savants et l'instance

politique décisionnelle (Chevallard, 1985). Au sens de Chevallard, la noosphère est un espace favorisant la transposition didactique étant donné que c'est dans cette sphère que le savoir à enseigner est sélectionné dans le savoir savant et, ensuite, transformé en objet d'enseignement. Cette interaction entre les acteurs éducatifs est décrite par Chevallard (1985 : 25) en ces termes :

Dans la noosphère, les représentants du système d'enseignement, mandatés ou non (du président d'une association d'enseignement au simple professeur militant), rencontrent, directement ou non (par le libelle dénonciateur, la requête comminatoire, le projet transactionnel ou les débats assourdis d'une commission ministérielle), les représentants de la société (les parents d'élèves, les spécialistes de la discipline qui militent autour de son enseignement, les émissaires de l'organe politique).

Dans ce contexte, la noosphère a pour objectif de rapprocher le savoir à enseigner du savoir savant pour éviter que les savants ne le perçoivent trop éloigner de leurs postulats théoriques. En même temps, la noosphère permettra de limiter le savoir à enseigner des représentations sociales des parents et de la société. Dans cette logique, on comprend que la politique d'africanisation doit, en plus des acteurs de l'E/A de l'espagnol/LE, enrôler les parents d'élèves. En effet, comme nous l'avons expliqué plus haut, les parents d'élèves sont directement concernés par la politique d'africanisation dans la mesure où ils doivent contribuer à la co-construction des savoirs culturels avec les enseignants en fournissant à leurs enfants des connaissances culturelles qui seront réinvesties en classe au bénéfice de tous les apprenants. L'implication des parents d'élèves dans cette cause suppose l'engagement des élus politiques. Ces élus, en qualité de parents d'élèves, pourront proposer des lois visant à légitimer cette nouvelle orientation curriculaire.

Pour élaborer cette nouvelle politique linguistique éducative, les acteurs de la noosphère pourront s'appuyer sur les résultats de certains travaux du Conseil de l'Europe qui s'inscrivent dans la mise en œuvre d'une éducation plurilingue et interculturelle à travers le développement des politiques linguistiques éducatives plurilingues. C'est le cas, par exemple, du *guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* de Beacco et Byram (2007) et du *guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* de Beacco et al. (2016). A ces travaux, nous pouvons ajouter le rapport Legendre⁹⁰ (2004) qui partage les mêmes points de vue que les travaux cités précédemment.

⁹⁰ Du nom du Sénateur Jacques LEGENDRE, il s'agit du rapport d'information N° 63 du Sénat de la session ordinaire de 2003-2004 fait au nom de la commission des Affaires culturelles sur l'enseignement des langues étrangères en France.

Dans le *guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, les deux auteurs constatent que dans la majorité des États, les politiques linguistiques ont tendance à privilégier le monolinguisme en créant une sorte de culture du monolinguisme qui a fini par être érigée en idéologie du monolinguisme. Il serait donc hasardeux de prétendre passer d'une société qui proscrit le plurilinguisme à une société qui la pratique sans que rien ne soit fait pour préparer les locuteurs à pratiquer le plurilinguisme. Il conviendrait donc de régler au préalable le problème culturel lié aux habitudes, aux politiques et aux traditions des États-Nations Européens.

Après l'agir sur les représentations et les attitudes, les acteurs politiques devront proposer des lois qui vont légiférer une politique linguistique nationale. Une fois que la politique linguistique plurilingue sera rendue officielle, la politique linguistique éducative pourra alors réfléchir aux moyens d'une éducation plurilingue et interculturelle. Après que le coût (matériel et financier) de cette politique soit défini, il incombera au gouvernement de mettre à disposition le budget pouvant couvrir l'ensemble des besoins exprimés par les praticiens.

S'il est possible que la promotion de la politique linguistique plurilingue puisse être faite par les savants et que l'inventaire des besoins didactiques puisse l'être par les praticiens, il semble cependant difficile de croire que le gouvernement puisse jouer sa partition en l'état actuelle des choses. En effet, à ce qu'il appert, toutes les manifestations politiques entreprises par le Gabon en vue de la refonte curriculaire étaient des simples simulacres exécutés dans l'optique de convaincre les autres pays africains de son adhésion au changement de paradigme épistémique afin d'avoir droit au financement mobilisé à cet effet. Nul n'est besoin de préciser que les financements perçus par le Gabon en vue de reparamétrer son système éducatif ont souvent été des fonds d'entretien des entités (physiques et morales) qui soutenaient le système BONGO-PDG. L'éducation ne faisant pas partie des priorités des « anciens » dirigeants du « pays des Bongos », il était inconcevable qu'on y éjecte les fonds nécessaires à l'entretien de l'appareil éducatif. C'est cette réalité qui a fait que celui que nous pouvons qualifier de « premier roi » du « royaume des Bongos », le feu président Omar BONGO ONDIMBA, ait laissé, en héritage à son fils, Ali BONGO ONDIMBA, un appareil éducatif désuet.

Même si l'éducation servait de prétexte pour l'entretien des piliers de « l'ancien » système « BONGO-PDG » sous la présidence d'Omar BONGO ONDIMBA, il faut tout de même reconnaître que les effets de ces concussions n'étaient mesurables qu'à partir d'une variable temporelle importante. Cependant, sous l'ère du fils, Ali BONGO ONDIMBA, les

prédateurs financiers au pouvoir, animés par une avidité excessive, ne se sont pas gênés de faire, en moins de deux décennies, du secteur éducatif une des « mines d'or » les plus importantes pour le surenchérissement des membres du système à travers des « détournements massifs des deniers publics [et des] malversations financières internationales en bande organisées » comme le reconnaît le CTRI⁹¹ dans les chefs d'accusations retenus contre Noureddine BONGO VALENTIN⁹² et quelques un de ses collaborateurs.

Ces « détournements massifs des deniers publics [et des] malversations financières internationales en bande organisées » ont été manifestes dans le secteur éducatif à travers les sommes astronomiques allouées pour la réalisation de certains projets dans le secteur qui n'ont jamais vu le jour sans que personne ne soit inquiété. Sans prétendre à l'exhaustivité, appuyons-nous sur le rapport du docteur Jean-Claude KOMBILA, ancien secrétaire général du ministère de l'éducation nationale (qu'il présente dans une lettre ouverte disponible en ligne⁹³), pour dresser un état des lieux de la politique éducative et son entretien sous la présidence d'Ali BONGO ONDIMBA.

Dans ce rapport que nous partageons pour avoir lu des textes qui en parlent tels que les états généraux de l'éducation que nous avons exploités dans le chapitre 6 et certains journaux officiels comme l'Union du lundi 17 Septembre 2018, il en ressort que les États Généraux de 2010 et la task-force sur l'éducation de 2018 ont coûté, à elles seules, 3 036 (environ 4,6 milliards d'euros) soit plus de la totalité du budget du pays en 2018 qui était de 2 688 milliards de francs CFA (4,1 milliards d'euros)⁹⁴. Tout cet argent, bien évidemment, n'a pas servi à réaliser les projets pour lesquels il a été mobilisé. Il a plutôt été concentré dans la gabegie financière dont l'ampleur insoutenable a été perçue au soir du « Coup de Salut » du 30 août 2023.

En effet, au soir des États Généraux de 2010, un plan décennal 2010-2020 avait été envisagé pour réparer le système éducatif en panne depuis plusieurs années dont le coût estimatif s'élevait à 1786 milliards de francs CFA (environ 2,8 milliards d'euros) soit 178 milliards (environ 280 millions d'euros) par an. Ce plan décennal consistait à :

⁹¹ Le Comité pour la Transition et la Restauration des Institutions (CTRI) est l'organe décisionnel qui a orchestré le Coup d'État du 30 Août 2023. Il s'agit d'une coalition des forces armées gabonaises de laquelle est sorti l'actuel président de la transition : le Général de Brigade Brice Clotaire OLIGUI NGUEMA.

⁹² Ancien Coordinateur Général des Affaires présidentielles, Fils de l'ancien président Ali BONGO ONDIMBA, petit fils d'Omar Bongo.

⁹³ <https://www.facebook.com/jeanclaude.kombila/videos/844638020399608> [consulté le 15/09/2023].

⁹⁴ Loi de finances pour l'exercice 2018.

- Renforcer les capacités en infrastructure et en équipement avec la construction de 221 écoles pré-primaires ; 331 écoles primaires ; 181 collèges secondaires ; 21 collèges d'enseignement général ; 15 établissements de l'enseignement technique et enfin 3 universités dans trois villes de l'intérieur du pays (Oyem, Mouila et Port-Gentil).
- Renforcer le personnel enseignant et la formation à l'horizon 2020 de 5000 enseignants pour le pré-primaire ; 3654 enseignants pour le primaire ; 9196 enseignants pour le secondaire général et, enfin 300 enseignants dans le secondaire technique soit une insertion de 17770 enseignants.

Ces différentes mesures avaient été prises dans le but de favoriser l'atteinte de ratio de 35 élèves par classe au secondaire et un taux de réussite au BEPC⁹⁵ et au Baccalauréat de 80% à l'horizon 2020. Fort heureusement pour les criminels financiers au pouvoir, aucune des mesures citées plus haut n'a connu un taux de réalisation satisfaisant. Inutile de s'interroger sur la direction qu'a pris les fonds alloués à cet effet. Les grandes marques de voitures ainsi que les appartements aujourd'hui convoités par les autorités françaises du fait de leur grande valeur de certains de ces « anciens » dirigeants suffit pour fournir des éléments de réponses.

Pour donner une plus-value à leurs trésors personnels, un nouveau plan de concussion a été élaboré au nom de l'éducation en 2018 sous la couverture d'une task-force sur l'éducation-formation-emploi qui, en théorie, devait servir à décaisser 1250 milliards (environ 1,9 milliards d'euros) qui, au lieu de servir à l'éducation, devaient certainement permettre d'arrondir les chiffres des coffres forts de certains à l'instar de ceux qui, au soir du « Coup de Salut », ont été retrouvés avec plusieurs milliards dans les domiciles alors que certains gabonais s'étaient déjà familiarisés avec la misère dans l'attente de la décision du séjour des morts qui atermoyait leur départ par refus d'héberger des personnes autant affamées qui ne pourront pas tenir jusqu'au jugement dernier.

Cette task-force sur l'éducation trouve son origine dans le constat qu'a fait l'ancien président Ali BONGO ONDIMBA en 2018 (8 ans après les États Généraux de l'Éducation) et présenté à l'occasion de son discours à la nation du 16 août de la même année en ces termes : « l'éducation est sinistrée ». Face à ce constat qui s'appuie sur les mêmes réalités supposées être en traitement dans le cadre du plan décennal des États Généraux (l'insuffisance et la vétusté des infrastructures et des équipements techniques ; un déficit en formation de personnel d'enseignant et d'encadrement ; la qualité des effectifs dans l'enseignement général et

⁹⁵ Brevet d'Études du Premier Cycle.

l'insécurité dans les établissements scolaires), la task-force sur l'éducation a ambitionné un plan quinquennal allant de 2018 à 2023. Ce plan quinquennal devait favoriser :

- La construction de 5000 salles de classe pour l'ensemble du secteur hormis le supérieur
- Le recrutement de 2327 enseignants du primaire au secondaire
- La formation de 2500 enseignants dans les universités et grandes écoles à raison de 500 enseignants à compter de 2019
- La régularisation de la situation administrative de 1600 enseignants à partir de 2019

Tout comme le plan décennal des États Généraux qui s'est soldé par un cuisant constat d'échec de notre point de vue (qui semble être une factualité normale pour ces criminels financiers), les 1250 milliards de FCFA (environ 1,9 milliards d'euros) non pas permis une exécution satisfaisante de tous ces projets. « Le gouvernement de l'époque se contentant du maigre projet PISE⁹⁶ financé grâce à un prêt de 101 milliards de francs CFA [(environ 155 millions d'euros)] consenti par l'agence française de développement (AFD) en 2016 » affirme l'ancien secrétaire général du ministère de l'Éducation nationale.

Ce projet PISE financé par la France qui vole au secours de son « ancienne » colonie au regard de l'amateurisme et de l'incapacité à entretenir son système éducatif dont elle fait souvent montre s'articulera essentiellement autour de la construction de 17 établissements dans les seules villes de Libreville et Port-Gentil laissant ainsi le reste du pays dans le chaos. La construction de 8 écoles primaires, 9 collèges et 50 salles de classe dans les établissements existants par l'AFD devait permettre l'obtention d'un total de 750 salles de classe supplémentaires dans l'architecture scolaire gabonaise. Si on tient compte des besoins établis par la Task-force de 5000 salles de classe à l'horizon 2023, les calculs mettent en évidence un déficit de 4250 salles de classe à construire soit 85% sur le total.

N'eût été le secours de la France, nous ne savons pas si le Gabon aurait pu avoir ces 750 salles de classe. Quel paradoxe ! Comment peut-on vouloir une chose et son contraire ? Repenser l'éducation dans l'optique africaniste implique la conception des nouveaux curricula ainsi que de nouveaux outils pédagogiques qui placent l'Afrique et le Gabon au centre de la focale. Cela implique en parallèle la formation des enseignants dans la visée africaniste. Du point de vue institutionnel, l'africanisation implique une décolonialité effective du pouvoir. Cette indépendance de la sphère institutionnelle pourra permettre l'élaboration et la promotion des politiques linguistiques éducatives qui soient en accord avec l'africanisation. La promotion de ces politiques passe par un financement considérable.

⁹⁶ Projet d'investissements dans le secteur éducatif gabonais.

Or, la factualité rencontrée sur le terrain indique qu'en l'état actuelle des choses, le gouvernement gabonais est très loin d'assumer le coût financier de la politique d'africanisation prônée par les acteurs éducatifs. Dans l'extrait d'entretien qui suit, notre collaboratrice inspectrice, en répondant à notre question concernant les collaborations extérieures du MEN, met en lumière l'incapacité du Gabon à financer sa politique éducative nationale préférant mieux tendre la main à l'occident de qui il prétend vouloir se démarquer.

Extrait 28 : Sur la collaboration entre le Gabon et l'Espagne

- D1: **c'est pour cela que avec l'Espagne** qui qui est vraiment l'arène j'ai envie de dire est l'arène de cette langue-là pour nous euh **nous avons beaucoup de collaboration autant sur le plan culturel lui-même que sur le plan de de euh je veux dire la/ la formation simplement et même de l'appui de l'appui d'accord**
- C: d'accord\ madame
- D1: donc quand je dis **sur le plan culturel ici au gabon** on avait à l'époque je ne sais plus depuis que j'ai quitté l'enseignement je ne sais plus si euh ce: ce: ce pont-là a continué d'exister mais **il y avait ici chez nous au ccf des programmations des films espagnols et sont conviés à ces films-là/ les élèves de la capitale d'accord**
- C: d'accord\ madame
- D1: voilà il y a aussi des formations qui continuent cette année nous avons deux enseignantes qui sont parties pour des masters en Espagne ça veut dire que cette opération-là elle continue **nous avons l'ambassade elle-même il y'a euh euh six ans déjà en arrière qui a aidé à l'édition du premier ouvrage qu'on a ici sous les yeux qui nous aide à travailler une espèce d'annal qui nous aide à travailler [...]**
- C: d'accord\ madame
- D1: et **ça/ c'est le fruit de la collaboration entre l'Espagne et l'ipn donc l'Espagne et le gabon et ça n'a rien coûté au gabon parce que c'est le l'Espagne qui a édité qui a imprimé les gabonais on fait le travail mais l'Espagne a tout/ imprimé avec la condition que ce manuel cet ouvrage ne peut pas être vendu il est à distribuer aux enseignants et c'est ce que nous avons fait tout le temps que nous sommes restés on a distribué ces ouvrages-là aux enseignants ceux de l'exter de l'intérieur du pays on a essayé de faire des paquetages et on a envoyé comme nous pouvions à l'époque d'accord**
- C: d'accord\ madame
- D1: et **nous avons tou//te la bibliothèque de: de: euh de\: nous avons toute une salle de biblioTHEque à l'ipn pour le compte du département espagnol tout ce qui est dedans comme ouvrages manuels cARTes est un don/ de/ l'ESPAGNE et même le mobilier c'est un don de l'Espagne d'accord**

Dans l'extrait d'entretien ci-dessus, on peut voir, à travers les propos de notre collaboratrice D1, que le Gabon maintient des liens particuliers avec l'Espagne. Sur le plan sécuritaire, on peut citer, par exemple, la présence du Gabon à la 3^{ème} édition du Salon international de la sécurité et de la défense (FEINDEF, en espagnol) qui s'est tenu en mai 2023 à Madrid. La présence du Gabon à ce salon international s'inscrit dans une logique de consolidation des liens bilatéraux entre le Gabon et le Royaume d'Espagne. Le détachement espagnol « Mamba » à Libreville en 2014 augurait déjà une coopération militaire de bonne valeur entre les deux parties. Si la défense et la sécurité s'inscrivent en première ligne dans la coopération Gabon-Espagne, il est à noter que l'économie, l'éducation et la Culture restent des domaines dans lesquels l'Espagne s'inscrit en première liste des partenaires gabonais.

En ce qui concerne le secteur éducatif qui nous intéresse particulièrement dans ce travail, on constate que le Gabon bénéficie de l'aide de l'Espagne dans l'équipement des infrastructures éducatives et la formation des enseignants. Aujourd'hui, le Gabon veut africaniser les programmes en contextualisant les savoirs occidentaux ainsi que les outils pédagogiques tels que les manuels mais, il est incapable d'équiper ne serait-ce qu'une salle de bibliothèque d'un département de l'IPN qui, rappelons-le, est chargé de la refonte curriculaire. En nous fournissant fièrement ces informations, notre collaboratrice D1 voulait certes montrer l'existence de ce qu'elle qualifie de « collaboration » entre le Gabon et l'Espagne en matière d'éducation. Cependant, nous y voyons non une collaboration mais plutôt une dépendance du Gabon à l'Espagne.

En effet, la collaboration suppose un partage réciproque. Or, dans son discours, on ne voit nulle part ce que le Gabon a pu apporter à l'Espagne. On ne saurait alors parler de collaboration sinon de dépendance d'un pays en perpétuelle quête de soutien de l'occident. Lorsqu'elle affirme que tout l'équipement de la salle de bibliothèque du département d'espagnol de l'IPN (ouvrages, manuels, cartes jusqu'au mobilier) est un don de l'Espagne, on peut clairement percevoir le paradoxe de la politique d'africanisation qui prétend faire du *made in Africa* avec du matériel didactique entièrement conçu en occident. Les acteurs de l'E/A veulent parvenir à une importante représentativité des réalités socioculturelles africaines dans les contenus d'enseignement avec des manuels édités en Espagne ou en France par des européens à destination des apprenants européens.

Inutile de dire que cela semble impossible. En effet, il est difficile de croire que l'Espagne ou la France puisse accepter de perdre volontiers la prédominance dans les contenus des manuels qu'ils ont eux-mêmes édités en fonction de leurs réalités socioculturelles pour leurs apprenants et qu'ils ont importés au Gabon à leurs frais. Si le Gabon veut parvenir à une

contextualisation forte à travers l'africanisation, il doit d'abord régler la problématique d'équipements de l'IPN. Ce sera par exemple l'occasion de doter cette institution, outre les moyens financiers et matériels (tels que les véhicules de services qui en manquent pour l'efficience de l'encadrement des enseignants sur l'ensemble du territoire), d'une maison d'édition en charge de la publication des manuels scolaires *made in Gabon*.

En effet, le Burkina-Faso nous a démontré qu'il est possible d'éditer soi-même les manuels scolaires en fonction du paradigme socio-politique choisi par les dirigeants à condition de mettre en œuvre les moyens matériels et financiers qui vont accompagner cette politique. Dans le cadre de la parution des manuels contextualisés que nous avons cités plus haut dans ce pays, le gouvernement a eu recours au Centre National des Manuels et Fournitures Scolaires (CENAMAFS)⁹⁷. Ce choix a permis de réduire le coût d'édition par rapport aux éditeurs privés. A titre d'exemple, pour l'édition du manuel d'anglais et son guide pédagogique, le gouvernement a dépensé environ 50 millions de FCFA (environ 76000 euros). Ce qui a permis d'économiser environ 30 millions de FCFA (environ 46000 euros) si l'édition avait lieu chez un éditeur privé dont l'estimation était de 80 000 0000 de FCFA (environ 122000 euros).

Etant donné que cette rigueur que s'est imposée le Burkina-Faso ne semble pas encore gagner les dirigeants gabonais, l'IPN continuera d'utiliser un matériel didactique décontextualisé pour un enseignement contextualisé. Ces outils pédagogiques importés de l'Europe permettront de perpétuer la vision occidentale du continent africain. C'est le cas, par exemple, des cartes qui sont offertes gratuitement par l'Espagne au Gabon. Ces cartes se limitent à la seule projection de Mercator qui, en prétextant l'impossibilité de représenter fidèlement toutes les réalités géographiques sur une surface plane, a choisi de vendre une illusion fallacieuse et totalement en accord avec le narratif occidental.

En effet, dans cette projection de Mercator, on observe que l'Afrique est bien plus petite que l'Europe avec presque de la même taille que l'Amérique alors que dans la réalité la superficie de l'Afrique c'est plus de 30 millions de kilomètres carrés. Elle fait donc près de deux fois celle de la Russie qui est de 17 millions de kilomètres carrés. De même, sur cette projection, le Groenland est plus grand que l'Afrique tandis qu'en réalité le Groenland a la même superficie

⁹⁷ Le Décret n°2015-1632/PRES-TRANS/PM/MESS/MEF portant approbation des statuts du Centre National des Manuels et Fournitures Scolaires (CENAMAFS) présente l'institution comme un établissement Public de l'État (EPE) qui jouit de la personnalité morale et de l'autonomie de gestion et dont les missions fondamentales sont : l'appui à la conception des manuels et fournitures scolaires ; l'édition et la production des manuels et fournitures scolaires ; la gestion du fonds d'édition des manuels du secondaire du secondaire (FEMS) et de l'imprimerie du ministère; la diffusion et la mise à disposition des établissements d'enseignement secondaire, des manuels et fournitures scolaires. Pour une large présentation de l'institution, le site web de la CENAMAFS (d'où nous tirons nos sources) est le suivant : <https://cenamafs.education.gov.bf/> [consulté le 27/09/2023].

que la seule République Démocratique du Congo (plus de deux millions de kilomètres carrés) sinon légèrement inférieure. L'Afrique peut donc contenir dix fois le Groenland. Si l'argument avancé pour justifier cette fausse représentation qui minimise l'Afrique est celle de l'impossibilité de représenter fidèlement les réalités géographiques parce que, en géométrie, la sphère n'a pas de développement parfait contrairement à un cube ou à un cylindre, nous y voyons tout de même une volonté intégrée de rabaisser l'Afrique.

Cette projection cylindrique qui fait que les parties qui sont au centre, notamment au niveau de l'Équateur, sont plus ou moins représentées correctement et que, plus on s'en éloigne, plus de déformations interviennent et atteignent leur maximum aux pôles, sert les intérêts impérialistes au-delà de l'impossibilité de représenter fidèlement la boule sur une surface plane. N'eût été le cas, la projection de Peters (qui n'est pas fréquemment utilisée dans le système éducatif gabonais) ne rendrait pas la réalité géographique sur sa carte. En effet, sur la projection de Peters, l'Afrique apparaît bien plus grande que le Groenland même si cette carte ne conserve pas les bonnes formes des continents contrairement à celle de Mercator. Sur la projection de Robinson, par exemple, les différences de superficie entre l'Afrique et le Groenland sont beaucoup plus respectées tout en essayant de conserver la forme des continents.

La mise en perspective de ces différentes projections nous permet de comprendre que c'est en fonction de son objectif que l'auteur choisit ce qui sera mis en avant sur sa projection : soit la distance soit la superficie. On peut alors comprendre pourquoi la projection de Robinson n'est pas plus souvent utilisée que celle de Mercator dans les salles de classes en Afrique francophone noire. En réalité, en fonction de l'endroit où il veut diminuer les formations, l'autre partie sera forcément lésée. Fort de cette réalité, on voit que la carte apparaît comme un outil politique pouvant influencer le regard de l'apprenant sur son continent par rapport aux autres. Un enfant africain instruit géographiquement au moyen de ces cartes sans que les nuances ne lui soient expliquées pourra croire que le continent Africain est si petit que ce n'est pas étonnant qu'il ne soit pas prioritaire dans les débats géopolitiques.

Avec une telle conception de l'Afrique encouragée par un système éducatif basé sur la logique occidentale, le jeune africain ne pourra pas facilement considérer les atouts socioculturels, géopolitiques et économiques de son continent. Il nourrira plutôt un complexe d'infériorité et un esprit de fatalité car, dans le discours occidental véhiculé, entre autres moyens, par l'école, on met en face de lui tous les manquements et toutes les faiblesses du continent sur lequel se jouera l'apocalypse selon le narratif occidental. Face aux conséquences

désastreuses d'un tel discours impérialiste sur l'engagement africain, Alain Foka⁹⁸ exhorte, dans sa chronique sur *la fausse représentation de l'Afrique dans les cartes du monde*⁹⁹, la jeunesse africaine à comprendre les enjeux géopolitiques du moment pour déconstruire le narratif colonial afin de repenser l'Afrique au prisme de ses réalités factuelles. On peut le voir dans la transcription ci-dessous de ses propos¹⁰⁰ :

Je pense que désormais, sans enjoliver, sans tricher, sans forcer, l'Afrique doit montrer ses forces, ses atouts, sa place centrale, sa détermination à jouer pleinement son rôle : le continent solution parce qu'elle est l'avenir du monde. [...] **Sans l'Afrique, pas de transition écologique ! Sans elle, pas de main d'œuvre pour demain ! Elle sera l'usine du monde dans quelques décennies. C'est le moment de préparer ce proche avenir en repensant l'éducation, en se débarrassant des chaînes du passé, en regardant résolument devant avec optimisme et sans complexe.** L'avenir vous appartient. Inventez-le sans complexe. La solution est entre vos mains. **Bousculez les pseudo-vérités.** Le ciel seul est la limite et surtout ne pas attendre que quelqu'un vienne le faire pour vous. Les discours dans ce sens sont des pires mensonges.

Pour construire ce narratif africain, Felwine Sarr propose de s'inspirer de la philosophie « afrotopienne » qui considère que l'Afrique ne peut pas se développer en s'appuyant sur le modèle occidental ou en se limitant au discours de l'occident à son égard. « Afrotopia » est un concept créé par l'économiste sénégalais Felwine Sarr dans son ouvrage du même nom paru en 2016 chez l'éditeur Philippe Rey. Dans cet ouvrage écrit à l'intersection des approches économiques, philosophiques et culturelles, l'auteur définit le concept comme « une utopie active qui se donne pour tâche de débusquer dans le réel africain les vastes espaces du possible et les féconder ». Dans son ouvrage, l'auteur recommande de décoloniser les esprits des discours essentialistes sur l'Afrique pour construire un narratif axé sur des valeurs et réalités socioculturelles propres à l'Afrique.

Pour Sarr, la décolonisation des esprits permettra de parvenir à une souveraineté intellectuelle qui pourra relativiser les dogmes occidentaux. C'est le cas du concept de développement qu'il perçoit comme une tentative d'universaliser une entreprise qui a trouvé en occident son origine et son degré de réalisation le plus abouti mais qui peut ne pas correspondre à l'Afrique. Dans cette logique, on comprend que si le développement selon le modèle

⁹⁸ Alain Foka est journaliste à RFI. Il est producteur et animateur de nombreux magazines parmi lesquels *Archives d'Afrique*, *Afrique Plus* et *Le débat Africain*. Accompagnées d'archives sonores et de témoignages des acteurs encore vivants, ces vidéos disponibles en ligne renferment des contenus pédagogiques visant à vulgariser la pensée panafricaniste dans sa globalité. Il apparaît aujourd'hui comme une des figures les plus importantes du « Renouveau africain » qui prône l'affirmation de l'Afrique à travers son histoire, ses richesses économiques et culturelles, son épistémè...

⁹⁹ Disponible en ligne sur son compte officiel YouTube : <https://www.youtube.com/watch?v=elzDUFFGPYA&t=261s> [consulté le 26/06/2023]

¹⁰⁰ Notre propre transcription des propos oraux tirés de sa chronique sur *la fausse représentation de l'Afrique dans les cartes du monde*.

occidental se mesure, par exemple, par le nombre important d'infrastructures en béton ou en fer construits sur des grands espaces en contrepartie d'une déforestation et d'émission massive de gaz à effets de serre, en Afrique, il pourrait se percevoir comme la parfaite union entre l'homme et la nature en privilégiant la conservation des forêts et des eaux. Dans ce contexte, le « barbare » serait celui qui a rasé toutes ses forêts pour y construire des usines polluantes sans accorder de l'intérêt au cri des âmes des forêts et des eaux sacrifiées à cet effet.

Selon Sarr, la philosophie « afrotopienne » ne peut être active qu'après avoir atteint une « absolue souveraineté intellectuelle ». Le postulat de Sarr sur les « modernités alternatives » cadre avec les thèses de Dipesh Chakrabarty développées dans son texte intitulé : *Provincialiser l'Europe : la pensée postcoloniale et la différence historique*, Paris, Amsterdam, 2009. En effet, dans pour Dipesh Chakrabarty, la provincialisation de l'Europe consisterait à ôter le curseur épistémique sur cette partie du globe pour considérer les savoirs dans leur globalité. Dans cette optique, l'histoire européenne n'incarne plus « l'histoire universelle », et les structures de pensées européennes ne seront plus au centre des sciences humaines et sociales. C'est dans cet esprit que l'Afrique se doit de définir elle-même sa propre vision du progrès, du développement et de la modernité à partir d'une réappropriation de ses identités, ses traditions, son histoire et de sa culture sans se limiter à la vision occidentale.

Si l'engagement politique des pays comme le Burkina-Faso permet de prophétiser un départ imminent vers l'africanisation des savoirs, pour d'autres pays comme le Gabon, cette entreprise intellectuelle n'est pas prête à voir le jour de façon officielle eu égard au choix des dirigeants politiques qui se sont résignés à la mendicité économique et intellectuelle vis-à-vis de l'occident. Contrairement au Burkina-Faso, le Gabon a choisi de demeurer sous le joug politico-intellectuel de son « ancien » Maître. Ce choix peut garantir la France d'une pérennisation de sa logique dans le système éducatif gabonais. Les ambitions d'africanisation exprimées par l'ensemble de nos collaborateurs peuvent donc se percevoir comme une effervescence qui finira certainement par se calmer une fois que les acteurs éducatifs se rendront compte que la tête de l'institution ne partage pas les mêmes priorités qu'eux. A moins que la classe dirigeante accueille des décideurs politiques animés de l'esprit africaniste pour favoriser l'application de la politique d'africanisation.

CONCLUSION

L'objectif de cette thèse était d'évaluer les enjeux sociodidactiques de la politique d'africanisation des programmes d'E/A de l'espagnol/LE au Gabon. Notre analyse s'est appuyée sur des données collectées auprès des acteurs éducatifs en charge de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon à travers des enquêtes par questionnaires, entretiens individuels et groupes de discussion focalisée. Au terme de cette étude, il en ressort que le développement de l'africanisation à travers les approches plurielles en classe d'espagnol/LE au Gabon implique, au préalable, la résolution du « conflit de pouvoir » entre les différents corps des acteurs éducatifs et la mise en place d'une politique linguistique éducative plurilingue et interculturelle qui puisse officialiser ces approches plurielles.

Notre argumentaire s'est structuré en huit chapitres reliés les uns aux autres. Le chapitre 1 a décrit le cadre théorique et conceptuel dans lequel s'inscrit cette recherche : la sociodidactique. Le choix de la sociodidactique comme cadre théorique s'est justifié par le fait qu'elle permet de croiser plusieurs problématiques d'ordre sociologique, politique, linguistique et didactique. Nous y avons également défini une série de concepts que nous avons mobilisé par la suite à l'instar de la politique linguistique et les approches plurielles. Nous avons également décrit la notion de diglossie dans l'optique de la sociolinguistique périphérique ainsi que la méthodologie sociodidactique des approches plurielles pour développer l'approche interculturelle en classe de langue étrangère. La présentation de la francophonie et son idéologie linguistique nous a permis de comprendre l'héritage idéologique légué par la France à ses « anciennes » colonies : le monolinguisme.

Pour justifier la présence de l'idéologie linguistique du monolinguisme en contexte francophone gabonais, nous nous sommes intéressés, dans le chapitre 2, aux politiques linguistiques en vigueur dans ce pays. Nous avons constaté que, malgré le multilinguisme ambiant dans sa société, le Gabon légifère une politique linguistique linguicide basée sur la promotion exclusive du français, reliquat de la colonisation. Les vœux d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle manifestés par le Gabon se sont concentrés sur l'anglais comme le démontre son intégration dans la communauté des pays membres du Commonwealth. Cette déconsidération des langues maternelles et des autres langues minorées permet au pays de maintenir son idéologie du monolinguisme à travers une politique de « double monolinguisme » français-anglais.

Face à l'existence de l'idéologie du monolinguisme au Gabon, nous nous sommes interrogés, dans le chapitre 3, sur les motivations d'institutionnalisation des autres langues étrangères à l'instar de l'espagnol dans ce contexte linguicide. L'objectif de notre questionnement était de comprendre pourquoi un pays dominé par l'idéologie du

monolinguisme supporte les frais d'institutionnalisation des autres langues étrangères. Il en ressort que l'institutionnalisation des langues étrangères en général, et de l'espagnol en particulier, se justifie par le choix du Gabon de conserver la structure du système éducatif français dans une logique de colonialité du savoir. Nous avons vu qu'au Gabon, même si la langue espagnole n'est pas très prisée sur le marché linguistique, elle est présente de manière formelle comme discipline d'enseignement dans le système éducatif. Cet enseignement est régi par un « triangle des acteurs éducatifs » composé des décideurs (inspecteurs et conseillers pédagogiques), les formateurs (les enseignants de l'École Normale Supérieure et de l'Université Omar Bongo) et les enseignants. La présentation dudit « triangle des acteurs éducatifs » nous a permis de démontrer en quoi les enseignants de l'Université Omar Bongo peuvent être considérés comme des formateurs au même titre que ceux de l'École Normale Supérieure. L'analyse de la programmation curriculaire a révélé la prédominance de l'Espagne comme principal espace géographique des savoirs enseignés sur l'ensemble des pays d'Amérique latine et la Guinée Équatoriale ainsi qu'une invisibilisation du Gabon dans les curricula.

Après avoir ainsi exposé le cadre théorique et le contexte sociodidactique de notre recherche, nous nous sommes attelés, dans la deuxième partie de notre travail, à la mise en évidence de notre appareil méthodologique. Dans le chapitre 4, nous avons défini notre approche méthodologique : « la méthodologie de la proximité ». Le choix de cette démarche méthodologique se justifie par la possibilité de collecter, avec cette approche, des données en rapport étroit avec le tissu humain, relationnel et situationnel entre le chercheur et ses informateurs. Ceux-ci ne se contentent plus de fournir au chercheur des éléments de réponses qu'il attend mais participent à la recherche en lui fournissant des informations capables de modifier la trajectoire épistémologique de la recherche. Dans cette logique de co-constructeurs de la recherche, la méthodologie de la proximité, en accord avec les postulats de la sociolinguistique politique, considère les informateurs comme des collaborateurs.

Après la définition de notre démarche méthodologique et le choix de nos méthodes d'enquête (questionnaires, entretiens individuels et focus groupe), nous avons, dans le cinquième chapitre, présenté notre terrain d'étude et le corpus recueillis. S'agissant du terrain d'étude, nous avons vu que notre enquête s'est limitée à Libreville, la capitale gabonaise. Le choix de Libreville comme principal lieu d'enquête s'explique par le fait que cette ville du pays concentre la totalité des institutions dans lesquelles se trouvent nos collaborateurs. En ce qui concerne le corpus recueilli, il se compose essentiellement des questionnaires et des enregistrements sonores issus des entretiens et des groupes de discussion focalisée. Cette mixité

de corpus nous a permis de collecter deux types de données : les données orales et les données écrites. Face à cette diversité de notre corpus, il nous a paru opportun de choisir la triangulation des données comme méthode traitement et d'analyse de celles-ci. Nous y avons également exposé certaines difficultés auxquelles nous avons fait face durant cette recherche.

La troisième partie de notre travail s'est construite sur la base des données de nos collaborateurs. En effet, l'analyse et l'interprétation des données nous a permis de ressortir les principales problématiques mises en évidence par nos collaborateurs qui ont constitué les trois derniers chapitres de notre thèse : la colonisation, la contextualisation et l'africanisation. Dans le chapitre 6, nous avons démontré que la décolonisation du système éducatif est une étape primordiale pour parvenir à une contextualisation de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon. La structure du système éducatif hérité de la France ne fournit pas des possibilités de contextualisation dans la mesure où elle prône un épistémicide des savoirs africains et gabonais en classe. Dans le cas particulier de l'E/A de l'espagnol/LE, le model d'enseignement colonial appliqué au Gabon prône le développement d'un monolinguisme en classe qui ne peut s'ouvrir que sur un double monolinguisme espagnol-français. L'intervention des autres langues en présence est considérée comme une « déviance à la norme ». Dans ce contexte d'enseignement colonial, la décolonisation du système éducatif s'impose comme préalable nécessaire à la contextualisation.

La mise en pratique de la contextualisation suppose l'application d'une méthodologie pouvant permettre d'intégrer toutes les langues et cultures en présence dans l'acte d'E/A pour éviter d'encourager le discours ethnocentrique qui caractérise les Gabonais. Après avoir mis en exergue les motivations de contextualisation de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon, nous avons, dans notre septième chapitre, montré comment les approches plurielles peuvent favoriser la contextualisation de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon. Nous avons compris que les motivations de contextualisation reposent sur deux facteurs principaux : la décolonialité du savoir et de l'être et la nécessité de développer l'approche interculturelle en classe d'espagnol/LE au Gabon. Si le premier facteur motivationnel traduit la volonté de la « nouvelle génération » des acteurs éducatifs de mettre un terme à l'anatopisme philosophique, le deuxième facteur, quant à lui, se justifie par la nécessité d'arrimer l'E/A de l'espagnol en contexte gabonais au modèle actuel d'enseignement des langues étrangères qui plébiscite le développement de l'interculturalité en classe. Pour ce qui est du lien entre les approches plurielles et la contextualisation, nous avons vu que les approches plurielles peuvent favoriser la contextualisation parce qu'elles mettent des activités d'enseignement/apprentissage impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles.

Le huitième chapitre de ce travail s'est centré sur la problématique de l'africanisation des programmes d'E/A de l'espagnol/LE au Gabon. En effet, pour que la contextualisation soit appliquée en cours d'espagnol/LE au Gabon, il faudrait, au préalable, que le Gabon soit représenté dans les programmes d'E/A. Or, il appert que les programmes d'E/A de l'espagnol/LE au Gabon souffrent d'une « invisibilisation » des référents linguistiques et culturels gabonais. Face à cette invisibilisation des réalités socioculturelles gabonaises dans les programmes d'E/A, l'africanisation se présente comme une solution pour insérer le Gabon dans les curricula afin de favoriser la contextualisation. L'objectif de l'africanisation est de parvenir à la fois à une contextualisation « forte » et à une (re)construction identitaire des apprenants. Si les programmes d'E/A accordent une place aux traits culturels gabonais, les apprenants pourront se reconnaître dans les savoirs enseignés. Cette reconnaissance des apprenants dans les enseignements permettra, en sus de la (re)construction identitaire, de stimuler leur motivation. Seulement, ce projet d'africanisation implique des enjeux d'ordre sociologique, politique, épistémique, et didactique qu'il convient de prendre en compte à travers l'implication de toute la noosphère dans cette politique éducative. Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous avons mis l'accent sur la nécessité d'établir une coopération saine et efficiente entre les acteurs éducatifs ainsi que sur l'impératif de promouvoir une politique linguistique éducative plurilingue et interculturelle qui permettra la mise en œuvre de la contextualisation.

En réponse à notre question de recherche qui interrogeait les enjeux sociodidactiques de l'africanisation des programmes d'E/A de l'espagnol/LE au Gabon, nous pouvons affirmer que celle-ci implique des actions politique, institutionnelle et didactique. Sur le plan politique, l'africanisation requiert la mise en place d'une politique linguistique éducative plurilingue et interculturelle afin d'officialiser cette démarche en cours d'espagnol/LE. Du point de vue institutionnel, l'africanisation exige une synergie des différentes institutions impliquées dans l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon. Enfin, sur le plan didactique, l'africanisation passe par l'élaboration d'un matériel didactique adapté tels que les manuels scolaires.

Le but de cette thèse était de comprendre, en sus des motivations, les implications politiques, institutionnelles, sociologiques, linguistiques, et didactiques de l'africanisation de programmes d'E/A de l'espagnol/LE en contexte gabonais. Au terme de notre étude, il en ressort que l'africanisation des programmes d'E/A de l'espagnol/LE intervient dans le cadre d'un schéma d'opérations sociodidactiques initié par la décolonisation politique du Gabon. En effet, après son indépendance de la colonisation française en 1960, moment décolonial qui suggère la libération et la renaissance nationale, le Gabon s'est rendu compte que son indépendance ne l'était que de nom. Si le gabonais avait réussi à se débarrasser du fouet et des

chaines sur les mains, il continuait néanmoins à être colonisé dans l'esprit à travers la colonialité de l'être et du savoir. Cette colonialité du savoir impose à « l'ancien » colonisé le modèle du colon comme référence de construction de son appareil éducatif. C'est dans ce contexte de colonialité du savoir que le Gabon a opté pour la conservation de la structure du système éducatif français qui intègre l'espagnol/LE dans ses curricula.

Après avoir expérimenté l'enseignement de l'espagnol/LE dans un esprit de mimétisme du système éducatif français, le Gabon s'est rendu compte que le modèle d'enseignement de l'espagnol/LE hérité de la colonisation française participe à l'épistémicide des savoirs socioculturels gabonais et africains à cause de la prédominance d'une idéologie du monolinguisme qui proscrie l'usage des autres langues en classe. La conséquence de cette invisibilisation des langues et des cultures gabonaises est la contemplation exclusive d'une culture importée par l'apprenant gabonais en classe d'espagnol/LE. Cette exposition permanente aux valeurs culturelles allogènes peut créer, chez l'apprenant gabonais, une structure de pensée propre à ces cultures étrangères.

Pour prévenir le « trafic identitaire » causé par l'ethno-linguicide en classe d'espagnol/LE, les acteurs éducatifs en charge de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon ont fait le choix, dans une visée interculturelle, de la contextualisation qui, dans sa dimension faible, s'est contentée de promouvoir une simple intégration des référents linguistiques et culturels gabonais et africains dans l'acte d'E/A tout en conservant la focale sur les cultures hispaniques. Pour parvenir à une contextualisation forte, ces acteurs éducatifs militent pour l'africanisation des programmes qui s'inscrit dans le cadre d'une politique de décolonialité du savoir et de (re)construction identitaire dont l'objectif est de placer l'Afrique au centre de la focale dans les curricula.

Cette politique d'africanisation se justifie également par la volonté des acteurs éducatifs de développer l'approche interculturelle en classe. Or, l'invisibilisation des savoirs socioculturels gabonais dans les programmes ne permet pas de développer cette approche interculturelle. D'où la nécessité d'africaniser les programmes pour que le Gabon y soit représenté dans une perspective interculturelle avec les différentes réalités socioculturelles des pays hispaniques en tête desquelles l'Espagne.

Cette initiative qui cherche à visibiliser les traits culturels gabonais dans les programmes exige l'implication de tout le « triangle des acteurs éducatifs » chargé de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon : les inspecteurs qui sont chargés de l'évaluation des enseignants et du contrôle de la politique éducative nationale, les conseillers pédagogiques qui ont la charge de

l'élaboration des curricula et les formateurs qui ont la responsabilité de former les enseignants avant leur recrutement par le ministère de l'Éducation nationale. Après l'effectivité de cette coalition qui va permettre d'établir une cohérence horizontale de cette politique d'africanisation dans le processus d'E/A de l'espagnol/LE au Gabon, il conviendra d'évaluer le coût financier et matériel de cette politique d'africanisation.

A ce propos, l'analyse de nos données a démontré l'existence d'un rapport conflictuel entre les différents corps des acteurs éducatifs causé par un conflit de pouvoir qui se caractérise par le fait que chaque corps s'arroge les compétences qui relève de l'autre partie. Ce désir d'empiètement des uns sur le domaine de compétence des autres a conduit à une « fracture » de la dynamique de collaboration entre les acteurs éducatifs. Face à l'existence de ce conflit de pouvoir entre les acteurs éducatifs, nous postulons pour une organisation des « États généraux de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon » qui permettront de réunir tous les acteurs éducatifs sur une même table pour repenser le modèle d'E/A de la langue espagnole en contexte gabonais.

En effet, à travers nos enquêtes, nous avons vu que tous les acteurs en charge de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon partagent la même vision pour l'enseignement de l'espagnol/LE au Gabon : la contextualisation. Le problème réside plutôt dans le conflit de pouvoir entre ces derniers qui cause une cohérence verticale entre la formation des enseignants et la programmation curriculaire. Réunir tous les acteurs éducatifs autour d'une même table pourrait aider à définir une sorte de « charte pour l'enseignement de l'espagnol/LE au Gabon » dans laquelle les prérogatives de chaque corps seront clairement définies. Celle-ci pourra également déterminer la fréquence de la tenue desdits « États généraux de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon » de sorte que les différentes évolutions épistémique et méthodologiques dans chaque corps soient prises en compte par tous les acteurs éducatifs.

En effet, au cours de ces assises, les formateurs pourront exposer aux décideurs leurs différentes élaborations en vue de la contextualisation de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon. Les conseillers pédagogiques, de leur côté, pourront également partager aux formateurs les évolutions méthodologiques envisagées dans les années académiques à venir pour que ces approches soient intégrées dans la formation des enseignants afin de mieux les préparer aux réalités de terrain. A leur tour, les inspecteurs pédagogiques, après adoption consensuelle des différentes propositions, pourront officialiser cette nouvelle orientation pour l'enseignement de l'espagnol/LE et promouvoir la nouvelle politique linguistique éducative élaborée à cet effet.

Pour parvenir à cette collaboration saine, il incombe aux acteurs éducatifs de comprendre, dans l'esprit de la transposition didactique, l'indispensable contribution de chaque corps dans la construction du savoir savant et sa transformation en savoir enseignable. Après avoir réglé le conflit de pouvoir entre eux, les acteurs éducatifs devront élaborer et promouvoir une politique linguistique éducative plurilingue et interculturelle qui permettra de développer l'africanisation à travers les approches plurielles. Cependant, au regard de la factualité relative au financement des politiques éducatives qui appert l'incapacité du gouvernement à supporter le coût de ces politiques, il semble difficile de pronostiquer l'application de la politique d'africanisation des programmes d'E/A de l'espagnol/LE dans un futur immédiat au Gabon.

Cette impéritie du gouvernement à assumer le coût de la politique de contextualisation se justifie par le fait que les priorités des décideurs politiques sont axées sur d'autres domaines d'investissement telle que la corruption et la gabegie financière à grande échelle. Fort de ce constat, il convient de reparamétrer l'appareil administratif de l'Éducation nationale en fonction des valeurs, principes et missions de la transition qui affirme, dans son article premier, que les valeurs telles que le patriotisme, la probité ; la dignité ; le mérite, le sens de la responsabilité et de la redevabilité doivent dorénavant être mises en avant dans la sphère sociopolitique gabonaise pour lutter contre la corruption et la destruction des structures institutionnelles au Gabon.

En effet, au vu des sommes énormes d'argent liquide et d'autres bien de grande valeur telles que les véhicules de luxe retrouvés chez les acteurs politiques du système déchu, il appert que la culture des valeurs et principes promues par la Charte de la Transition est une nécessité pour les décideurs politiques. En effet, les premiers résultats de l'enquête ouverte par le CTRI dans l'optique de réquisitionner les biens mal acquis de ces anciens dirigeants, à ce jour, permis de collecter 344 véhicules et une somme de 7 milliards de FCFA (plus de 10.5 millions d'euros) remis au premier ministre par l'actuel Chef de l'État, le Général de Brigade Brice Clotaire OLIGUI NGUEMA le 06 octobre 2023 au cours d'une cérémonie officielle médiatisée par la presse nationale.

Cette réalité nous permet de comprendre que le Gabon dispose des moyens financiers nécessaires pour assumer le cout de la contextualisation à travers : le renforcement des capacités opérationnelles de l'IPN et de l'IGS pour contrôler l'application de l'africanisation sur le terrain (augmentation de la masse critique pour couvrir tout le territoire, dotation de véhicules de services et d'équipement technologique adéquat) ; le financement des productions de manuels *made in Gabon* (création d'une maison d'édition à l'IPN, recrutement des graphistes...) dans lesquels l'africanisation sera mise en évidence ; l'intégration, dans la formation des

enseignants, d'un module de langues et cultures gabonaises afin de fournir aux futurs enseignants des connaissances sur le patrimoine linguistico-culturel gabonais (ce qui implique l'intervention des spécialistes dans le domaine et, de facto, des frais supplémentaires dans la prise en charge des formateurs) et l'équipement des établissements scolaires en nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) tels que les vidéos projecteurs pour permettre la projection des éléments culturels gabonais comme les danses et les cérémonies traditionnelles.

S'il est vrai que la résolution du conflit de pouvoir entre les acteurs éducatifs et la mise en place des moyens financiers et matériels s'imposent comme exigences préalables à l'efficacité de l'africanisation des programmes d'E/A de l'espagnol/LE au Gabon, il convient, tout de même, de reconnaître que la prédominance de l'idéologie du monolinguisme dans la société gabonaise pourrait constituer un frein à cette politique d'africanisation des programmes d'E/A. En effet, l'idéologie linguistique du monolinguisme que le Gabon a hérité de la France lui a permis de construire une structure de pensée hostile à la diversité linguistique et culturelle en cours de langue qu'il convient de déconstruire au préalable avant toute volonté de développement des approches plurielles comme l'africanisation.

En effet, à travers l'article 5 de la Charte de la Transition du 4 septembre 2023 qui stipule que « la langue officielle est le français », on peut comprendre que la problématique des langues maternelles gabonaises, tout comme celle des autres langues en présence sur le marché linguistique, ne fait pas parties des préoccupations de la « nouvelle » élite politique gabonaise. Contrairement à la Constitution du 23 juillet 1995 qui stipulait, en son article 2, que malgré l'adoption du français comme langue officielle, la République Gabonaise « œuvre pour la protection et la promotion des langues nationales », le Comité pour la Transition et la Restauration des Institutions (CTRI) a choisi de se contenter d'une seule langue comme patrimoine linguistique : le français. Ce qui démontre la persistance de l'idéologie monolingue de la francophonie au niveau national.

Pour parvenir à cette déconstruction de l'idéologie du monolinguisme pour la reconstruction d'une idéologie du plurilinguisme, il faudra créer une culture du plurilinguisme chez les acteurs de la noosphère en travaillant essentiellement sur les représentations sociolinguistiques. Ce travail préalable cherchera à emmener les acteurs glottopolitiques à comprendre que, dans un contexte multilingue, comme celui du Gabon, les pratiques plurilingues ne sont pas à blâmer ni sur le marché linguistique national, ni en cours de langues étrangères. Cette culture du plurilinguisme va à habituer l'ensemble des acteurs politiques et éducatifs à la réalité selon laquelle, dans un pays multilingue comme le Gabon, on ne peut plus

se contenter d'une seule langue comme véhicule du savoir en situation de classe encore moins de deux langues sur une multitude de systèmes linguistiques en présence.

Cette déconstruction de l'idéologie du monolinguisme, qui interviendra avant toute réflexion sur les moyens pour l'éducation plurilingue et son organisation, cherchera à gagner les politiques, les chercheurs, les formateurs, les décideurs et les enseignants à la cause du plurilinguisme. L'objectif de ce travail préalable sur les représentations sera de déconstruire ce que Calvet et Calvet (2013) désignent comme le « Mythe de Babel » qui traduit le fait de percevoir le plurilinguisme comme résultant d'une punition divine, un mal à la construction de la nation. Pour aider à déconstruire cette idéologie du monolinguisme dans les pays multilingues comme le Gabon, la recherche scientifique sur le plurilinguisme et les politiques linguistiques et éducatives plurilingue devrait être accentuée et vulgarisée. De même, les chaînes de télévision nationale devront consacrer plus de marge aux programmes plurilingue. Dans le cas du Gabon, les associations des langues maternelles pourraient bénéficier d'un accompagnement du gouvernement qui pourra exiger, en retour, de ces dernières un rapport semestriel ou annuel de leurs activités. Dans ce contexte de travail, les initiatives associatives pourront être plus opérantes et multipliées en vue de l'atteinte d'un grand nombre de la population.

Après la déconstruction de l'idéologie du monolinguisme, il s'agira de redéfinir les objectifs et finalités de l'E/A de l'espagnol/LE en contexte plurilingue gabonais. En effet, nous avons vu que l'un des principaux problèmes auxquels se confronte l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon est le caractère perfectionniste des objectifs et finalités de cet enseignement. Le caractère perfectionniste des objectifs et finalités de l'E/A de l'espagnol/LE constitue, pour les apprenants plurilingues gabonais, un facteur de démotivation. En effet, les recommandations du ministère de L'Éducation Nationale exigent à l'apprenant plurilingue gabonais un niveau de compétence presque inatteignable à cause de ses habitudes articulatoires de départ et ses pratiques plurilingues.

Pour redéfinir les objectifs et finalités de l'enseignement de l'espagnol/LE qui soient modestes, rationnels et adaptés au contexte sociodidactique gabonais, les acteurs éducatifs devront d'abord intégrer la réalité selon laquelle toute pratique linguistique, même rudimentaire et/ou basique, au soir d'un apprentissage d'une langue en contexte plurilingue est bonne. Pour ce faire, ils pourront se servir des seuils de compétences du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) dont nous avons présenté les objectifs dans notre travail. Des objectifs que nous jugeons assez modestes qui peuvent convenir aux contextes plurilingues comme le Gabon.

Les différents postulats présentés dans ce travail ne se limitent pas au contexte particulier du Gabon. Ils peuvent parfaitement être réinvestis dans n'importe quel contexte socioéducatif plurilingue dominé par une idéologie du monolinguisme. C'est le cas des pays membres de la francophonie linguistico-culturelle dont les réalités sociodidactiques s'accordent avec celles du Gabon. Notre thèse nous a permis de comprendre l'existence d'un continuum entre l'idéologie linguistique nationale, l'élaboration des politiques linguistiques éducatives et les pratiques pédagogiques.

En effet, l'idéologie linguistique nationale influence l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives qui impactent, à leur tour, sur les pratiques pédagogiques en classe. Si l'idéologie linguistique nationale est celle du monolinguisme, la politique linguistique éducative va promouvoir un discours monolingue en cours de langue étrangère qui va susciter la censure des pratiques langagières en d'autres langues en classe. A l'inverse, si la politique linguistique éducative est élaborée au prisme d'une idéologie linguistique plurilingue, les enseignants de langues étrangères seront ouverts au développement des approches plurielles.

Les propositions que nous avons présentées ci-dessus ne sont pas exhaustives. Nous les avons définies en fonction de la factualité sociodidactique mise en évidence tout au long de notre thèse. Ces perspectives nous ouvrent à d'autres problématiques de recherche autour de l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives en contextes multilingues et multiculturels. Ces réflexions pourront être développées, en continuité de cette thèse, dans nos futurs travaux postdoctoraux.

En ce qui concerne des perspectives de recherche en continuité de cette thèse, nous envisageons effectuer un travail de terrain dans l'intérieur du pays afin de comparer les situations réelles de travail des enseignants de zone rurale avec celles des enseignants de Libreville et les représentations quant aux approches plurielles, à savoir, l'usage des langues maternelles en classe. En effet, eu égard à la concentration de tous les inspecteurs à Libreville, les enseignants de zone rurale ne sont pas souvent sujets aux inspections. Ils peuvent alors se permettre une certaine liberté quant aux méthodes d'enseignement censurées par le ministère.

Nous projetons également de réaliser la même enquête (avec les mêmes questionnaires et les mêmes entretiens) auprès des enseignants des autres langues étrangères afin de voir comment ils mettent en place l'africanisation. L'objectif de cette étude sera de voir si l'africanisation des programmes d'E/A de l'espagnol/LE se situe dans un continuum d'innovations pédagogiques de toutes les langues étrangères ou si elle relève d'une particularité des acteurs éducatifs en charge de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon.

BIBLIOGRAPHIE

Nos références bibliographiques se composent des ouvrages et dictionnaires ; des Habilitation à Diriger des Recherches (HDR), thèses et mémoires ; des actes de colloques et articles utilisés ; des documents officiels consultés et d'une sitographie sur les différentes questions abordées dans notre thèse.

• DICTIONNAIRES ET OUVRAGES

- AMIN, S. (1988). *L'Eurocentrisme. Critique d'une idéologie*. Paris : Anthropos.
- BALSIGER, C. et al. (2012). *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris, France : L'Harmattan.
- BEACCO, J.-C. & BYRAM, M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Division des Politiques linguistiques.
- BEACCO, J.-C. et al. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- BEAUDOIN, L. et PAQUIN, S. (2008). *Pourquoi la francophonie ?* Montréal, VLB Éditeur.
- BLANCHET, P. (2000). *La linguistique de terrain : Méthode et théorie ; une approche ethnosociolinguistique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- BLANCHET, P. (2000). *La linguistique de terrain : Méthode et théorie ; une approche ethnosociolinguistique*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- BLANCHET, P. (2005). *L'approche Interculturelle en didactique du FLE*. Université Rennes 2. Haute Bretagne.
- BLANCHET, P. (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Paris, Éd. Textuel, Coll. Petite Encyclopédie critique.
- BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris, Fayard.
- BOURDIEU, P. (1994) *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris, Éditions de Minuit.
- BOYER H. (1996). *Éléments de sociolinguistique. Langue, communication et société*. Paris, Dumond.
- BOYER, H. (1996). *Éléments de sociolinguistique. Langue, communication et société*. Paris, Dumond.
- BOYER, H. (2003). *De l'autre côté du discours : recherches sur le fonctionnement des représentations communautaires*. Paris, Editions L'Harmattan.
- BOYER, H. (2017). *Introduction à la sociolinguistique*. Paris, Dunod.
- BOYER, H. et LAGARDE, C. (2002). *L'Espagne et ses langues : un modèle ecolinguistique*. L'Harmattan.
- CALVET, L.-J. (1996). *Les politiques linguistiques*. Paris, PUF.

- CALVET, L.-J. et CALVET, A. (2013). *Les Confettis de Babel. Diversité linguistique et politique des langues*. Ecriture.
- CALVET, L.-J. & DUMONT, P. (dir.) (1999). *L'enquête sociolinguistique*. Paris, L'Harmattan.
- CANDELIER, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles, De Boeck.
- CANGUILHEM, G. (2009). *Idéologie et rationalité dans l'histoire des sciences de la vie*. Vrin - Bibliothèque des Textes Philosophiques.
- CANUT, C., et al. (2018). *Le langage, une pratique sociale : éléments d'une sociolinguistique politique*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- CASTELLOTTI, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Éd. CLE international.
- CAUSA, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère – Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*, Peter Lang.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée Sauvage
- CHISS, J.-L. (2022). *Idéologies linguistiques, politiques et didactique des langues*. Limoges, Lambert-Lucas.
- COLONNA, R. (2013). *Les paradoxes de la domination linguistique. La diglossie en question*. Paris, L'Harmattan.
- COOPER, R. (1982). *Language Planning and social change*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CORNAIRE, C. (1998). *L'apprentissage de l'oral*. Paris : Clé international, (coll. didactique des langues étrangères).
- CORNAIRE, C. et RAYMOND, P. M. (1999). *La Production Écrite*. Paris : Clé International.
- CORTIER, C. et CAVALLI, M. (2018). *Langues régionales/minoritaires dans l'éducation bi/plurilingue : Langues d'ici, langues d'ailleurs*. Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.
- CUQ, J.-P. et GRUCA, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- CUQ, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, Clé international.
- DABÈNE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette (collection F).
- DAVIES, W. et DUBINSKY, S. (2018). *Language conflict and language rights. Ethnolinguistic perspectives on human conflict*. Cambridge, Cambridge University Press.

- DE CARLO, M. (1998). *L'interculturel*. Paris, Clé international.
- DECI, E. L et RYAN, R. M (1985a). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York : Plenum.
- DECI, E. L. et RYAN, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester. University of Rochester Press.
- DEL VALLE, J. (2007). *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid/Frâncfort, Iberoamericana/Vervuert.
- DEL VALLE, J. (2013). *A Political History of Spanish: The Making of a Language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- DIJK, T. V. (2003). *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona : Ariel.
- DODO-BOUNGUENDZA, E. (2008). *Des usages démocratiques des langues du Gabon. l'Harmatan Gabon*.
- DUNKEL, H. (1948). *Second Language Learning*. Boston : Ginn.
- DURKHEIM, E. (1898). *Représentations individuelles et collectives. Sociologie et Philosophie*. Paris, P.U.F.
- EAGLETON, T. (1991). *Ideology: An Introduction*. New York, Verso London.
- EATWELL, R. et WRIGHT, A. (1999). *Contemporary political ideologies*. London: Continuum.
- ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- ESCODÉ, P., JANIN, P. 2010. *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. CLE international, Paris.
- GALINDO MERINO, M. (2016). *La lengua materna en el aula de ELE*. Alicante : Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcrn564> , consulté le 26 mai 2022.
- GALISSON, R. et COSTE, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette.
- GARDNER, R. & LAMBERT, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley : Newbury House.
- GERMAIN, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris, CLE international et Montréal, HMH.
- GUTHRIE M. (1953). *The Bantu Languages of Western Equatorial Africa*. Oxford University Press.
- HAGÈGE, C. (2002). *Halte à la mort des langues*. Paris, Odile Jacob.
- IDIATA, D. F. (2002). *Il était une fois les langues gabonaises*. Libreville, Editions Raponda-Walker.

- IDIATA, D. F. (2005). *Francophonie et politiques linguistiques en Afrique noire : essai sur le projet d'intégration des langues nationales dans le système scolaire au Gabon*. Libreville, la Maison Gabonaise du Livre.
- IDIATA, D. F. (2011). *Mon cours d'initiation à la psycholinguistique*. Libreville, les Editions du CENAREST.
- IDIATA, D. F. (2016). *Le reflet du miroir : le Gabon face à ses identités*. Libreville, CNRS Éditions.
- KRUGER, R. A., & CASEY, M. A. (2000). *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research (3rd Edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- LABOV, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris, Editions de Minuit.
- LAFONT, R. (1997). *Quarante ans de socio-linguistique à la périphérie*. Paris : L'Harmattan, 1997.
- LAGARDE, C. (1997). *Le pari transculturel. Hommage à Louis Panabière (1935-1995)*, Perpignan, Cahiers de l'Université, Presses Universitaires de Perpignan
- LÜDY, G. et PY, B. (2002). *Être bilingue*. Peter Lang, Berne.
- MAZAMA, A. (2003). *L'Impératif Afrocentrique*. Paris, éd. Menaibuc.
- MAZAMA, A. (2019). *Le Hiatus Cognitif et Le Syndrome de la Validation Blanche & Autres Essais Afrocentriques*, éd. Afrocentricity International.
- MOORE, D., CASTELLOTTI, V. 2008. *La compétence plurilingue : regards francophones*. Berne: Peter Lang.
- MOSCOVICI, S. et BUSCHINI, F. (2003). *Les méthodes en sciences humaines*. Paris, PUF.
- MOUSSOUNDA IBOUANGA, F. (2011). *Français du Gabon : Approches sociolinguistique et lexicographique. Le tolibangando*. Berlin, Editions universitaires européennes.
- MOUSSOUNDA IBOUANGA, F. (2011). *Français du Gabon : Approches sociolinguistique et lexicographique. Le tolibangando*. Berlin, Editions universitaires européennes.
- PIAGET, J. (1978). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris, Presses Universitaires de France.
- PUREN, Ch. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-Clé International.
- RAPONDA-WALKER. (1960). *Notes d'histoire du Gabon*. Mémoire IEC 9.
- RECLUS, O. (1880). *France, Algérie et colonies*. Paris, Hachette.
- RISPAIL, M. (1998). *Pour une sociodidactique de la langue en situation multiculturelle. Le cas de l'oral*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- RISPAIL, M. (Dir.) (2018). *ABCdaire de sociodidactique – 65 concepts de base*. Saint-Étienne : PU de St-Étienne.
- ROCHER, G. (1970). *Introduction à la sociologie générale, Tome 1 : l'action sociale*. Seuil.

- ROUGIER, C. B. (2021). *Un dictionnaire décolonial : Perspectives depuis Abya Yala Afro Latino America*. Québec : Éditions science et bien commun.
- SANAKER, J. K., HOLTER, K et SKATTUM, I. (2006). *La francophonie une introduction critique*. Unipub forlag, Oslo Academic Press.
- SARR, F. (2016). *Afrotopia*. Philippe Rey.
- STEWART, W. A. (1968) *A sociolinguistic typology for describing national multilingualism*, The Hague, Mouton.
- SUZUKI, E., POTOLIA, A. et CAMBRONE-LASNES, S. (dir.). (2018). *Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations. Idéologies, politiques, dispositifs*. Presses universitaires de Rennes.
- TESSIER G. (1993). *Pratiques de recherche en sciences de l'éducation : Les outils du chercheur débutant*. Presse Universitaire de Rennes.
- TÉTU, M. (1987). *La Francophonie : histoire, problématique et perspectives*. Paris : Hachette.
- TÉTU, M. (1988). *La francophonie. Histoire, problématique et perspectives*. Paris, Hachette.
- TÉTU, Michel (1997). *Qu'est-ce que la francophonie ?* Paris, Hachette.
- TROMPENAARS, F. (1993). *Riding the Waves of Culture. Understanding cultural diversity in business*. London, Brealey.
- TRONCY, C. et al. (2014). *Didactique du plurilinguisme : approches plurielles des langues et des cultures*. Autour de Michel Candelier. Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- VILLALOBOS, M. V. P. y MENDOZA, H. (2013). *La conciencia intercultural ("Cross-cultural awareness") en la resolución de crisis y conflictos*. En coedición con el Madoc; 1° ed.
- VYGOTSKY L. S. (1978) : *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, édité par M. Cole et al., Londres, HUP.
- WALTER, H. (1998). *Le français d'ici, de là, de là-bas*. Paris, Lattès.
- ZABALZA, M. A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.
- **HABILITATION Á DIRIGER DES RECHERCHES (HDR), THÈSES ET MÉMOIRES**
- ABOUZAID, M. (2011). *Politique linguistique éducative à l'égard de l'amazighe (berbère) au Maroc : des choix sociolinguistiques et didactiques à leur mise en pratique*. Thèse de doctorat, Université de Grenoble.
- BOUKANDOU KOMBILA L. G. (2007). *El habla de los estudiantes del DEILA*. Mémoire de Maîtrise, Université Omar Bongo.

- BOUKANDOU KOMBILA, L. G. (2014). *L'apprentissage de l'espagnol langue 3 par la population scolaire et universitaire gabonaise*. Thèse de doctorat. Perpignan, Université de Via Dominitia.
- EYEANG, E. (1997a). *L'enseignement-apprentissage de l'espagnol au Gabon : éléments de recherche pour une adaptation socio-didactique*. Thèse de doctorat. Université Stendhal – Grenoble III. Vol. 1 & vol. 2.
- EYINDANGA, E. (2008). *Les usages des langues locales dans les quartiers-est de Libreville : enquêtes sociolinguistiques*. Thèse de Doctorat, Université Stendhal-Grenoble 3.
- FORISSIER, T. (2019). *Contextualisation et effets de contextes dans l'apprentissage des Sciences*. Habilitation à diriger les recherches, université des Antilles et de la Guyane.
- KOMBILA, J.-C. (2009) *L'espagnol des immigrants équato-guinéens de Libreville (Gabon) : approche sociolinguistique*. Thèse de doctorat, Université de Perpignan Via Domitia.
- MAGANGA, C. (2012). *Immigration et diglossie : le parler des equato-guinéens de Libreville*. Thèse de doctorat, Université de Perpignan Via Domitia.
- MBADINGA MBADINGA, A.-M. (2014). *Représentations et stratégies d'enseignement/apprentissage de l'espagnol en milieu exolingue : le cas des hispanisants débutants gabonais*. Thèse de doctorat. Paris, Université Paris Ouest Nanterre.
- MBANDA W. M. (2018). *Lo vernáculo y el aprendizaje del español como lengua extranjera. Caso del inzebi y del yipunu*. Rapport de Master 1. Université Omar Bongo.
- MBANDA, W. M. (2019). *Las lenguas maternas y el aprendizaje del español como lengua extranjera en Gabón: caso del inzebi (B52) y del yipunu (B43)*. Mémoire de Master. Université Omar Bongo.
- ODACRE, E. (2018). *L'enseignement des sciences économiques et gestion en BTS en Guadeloupe : entre prescrits nationaux et contexte socio-économique régional*. Thèse de doctorat non publiée, Université des Antilles.
- OKOME ENGOUANG, L.-S. (2013). *La traduction entre outil d'enseignement et discipline scientifique : le cas de l'espagnol au Gabon et en Guinée-Equatoriale*. Thèse de doctorat, Université Nice Sophia Antipolis.
- RISPAIL, M. (1998). *Pour une socio-didactique de l'oral en situation multiculturelle : le cas de l'oral*. Thèse de doctorat. Grenoble, Université Stendhal.
- RISPAIL, M. (2005). *Plurilinguisme, pratiques langagières, enseignement. Pour une sociodidactique des langues*. Dossier présenté en vue d'une Habilitation à diriger des recherches en sciences du langage sous la direction de Philippe Blanchet. Rennes : Université de Rennes 2.
- VAHOU, M. (2016). *L'insécurité linguistique chez des élèves en Côte d'Ivoire*. Thèse de Doctorat. Université Félix Houphouët-Boigny.

• ACTES DE COLLOQUES ET ARTICLES UTILISÉS

- ADEPO, F. (2000). « Le Projet-Nord aujourd'hui et demain » dans *Tranel* 26, pp. 103-115.
- AVOME MBA, G. (2006). «El español en Gabón» en *Enciclopedia del español en el mundo*, Anuario del Instituto Cervantes: Madrid.
- BARRAZA, L. (2002). «El desarrollo sustentable y la educación de adultos » en *Decisio*, 4, pp. 3-6.
- BASTIDAS J. A. (2012). *Epistemología de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. XXVII Congreso Nacional y I Internacional de Lingüística, Literatura y Semiótica: Tunja.
- BAVOUX C. (2002). « Représentations et attitudes dans les aires créolophones » dans Bavoux et de Robillard (éd.), *St-Denis de la Réunion. Anthropos : Univers créoles n°2*, pp. 57-76.
- BLANCHET, P. (2011). « La question des transferts méthodologiques interdisciplinaires » dans Blanchet, P. & Chardenet, P. (Dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Montréal / Paris (Agence Universitaire de la Francophonie / Editions des Archives Contemporaines), pp. 71-72.
- BOLTEN J. (1999). « Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. Forschungsstand und Perspektiven eines neuen Fachgebietes » in *Wirtschaftsdeutsch international*, 1, pp. 9-26.
- BOUKOUS, A. (1999). « Le questionnaire » dans Calvet, L.-J. et Dumont, P. (dir.), *L'enquête sociolinguistique*. Paris, L'Harmattan, pp. 15-24.
- BOURDIEU, P. (1977). « L'économie des échanges linguistiques » dans *Langue française* 34, pp. 17-34.
- BOYER, H. (2009). « La persistance du conflit sociolinguistique et son instrumentalisation dans l'interdiscours épilinguistique en Catalogne » dans Christian Lagarde (dir.) *Le discours sur les « langues d'Espagne »*, Presses Universitaires de Perpignan, pp. 65-72.
- BRAHIMI, M. A. et IDIR, M. (2020). « Études postcoloniales et sciences sociales : pistes d'analyse pour un croisement théorique et épistémologique » dans *Épistémologies des Suds n° 64*. pp. 1-20.
- BRES J. (1999). « L'entretien et ses techniques » dans Calvet L.-J. & Dumont P. (éd.) *L'enquête sociolinguistique*. Paris : L'Harmattan, pp. 61-76.
- CALVET, L.-J. (2021). « Politique linguistique » dans *Langage et société*. pp. 275-280.
- CAMBRIDGE, P., MCCARTHY, M. (2001). "Users focus groups and Best Value in services for people with learning disabilities" in *Health and social in the Community*, 9, pp. 476-489.
- CANDELIER, M. (2007). « Toutes les langues à l'école ! L'éveil aux langues, une approche pour la Guyane ? » dans *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés*. Montpellier, IRD Editions, pp. 369-386.

- CANUT, C. (2010). « À bas la francophonie ! » De la mission civilisatrice du français en Afrique à sa mise en discours postcoloniale » dans *Langue française* 2010/3 (n° 167), pp. 141 à 158.
- CÉSAIRE, A. (1950). *Discours sur le colonialisme*. Paris, Présence africaine.
- CHRÍOST, D. (2003). *Language, identity and conflict. A comparative study of language in ethnic conflict in Europe and Eurasia*. London, Routledge.
- CORTIER, C. (2007). « Didactique du français, le socioculturel en question ». Communication non publiée présentée au symposium du 10^e colloque international de l’AIRDF, Villeneuve d’Ascq.
- CORTIER, C. (2009). « Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité : éducation bi/plurilingue et projets interlinguistiques » dans *Synergies Italie*, 5, pp. 109-118.
- DABÈNE, L. (1996). « Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural » dans BARRÉ DE MINIAC Christine Ed., *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*, Paris, Bruxelles, INRP, De Boeck, pp. 85-99.
- DABENE, M., & RISPAIL, M. (2008). « La sociodidactique : naissance et développement d’un courant au sein de la didactique du français en France » dans *Lettre de l’AIRDF*, 42, pp. 10-13.
- DARBELLAY, F. (2011). « Vers une théorie de l’interdisciplinarité ? Entre unité et diversité » dans *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, vol. 7, n°1, pp. 65-87. URL : <https://doi.org/10.7202/1007082ar>
- DEL VALLE, J. y MEIRINHO-GUEDE, V. (2016). “Ideologías lingüísticas” en Javier Gutiérrez-Rexach (ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, New York, Routledge.
- DELCROIX, A. (2019). « Contextualisation didactique : un concept en tension ? » dans *Contextes et transmissions : les apports de la recherche en éducation* 14 | 2019. Dossier disponible en ligne : <https://doi.org/10.4000/ced.1295>, consulté le 23 juin 2023.
- DÍAZ SÁNCHEZ, E. (2017). « La etnoeducación afrocolombiana : entre saberes y prácticas en el norte del Cauca » en *Horizontes Pedagógicos* 19.
- DISSOUVA, L. E. (2014). «La contribución de la enseñanza de la lingüística en el aprendizaje del español lengua extranjera en la enseñanza superior en Gabón» en *Lengua, literatura y ciencias de la educación en los sistemas educativos del África subsahariana*. Hernández Díaz y Eugénie Eyeang (Coords.). Salamanca, Ediciones Universidad Salamanca, pp. 87-97.
- DJORDJEVIĆ, K. (2006). « Mordve, langue minoritaire, langue minorée : du discours officiel à l’observation du terrain » dans *ÉLA. Études de linguistique appliquée* 2006/3 (no 143), Éditions Klincksieck, pp 297-311.
- EYEANG, E. (2011). « Analyse sociolinguistique de l’espagnol enseigné dans le système éducatif gabonais » dans *Education et Sociétés Plurilingues*, 30 juin, pp. 81-94.

- EYEANG, E. (2011). « Analyse sociolinguistique de l'espagnol enseigné dans le système éducatif gabonais » dans *Education et Sociétés Plurilingues*, 30 Juin, pp. 81-94.
- GAÍNZA TEJEDOR, A. & PUJOL BERCHE, M. « La representación del mundo del 'Otro' en clase de español. Análisis del manual Horizontes », Colloque International : *Représentations des Africains et Personnes d'ascendance africaine dans les manuels scolaires. Perspectives afro-décoloniales. Enjeux pratiques et théoriques*, Université Gaston Berger, Saint-Louis, sous presse.
- GARDNER, R. C. & MACINTYRE, P. D. (1993). "A student's contributions to second language learning. Part II: affective variables" in *Language Teaching* 26, pp. 1-11.
- GFELLER, E. (2000). « Un modèle africain d'éducation multilingue : le trilinguisme extensif » dans *Tranel* 26, pp. 43.
- GUILLÉN, C. (2004). "Los contenidos culturales" en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 835-851.
- HAUGEN, E. (1987). "Language Planning". In Ammon, U. & al. (eds), *Sociolinguistics (Vol. 1)*, Berlin-New York, De Gruyter, pp. 626-637.
- JACQUOT, A. (1978). « Le Gabon », dans D. Barreteau (éd.), *Inventaires des études linguistiques sur les pays d'Afrique Noire d'expression française et sur Madagascar*. Paris, Armand Colin.
- JULIEN-GAUTHIER, F. et al. (2010). « L'utilisation de « groupes de discussion » dans la recherche en déficience intellectuelle » dans *Revue francophone de la déficience intellectuelle Volume 24*, pp. 5-177.
- KARSENTI, T. et BUGMANN, J. (2016). « Soutenir la motivation des participants aux MOOC : quels rôles pour la ludification, la mobilité et l'aspect social ? » dans *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 13(2-3), pp. 133-149.
- KERNEIS, J. et SANTINI, J. (2015). « Contextualité d'une ressource sur les séismes à l'école primaire : articulations de différents régimes de description ». *Contextes et didactiques*, 6, pp. 40-61.
- KOUADIO, N. J. (2010). « Le français : langue coloniale ou langue ivoirienne ? » dans *Hérodote*, 2007/3 n° 126, pp. 69-85.
- KOUAME, K. J.-M. (2012). « Le nouchi : creuset de la diversité culturelle et linguistique de la Côte d'Ivoire » dans *La Francopolyphonie*, n°7, Vol. 1, pp.69-77.
- KWENZI MIKALA, J. (1989). « Contre à l'analyse des emprunts nominaux du yipunu au français » dans *Pholia* 4, pp. 157- 170.
- KWENZIMIKALA, J. (1987). « Contribution à l'inventaire des parlers bantu du Gabon » dans *Pholia* 2, pp. 103-110.
- KWENZI-MIKALA, J. T. (1992). « Présentation géolinguistique de Libreville » dans *Pholia*, volume 7, Laboratoire de phonétique et linguistique africaines, CRLS, Université Lyon 2.

- LAFONTAINE, D., (1997). « Les attitudes et les représentations linguistiques », dans D. Blampain (coord.), *Le français en Belgique : une langue, une communauté*, Louvain-la-Neuve, Duculot.
- LAHIRE, B. (2015). « De la nécessité de ne pas dissocier le langagier et le social ». Dans C. Canut, C. et Von Münchow, P. (Éd.). *Le langage en sciences humaines et sociales* Paris : Lambert-Lucas, pp. 21-36.
- LECLERC, C. et al. (2011). « Du groupe focalisé à la recherche collaborative ; avantages, défis et stratégies » dans *Recherches Qualitatives*, 29(3), pp. 145-167.
- MAKAYA, A. (2021). « Le système éducatif gabonais » dans *Revue internationale d'éducation de Sèvres* 87/2021. *Les valeurs dans l'éducation* [En ligne], 87 | septembre 2021, mis en ligne le 01 septembre 2022, consulté le 25 mars 2023. URL : <http://journals.openedition.org/ries/10810> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.10810>.
- MALTAIS, B. (2008). « Où s'en va la Francophonie ? » dans Beaudoin, L. et Paquin, S. (dir.) *Pourquoi la francophonie ?* Montréal, VLB Éditeur, pp. 35-46.
- MAO, T.-T. (2007). « Contre le culte des livres » dans S. Žižek, M. *De la pratique et de la contradiction*. Paris, La Fabrique.
- MASSART-PIÉRARD, F. (2008) « La Francophonie : complexité, ambivalence et jeu de « position » » dans Beaudoin, L. et Paquin, S. (dir.) *Pourquoi la francophonie ?* Montréal, VLB Éditeur, pp. 47-62.
- MATASCI, D., et DESGRANDCHAMPS, M-L. (2020). « « Civiliser, développer, aider » : croiser l'histoire du colonialisme, du développement et de l'humanitaire » dans *Histoire Politique* [En ligne], 41 | 2020, mis en ligne le 01 juin 2020, consulté le 13 avril 2023. URL : <http://journals.openedition.org/>.
- MBADINGA MBADINGA, A.-M. & PUJOL BERCHÉ, M. (2015). « La enseñanza de ELE en África francófona desde la perspectiva de las creencias de los alumnos » en Morimoto, Yuko; Pavón Lucero, M^a Victoria & Santamaría Martínez, Rocío (Eds). *XXV Congreso de ASELE : La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, Madrid, Universidad Carlos III, 2015, pp. 613-626.
- MBANDA, W. M. (2020). « Plurilinguisme et contact de langues au Gabon : le Tolibangando sur le Marché Linguistique Gabonais » dans *Humanités Gabonaises : Revue Internationale de Lettres, Sciences Humaines et Sociales n° 10*. Ondo-Mebiame (Dir.), Libreville, Les Éditions Ntsame, pp. 161-180.
- MELO-PFEIFFER, S. (2011). « Lecture en Langues Étrangères Voisines en contexte universitaire. Quel profil de lecteur romanophone des étudiants portugais ? » dans Goigoux, R, Pollet, M.-C. (dir.), *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*. Collection « Recherches en didactique du français », n° 3. Presses universitaires de Namur.
- MIGNOLO, W. (2001). « Géopolitique de la Connaissance, Colonialité du Pouvoir Et Différence Coloniale » in *Multitudes*, Vol 3, no 3, pp. 56–71.
- MOUSSIROU-MOUYAMA, A. (2014). « Les enjeux de la nouvelle politique linguistique du Gabon : de l'exception francophone au réceptacle des langues ». In NGLASSO-

- MWATHA, M. (Ed.), *Le français et les langues partenaires : convivialité et compétitivité*. Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 89-111.
- MVENGOU CRUZ MERINO, P. (2021). « Ethno-éducation » dans Rougier, C. B (dir.) *Un dictionnaire décolonial : Perspectives depuis Abya Yala Afro Latino America*. Québec : Éditions science et bien commun.
- OKOME ENGOUANG, L.-S. (2015). «Las lenguas locales de Gabón y su impacto en la expresión de los estudiantes de ELE» en *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. ASELE: Madrid, pp. 715-730.
- PAILLE, P. (2007) « La recherche qualitative une méthodologie de la proximité » dans Dorvil, H. (éd.) *Problèmes sociaux. Théories et méthodologies de la recherche*, t. 3. Québec, Presses des Universités de Québec, pp. 432-433.
- PAILLÉ, P. (2011). « Les conditions de l'analyse qualitative. Réflexions autour de l'utilisation des logiciels » dans *Sociologies, La recherche en actes, Champs de recherche et enjeux de terrain*, mis en ligne le 06 juillet 2011, consulté le 24 mars 2023 : <https://journals.openedition.org/sociologies/3557>
- PAMBOU, J. A. (1998). « Le français au Gabon : une langue à multiples statuts » dans *Iboogha 2*, Libreville, Au gré des vagues.
- PINHAS, L. (2004). « Aux origines du discours francophone : Onésime Reclus et l'expansionnisme colonial français » dans *Communication et langages*, vol. 140, n°1 : pp. 69–82.
- RISPAIL, M. (2017). « Pouvoir d'agir, intervention » dans Marielle R. (éd.), *Abécédaire de Sociodidactique. 65 Concepts et notions*. Saint-Étienne, PUSE.
- RISPAIL, M. et BLANCHET, P. (2011). « Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain » » dans *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Montréal, Agence Universitaire de la Francophonie, Éditions des Archives Contemporaines, pp. 65-69.
- RISPAIL, M., TOTOZANI, M et VILLA-PEREZ, V. (2018). « Pour une méthodologie de la proximité ? Les enquêtes de terrain en sociolinguistique et didactique des langues » dans *Plurilinguismes en construction. Apprentissages et héritages linguistiques*, pp. 137-153.
- ROBILLARD, D. de, (1997). « Politique linguistique » dans Moreau, M.-L. (éd.), *Sociolinguistique, concepts de base*. Sprimont (B), Mardaga, pp. 229-230.
- ROMERO, C. (2022). *Les concepts de “ dialecte ”, “ niveau ” et “ style de langue ” et le sens propre de la dialectologie*. Halshs-03817438 (disponible en ligne via le lien suivant : <https://shs.hal.science/halshs-03817438/document>).
- SAMASSEKOU, A. (2010). « De l'eurocentrisme à une vision polycentrique du monde : plaidoyer pour un changement de paradigme » dans *Diogène 2010/1 (n° 229-230)*. Presses Universitaires de France, pp 214-230.
- SILVERSTEIN, M. (2000). « Whorfianism and the Linguistic Imagination of Nationality » in Paul V. Kroskrity (dir.), *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities*. Santa Fe, School of American Research Press, pp. 85-138.

SPADA, N., & LIGHTBOWN, P. M. (1999). "Instruction, first language influence, and developmental readiness in second language acquisition" in *Modern Language Journal*, 83, pp. 1-22.

TABOURET-KELLER, A. (2006). « À propos de la notion de diglossie. La malencontreuse opposition entre "haute" et "basse" : ses sources et ses effets » dans *Langage et société*, no 118, pp. 109-128.

TASCA, C. (2008). « Et si la francophonie regardait résolument loin devant elle... » dans Beaudoin, L. et Paquin, S. (dir.) *Pourquoi la francophonie ?* Montréal, VLB Éditeur, pp. 73-84.

The Use of "Focus Group Discussion" in Research in Intellectual Disabilities

URBAIN, J-D. (1982). « La langue maternelle, part maudite de la linguistique ? » dans *Langue française : Langue maternelle et communauté linguistique* n° 54. Genouvrier, E. et Gueunier, N. (Dir.).

WALSH, C. (2004). « Colonialidad, conocimiento y diáspora afro-andina : construyendo etnoeducación e interculturalidad en la universidad » en E. Restrepo et A. Rojas (dir.) *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. Popayán : Editorial Universidad del Cauca, pp. 331-346.

ZUE ELIBIYO, M. et SOUMAHOU, P. (2020). « Le symbole pour la transmission et la valorisation des langues nationales dans les écoles primaires au Gabon » dans *Akofena Spécial n°2*, pp. 123-130.

• DOCUMENTS OFFICIELS CONSULTÉS

AGLO, J. (2001). « Réforme des systèmes éducatifs et réformes curriculaires : situation dans les États-membres représentés. » dans *Commission Nationale Gabonaise pour L'UNESCO. Réforme des systèmes éducatifs et réformes curriculaires : situation dans les états africains au sud du Sahara*. Rapport final du Séminaire-atelier de Libreville, Gabon, 23 – 28 octobre 2000, « Politique de refondation curriculaire, processus de développement curriculaire, réalités locales et défis du XXIe siècle ». BIE.

CANDELIER, M. et al. (2010). *CARAP - Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (Série de rapports Recherche et Développement du CELV No. Version 3 - Mai 2010). Graz : Centre européen pour les langues vivantes.

Conseil de l'Europe, (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg, Conseil de l'Europe : Division des langues vivantes.

FAUSTHER, M. et al. (2004). *Instructions et programmes des classes du premier cycle réactualisés*. Ministère de l'Éducation Nationale.

LEGENDRE, J. (2004). *L'enseignement des langues étrangères en France*. Rapport d'information n° 63 (2003-2004) de M. Jacques LEGENDRE, fait au nom de la commission des affaires culturelles, déposé le 12 novembre 2003.

Ministère de l'Éducation nationale, (1995). *La Lettre d'orientation*.

Ministère de l'Éducation nationale, (2012). *Programmation des contenus thématiques et grammaticaux par niveau de 2012.*

Ministère de l'Éducation nationale, (2020). *Les Contenus indispensables 2020-202.*

Ministère de l'Éducation nationale, (2022). *La Programmation annuelle des contenus thématiques, grammaticaux et lexicaux par niveau et par série de 2022.*

• **BIBLIOGRAPHIE SPÉCIFIQUE SUR LA DÉCOLONIALITÉ DU SAVOIR, LA CONTEXTUALISATION ET L'AFRICANISATION DE L'E/A DE L'ESPAGNOL/LE AU GABON.**

ANGUE ZOMO, M. (2019). *Educación y filosofía entre los fang a través de los proverbios y refranes como herramientas para una valoración cultural en la enseñanza/aprendizaje de ELE en Gabón.* Mémoire de Master, École Normale supérieure de Libreville.

ASHCROFT, B., GRIFFITHS, G. and TIFFIN, H., eds (1995) *The post-colonial studies reader.* New York, Routledge.

ASSOUMOU EDOU, F. (2019). *Simbología de la casa de la palabra aba'a entre los fang en la clase de ELE.* Mémoire de Master, École Normale supérieure de Libreville.

BENDAUME, P. V. (2018). *La interculturalidad a través de unos bailes colombianos y gaboneses: vallenato, del son de negro, Congo, élonge, Ndong-Mba, bwiti.* Mémoire de Master, École Normale supérieure de Libreville.

BIBAYA, F. (2019). *La etnoeducación gabonesa a través del uso del cazamoscas para la implementación de la valoración de la identidad cultural en clase de ELE en Gabón.* Mémoire de Master, École Normale supérieure de Libreville.

BIYOGHE BI NGUEMA, D. (2019). *Los ritos de paso en Gabón y en Colombia casos de bwiti y lumbalu en la clase de ELE.* Mémoire de Master, École Normale supérieure de Libreville.

BOUNDZANGA, G. (2019). *Etnoeducación a través de la preservación del medioambiente: caso de la selva en la clase de ELE.* Mémoire de Master, École Normale supérieure de Libreville.

BOUVET, L. (2015). *L'Insécurité culturelle.* Fayard, Paris.

CRENSHAW, K. (1989). "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics", *University of Chicago Legal Forum: Vol. 1989.* Article 8, pp. 139–168.

DE SOUSA SANTOS, B. (2014). "Reviewed Work: Epistemologies of the South: Justice against Epistemicide" in *American Journal of Sociology Vol. 120, No. 3,* pp. 949-951.

ESCOBAR, A. et RETREPO, E. (2009), « Anthropologies hégémoniques et colonialité » dans *Cahiers des Amériques latines, n° 62,* pp. 83-95.

ESSONO ABAGA, L. R. (2020). *La valoración de la cultura fang de Gabón a través de la danza tradicional. El caso de Ndong-Mba. Propuesta didáctica en clase de ELE.* Mémoire de Master, École Normale supérieure de Libreville.

- ESSONO NSO, F. (2018). *Estudio intercultural a través de los bailes afrocolombianos y gaboneses: caso de la cumbia, el bullerengue, gaulle y ndjembè como perspectivas etnoeducativas para la enseñanza del español lengua extranjera*. Mémoire de Master, École Normale supérieure de Libreville.
- ESTERMANN, J. (2014). “Colonialidad, descolonización e interculturalidad: Apuntes desde la Filosofía Intercultural” en *Polis (Santiago)*, 13 (38), pp. 347-368.
- EYANG NZOGHE, A. (2020). *La mujer fang y la casa de la palabra como fuente de antagonismo en la sociedad tradicional para salvaguardar nuestra cultura en la clase de ELE*. Mémoire de Master, École Normale supérieure de Libreville.
- FANON, F. (1952). *Peau noire, masques blancs*. Éditions du Seuil.
- FOUMBOULA, F. (2019). *Simbología de las adivinanzas gabonesas para fomentar la valoración de la cultura y desarrollar competencias comunicativas en la enseñanza/aprendizaje de ELE*. Mémoire de Master, École Normale supérieure de Libreville.
- IKAPI IKAPI, S. L. R. (2020). *Etnoeducación gabonesa a través del matrimonio tradicional punu para valorar la cultura gabonesa en clase de ELE en el Segundo ciclo*. Mémoire de Master, École Normale supérieure de Libreville.
- KASSA KASSA, J. V. (2019). *La simbología de los llantos entre los punu de Gabón como valoración cultural en la clase de ELE*. Mémoire de Master, École Normale supérieure de Libreville.
- KI ZERBO, J. (2005). *Afrique noire*. Paris, Infolio éditions.
- KOUMBA MBADINGA, U. K. (2017). *El rito funerario entre los bapunu de Gabón y los palenqueros de Colombia*. Mémoire de Master, École Normale supérieure de Libreville.
- KOUROUMA, A. (1968). *Les Soleils des indépendances*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- LANDER, E. (2000). *La colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Buenos Aires, Clacso.
- LANIER V. (2017). « Analyse de l’occidentalocentrisme dans les manuels scolaires de collège français et construction négative de l’altérité » dans *Carrefours de l’éducation*, 2017/1(n° 43), pp. 57-73.
- LUGONES, M. (2007). « Heterosexism and the colonial / modern gender system » in *Hypatia*, vol. 22, n° 1, pp. 186-219.
- LUGONES, M. (2008). « Colonialidad y género » en *Tábula Rasa* (9), pp. 73-101.
- MALDONADO TORRES, N. (2007). « On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept » in *Cultural studies*, vol. 21, pp. 240-270.
- MAMVOUNDYOU, J. (2019). *La interculturalidad entre los fang, los dzébi y los kota a través de la circuncisión en la clase de ELE*. Mémoire de Master, École Normale supérieure de Libreville.

- MAVONGA MOUSSOGNI, S. (2019). *La etnoeducación a través de los cuentos gaboneses para la transmisión de la cultura en clase de ELE: caso del segundo ciclo*. Mémoire de Master, École Normale supérieure de Libreville.
- MBELE, C. R. (2009). *Essai sur le post colonialisme en tant que code de l'inégalité*. Yaoundé, CLE.
- MBEMBÉ, A. (2000). *De la postcolonie. Essai sur l'imagination politique dans l'Afrique contemporaine*. Paris, Karthala.
- MBEMBO MBEMBO, M. (2019). *La valoración de las culturas gabonesa y colombianas mediante unos instrumentos de música: el mungongu, el ngonfi, el itsitsa, el ndungu, el mubinda, el pungui, el baka, el mutsela entre los masangu y los cununos colombianos para una interculturalidad en clase de ELE*. Mémoire de Master, École Normale supérieure de Libreville.
- MBIRA MVONO, B. (2022). *La valoración de la cultura fang de Gabón a través de la música tradicional : caso del Elone, propuesta didáctica en clase de ELE*. Mémoire de Master, École Normale supérieure de Libreville.
- MIGNOLO, W. (2001). « Géopolitique de la connaissance, colonialité du pouvoir et différence coloniale » dans *Revue Multitudes*, no 3, p. 56–71.
- MIHINDOU MIHINDOU, C. (2020). *Los héroes de la resistencia gabonesa frente a la colonización francesa : una muestra para la valoración de nuestro patrimonio histórico en el clase de ELE*. Mémoire de Master, École Normale supérieure de Libreville.
- MOUSSAVOU, A. (2014). « La contextualisation de l'enseignement/apprentissage de l'espagnol langue étrangère au Gabon : enjeux culturels », dans *Kasa bya kasa: revue ivoirienne d'anthropologie et de sociologie*, n° 26, pp. 87-105.
- NGINGONE EKOMI, M.-C. (2019). *Pedagogía etnoeducativa en Gabón y Colombia a partir de la similitud entre la gastronomía afrocolombiana (Costa Caribe y Costa Pacífica) y la gastronomía gabonesa (del Moyen-Ogooué) para una explotación didáctica en la clase de ELE en Gabón*. Mémoire de Master, École Normale supérieure de Libreville.
- NGOUONI PILEKOUMA, J. (2018). *La interculturalidad entre Gabón y Colombia a través del estudio de los ritos ndjobi y kuagro para la Enseñanza Aprendizaje del Español lengua extranjera en el segundo ciclo*. Mémoire de Master, École Normale supérieure de Libreville.
- NKOGHE ONDO, M. (2019). *Etnoeducación a través de la artesanía entre los fang en la clase de ELE*. Mémoire de Master, École Normale supérieure de Libreville.
- NNANG NDONG, E. (2020). *La valoración de la cultura fang de Gabón a través de la danza tradicional. El caso de Mekome o Epolito. Propuesta didáctica en clase de ELE*. Mémoire de Master, École Normale supérieure de Libreville.
- NOMENGONE OBIANG, C. (2019). *Estudio de los mitos populares entre los gaboneses como fuente de explicaciones de los fenómenos sociales para fomentar el arraigo cultural en clase de ELE*. Mémoire de Master, École Normale supérieure de Libreville.

- OKOLO NKHY, U. (2019). *Estudio intercultural entre Gabón y Colombia, a través de algunos instrumentos tradicionales de música: dzara, banah, kassandji, ngouomi, las maracas y la marimbula, para valorar y perennizar la cultura africana en general y, gabonesa en particular, en clase de ELE*. Mémoire de Master, École Normale supérieure de Libreville.
- OKOME-BEKA, V.S. (2014), «La cultura hispanófono. Punto de encuentro entre América Latina y África» en *Revista científica en el ámbito de la comunicación aplicada*, vol. 4, n.º 2, pp. 159-180.
- ONDO OBIANG, D. (2019). *La concepción del poder en el nvet a través de la obra Akoma Mba ante el tribunal de Dios para una explotación didáctica en clases de ELE en Gabón*. Mémoire de Master, École Normale supérieure de Libreville.
- QUIJANO, A. (2000), « Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America » in *International Sociology*, vol. 15, n° 2, pp. 215-232.
- SIMA NGUEMA, A. (2018). *Etnoeducación en Gabón mediante la simbología del poblado dza'a como referente cultural fang para fomentar la valoración de nuestra cultura en clases de Español Lengua Extranjera en el segundo*. Mémoire de Master, École Normale supérieure de Libreville.
- VERSCHAVE, F.-X. (2014). *LA FRANÇAUFRIQUE. Le plus long scandale de la République*. Stock
- WALSH, C. (2007). "Interculturalidad, colonialidad y educación" en *Educación y pedagogía*, vol. XIX, n° 48, pp. 25-35.

- **SITOGRAFIE**

- **Sur la Francophonie et la glottophobie**

<https://www.francophonie.org/la-francophonie-en-bref-754#:~:text=La%20Francophonie%20a%20pour%20missions,enseignement%20sup%C3%A9rieur%20et%20la%20recherche> , [consulté le 03 Décembre 2022].

<https://www.gpf-int.org>, [consulté le 22 septembre 2022].

<https://www.francophonie.org/88-etats-et-gouvernements-125>, [Consulté le 03 décembre 2022]

<https://start.lesechos.fr/travailler-mieux/recrutements-entretiens/glottophobie-leur-accent-ne-les-penaliser-plus-au-travail-grace-a-une-nouvelle-loi-1272094>, [Consulté le 17 septembre 2022].

- **Sur le contexte ethno-sociolinguistique gabonais**

<https://www.cosmovisions.com/Gabon-Carte-Ethnographie.htm> , [Consulté le 23 Septembre 2022].

<https://www.facebook.com/jeanclaude.kombila/videos/844638020399608> , [consulté le 15/09/2023].

<http://festivalgabon9provinces.com/mot-du-president-de-la-republique/>, [consulté le 24 septembre 2022].

https://www.google.com/search?q=REV%C3%A8LE+TON+ETOILE+GABON&rlz=1C1CHBF_frFR955FR955&sxsrf=APq-WBsKk28SdT5KqBYa1DAZ_wL72z6vVg:1648533759323&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjHp_o0ur2AhWMx4UKHcXyBP4Q_AUoBHoECAEQBg&biw=1345&bih=547&dpr=1, [consulté le 13 Mars 2022].

<https://fr.wikipedia.org/wiki/Tolibangando>, [consulté le 24 septembre 2022].

<https://langues241.org/fr>, [consulté le 23 septembre 2022].

<https://www.facebook.com/OngCatg/>, [consulté le 23 septembre 2022].

<https://www.youtube.com/channel/UCyu74q8gXtAwP0ObcnPO7MA>, [consulté le 23 septembre 2022].

<https://afriquinfos.com/afrique/20230312jif-2023-celebrer-les-femmes-une-tradition-de-plus-en-plus-presidentielle-en-afrique/>, [consulté le 16 avril 2023].

<https://www.anbg-ga.com/bourse-classique/>, [consulté le 17 avril 2023].

<https://www.anbg-ga.com/les-indemnites-de-these/>, [consulté le 17 avril 2023].

➤ **Sur la présence de l'espagnol/LE au Gabon**

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:98751f4d-8105-4266-a9c9-7148b3a53aa6/emee-2020-15-france.pdf>, [consulté le 01 octobre 2022].

<https://www.gabonreview.com/electrification-transfrontaliere-le-gabon-et-la-guinee-equatoriale-negocient-le-contrat-dachat-vente/>, [consulté le 06 octobre 2022].

<https://www.gabonmediatime.com/le-passeport-gabonais-donne-acces-a-56-destinations-sans-visa/>, [consulté le 08 septembre 2022].

<https://www.gabonreview.com/cooperation-descente-au-gabon-de-162-medecins-cubains/>, [Consulté le 06 octobre 2022].

<https://www.youtube.com/watch?v=4KAfIIzcVp4>, [consulté le 15 septembre 2022].

<https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo10.htm>, [consulté le 30/12/2022].

➤ **Sur l'intégrité et l'éthique scientifique**

<https://www.cnrs.fr/fr/ethique-deontologie-integrite-scientifique-et-lancement-dalerte>, [consulté le 20/02/2023].

➤ **Sur le Conseil de l'Europe**

<https://rm.coe.int/16802fc3a8>, [consulté le 10 septembre 2022.]

<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/home>,
[consulté le 10 septembre 2022.]

➤ **Sur la décolonialité et l'africanisation**

<https://lequotidien.sn/7-fevrier-1986-7-fevrier-2021-hommage-a-cheikh-anta-diop-pharaon-du-savoir-et-artisan-du-reveil-du-monde-negre-pour-leternite/> , [consulté le 21/06/2023].

<https://lefaso.net/spip.php?article124449> , [consulté le 22/09/2023].

<https://www.rfi.fr/fr/afrique/20230925-au-togo-et-au-congo-brazzaville-une-rentre-scolaire-marquee-par-de-nouvelles-regles-en-matiere-d-uniforme>,
[consulté le 26/06/2023].

<https://cenamafs.education.gov.bf/>, [consulté le 27/09/2023].

<https://www.youtube.com/watch?v=elzDUFFGPYA&t=261s>, [consulté le 26/06/2023].

INDEX

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1 : Présentation des provinces du Gabon.....	58
Tableau 2 : Présentation des communautés ethniques gabonaises.....	60
Tableau 3 : Présentation des langues maternelles gabonaises.....	67
Tableau 4 : Présentation des Groupes ethnolinguistiques	69
Tableau 5 : Présentation de quelques gabonismes	73
Tableau 6 : Présentation de quelques items du tolibangando.....	79
Tableau 7 : Taux de francophones par pays membre de la francophonie en Afrique subsaharienne	86
Tableau 8 : Présentation des Contenus thématiques par niveaux.....	105
Tableau 9 : Périodes, durée et objectif et finalité des différents voyages sur le terrain	140
Tableau 10 : Identification des collaborateurs enseignants selon la variable « genre ».....	145
Tableau 11 : Identification des collaborateurs enseignants selon la variable « diplôme »	145
Tableau 12 : Présentation des collaborateurs formateurs selon la variable « genre »	147
Tableau 13 : Présentation des collaborateurs décideurs selon la variable « genre »	148
Tableau 14 : Présentation du corpus orale.....	150
Tableau 15 : Synthèse méthodologique du questionnaire	151
Tableau 16 : Niveau de compétences linguistiques attendues par le MEN.....	171
Tableau 17 : A propos de l'atteinte des objectifs du MEN sur le terrain	173
Tableau 18 : L'usage des autres langues en cours d'espagnol/LE	183
Tableau 19 : L'usage des autres langues en présence d'un inspecteur pédagogique	185
Tableau 20 : Liste des langues étrangères parlées par nos collaborateurs enseignants.....	187

Tableau 21 : Cohérence entre les programmes de l'IPN et les contenus de formation de l'ENS
.....250

INDEX DES SCHÉMAS ET GRAPHIQUES

Schéma 1 : Schématisation de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2002) ..40	
Schéma 2 : Organigramme de la Francophonie49	
Schéma 3 : Schéma d'opérations de la contextualisation au Gabon234	
Schéma 4 : Présentation des rôles des acteurs de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon241	
Graphique 1 : Subdivision territoriale du Gabon57	
Graphique 2 : Subdivision territoriale du Gabon70	
Graphique 3 : Présence des entreprises espagnoles en Afrique subsaharienne.....97	
Graphique 4 : Liste des thèmes abordés en cours d'ELE au Gabon109	
Graphique 5 : Identification des collaborateurs enseignants selon la variable « âge »143	
Graphique 6 : Identification des collaborateurs enseignants selon la variable « expérience professionnelle »144	
Graphique 7 : Identification des collaborateurs formateurs selon la variable « expérience professionnelle »148	
Graphique 8 : Les langues maternelles parlées par nos collaborateurs enseignants187	
Graphique 9 : outils didactiques pour le développement des approches plurielles.....224	

INDEX DES EXTRAITS D'ENTRETIEN

Extrait 1 : Les documents officiels qui orientent l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon.....	165
Extrait 2 : Les motivations d'institutionnalisation de l'espagnol au Gabon	166
Extrait 3 : Les différentes prérogatives des décideurs de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon	168
Extrait 4 : Point de vue des collaborateurs enseignants sur la colonialité du savoir	169
Extrait 5 : D1 à propos du degré des objectifs et finalités de l'E/A de l'espagnol/LE.....	175
Extrait 6 : L'idéologie linguistique véhiculée en classe selon F1	190
Extrait 7 : L'idéologie linguistique véhiculée en classe d'espagnol/LE selon F1	200
Extrait 8 : Questionnement de F1 sur la contextualisation telle qu'envisagée au Gabon ..	201
Extrait 9 : La contextualisation de l'E/A de l'espagnol/LE expliquée par F2.....	204
Extrait 10 : Sur l'invisibilité du Gabon dans la programmation curriculaire	206
Extrait 11 : Les enseignants face au modèle d'E/A de l'espagnol/LE actuel.....	207
Extrait 12 : A propos de la « diabolisation » de la culture noire par le blanc	212
Extrait 13 : Les collaborateurs enseignants à propos de l'interculturalité.....	213
Extrait 14 : D1 face au développement des approches plurielles en cours d'espagnol/LE	216
Extrait 15 : Enjeux interculturel de la contextualisation de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon	218
Extrait 16 : Questionnement des enseignants sur l'application des approches plurielles en classe	219
Extrait 17 : Motivations de subalternisation de la linguistique dans la formation des enseignants	221
Extrait 18 : De l'espagnol objet d'apprentissage à l'espagnol outil d'apprentissage	223

Extrait 19 : A propos des supports officiels recommandés par le MEN	225
Extrait 20 : Motivation de l'Africanisation des programmes d'E/A	229
Extrait 21 : contextualisation vs transposition : point de vue de F1.....	238
Extrait 22 : D1 à propos de la collaboration entre les acteurs éducatifs.....	242
Extrait 23 : Sur la cohérence entre la formation de l'ENS et les programmes de l'IPN	243
Extrait 24 : Les raisons du conflit de pouvoir entre l'ENS et l'IPN selon F2	245
Extrait 25 : Les raisons du conflit de pouvoir selon les décideurs	246
Extrait 26 : F2 à propos de la cohérence verticale entre la formation de l'ENS et les programmes de l'IPN	251
Extrait 27 : A propos de l'officialisation des approches plurielles	252
Extrait 28 : Sur la collaboration entre le Gabon et l'Espagne	257

ANNEXES

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Statuts et modalités d'adhésion à la conférence des chefs d'état et de gouvernement des pays ayant le français en partage

Annexe 2 : Statut et date d'adhésion des états et gouvernements de l'OIF

Annexe 3 : La lettre d'orientation

Annexe 4 : Programmation des contenus thématiques et grammaticaux par niveau

Annexe 5 : Contenus indispensables 2020-2021

Annexe 6 : Programmation annuelle des contenus thématiques, grammaticaux et lexicaux par niveau et par série de 2022

Annexe 7 : Questionnaire

ANNEXE 1

**STATUTS ET MODALITÉS D'ADHÉSION À LA CONFÉRENCE DES
CHEFS D'ÉTAT ET DE GOUVERNEMENT DES PAYS AYANT LE
FRANÇAIS EN PARTAGE**

STATUTS ET MODALITÉS D'ADHÉSION À LA CONFÉRENCE DES CHEFS D'ÉTAT ET DE GOUVERNEMENT DES PAYS AYANT LE FRANÇAIS EN PARTAGE

adoptés par le IX^e Sommet de la Francophonie (Beyrouth, 18-20 octobre 2002)
amendés par le XI^e Sommet de la Francophonie (Bucarest, 28-29 septembre 2006)

Le présent document portant « statuts et modalités d'adhésion à la Conférence des chefs d'État et de gouvernement des pays ayant le français en partage », adopté par le Sommet de Beyrouth le 20 octobre 2002, se substitue au document issu des travaux du Sommet de Cotonou amendé au Sommet de Hanoi. Il intègre les modifications adoptées par le XI^e Sommet de la Francophonie, tenu à Bucarest les 28 et 29 septembre 2006.

Chapitre I : STATUTS

A. Statut de Membre de plein droit

Les membres de plein droit participent pleinement à l'ensemble des instances de la Francophonie, soit :

- Sommet de la Francophonie ;
- Conférence ministérielle de la Francophonie ;
- Conseil permanent de la Francophonie.

Ils participent également aux :

- Conférences ministérielles sectorielles de la Francophonie ;
- Commissions du Conseil permanent de la Francophonie (Commission politique, Commission économique, Commission de coopération et de programmation, Commission administrative et financière).

Les membres de plein droit sont seuls admis :

- à présenter des candidatures aux postes à pourvoir dans les institutions de la Francophonie ;
- à se porter candidats pour accueillir les réunions des instances (Sommet, Conférence ministérielle de la Francophonie et Conseil permanent de la Francophonie) ;
- à prendre part à un vote au sein des instances mentionnées ci-dessus.

Les membres de plein droit s'acquittent obligatoirement d'une contribution statutaire dont le montant est fixé par la Conférence ministérielle. Ils contribuent volontairement au financement de la coopération francophone dans le cadre du Fonds multilatéral unique (FMU).

B. Statut de Membre associé

Les membres associés assistent aux instances suivantes :

- au Sommet sans intervenir dans les débats ; toutefois, après accord de la présidence, ils peuvent présenter une communication ;
- à la Conférence ministérielle de la Francophonie, dans les mêmes conditions.

Ils siègent à la table de façon distincte.

Ils n'assistent pas aux séances à huis clos de ces instances.

Les membres associés participent :

- au Conseil permanent de la Francophonie et à ses commissions avec voix délibérative.

Ils ne participent ni n'assistent aux séances à huis clos du CPF.

Les membres associés peuvent être invités à participer aux autres manifestations de la Francophonie : conférences ministérielles sectorielles, colloques, réunions d'experts, etc.

Les membres associés reçoivent l'information et la documentation non confidentielles diffusées par le Secrétariat.

Les membres associés s'acquittent obligatoirement d'une contribution statutaire dont le montant est fixé par la Conférence ministérielle. Ils sont appelés à contribuer volontairement au financement du Fonds multilatéral unique (FMU).

Ils ne peuvent pas se porter candidats pour accueillir les réunions des instances de la Francophonie (Sommet, Conférence ministérielle de la Francophonie et Conseil permanent de la Francophonie).

L'accès au statut de membre associé répond à des conditions strictes. Il est réservé à des États et des gouvernements pour lesquels le français est d'ores et déjà l'une des langues officielles ou d'un usage habituel et courant, et qui partagent les valeurs de la Francophonie.

C. Statut d'Observateur

Les observateurs assistent aux instances suivantes :

- au Sommet, sans intervenir dans les débats ;
- à la Conférence ministérielle, dans les mêmes conditions. Ils peuvent toutefois, après accord de la présidence, présenter une communication ;
- aux sessions du Conseil permanent de la Francophonie, sans prise de parole et sans prise en charge.

Les observateurs n'assistent pas :

- aux réunions des Commissions du CPF.

Ils n'assistent pas non plus aux huis clos de l'une quelconque des instances de la Francophonie.

Les observateurs siègent dans la salle de façon distincte.

Les observateurs peuvent être invités à assister aux autres manifestations de la Francophonie : conférences ministérielles sectorielles, colloques, réunions d'experts, etc.

Les observateurs peuvent contribuer volontairement au financement de la coopération multilatérale francophone dans le cadre du Fonds multilatéral unique (FMU). Ils sont tenus de s'acquitter de frais de secrétariat en contrepartie de la documentation à laquelle ils ont accès. Le montant des frais est fixé par le CPF.

Ils ne peuvent pas se porter candidats pour accueillir les réunions des instances de la Francophonie (Sommet, Conférence ministérielle de la Francophonie et Conseil permanent de la Francophonie).

Les observateurs reçoivent l'information et la documentation non confidentielles diffusées par le Secrétariat.

Le statut d'observateur peut être accordé à un État ou à un gouvernement.

Dans le souci de privilégier l'objectif d'approfondissement de la communauté francophone, le statut d'observateur est accordé à titre pérenne.

D. Statut d'Invité spécial

Le statut d'invité spécial vise les entités ou collectivités territoriales non souveraines — ressortissantes d'États non membres de la Francophonie — qui en font la demande, dès lors que ces entités ou collectivités manifestent leur volonté d'engagement dans la Francophonie et que l'usage de la langue française est attesté sur leur territoire.

Ces dispositions sont applicables sous réserve de l'accord de l'État dont relèvent ces entités ou collectivités.

Le statut d'invité spécial ne concerne que le Sommet. Il est accordé à l'occasion de chaque Sommet et n'est donc pas reconductible automatiquement.

Les demandes formulées par les entités ou les collectivités territoriales précitées sont appréciées selon la procédure prévue dans le présent document.

Les invités spéciaux assistent à la séance inaugurale du Sommet ainsi qu'aux séances consacrées au volet coopération. Ils n'ont pas voix délibérative et siègent dans la salle de façon distincte.

Ils sont également invités à participer aux manifestations sociales et culturelles.

Ils reçoivent les documents du Sommet.

L'OIF pourra développer avec leurs autorités des contacts occasionnels et privilégiés, afin de contribuer à mettre en œuvre des programmes particuliers de soutien à la langue française ainsi que pour favoriser leur participation, sur une base volontaire, à certains programmes de coopération.

Chapitre II : PROCÉDURES D'ADHÉSION

Toute nouvelle demande d'adhésion en qualité d'observateur ou de membre associé doit être introduite par une lettre du chef de l'État ou du gouvernement intéressé, adressée par les voies diplomatiques habituelles au Président en exercice de la Conférence des chefs d'État ou de gouvernement, c'est-à-dire au chef de l'État ou du gouvernement du dernier pays ayant accueilli la Conférence. Cette demande, accompagnée d'un dossier circonstancié de candidature, doit être déposée au moins six mois avant la tenue du Sommet. Elle est aussitôt communiquée au Secrétaire général de la Francophonie pour instruction.

L'accession à un statut supérieur n'est pas de droit.

Le passage du statut d'observateur au statut de membre associé tout comme celui de membre associé à celui de membre de plein droit nécessite une demande formelle adressée directement au Secrétaire général de la Francophonie, en sa qualité de Président du Conseil permanent de la Francophonie. La demande, accompagnée d'un dossier circonstancié, doit être déposée dans un délai de six mois avant la tenue du prochain Sommet pour qu'elle puisse être instruite. La procédure suivie est alors identique à celle des nouvelles adhésions.

Le Secrétaire général de l'OIF, en sa qualité de Président du Conseil permanent de la Francophonie, soumet la demande et le dossier à l'examen du Conseil. Celui-ci constitue en son sein un comité *ad hoc* (dit « Comité sur les demandes d'adhésion ou de modification de statut »), ouvert aux seuls membres de plein droit et chargé de l'instruction des dossiers.

Ce comité établit un rapport détaillé qu'il soumet au Conseil permanent de la Francophonie. Celui-ci, après examen, adopte un avis destiné à la Conférence ministérielle.

Le Comité *ad hoc* peut, en tant que de besoin, compter sur le rapport d'une mission d'enquête nommée par le Secrétaire général de la Francophonie, dans le but d'évaluer sur le terrain le respect des critères d'adhésion.

La Conférence ministérielle formule une recommandation destinée au Sommet, qui est déposée par son Président.

À l'ouverture de ses travaux, le Sommet, sur la base des recommandations de la Conférence ministérielle, délibérant à huis clos et à l'unanimité, décide d'accueillir ou non le nouveau requérant.

Aucun État ou gouvernement ne peut accéder au statut de membre de plein droit sans avoir été au préalable membre associé.

Chapitre III : CONSTITUTION DES DOSSIERS

A. Pour l'obtention du statut d'Invité spécial

Une demande motivée, adressée au Secrétaire général de la Francophonie dans les conditions prévues par les procédures d'adhésion du Chapitre II ci-dessus, suffit.

B. Pour l'obtention du statut d'Observateur

La demande de candidature doit être impérativement accompagnée d'un dossier comportant un exposé des motifs.

Toute demande de participation en qualité d'observateur doit se fonder sur une volonté de favoriser le développement de l'usage du français, quel que soit son usage effectif au moment de la demande.

Cette demande doit aussi traduire un intérêt réel pour les valeurs défendues par la Francophonie, pour ses programmes dans le cadre de la coopération multilatérale francophone, ainsi que pour les efforts développés en faveur de la concertation francophone dans les organisations intergouvernementales et les grandes manifestations internationales.

C. Pour l'obtention du statut de Membre associé

La demande doit être impérativement accompagnée d'un dossier comportant un exposé des motifs et tous les éléments d'information qui permettront d'en apprécier la pertinence.

Toute demande d'accession au statut de membre associé doit se fonder sur une démonstration détaillée d'une situation satisfaisante au regard de l'usage du français dans le pays concerné et traduire une réelle volonté d'engagement dans la Francophonie, tant au plan national qu'international, en souscrivant à ses valeurs, telles qu'affirmées par sa Charte et par les Déclarations de ses Sommets et Conférences ministérielles (reprise de l'acquis francophone).

Par ailleurs, il sera tenu compte de la présence d'établissements adhérents à l'AUF, ainsi que de l'adhésion d'une section du Parlement à l'APF ou de certaines villes à l'AIMF, ou encore de la participation des candidats à la Confémen ou à la Conféjes.

Parmi les éléments d'information requis pour l'instruction de la demande, il y a lieu de distinguer :

- **dans l'espace linguistique**

- le statut du français (langue nationale, officielle, d'enseignement, seconde, étrangère la plus favorisée) ;
- les mesures éventuelles, législatives ou réglementaires, concernant le français ;
- l'évolution concernant la place du français dans le pays par rapport aux autres langues ;
- le nombre et le pourcentage de francophones estimés ;
- l'existence d'une structure spécifique chargée de l'action en faveur du français ;
- la présence d'associations œuvrant en faveur de la langue française ;

- **dans l'espace pédagogique**

- la scolarisation en français (quand celui-ci n'est pas langue première) ;
- le nombre total d'élèves et d'heures d'enseignement du et en français aux niveaux primaire, secondaire et supérieur ;
- la scolarisation dans d'autres langues internationales ;
- la présence de filières francophones dans l'enseignement supérieur ;
- la présence de départements de langue française ;
- l'estimation du nombre d'étudiants nationaux poursuivant leurs études dans les pays francophones ;
- l'estimation du nombre d'enseignants et d'assistants de français en provenance de pays francophones ;
- l'utilisation d'un enseignement francophone à distance ;
- l'indication de réformes éducatives concernant l'enseignement du français mises en application ou en passe de l'être ;
- la situation de l'édition scolaire en français ;
- l'existence de partenariats entre établissements d'enseignement du pays et des établissements d'enseignement de pays francophones ;
- le volume de bourses à destination d'établissements francophones à l'étranger ou de bourses de stages pour des formations courtes ;

- **dans l'espace culturel**

- les manifestations francophones les plus marquantes (littérature, théâtre, musique, arts de la rue, cinéma, multimédias, arts plastiques, rencontres d'auteurs et de créateurs) ;
- l'existence de centres ou d'instituts culturels francophones ;
- la circulation des spectacles et expositions francophones ;
- les programmes et projets de développement culturel menés en bilatéral ou multilatéral francophone ;
- la collaboration avec des centres culturels francophones étrangers ;
- l'existence d'un public consommateur d'activités culturelles francophone ;
- la présence de réseaux d'éditeurs, d'imprimeurs et de distributeurs dans le livre et la presse écrite en français ;
- l'existence d'un statut des minorités linguistiques et culturelles francophones (reconnaissance et promotion de la langue française) ;
- l'expression et la présence de la langue française dans l'espace public (médias, événements culturels, débats de société) ;
- l'émergence d'auteurs écrivant directement en français ;

- **dans l'espace de communication**

- les principaux titres de la presse écrite en langue française importés dans le pays ;
- les principaux titres de la presse écrite édités dans le pays ;
- l'indication des principaux points de vente (hôtels, aéroports, librairies, kiosques) ;
- la vitalité de la presse francophone ;
- la captation de chaînes de radio en langue française ;
- les programmes des chaînes n'émettant que partiellement en français (contenu) ;
- l'évolution du paysage radiophonique francophone ;
- la réception de chaînes de télévision en langue française ;
- le contenu des chaînes n'émettant que partiellement en français ;
- les hôtels équipés pour la réception de chaînes francophones (câble et satellite) ;
- les modifications majeures intervenues dans le paysage audiovisuel (dans un sens favorable ou défavorable au développement de la langue française et de la francophonie, création ou suppression de programmes en langue française, accès à de nouvelles chaînes) ;
- l'existence d'accords de coopération (formation du personnel, aide technique et en matériel) et de coproduction avec des pays francophones ;
- l'état de la législation du pays concernant la liberté de la presse et de l'audiovisuel ;

- **dans l'espace économique**

- les investissements directs en provenance de pays francophones ;
- les grands contrats signés récemment avec des pays francophones ;
- les accords commerciaux et de protection des investissements avec des pays francophones ;
- les importations de pays francophones et exportations vers des pays francophones ;
- l'organisation de la concertation dans le cadre de l'OMC avec d'autres pays francophones ;
- l'évolution de la pratique des langues dans les entreprises ;
- la solidarité envers les pays en développement ;

- **dans l'espace politique et juridique**
 - l'évolution de la démocratie et de l'État de droit ;
 - l'existence de services officiels chargés du suivi des questions de droits de l'Homme ;
 - la signature ou ratification de traités ayant le droit comme champ d'application ;
 - les programmes importants de coopération juridique avec des pays francophones ;

- **pour le rayonnement de la Francophonie**
 - l'initiative la plus réussie en matière de promotion de la Francophonie ;
 - l'attachement à la promotion de la diversité culturelle ;
 - les manifestations centrées sur la Francophonie ;

- **dans l'espace associatif**
 - la présence d'associations locales qui se réfèrent explicitement à la langue française ou à la Francophonie (regroupements professionnels, associations de femmes et de jeunes) ;
 - l'affiliation de ces associations à des associations internationales francophones ;
 - les principales évolutions concernant la vie associative francophone ;
 - la présence du français dans les loisirs et sur les lieux publics ;

- **au plan international et multilatéral**
 - la reprise de l'acquis francophone ;
 - la participation effective et régulière à la concertation francophone dans les organisations internationales ou dans les grandes conférences ou sommets mondiaux et régionaux ;
 - la participation à des groupes d'ambassadeurs francophones auprès des organisations internationales ;
 - l'engagement de principe d'utiliser la langue française dans les enceintes internationales, lorsque la langue nationale de l'État membre n'est pas reconnue comme langue de travail.

D. Pour l'obtention du statut de Membre de plein droit

Le membre associé fera rapport annuellement au Conseil permanent de la Francophonie en fonction des éléments d'appréciation figurant sous la lettre C qui précède.

L'accès du membre associé au statut de membre à part entière n'est pas de droit. La demande formelle de changement de statut devra faire apparaître les progrès et les avancées substantielles accomplis par rapport à la situation présentée au moment de l'obtention du statut de membre associé. Ces progrès et ces avancées devront refléter un engagement accru du membre associé dans la concertation et la coopération francophones, ainsi qu'un usage en progrès de la langue française

ANNEXE 2

STATUT ET DATE D'ADHESION DES ÉTATS ET GOUVERNEMENTS DE L'OIF

N°	Etats et gouvernements de l'OIF	Date d'adhésion	Statut
1	Albanie	1999	Membre
2	Andorre	2004	Membre
3	Argentine	2016	Observateur
4	Arménie	2004	Membre
5	Autriche	2004	Observateur
6	Belgique	1970	Membre
7	Bénin	1970	Membre
8	Bosnie-Herzégovine	2010	Observateur
9	Bulgarie	1993	Membre
10	Burkina Faso	1970	Membre
11	Burundi	1970	Membre
12	Cambodge	1993	Membre
13	Cameroun	1975	Membre
14	Canada	1970	Membre
15	Canada-Nouveau-Brunswick	1977	Membre
16	Canada-Québec	1971	Membre
17	Canada-Ontario	2016	Observateur
18	Cap-Vert	1996	Membre
19	Centrafrique	1973	Membre
20	Chypre	2006	Membre associé
21	Comores	1977	Membre
22	Congo	1981	Membre
23	Congo RD	1977	Membre
24	Corée du Sud	2016	Observateur
25	Costa Rica	2014	Observateur
26	Côte d'Ivoire	1970	Membre
27	Croatie	2004	Observateur
28	Djibouti	1977	Membre
29	République dominicaine	2010	Observateur
30	Dominique	1979	Membre
31	Egypte	1983	Membre
32	Emirats arabes unis	2010	Membre associé
33	Estonie	2010	Observateur
34	France	1970	Membre
35	Gabon	1970	Membre
36	Gambie	2018	Observateur
37	Géorgie	2004	Observateur
38	Ghana	2006	Membre associé
39	Grèce	2004	Membre
40	Guinée	1981	Membre
41	Guinée-Bissau	1979	Membre
42	Guinée équatoriale	1989	Membre
43	Haïti	1970	Membre
44	Hongrie	2004	Observateur

45	Irlande	2018	Observateur
46	Kosovo	2014	Membre associé
47	Laos	1972	Membre
48	Lettonie	2008	Observateur
49	Liban	1973	Membre
50	Lituanie	1999	Observateur
51	Louisiane	2018	Observateur
52	Luxembourg	1970	Membre
53	Macédoine du Nord	2006	Membre
54	Madagascar	1970	Membre
55	Mali	1970	Membre
56	Malte	2018	Observateur
57	Maroc	1981	Membre
58	Maurice	1970	Membre
59	Mauritanie	1980	Membre
60	Mexique	2014	Observateur
61	Moldavie	1995	Membre
62	Monaco	1970	Membre
63	Monténégro	2010	Observateur
64	Mozambique	2006	Observateur
65	Nouvelle-Calédonie	2016	Membre associé
66	Niger	1970	Membre
67	Pologne	1997	Observateur
68	Qatar	2012	Membre associé
69	République tchèque	1999	Observateur
70	Roumanie	1993	Membre
71	Rwanda	1970	Membre
72	Sainte-Lucie	1981	Membre
73	Sao Tomé-et-Principe	1999	Membre
74	Sénégal	1970	Membre
75	Serbie	2006	Membre associé
76	Seychelles	1976	Membre
77	Slovaquie	2002	Observateur
78	Slovénie	1999	Observateur
79	Suisse	1996	Membre
80	Tchad	1970	Membre
81	Thaïlande	2008	Observateur
82	Togo	1970	Membre
83	Tunisie	1970	Membre
84	Ukraine	2006	Observateur
85	Uruguay	2012	Observateur
86	Vanuatu	1979	Membre
87	Vietnam	1970	Membre
88	Wallonie-Bruxelles (Fédération)	1980	Membre

Source : Organisation internationale de la Francophonie

ANNEXE 3
LA LETTRE D'ORIENTATION

.....
MINISTRE DELEGUE

.....
SECRETARIAT GENERAL

.....
DEPARTEMENT D'ESPAGNOL

N°-----/MENJSCF/MD/SG/DE

Lettre d'Orientation

Pour définir les finalités et les objectifs de l'enseignement de l'espagnol, il conviendrait de situer l'enseignement des langues en général et celui de l'espagnol en particulier dans leur contexte global, c'est-à-dire, le système éducatif.

En effet, l'enseignement de l'espagnol au Gabon ne se justifie ni par la présence massive d'hispanophones sur le territoire Gabonais, ni par la proximité de la Guinée Equatoriale comme pays frontalier, il tient au fait que le système éducatif Gabonais a choisi de s'inspirer du système français dans ses structures d'enseignement, de formation et de fonctionnement. C'est ce qui explique en grande partie que l'enseignement des langues étrangères en général et de l'espagnol en particulier figure dans les/nos programmes d'enseignement secondaire.

Aujourd'hui, dans un monde fortement, médiatisé où les relations inter-peuples et inter-Etats s'intensifient au point que des barrières linguistiques tombent grâce à une réflexion sans cesse renouvelée pour un meilleur enseignement/apprentissage des langues étrangères, une adaptation des objectifs généraux de l'enseignement/apprentissage de l'espagnol au Gabon s'impose.

Pour préserver l'intérêt national, ce réaménagement pédagogique et didactique prend appui :

1)- sur les finalités contenues dans la nouvelle Loi d'Orientation pour l'enseignement en République Gabonaise. Les articles 5, 18, 19 adaptés plus précisément à l'enseignement de l'espagnol permettent de retenir les points fondamentaux suivants

L'enseignement contribue "au développement harmonieux de l'apprenant et à une meilleure intégration sociale et culturelle..." (Extrait de l'article 5). L'enseignement concourt à "l'enracinement culturel de l'apprenant..."(extrait de l'article 5)

"il est adapté dans ses méthodes, ses programmes et leurs contenus à l'évolution économique, scientifique, technologique, sociale et culturelle du Gabon et de son environnement ..." (extrait de l'article 18).

"les méthodes de travail et les programmes peuvent nécessiter l'utilisation des moyens de communication modernes, en concertation avec les Départements Ministériels et Organismes Spécialisés..." (Extrait de l'article 19).

2) sur la présence au Gabon d'une population de locuteurs hispanophones non négligeable. Celle-ci est constituée essentiellement par les Ambassades étrangères de langue espagnole et leurs ressortissants, les enseignants, les étudiants et les élèves.

La Guinée Equatoriale, pays frontalier fournit le plus grand nombre de locuteurs en raison du nombre croissant des immigrés.

Le Gabon présente donc une aire hispanophone réelle, mais qu'il conviendrait de développer et de consolider aussi bien en classe que dans d'autres cadres tels que les clubs de langue, les Instituts Cervantes, etc.

A ces motivations intrinsèques s'ajoutent des motivations extrinsèques d'ordre culturel, professionnel et économique qui permettront de redynamiser l'enseignement-apprentissage de l'espagnol au Gabon. Aussi l'enseignant et l'apprenant, premiers utilisateurs et promoteurs de

la langue Espagnol de par leur nombre, percevront-ils à terme le caractère utilitaire de cette langue, au sens le plus large.

En effet, il ne s'agira plus seulement de communiquer pour dire bonjour ou demander son chemin lors d'un hypothétique voyage en Espagne, en Guinée Equatoriale ou tout autre pays hispanophone, **mais** bien de communiquer pour échanger à tous les niveaux, en un mot, établir une communication dynamique qui apporte quelque chose.

A notre sens, la maîtrise d'une langue est une ouverture vers le monde extérieur. Pour atteindre cette compétence de communication multidimensionnelle, à ce jour purement académique, il conviendrait d'ajouter l'objectif communicationnel aux objectifs culturels et linguistiques existants.

L'enseignement/apprentissage au Gabon comportera ainsi trois objectifs:

-un objectif communicationnel qui rend compte des différents discours en situation et des pratiques de communication (une étude des thèmes et des activités orientés vers la communication devra être faite).

-un objectif culturel conventionnellement orienté vers le monde hispanique et hispanophone, mais accordant dès à présent un intérêt certain aux traits culturels Gabonais et africains contribuant ainsi à l'épanouissement de l'apprenant Gabonais. Il s'agira de mettre en relief à la fois des spécificités et les similitudes des différentes cultures en contact.

-un objectif linguistique non plus seulement axé sur la langue académique, souvent exclusivement littéraire, mais aussi sur les langues de spécialités (langue commerciale, technique, journalistique etc...). Il s'agira de préparer à long terme des apprenants susceptibles d'entreprendre des études dans les domaines techniques variés qu'offre le monde hispanophone, ceux-ci pourront à leur tour transmettre des savoir-faire technologiques pour une véritable coopération avec les différents pays de langue espagnol.

Cette orientation nouvelle de l'enseignement de l'espagnol permettra de démontrer que l'espagnol est aussi une langue d'ouverture qu'on pourrait exploiter dans des domaines variés tels que:

- des domaines techniques de pointe,
- dans les relations internationales,
- Escuela Diplomática,
- dans la Marine Marchande,
- dans les domaines touristiques (le Gabon ayant des potentialités touristiques pourra bénéficier de l'expérience de l'Espagne).

Quelles pédagogies pour atteindre ces objectifs ?

Nous avons rappelé plus haut les finalités du système éducatif et l'enseignement de l'espagnol compte tenu des nouvelles orientations envisagées. Pour une meilleure réussite des actions pédagogiques, il serait souhaitable de prendre en compte trois facteurs importants à savoir:

- les moyens (recrutement ou formation des enseignants en nombre suffisant et en qualités),
- les moyens matériels (infrastructures, mobiliers, matériels pédagogiques et didactiques adéquats et suffisants),
- les moyens pédagogiques qui soient adaptables à la situation socio-culturelle de l'apprenant.

Dans les méthodes traditionnelles, l'objectif de l'enseignement était d'étendre la culture générale et de développer les facultés d'analyse de l'apprenant. Il n'y avait à proprement parlé pas de communication entre l'apprenant et l'enseignant ni entre les élevées eux-mêmes. Aujourd'hui, pour tenir compte de l'évolution de l'enseignement des langues vivantes, il faut centrer l'enseignement sur les besoins et les motivations des élèves. Pour cela, nous proposons entre autres pédagogies:

- des pédagogies actives qui soient axées sur une méthode ou des méthodes communicationnelles qui accorderaient une place à l'oral, au dialogue, favorisant l'acquisition par l'élève d'une véritable autonomie.

On ajouterait aux textes littéraires d'auteurs espagnols et hispano-américains des textes d'équato-guinéens, Sahraouis, ou des textes historiques, de civilisation, journalistiques articles

de presse parlant du Gabon. On chercherait par ailleurs des centres d'intérêts qui reflètent des réalités gabonaises voire africaines par exemple, des thèmes tels que l'analphabétisme développé par yussuf N'GOM dans Le Courrier de l'UNESCO (El Correo de la UNESCO) l'étude des textes à caractère scientifique, technique, technologique, économique, etc. serait profitable.

Etant donné que l'enfant est au centre de l'apprentissage, l'enseignant s'attellera à recueillir en début d'année scolaire les vœux des élèves sur les diverses activités qu'ils aimeraient réaliser. Ainsi dans sa progression, il aménagera un espace pour introduire celle-ci.

L'espagnol étant une langue de culture, les textes culturels ne seraient pas négligés sous prétexte que les élèves ne les apprécient pas; au contraire, il s'agira pour l'enseignant de trouver une méthode plus subtile pour les aborder. Ainsi, pour contourner par exemple des difficultés liées à l'étude de l'Espagne Musulmane, le professeur pourra s'inspirer de la découverte des côtes gabonaises et leur occupation définitives par les français. Cette approche susciterait davantage l'intérêt des élèves.

Aux pédagogies actives, nous expérimenterons les pédagogies de grands groupes qui s'adaptent le mieux à nos effectifs pléthoriques. Celles-ci ont pour but d'apprendre à travailler en groupe (groupe-atelier), c'est-à-dire qu'on passe de l'enseignement frontal (ou l'enseignant est en face des élèves) à la responsabilisation de chaque élève à l'intérieur du grand groupe.

On ne peut pas parler de pédagogie des groupes sans parler de la pédagogie différenciée qui requiert une différenciation des contenus et des processus en raison de l'hétérogénéité des niveaux des élèves.

L'objectif visé est d'apprendre à l'enfant à travailler en groupe, en équipe ; il faudra le mettre en confiance, le responsabiliser, le dynamiser. On vise la participation active de l'élève à quelque chose. Cette pratique favorise la notion de groupe classe et permet à l'élève de mieux connaître ses camarades.

Dans le travail en équipe, il y a une certaine souplesse qui libère l'élève de l'autorité de l'enseignant qui très souvent inhibe ses capacités créatrices.

Le professeur, quant à lui, devrait réellement jouer le rôle d'animateur au sein des équipes au niveau de la réalisation de la tâche. Il doit être un bon coordonnateur, un guide averti qui n'intervient que succinctement et à la demande des élèves.

Au premier cycle plus spécialement, nous proposons la méthode des demi-groupes qui s'illustre par la division des groupes en travail séquentiel ou simultané. Le travail séquentiel se caractérise par l'intervention de chaque élève du groupe pour une tâche bien précise qui sera suivi d'une phase - bilan réalisé par l'enseignant et les autres groupes. Le travail simultané, quant à lui, requiert l'intervention de tous les groupes simultanément sous la médiation de l'enseignant.

Activités spécifiques au demi-groupe aux premier cycle

Le travail en demi – groupe trouve son efficacité dans certaines activités telles que:

- la créativité (dessin, affiches, publicités, montage...),
- la dramatisation (jeux de rôle...),
- la simulation (reproduction fidèle d'un fait réel),
- le document sonore (audition et interprétation d'une cassette),
- l'expression orale obligatoire pour chaque membre du groupe,
- la confection et correction d'exercices divers,
- la vérification sérieuse des acquis et le contrôle des cahiers des élèves par l'enseignant.

Ces activités visent le renforcement de la production orale en quantité et en qualité en favorisant la communication à l'intérieur du groupe. Elles encouragent l'esprit d'initiative et d'invention en faisant appel à l'imagination. Le travail ainsi amorcé en demi-groupe peut être poursuivi plus tard en atelier le cas échéant.

Nous compléterons la méthode de demi-groupe par la méthode dite 6-6 qui veut que chaque groupe soit absolument composé de six élèves réalisant chacun une activité/tâche spécifique.

Toutefois, la connaissance des formes et des structures étant très indispensable, en langue étrangère, il n'y a pas lieu de négliger l'aspect formel dans l'apprentissage de la langue espagnole.

Nous souhaitons simplement qu'il soit étroitement lié au sens. Ainsi la progression grammaticale devra correspondre aux nécessités de la communication, et de ce fait, l'indépendance de l'approche thématique. Nous utiliserons pour ce faire la grammaire intégrée ou en situation sans laquelle la compréhension de texte serait difficile voire incertaine.

Signalons au passage que pour mener à terme toutes ces pédagogies préconisées plus haut, il va falloir arrêter certaines dispositions d'ordre structurel dont les urgents sont:

- la constitution de bonnes équipes pédagogiques,
- l'initiation en concertation permanentes des départements,
- l'institution des responsables de niveau chargés de l'exécution et de l'évaluation des projets pédagogiques,
- l'élaboration des programmes spécifiques aux séries en tenant compte de leurs spécificités pour l'acquisition d'un vocabulaire approprié,
- l'harmonisation des progressions annuelles,
- l'application de l'interdisciplinarité dans le cas présent de l'espagnol, elle sera faite avec les professeurs de Français, Anglais, Histoire Géographie, Sciences Economiques et Sociales, Arts.

Toute évaluation pour être claire qu'elle soit nécessite une ou des évaluations car ce sont les mesures des performances réalisées qui permettent à l'élève tout comme à l'enseignant, de s'évaluer, se juger, se remettre en question.

Toute évaluation nécessite une série d'épreuves à chacune desquelles il faudrait assigner un objectif spécifique et l'ensemble des objectifs serait représentatif de l'objectif principal.

Les épreuves de contrôle choisies devraient correspondre aux objectifs visés. On choisira au préalable des observations prioritaires afin d'en définir les critères d'annotation, établir un barème qui est une notion indispensable dans l'évaluation, prévoir des textes en début d'année scolaire, contrôler les connaissances périodiquement afin de mesurer les compétences des élèves et vérifier les progressions des enseignants.

Lors des épreuves-bilan (devoirs communs, examens), les critères d'évaluation mesureront:

- l'inadéquation des réponses par rapport au sujet traité,
- l'utilisation cohérente des temps verbaux,
- l'utilisation des substituants lexicaux et des structures grammaticales diversifiées,
- l'aptitude à comprendre un texte,
- l'intelligibilité du récit,
- l'habilité d'interprétation et/ou d'illustration,
- la compréhension auditive et restitution (document sonore),
- la capacité créatrice,
- l'aptitude des apprenants à se juger en auto-évaluation,
- la prononciation et l'intonation (lecture),
- la capacité de réflexion et d'analyse.

On pourrait noter des compétences gestuelles. L'ensemble des performances accomplies qui permettra à l'enseignant de se donner une idée de la compétence qu'il voudrait mesurer. Il faudrait éviter l'évaluation subjective.

Il y a des objectifs qu'on se fixe au préalable.

En outre, on pourrait aussi prévoir des grilles d'évaluation dont la fiabilité serait préalablement vérifiée et qui servirait comme mode d'évaluation à côté des barèmes pour des cas spécifiques judicieusement étudiés et définis.

ANNEXE 4

PROGRAMMATION DES CONTENUS THEMATIQUES ET GRAMMATICaux PAR NIVEAU

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET TECHNIQUE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE, CHARGE DE LA
CULTURE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS

SECRETARIAT GENERAL

INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL

DEPARTEMENT D'ESPAGNOL

REPUBLIQUE GABONAISE

Union-Travail-Justice

PROGRAMMATION DES CONTENUS THEMATIQUES ET GRAMMATICAUX PAR NIVEAU

SEPTEMBRE 2012

INTRODUCTION

Après vingt ans d'usage du programme élaboré par le département d'espagnol de l'Institut Pédagogique National et publié en mars 1991, une réactualisation des contenus de ce dernier s'impose afin de préparer convenablement les élèves aux examens (dont la tendance est de présenter majoritairement des thèmes d'actualité) et développer leur aptitude à la communication.

Cette programmation des contenus thématiques et grammaticaux est le fruit du travail de l'ensemble des enseignants et encadreurs pédagogiques d'espagnol entrepris lors du Séminaire de Formation Multidimensionnel et d'échanges d'août-septembre 2012. Elle devrait permettre à tous les apprenants gabonais:

- de recevoir les mêmes contenus thématiques et grammaticaux.
- de faciliter leur préparation aux examens.

Elle permettra également aux encadreurs pédagogiques d'optimiser le suivi des enseignants.

Toutefois, il convient de rappeler que:

- l'interaction est de mise dans une classe de langues.
- l'usage des supports est obligatoire: textes, documents iconographiques, et si possible des documents sonores et audiovisuels;
- les cours magistraux de grammaire et de civilisation sont à proscrire;
- les contenus grammaticaux ne suivent pas un ordre précis, leur étude dépendra de la progression élaborée par l'équipe pédagogique de chaque niveau.
- Les enseignants doivent réviser les notions grammaticales étudiées dans les classes antérieures en fonction des difficultés rencontrées par les élèves;
- le nombre de documents exigés en classe de 4^{ème} est de 14, dont 10 textes variés (poésie, dialogue, chant, récit, théâtre, article de presse, extraits d'œuvres littéraires) et 4 documents iconographiques (photo, dessin, publicité, tableau). En ce qui concerne les classes de 3^{ème}, 2^{nde}, 1^{ère}, et terminale, il est recommandé d'étudier 12 documents dont 8 textes variés et 4 documents iconographiques tous genres confondus.

enfin, les inspecteurs et les conseillers pédagogiques présentent leurs compliments à tous les enseignants qui, par leur enthousiasme et leur détermination, ont permis la réalisation de cet outil, après bien des années de tâtonnements où chacun aspirait à une harmonisation des contenus thématiques et grammaticaux. Maintenant à nos marques ! Prêts ? Partons !

Le chef de département

Edith-Flore

MINANG

Inspecteur Principal du 2nd degré General

PROGRAMMATION DES CONTENUS THEMATIQUES ET GRAMMATICaux : NIVEAU 4^e

PERIODE	THEMES	GRAMMAIRE
Premier trimestre	<p>Thème 1 : Vie en milieu scolaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salutations • Présentation du professeur • Présentation des élèves • Contrat pédagogique : règles de fonctionnement d'une classe. <p>Thème 2 : Espagne</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situation géographique • Division administrative • Les différentes langues <p>Thème 3 : La famille</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les différents membres d'une famille • Les liens de parentés • La famille royale espagnole <p>Thème 4 : Les fêtes</p> <ul style="list-style-type: none"> • La fête de Noël • La Saint-Sylvestre • L'Épiphanie • La gastronomie 	<p>—L'alphabet (prononciation, l'accentuation)</p> <p>—Les jours de la semaine, les mois de l'année, les saisons</p> <p>—Les adjectifs numéraux cardinaux</p> <p>—Le présent de l'indicatif : les verbes réguliers et les verbes pronominaux</p> <p>—Les pronoms personnels sujets et réfléchis</p> <p>—L'emploi de «Usted» et «Ustedes»</p> <p>—Le présent de l'indicatif de quelques verbes irréguliers : <i>ser, estar, tener, ir, venir</i></p> <p>—L'heure</p> <p>—Les articles</p> <p>—Le genre (masculin et féminin)</p> <p>—Le nombre (singulier et pluriel)</p> <p>—Les possessifs</p>
Deuxième trimestre	<p>Thème 5 : L'Amérique latine</p> <ul style="list-style-type: none"> • La découverte • Les pays et leurs capitales <p>Thème 6 : Le corps humain</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les parties du corps humain • Les IST (sensibilisation) <p>Thème 7 : Le travail des enfants</p> <p>Thème 8 : L'environnement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contraste entre ville et village • L'insalubrité 	<p>—Les types de phrases : la phrase affirmative, la phrase interrogative, la phrase négative (no + verbe)</p> <p>—Les prépositions : « a, en, de, con, sin »</p> <p>Les adverbes de temps, de lieu, de manière</p> <p>Les démonstratifs</p> <p>Le présent de l'indicatif des verbes à diphtongue</p> <p>Les verbes de type «pedir» (affaiblissement), «jugar» (variation)</p> <p>L'imparfait de l'indicatif des verbes réguliers et irréguliers</p> <p>Le futur simple des verbes réguliers</p> <p>Les comparatifs et les superlatifs absolus</p> <p>Les ordinaux</p> <p>L'apocope</p> <p>Le gérondif (estar + gerundio)</p>

Troisième trimestre	<p>Thème 9 : La Guinée Equatoriale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situation géographique • Date d'indépendance • Division administrative • Les noms des différents présidents de la République <p>Thème 10 : Les vacances</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les loisirs et voyage 	<p>Le passé composé (les participes passés réguliers)</p> <p>L'obligation impersonnelle</p> <p>Le passé simple des verbes réguliers</p>
---------------------	---	---

PROGRAMMATION DES CONTENUS THEMATIQUES ET GRAMMATICaux : NIVEAU 3^e

PERIODE	THEMES	GRAMMAIRE
Premier trimestre	<p>Thème 1 : Espagne (Situation géographique, division administrative, régime politique, famille royale, drapeau, nom du premier ministre, langues, monnaie, principales ressources économiques)</p> <p>Thème 2 : La jeunesse (Les enfants de la rue, l'exploitation des enfants, les droits et devoirs des enfants, la prostitution, la drogue, la mode, les enfants et l'argent...)</p> <p>Thème 3 : Les fêtes et les traditions (Le Noel, la gastronomie, les danses, le mariage, la circoncision...)</p>	<p>L'emploi de <i>ser</i> et <i>estar</i></p> <p>L'emploi de <i>haber</i> et <i>tener</i></p> <p>Le présent de l'indicatif des verbes irréguliers (<i>acer, ecer, ocer, ucir, uir</i>)</p> <p>L'emploi de <i>usted, ustedes, vosotros</i></p> <p>La voix active, la voix passive</p> <p>L'obligation personnelle</p> <p>L'emploi de <i>gustar</i></p> <p>Les pronoms personnels complément</p> <p>Futur simple des verbes irréguliers</p> <p>Les prépositions <i>Por</i> et <i>para</i></p>
Deuxième trimestre	<p>Thème 4 : L'Amérique latine (Situation géographique, pays et capitales, la découverte, les civilisations précolombiennes)</p> <p>Thème 5 : La santé (MST, IST, VIH/SIDA)</p> <p>Thème 6 : L'environnement (La pollution, la déforestation, l'insalubrité, les catastrophes naturelles)</p> <p>Thème 7 : Les NTIC (Le téléphone portable, l'Internet)</p>	<p>Le conditionnel (verbes réguliers et irréguliers)</p> <p>Le subjonctif présent des verbes réguliers et irréguliers</p> <p>L'ordre, la défense, l'enclise</p> <p>La subordonnée causale avec <i>para que</i></p> <p>Le passé simple des verbes irréguliers</p> <p>L'obligation impersonnelle</p> <p>La subordonnée relative</p> <p>La restriction avec <i>no...sólo/no...sino/no...más que</i></p> <p>Le souhait</p> <p>Les diminutifs</p>
Troisième trimestre	<p>Thème 8 : La Guinée Equatoriale (Situation géographique, division administrative, les différents présidents, le drapeau, les principales ressources économiques, les langues, la monnaie)</p> <p>Thème 9 : Les loisirs et les voyages (La télévision, les jeux vidéo, l'exode rural, le contraste ville/village)</p>	<p>Le plus-que-parfait de l'indicatif</p> <p>La traduction de ON</p> <p>La traduction de «devenir» avec <i>ponerse, volverse</i></p> <p>La subordonnée temporelle avec «<i>cuando</i>» + <i>présent du subjonctif</i></p> <p>L'imparfait du subjonctif</p> <p>Le doute</p> <p>La simultanéité</p>

PROGRAMMATION DES CONTENUS THEMATIQUES ET GRAMMATICaux : NIVEAU 2nde

PERIODE	THEMES	GRAMMAIRE
Premier trimestre	<p>Thème 1 : Espagne (Situation géographique, division administrative, régime politique)</p> <p>Thème 2 : La guerre civile espagnole Causes et conséquences Le franquisme</p> <p>Thème 3 : La jeunesse (Les enfants de la rue, l'exploitation des enfants, les droits et devoirs des enfants, la prostitution, la drogue, la mode, les enfants et l'argent, la délinquance juvénile, les jeux de hasard, les jeux électroniques...)</p>	<p>La révision des temps simples et des temps composés de l'indicatif L'emploi de « <i>ser</i> » et « <i>estar</i> » L'emploi de « <i>haber</i> » et « <i>tener</i> » La répétition avec « <i>volver + a/ verbe + otra vez/ verbe + de nuevo</i> » L'habitude avec « <i>soler</i> » La traduction de « <i>il y a</i> »</p>
Deuxième trimestre	<p>Thème 4 : L'Amérique précolombienne, la découverte, la conquête</p> <p>Thème 5 : La religion (L'athéisme, le fanatisme, l'extrémisme...)</p> <p>Thème 6 : Les NTIC (Le téléphone portable, l'Internet, la télévision, jeux vidéo...)</p> <p>Thème 7 : La santé (les épidémies, les pandémies, la pharmacopée, les IST, le VIH/SIDA...)</p>	<p>La négation avec « <i>nada, nadie, nunca, ninguno, tampoco, no...ni, ni...ni</i> » Les équivalents de « ON » La valeur des temps et des modes La simultanéité avec « <i>al + infinitif/ cuando + verbe conjugué/ gérondif</i> » L'enclise avec « <i>se lo, se la, se los, se las</i> » Les pronoms relatifs Les comparatifs et les superlatifs</p>
Troisième trimestre	<p>Thème 8 : La Guinée Equatoriale (Us et coutumes)</p> <p>Thème 9 : L'environnement (La pollution, la déforestation, l'insalubrité, les catastrophes naturelles)</p> <p>Thème 10 : La démocratie dans les pays du sud (La gouvernance, le repli identitaire et communautaire, les élections, les institutions, l'alternance...)</p>	<p>Les périphrases verbales La condition réalisable et irréalisable Le style direct et le style indirect L'emploi de <i>aunque</i> L'emploi de <i>como si</i></p>

PROGRAMMATION DES CONTENUS THEMATIQUES ET GRAMMATICaux : NIVEAU 1^{ère}

PERIODE	THEMES	GRAMMAIRE
---------	--------	-----------

Premier trimestre	<p>Thème 1 : Espagne —Présentation —Importance de l'espagnol dans le monde</p> <p>Thème 2 : La transition démocratique en Espagne (les mutations politiques et sociales...)</p> <p>Thème 3 : La société espagnole actuelle (l'Espagne dans l'U.E, la crise économique...)</p> <p>Thème 4 : L'environnement</p>	<p>*<i>ser</i> et <i>estar</i> (conjugaison et emplois) *Les temps de l'indicatif (verbes réguliers et irréguliers) *La traduction de « ON » *Les comparatifs et les superlatifs *Le gérondif *Les adverbes de manière (« mente »)</p>
Deuxième trimestre	<p>Thème 5 : L'Amérique latine —Les problèmes socio-économiques (émigration/immigration...) —Pays émergents</p> <p>Thème 6 : L'approche genre</p> <p>Thème 7 : Les fêtes (la semana santa, carnavales...)</p> <p>Thème 8 : Le sport</p>	<p>*Le subjonctif (conjugaison et emplois) *La concordance des temps *Les différents aspects de l'action *Le doute *Le but *L'emploi de « <i>aunque, a pesar de, pese a que</i> » *Emploi de « <i>como si</i> » *L'enclise</p>
Troisième trimestre	<p>Thème 9 : La Guinée Equatoriale —Les ressources économiques de la Guinée —L'approche genre</p> <p>Thème 10 : La jeunesse —L'exploitation des enfants —L'éducation —La drogue —Le chômage —Les IST —Les nouvelles technologies —La perte d'identité</p>	<p>*La condition *L'hypothèse *La restriction *Le mode indicatif *Le mode subjonctif</p>

PROGRAMMATION DES CONTENUS THEMATIQUES ET GRAMMATICaux : Terminales

PERIODE	THEMES	GRAMMAIRE
---------	--------	-----------

Premier trimestre	<p>Thème 1 : La jeunesse (le travail des enfants, les jeunes face à l'argent, la drogue, l'alcool, les NTIC, les loisirs,...)</p> <p>Thème 2 : L'approche genre</p> <p>Thème 3 : Les us et coutumes (les fêtes, les rites, les traditions, les croyances...)</p> <p>Thème 4 : La santé (les IST/MST, VIH/SIDA, les grossesses précoces, la sexualité, la prise en charge, autres maladies...)</p>	<p>Révision de toutes les notions grammaticales étudiées dans les classes antérieures</p> <p>Insister sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> Le style direct/indirect La voix active/passive La concordance de temps La condition La traduction de « Devenir » La traduction de « Dont » Les périphrases Les obligations
Deuxième trimestre	<p>Thème 5 : La violence (les guerres, le terrorisme, le fanatisme religieux, la violence domestique...)</p> <p>Thème 6 : L'exil (fuite des cerveaux, les réfugiés...)</p> <p>Thème 7 : La démocratie (les élections, la bonne gouvernance, les libertés...)</p> <p>Thème 8 : les pays émergents (rythme de croissance,...)</p> <p>Thème 9 : Les problèmes socio-économiques (le racisme, la crise économique, le chômage, émigration/immigration, l'exode rural, la pauvreté, le logement, le transport...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> La restriction / la concession Les temps composés indicatif / subjonctif Les tournures emphatiques Les pronoms relatifs La probabilité...
Troisième trimestre	<p>Thème 10 : L'environnement (la pollution, la biodiversité, le réchauffement climatique, les catastrophes naturelles...)</p> <p>Thème 11 : L'Amérique hispanique (secteurs informels, trafic de drogue, d'organes, d'enfants, blanchiments d'argent...)</p> <p>Thème 12 : Le boom économique de la Guinée Equatoriale</p>	

NB. En ce qui concerne les TA₂, en dehors des thèmes d'actualité inscrits dans le programme des TA₁ et B, les enseignants devront s'employer à rechercher des extraits d'œuvres littéraires au regard de la spécificité de cette série.

PROGRAMMATION DES CONTENUS THEMATIQUES ET GRAMMATICaux : NIVEAU TC/D

PERIODE	THEMES	GRAMMAIRE
Premier trimestre	<p>Thème 1 : La jeunesse</p> <p>Thème 2 : La santé</p>	<p>*<i>ser</i> et <i>estar</i></p> <p>*Haber et tener</p> <p>*Por et para</p>
Deuxième trimestre	<p>Thème 3 : La violence</p> <p>Thème 4 : La démocratie</p>	<p>*Los numerales</p> <p>*La conjugaison des verbes réguliers et irréguliers</p>
Troisième trimestre	<p>Thème 5 : L'environnement</p> <p>Thème 6 : Les NTIC</p>	<p>*Les pronoms personnels</p> <p>*L'enclise</p> <p>*L'heure</p> <p>*La traduction de « On »</p> <p>*L'obligation</p> <p>Aspects communicationnels</p>

PROPOSITION DE FICHE DE PROGRESSION

Afin de répondre aux préoccupations des enseignants, le modèle de progression de l'IPN a été réaménagé. En effet, les objectifs spécifiques, les moyens et activités d'enseignement et d'apprentissage apparaîtront désormais dans la fiche pédagogique de préparation de l'enseignant. La nouvelle fiche préconisée se présente de la manière suivante :

Année scolaire :

niveau :

Etablissement :

Mois	Volume horaire	thème	Document de référence	Objectif général	Contenu grammatical	Evaluation
Signaler le mois	Calculer le volume horaire mensuel en tenant compte des jours fériés	Agencer les contenus thématiques tels que libellés dans la programmation	Choisir un texte/ un document iconographique qui aborde le thème	Décliner l'intention générale de l'enseignant	Recenser les points de grammaire saillants du document conformément au programme grammatical du niveau	Signaler le mode et la fréquence des évaluations (2 devoirs surveillés + 4 interrogations/ trimestre)

Son application est de rigueur et nous comptons sur votre sens élevé du professionnalisme.

ANNEXE 5
CONTENUS INDISPENSABLES 2020-2021

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR,
DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE,
DU TRANSFERT DE TECHNOLOGIES, DE
L'EDUCATION NATIONALE, CHARGE DE LA
FORMATION CIVIQUE

REPUBLIQUE GABONAISE
UNION-TRAVAIL-JUSTICE

INSPECTION GENERALE DES SERVICES

INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL

DEPARTEMENT D'ESPAGNOL

CONTENUS INDISPENSABLES 2020-2021

IPN/IGS, Août 2020

NIVEAU 4^e _____

PREMIER QUADRIMESTRE

SAVOIRS	SAVOIR FAIRE	SAVOIR ETRE
<p><u>THEME 1 : LA VIE EN MILIEU SCOLAIRE</u></p> <p>1. Salutations et adieux</p>	<p>-Prononcer les lettres et articuler les sons propres à la langue espagnole (ch, e, ll, ñ, u, v.)</p> <p>-Epeler son nom ;</p> <p>-Ecouter et répéter correctement les sons, les mots, les phrases ;</p> <p>-Saluer un camarade/échanger des salutations avec un camarade ou son professeur aux différents moments de la journée,</p> <p>-Remercier quelqu'un ;</p> <p>-Dire au revoir à quelqu'un ;</p> <p>-Demander la permission.</p>	<p>-Savoir saluer, remercier et dire au revoir.</p>
<p>2. Présentation personnelle</p>	<p>-Se présenter aux autres en donnant son nom, son prénom, son âge, son numéro de téléphone, sa boîte postale, son adresse e-mail ;</p> <p>-Répondre aux questions simples sur son identité ;</p> <p>-Indiquer son lieu d'habitation ;</p> <p>-Dire sa nationalité ;</p> <p>-Remplir un formulaire ;</p> <p>-Créer son profil sur les réseaux sociaux ;</p> <p>-Elaborer sa carte d'identité.</p>	<p>-Pouvoir se présenter</p>
<p>3. Présentation d'autrui</p>	<p>-Présenter quelqu'un ;</p> <p>-S'enquérir de la santé de quelqu'un ;</p> <p>-Poser des questions simples sur l'identité de quelqu'un ;</p> <p>-Elaborer la fiche de présentation de quelqu'un ;</p> <p>-Faire le plan d'occupation de la classe ;</p> <p>-Se situer dans l'espace ;</p> <p>-Situer quelqu'un ou quelque chose ;</p>	<p>-Présenter quelqu'un.</p> <p>-S'informer sur l'identité de quelqu'un, sa santé...</p> <p>-(se) situer dans l'espace</p>

	-utiliser des marqueurs de relations sociales les plus courantes (formules de politesse, merci etc.)	
4. Présentation de son emploi du temps	-Fournir des renseignements concernant ses horaires et ses occupations, -Ecrire et lire la date, -Ecrire et lire l'heure	-Pouvoir donner des renseignements sur ses activités.
<u>THEME 2 : LA FAMILLE</u>		
1. Les liens de parenté et le rôle de chaque membre	-Citer les types de famille -Présenter sa famille, -Présenter la famille de son voisin -Préciser le type de relation (familiale, amicale)	-Cultiver l'estime de soi (aimer et accepter sa famille)
2.La famille royale	-Présenter la famille royale.	-Connaitre la particularité politique de l'Espagne.
<u>THEME 3: L'ESPAGNE</u>		
1. Situation géographique et division administrative	-Situer l'Espagne dans le monde -Identifier les différentes communautés autonomes et leurs capitales	-Connaitre l'Espagne et sa culture.
2 La langue espagnole et les langues régionales	-Indiquer l'origine de la langue espagnole ; -Identifier les pays hispanophones dans le monde ; -Citer les quatre langues régionales et les situer.	-Localiser la langue espagnole dans le monde.
3. Le Régime politique, le drapeau	-Définir le régime politique actuel en Espagne ; -Identifier les couleurs du drapeau espagnol.	

DEUXIEME QUADRIMESTRE

SAVOIRS	SAVOIR FAIRE	SAVOIR ETRE
THEME 4 : LES FETES 1. Le Noel, la Saint Sylvestre, L'Epiphanie	-Raconter/rendre compte d'un évènement ; -Ecrire une carte de vœux.	-Souhaiter les vœux à quelqu'un.
THEME 5 : LE CORPS HUMAIN 1. Les différentes parties du corps et leur fonction ; 2. L'hygiène corporelle ; 3. Les transformations liées à la puberté ; 4. Les étapes du cycle de la vie sexuelle ; 5. La santé et le bien-être	-Désigner les parties du corps humain ; -Préciser les fonctions de chaque partie du corps ; -Identifier les étapes du cycle de la vie sexuelle ; -Expliquer les transformations liées à la puberté.	-Vivre positivement les changements du corps et en prendre soin.
THEME 6: L'ENVIRONNEMENT 1. L'insalubrité (ville/village)	-Dénoncer l'insalubrité et ses conséquences ;	-Assainir son environnement (la salle de classe, l'établissement, les lieux publics, la chambre, la maison, la concession...)

NIVEAU 3^e _____

PREMIER QUADRIMESTRE

SAVOIRS	SAVOIRS FAIRE	SAVOIR ETRE
THEME 1 : L'ESPAGNE/ LA GUINEE EQUATORIALE 1. Le régime politique et les institutions 2. Le drapeau 3. La monnaie 4. La division administrative 5. Les principales ressources économiques.	-Indiquer le régime politique, la monnaie et les principales ressources économiques de chaque pays.	-Connaitre l'Espagne et la Guinée Equatoriale: leurs institutions et leurs ressources économiques.

THEME2: LES NTIC 1. L'addiction	-Débattre sur les avantages et les inconvénients des NTIC	-Utiliser les NTIC de façon responsable.
THEME 3 : LES FETES ET TRADITIONS 1. La toussaint (<i>día de los muertos</i>) 2. La fête de Noel 3. La gastronomie 4. Les danses 5. Le mariage (<i>coutumier religieux, civil</i>)	-Raconter ou décrire un évènement culturel ; -Rédiger un récit entre trois et cinq lignes -Décrire un menu ou un plat.	-Valoriser sa culture et considérer celle des autres.

DEUXIEME QUADRIMESTRE

SAVOIRS	SAVOIR FAIRE	SAVOIR ETRE
THEME4: LA SANTE 1. Le VIH/SIDA; 2. Les grossesses precoces.	-Déterminer les modes de transmission ; -Préciser les modes de prévention ; -Définir le concept de grossesse précoce ;	-Se protéger contre les IST et les grossesses précoces en utilisant systématiquement et correctement le préservatif en cas de rapports sexuels. -Cultiver l'abstinence.
THEME 5: LA DROGUE 1. La drogue et la violence 2. La drogue et la sexualité 3. L'addiction	-Dénoncer la consommation des stupéfiants et leurs conséquences.	-Eviter la consommation des stupéfiants et les mauvaises compagnies.
THEME 6: LA MODE 1. L'influence de la mode sur les jeunes 2. Les conséquences de la mode (<i>prostitution, agressions sexuelles</i>) 3. La pudeur (<i>estime de soi et le respect des autres</i>)	-Dénoncer les travers de la mode ; -Décrire les personnes avec leur accoutrement ; -Reconnaitre les couleurs.	-S'habiller décentement.

SAVOIRS	SAVOIR FAIRE	SAVOIR ETRE
<p>THEME1 : L'AMERIQUE LATINE</p> <p>1. La situation géographique</p> <p>2. La découverte de l'Amérique</p> <p>3. Les civilisations précolombiennes</p>	<p>-Situer l'Amérique hispanophone ;</p> <p>-Indiquer la date de la découverte, les acteurs et les populations autochtones ;</p>	<p>-Connaitre l'Espagne et ses conquêtes.</p>
<p>THEME 2 : LA SEXUALITE ET LES VALEURS MORALES</p> <p>1. Les traditions et le mariage précoce ;</p> <p>2. Le viol, l'inceste et le harcèlement sexuel.</p>	<p>-Connaitre ses droits et les défendre ;</p> <p>-Identifier les organismes qui luttent en faveur des droits des enfants ;</p> <p>-Dénoncer la pratique du mariage précoce.</p>	<p>-Saisir les services compétents en cas de :</p> <p>.violenxe sexuelle ;</p> <p>.mariage précoce.</p>
<p>THEME 3 : LA JEUNESSE</p> <p>1. La violence en milieu scolaire ;</p> <p>2. Les enfants de la rue ;</p> <p>3. L'exploitation des enfants ;</p> <p>4. La prostitution ;</p> <p>5. La drogue ;</p> <p>6. La délinquance juvénile.</p>	<p>-Débattre des causes et des conséquences de la violence en milieu scolaire ;</p> <p>-Dénoncer les comportements déviants ;</p> <p>-Dénoncer le phénomène de l'exploitation des enfants.</p>	<p>-Se rapprocher des services compétents ou se confier à un adulte en cas d'abus.</p> <p>-Eviter la violence, la prostitution et la drogue</p>

DEUXIEME QUADRIMESTRE

SAVOIRS	SAVOIR FAIRE	SAVOIR ETRE
THEME 4 : LES NTIC 1. Les médias et la sexualité (la pornographie, l'addiction, le trafic d'organes, la prostitution)	-Dénoncer les dangers des NTIC.	-Gérer les NTIC de façon responsable (Faire la différence entre les contenus virtuels des médias et la réalité).
THEME5:L'ENVIRONNEMENT 1. L'insalubrité 2. La pollution 3. La déforestation 4. Les catastrophes naturelles	-Gérer les déchets ; -Entretien son environnement immédiat ; -Dénoncer la déforestation abusive et les feux de brousse	-Gérer l'environnement de façon durable.
THEME 6 : LES VACANCES 1. Voyage, loisirs	-Préparer son voyage ; -Remplir les formalités de voyage ; -Voyager par train, autobus, avion, voiture, bateau, pirogue ; -Bien cibler les activités de vacances ; -Raconter ses activités durant la période des vacances.	-Passer les vacances de manière responsable.

NIVEAU 1^{ère} A/B

PREMIER QUADRIMESTRE

SAVOIRS	SAVOIR FAIRE	SAVOIR ETRE
THEME 1 : L'ESPAGNE 1. La guerre civile et la transition démocratique.	-Déterminer les dates et les acteurs de la Guerre Civile espagnole ;	-Comprendre le régime politique actuel de l'Espagne.

	-Analyser les circonstances de l'instauration de la démocratie en Espagne.	
THEME2: LES PROBLEMES SOCIO-CULTURELS LIES A LA JEUNESSE 1. L'exploitation des enfants ; 2. La prostitution ; 3. La drogue ; 4. La mode ; 5. Le chômage ; 6. Les jeunes et l'argent.	-Décrire les facteurs qui conduisent au vagabondage sexuel ; -Dénoncer l'exploitation sexuelle des enfants ; -Débattre sur les conséquences du vagabondage sexuel et de la prostitution.	-Eviter de s'exposer dans les milieux à risque ; -Avoir recours aux organismes qui luttent contre l'exploitation des enfants.

THEME3: L'approche genre 1. La définition de la notion 2. La construction sociale du genre et des normes liées au genre ; 3. L'égalité des genres : stéréotypes et préjugés 4. Les violences basées sur le genre	-Lister et dénoncer les stéréotypes discriminatoires liés au genre dans notre société.	-Lutter contre les stéréotypes et préjugés liés sexe. -Se rapprocher des services compétents en cas d'injustice et de violence
---	--	---

DEUXIEME QUADRIMESTRE

SAVOIRS	SAVOIR FAIRE	SAVOIR ETRE
THEME 4 : NTIC 1. Avantages et inconvénients	-Débattre sur les avantages et les inconvénients des NTIC.	-Gérer les NTIC de façon responsable
THEME5 : LA VIOLENCE EN MILIEU SCOLAIRE	-Débattre sur les formes de violence en milieu scolaire.	-Combattre la violence en milieu scolaire en dénonçant leurs acteurs et en évitant les mauvaises compagnies.
THEME 6 : EPIDEMIES ET PANDEMIES (La Covid 19 et ses conséquences)	-Débattre sur les modes de prévention et contamination ; -Déterminer les conséquences sur le plan social, économique, politique.	-Adopter les comportements responsables en respectant les instructions sanitaires.

NIVEAU Tles A&B

PREMIER QUADRIMESTRE

SAVOIRS	SAVOIR FAIRE	SAVOIR ETRE
<u>THEME1 : LES MEDIAS ET LA SEXUALITE</u> 1. Les dangers liés aux NTIC 2. Les comportements et attitudes des enfants face aux réseaux sociaux.	-Distinguer la sexualité virtuelle de celle de la vie réelle ; -Débattre sur les risques et avantages des médias.	-Utiliser les médias de façon responsable.
<u>THEME 2 : LA VIOLENCE</u> 1. L'insécurité ; 2. Les guerres ; 3. La violence domestique ; 4. le fanatisme.	-Dénoncer la violence sous toutes ses formes.	-Demander l'aide et soutien en cas de violence.
<u>THEME 3: L'APPROCHE GENRE</u> 1. La discrimination en milieu professionnel ; 2. Le harcèlement sexuel ; 3. L'influence de l'approche genre sur la vie des personnes.	-Dénoncer les injustices et les discriminations liées au genre, -Entretenir des relations plaisantes entre les hommes et les femmes	-Combattre les injustices et les discriminations liées au genre.

DEUXIEME QUADRIMESTRE

SAVOIRS	SAVOIR FAIRE	SAVOIR ETRE
<u>THEME 4 : LA DEMOCRATIE</u> 1. Les régimes politiques et leurs fondements 2. La démocratie dans les pays en voie de développement	-Distinguer les différents types de régimes politiques et leurs fondements.	-Respecter les opinions des uns des autres ; -Cultiver le dialogue, la tolérance et le débat contradictoire.
<u>THEME 5 : LES US ET COUTUMES</u> 1. Les fêtes, les traditions, les rites, les croyances ; 2. Le mariage traditionnel.	-Dénoncer les tabous et principes traditionnels peu orthodoxes, -Débattre sur les mariages traditionnels et civils.	-Combattre des us et coutumes rétrogrades ; -S'engager librement et en toute responsabilité dans une relations homme/femme.

THEME 6 :L'IMMIGRATION 1. La mal gouvernance ; 2. La fuite des cerveaux.	-Déterminer les causes, les risques et les conséquences de l'immigration.	-Eviter l'immigration clandestine.
---	---	------------------------------------

SECONDE S

PREMIER QUADRIMESTRE

SAVOIRS	SAVOIR FAIRE	SAVOIR ETRE
THEME 1 : L'ESPAGNOL DANS LE MONDE La langue espagnole dans le monde	-Identifier et situer les pays hispanophones dans le monde.	-Connaitre les pays hispanophones.
THEME 2: LA JEUNESSE 1. Le chômage ; 2. L'inadéquation formation/emploi ; 3. La mal gouvernance 4. L'entreprenariat	-Débattre des problèmes socioéconomiques et politiques liés à la jeunesse.	-Mieux affronter les problèmes liés à la jeunesse.

DEUXIEME QUADRIMESTRE

SAVOIRS	SAVOIR FAIRE	SAVOIR ETRE
THEME 3 : LA VIOLENCE 1. L'insécurité ; 2. La violence des genres ; 3. Le respect de la vie humaine.	-Débattre de la violence sur toutes ses formes.	-Eviter les comportements déviants
THEME 4: L'ENVIRONNEMENT 1. L'insalubrité.	-Gérer les déchets ; -Entretenir son environnement immédiat.	-vivre dans un environnement propre.

PREMIERE S

PREMIER QUADRIMESTRE

SAVOIRS	SAVOIR FAIRE	SAVOIR ETRE
THEME 1 : LES NTIC 1. Les avantages et les inconvénients ; 2. La préservation de son intimité et celle des autres ; 3. La lutte contre la cybercriminalité.	-Débattre sur les avantages et inconvénients des NTIC.	-Gérer les NTIC de façon responsable.
THEME2: L'APPROCHE GENRE 1. La définition de la notion 2. La construction sociale du genre et des normes liées au genre ; 3. L'égalité des genres : stéréotypes et préjugés 4. Les violences basées sur le genre	-Dénoncer les stéréotypes discriminatoires liés au genre dans notre société.	-Lutter contre les stéréotypes et préjugés liés au sexe.

DEUXIEME QUADRIMESTRE

SAVOIRS	SAVOIR FAIRE	SAVOIR ETRE
THEME 3 : LA SANTE 1. La reproduction humaine ; 2. L'engagement à long terme ;	-Connaitre le cycle de reproduction humaine	-Eviter les grossesses non désirées.
THEME 4 : L'ENVIRONNEMENT 1. La déforestation 2. Les catastrophes naturelles.	-Dénoncer la déforestation et les feux de brousse	-Gérer l'environnement de façon durable

TERMINALES C/D PREMIER

QUADRIMESTRE

SAVOIRS	SAVOIR FAIRE	SAVOIR ETRE
THEME 1: L'APPROCHE GENRE 1. La discrimination en milieu professionnel ; 2. Le harcèlement sexuel ; 3. L'influence de l'approche genre sur la vie des personnes.	-Dénoncer les injustices et les discriminations liées au genre, -Entretenir des relations plaisantes entre les hommes et les femmes	-Combattre les injustices et les discriminations liées au genre.
THEME 2 : EPIDEMIES ET PANDEMIES (La Covid 19 et ses .conséquences)	-Débattre sur les modes de préventions et contamination ; -Déterminer les conséquences sur le plan social, économique, politique.	-Adopter les comportements responsables en respectant les instructions sanitaires.

DEUXIEME QUADRIMESTRE

SAVOIRS	SAVOIR FAIRE	SAVOIR ETRE
THEME 3 : LES NTIC Les avantages et les inconvénients ;	-Débattre sur les avantages et inconvénients des NTIC.	-Gérer les NTIC de façon responsable.
THEME 4: L'ENVIRONNEMENT 1. Les différentes formes de pollution ; 2. Le développement durable.	-Déterminer les différentes formes de pollutions de l'environnement et leurs conséquences.	-Protéger l'environnement.

Tableau de contenus grammaticaux

Niveau	Grammaire	Conjugaison
4 ^e	<ul style="list-style-type: none"> • L'alphabet • L'accentuation • Les pronoms personnels sujets • Les articles définis et indéfinis • Les pronoms possessifs • Les numéraux cardinaux • Le tutoiement / le vouvoiement 	-Présent de l'indicatif -Le passé composé et le participe passé des verbes réguliers -Le subjonctif présent des verbes réguliers

	<ul style="list-style-type: none"> • Les types de phrases (affirmative, interrogative, négative) • L'expression de l'heure • L'écriture de la date • Le genre (masculin-féminin) • Les diminutifs. • Les pronoms personnels compléments ; • Les prépositions a, de, en, con, sin.... • L'emploi de « hay » • Ser et estar • Les comparatifs et les superlatifs • Le nombre (singulier-pluriel) • Le souhait • Les pronoms réfléchis • L'obligation impersonnelle • L'impératif 	<ul style="list-style-type: none"> -L'imparfait de l'indicatif -Présent de l'indicatif des verbes à diphtongues -L'impératif - Le futur simple
3 ^e	<ul style="list-style-type: none"> • L'apocope • L'emploi de haber et tener • L'ordre et la défense, l'enclise • Les temps de la narration (l'imparfait, passé simple, le passé composé) • -Por et para • La subordonnée temporelle (Cuando + subjuntivo) • La simultanéité • Le verbe "gustar" 	<ul style="list-style-type: none"> • Haber et tener • L'impératif • Le passé simple • Le subjonctif présent des verbes irréguliers • Le plus que parfait de l'indicatif • Le plus que parfait du subjonctif • -Le futur • -Le conditionnel
2 nd Cycle	<ul style="list-style-type: none"> • Révision de toutes les notions grammaticales étudiées dans les classes antérieures • Le style direct/indirect • La voix active/passive 	<ul style="list-style-type: none"> -Les temps composés de l'indicatif et du subjonctif -Révision de tous les autres temps

	<ul style="list-style-type: none">• La concordance des temps NB : Les points de grammaires seront exploités en fonction des supports.	
--	---	--

NB : Les thèmes ci-dessus sélectionnés, sont retenus également pour les épreuves écrites et orales des examens officiels.

ANNEXE 6

PROGRAMMATION ANNUELLE DES CONTENUS THÉMATIQUES, GRAMMATICaux ET LEXICAUX PAR NIVEAU ET PAR SÉRIE DE 2022

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE, DE TRANSFERE DE
TECHNOLOGIES, DE L'EDUCATION NATIONALE
CHARGE DE LA FORMATION CIVIQUE

SECRETARIAT GENERAL

DIRECTION DE L'INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL

SERVICE DE LA RECHERCHE APPLIQUEE
A L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

DEPARTEMENT D'ESPAGNOL



PROGRAMMATION ANNUELLE DES
CONTENUS THÉMATIQUES,
GRAMMATICaux ET LEXICAUX PAR
NIVEAU ET PAR SÉRIE

ANNEE ACADEMIQUE : 2021-2022

Note

A l'attention des enseignants d'espagnol

Conformément à l'arrêté ministériel n°0121/MESRSTTENFC, du 02 septembre 2021, fixant le calendrier de l'année scolaire 2021-2022 en trimestres, en République Gabonaise et la note n°1046/MESRSTTENFC/SG/DGESN du 15 septembre 2021 portant ajustements des emplois du temps, le Département d'Espagnol de l'Institut Pédagogique National (IPN) et de l'Inspection Générale des Services (IGS), à la demande de la direction de la Direction de l'Institution National Pédagogique, a, dans ses missions régaliennes, procédé au réaménagement de la Programmation des Contenus Thématiques et Linguistiques par niveau et par série dans l'Enseignement Secondaire Général et Technique.

Aussi le Département d'Espagnol invite-t-il les enseignants à la stricte application de la présente programmation.

N.B. : Les Objectifs Généraux, ici, sont liés aux thèmes ; par contre, le découpage des points de grammaire sont donnés à titre indicatif, ils doivent être étudiés en situation, ainsi, on partira toujours du plus simple au plus complexe.

Fait à Libreville, le 23 octobre 2021

Le Département de l'IPN



Angèle DEMOUSSA

QUATRIÈME

Période	Volume horaire	Thèmes	Documents de référence	Objectif général	Contenus de communication	Contenus de langue : grammaire et lexique	Evaluations
PREMIER TRIMESTRE							
Octobre		-La prise de contact (contrat pédagogique) -Les règles de fonctionnement de la classe Thème 1 : La vie en milieu scolaire	Au choix du Département	Amener les élèves à se socialiser et à s'intégrer en milieu scolaire.	-Les salutations -La présentation -Le matériel scolaire -L'emploi	-L'alphabet (prononciation, accentuation) -Les types de phrases : 1. Interrogative 2. Exclamative -Les formes de phrases : 1. Affirmative, 2. Négative (no + verbe) -Les jours de la semaine, les mois de l'année -Les adjectifs numéraux cardinaux N.B.: A voir progressivement -L'apocope	IE+DS
No-vembre		Thème 2 : Généralités sur l'Espagne		Amener les élèves à connaître l'Espagne et sa culture.	-La situation géographique -Le drapeau -La division administrative -Les différentes langues -La famille Royale	-Le présent de l'indicatif : les verbes réguliers et les verbes pronominaux -Les pronoms personnels -L'emploi de «Usted» et «Ustedes»	2IE+DS

Décembre		<u>Thème 3</u> : La famille		Amener les élèves à se présenter et à présenter leurs familles.	-Les différents membres d'une famille -Les liens de parenté	-Le présent de l'indicatif de quelques verbes irréguliers : "ser, tener" -Les adverbes de lieu -Le présent de l'indicatif des verbes irréguliers : « estar, ir, venir » -L'expression de l'heure -Les articles définis et indéfinis -Le genre et le nombre -Les diminutifs -Les saisons	
DEUXIÈME TRIMESTRE							
Janvier		<u>Thème 4</u> : Les fêtes		Amener les élèves à connaître la culture espagnole.	-Les fêtes de Noël et du Nouvel An (La Saint-Sylvestre L'Epiphanie) -La gastronomie espagnole : 1.La « paella » 2.La « tortilla de patatas »	-Les prépositions : « a, en, de, con, sin » -Le présent de l'indicatif des verbes à diphtongue -Les verbes de type «pedir» (affaiblissement), «jugar» (variation) -L'imparfait de l'indicatif des verbes réguliers et irréguliers	DS
Février		<u>Thème 5</u> : L'espagnol dans le monde		Amener les élèves à connaître l'impact de la langue espagnole dans le monde	-Christophe COLOMB et la découverte de l'Amérique -Les pays hispanophones	-Le futur simple des verbes réguliers -Les comparatifs et les superlatifs absolus -Les nombres cardinaux et ordinaux	IE+DS

						N.B. : À étudier	
Mars		Thème 6 : Le corps humain		Amener les élèves à connaître les parties de leur corps et à en prendre soin.	-L'étude des parties du corps humain (la tête, le tronc, les quatre membres ...) -Le portrait physique -Les vêtements -Les couleurs -L'hygiène corporelle	progressivement -Les possessifs - Le gérondif : 1. Formation et emploi 2. « Estar + gerundio » -Les adverbes de manière -L'impératif : 1. L'expression de l'ordre 2. L'expression de la défense	2IE+DS
TROISIÈME TRIMESTRE							
Avril		Thème 7 : La gestion du cadre de vie		Amener les élèves à entretenir leur environnement	-La gestion des ordures ménagères -La gestion de l'espace scolaire et familiale -La gestion rationnelle de l'eau et de l'énergie	-Les adverbes de temps -Les démonstratifs -Le passé composé (les participes passés réguliers) -Les emplois de : « Ser » et « Estar » -L'obligation impersonnelle -Le passé simple des verbes réguliers	DS
Mai		Thème 8 : Généralités sur la Guinée Equatoriale		Amener les élèves à connaître la Guinée Equatoriale.	-La situation géographique -La date de l'indépendance -La division administrative -Les noms de l'ancien et de l'actuel président de la République		IE+DS
Juin	Méthodologie de l'épreuve type BEPC Révision générale						2IE+DS

TROISIEME

Période	Volume horaire	Thèmes	Documents de Référence	Objectif général	Contenus de communication	Contenus de langue : grammaire et lexique	Evaluations
PREMIER TRIMESTRE							
Octobre		-La prise de contact (contrat pédagogique) -Les règles de fonctionnement de la classe Thème 1 : L'Espagne administrative et économique	Au choix du département	Amener les élèves à présenter l'Espagne.	Méthodologie de l'épreuve type BEPC -Le régime politique -Le nom de l'actuel Chef du Gouvernement -La monnaie -Les principales ressources économiques	-L'emploi de « <i>ser</i> » et « <i>estar</i> » -L'emploi de « <i>haber</i> » et « <i>tener</i> » -Le présent de l'indicatif des verbes irréguliers en : « <i>-acer, -ecer, -ocer, -ucir, -uir</i> » -L'emploi de « <i>usted, usted, ustedes, vosotros</i> »	
Novembre		Thème 2 : Les droits et devoirs des enfants		Amener les élèves à connaître leurs droits et devoirs et à se défendre.	-Les enfants de la rue, (l'exploitation des enfants, la prostitution, la drogue, la mode, les enfants et l'argent...) -Les droits et les devoirs des enfants	-La voix active, la voix passive -L'obligation personnelle -Les prépositions « <i>Por</i> » et « <i>Para</i> » -Le subjonctif présent des verbes réguliers -Les verbes du type : « <i>gustar</i> »	2IE+DS

Décem- bre		Thème 3 : Les fêtes et les traditions		Amener les élèves à valoriser leur culture et considérer celles des autres.	-« El cumpleaños » -Les fêtes de l'indépendance -Les danses : 1. Hispaniques (Flamenco/Tango)	-Le conditionnel (verbes réguliers et irréguliers) -Le subjonctif présent des irréguliers -L'expression du but avec « <i>para que</i> »	DS
DEUXIÈME TRIMESTRE							
Janvier		Thème 4 : Les grossesses précoces		Sensibiliser les élèves sur les grossesses précoces.	-La définition -Les cycles de la vie sexuelle -La prévention	-La subordonnée relative -Les diminutifs -L'impératif : expression de l'ordre et de la défense,	
Février		Thème 5 : La santé		Sensibiliser les élèves sur les dangers des maladies sexuellement transmissibles et les infections.	-IST, VIH/SIDA/ Covid-19 (Coronavirus) :	-L'enclise -Les comparatifs -Les superlatifs -Le passé simple des verbes irréguliers	
Mars		Thème 6 : Les TICE (Technologies d'Information, de Communication et de l'Education)		Amener les élèves à utiliser de façon responsable et rationnelle le téléphone et internet.	-Le téléphone portable -L'Internet -La télévision, les jeux vidéo/de société/de hasard, etc.	-L'obligation impersonnelle -La restriction avec <i>sólo/no...sino/no...más que</i>	
TROISIÈME TRIMESTRE							
Avril		Thème 7 : La Guinée Equatoriale		Connaître la Guinée Equatoriale : ses institutions et	-Les langues -Les principales ressources économiques -La monnaie	-Le plus-que-parfait de l'indicatif -La traduction du « ON » français	

				ressources économiques		-La traduction de « devenir » avec <i>ponerse, volverse</i>	
Mai		Thème 8 : Les loisirs		Amener les élèves à mieux gérer leur temps libre	-Les vacances -Les voyages -Les moyens de transport -La télévision, les jeux vidéo/de société/de hasard, etc.	-La subordonnée temporelle avec « cuando » + <i>présent du subjonctif</i> -La simultanéité -Le futur simple des verbes réguliers et irréguliers -L'imparfait du subjonctif	
Juin	Révision générale Examens officiels						

SECONDE LE

Période	Volume horaire	Thèmes	Document de référence	Objectif général	Contenus de communication	Contenus de langue : grammaire et lexique	Evaluations
PREMIER TRIMESTRE							
		-La prise de contact (contrat pédagogique) -Les règles de fonctionnement de la classe	Au choix du département		Méthodologie de l'épreuve écrite au baccalauréat		IE+DS
Octobre		Thème 1 : La guerre civile espagnole		Amener les élèves à	-Les causes -Les conséquences		

				connaître les faits, les principaux acteurs et conséquences de la guerre civile espagnole	-Le franquisme		
No- vembre		Thème 2 : L'Amérique Hispanique		Amener les élèves à connaître les particularités de l'Amérique hispanophones	-L'impérialisme américain et espagnol -L'impact de l'espagnol aux USA	-La révision des temps simples et des temps composés de l'indicatif - La valeur des temps et des modes -L'emploi de « <i>ser</i> » et « <i>estar</i> » -L'emploi de « <i>haber</i> » et « <i>tener</i> » -La répétition avec « <i>volver a + infinitivo/ verbo + otra vez/ verbo + de nuevo</i> » -L'habitude avec « <i>soler, tener la costumbre de/ estar acostumbrado a, etc.</i> » -La traduction de « <i>il y a</i> »	2IE+DS
Décem- bre		Thème 3: Les réalités socio-économiques liées à la jeunesse		Amener les élèves à prendre conscience des enjeux socio-économiques actuels.	-L'entrepreneuriat -Les droits et les devoirs des enfants -L'exploitation des enfants (la prostitution, la drogue, les enfants et l'argent, la délinquance juvénile,...) -Les jeux de hasard, les jeux électroniques...	-Le gérondif et ses emplois -La simultanéité avec « <i>al+ infinitif/ « cuando »+verbe conjugué/ gérondif</i> »	DS IE+DS
DEUXIÈME TRIMESTRE							
Janvier		Thème 4 : Les TICE (Technologie d'Information, de		Amener les élèves à utiliser les TICE de façon responsable	-Le téléphone portable -La télévision -Les jeux vidéo -L'Internet		2IE+DS

		Communication et de l'Education)				-La négation avec “no, nada, nadie, nunca, ninguno, tampoco, no...ni, ni...ni” -La traduction du «ON» français -Les pronoms relatifs	
Février		Thème 5 : Sexualité et culture		Amener les élèves à dénoncer et à se protéger contre les pratiques sexuelles nuisibles	-Tradition et mariage précoce -Viol / inceste et harcèlement	-Le futur simple de l'indicatif -Les comparatifs -Les superlatifs -Les pronoms personnels compléments: “se lo, se la, se los, se las” -L'enclise	DS
Mars		Thème 6: Les us et coutumes en Guinée Equatoriale		Amener les élèves à découvrir quelques faits culturels de la Guinée Equatoriale	-Les fêtes et danses traditionnelles -Le mariage coutumier.	-Les périphrases verbales -La concordance des temps -La concession avec « <i>aunque</i> »	IE+DS
TROISIÈME TRIMESTRE							
Avril		Thème 7 : L'environnement		Amener les élèves à préserver et gérer durablement l'environnement	-Le contraste entre la ville, le quartier et le village -L'insalubrité	-La concession avec « <i>aunque</i> » -L'emploi de « <i>como si</i> » -La condition -L'obligation	2IE+DS
Mai		Thème 8 : Valeurs morales et comportement sexuel		Amener les élèves à avoir confiance en soi	-L'estime de soi -L'influence des pairs	-Le style direct et le style indirect	

				et à se libérer de l'influence des autres.			
Juin	Révision générale						

PREMIERES A1-A2-B

Période	Volume horaire	Thèmes	Documents de référence	Objectif général	Contenus de communication	Contenus de langue : grammaire et lexique	Evaluations
PREMIER TRIMESTRE							
		-La prise de contact (contrat pédagogique) -Les règles de fonctionnement de la classe	Au choix du département		-Méthodologie de l'épreuve écrite au baccalauréat		IE+DS
Octobre		Thème 1 : De la transition démocratique à la société espagnole actuelle		Amener les élèves à connaître l'histoire de l'Espagne : de la transition démocratique à nos jours	Les mutations politiques et sociales : -Le franquisme -La démocratie -Le séparatisme basque et catalan		2IE+DS

					-L'Espagne dans l'Union Européenne (UE) -La montée du paupulisme -Le sport	-Emplois de « ser » et « estar » -Le mode indicatif -Les comparatifs -Les superlatifs	
Novem- -bre		Thème 2 : Les réalités socio-économiques liées à la jeunesse		-Amener les élèves à connaître leurs droits et devoirs et à se défendre	—L'exploitation des enfants —La drogue -La prostitution —Le chômage -L'entreprenariat	-Le subjonctif -L'impératif -La concordance des temps -La traduction du « ON » français	
Décem- bre		Thème 3 : L'activité socio-économique de l'Amérique Hispanique		Amener les élèves à s'imprégner des réalités socioéconomiques des pays hispaniques	—L'émigration /immigration... —Les pays émergents: cas du Mexique	-Les adverbes de manière « -mente » Le gérondif	
DEUXIÈME TRIMESTRE							
Janvier		Thème 4 : L'approche genre		Amener les élèves à combattre les stéréotypes basés sur le genre.	-Définition de la notion du « genre » ; -La construction sociale du genre ; -Les normes liées au « genre ».	-Le conditionnel -Les différents aspects de l'action -L'emploi de « aunque, a pesar de que , pese a que »	
Février		Thème 5 : Les fêtes dans le monde hispanique		Amener les élèves à connaître la culture hispanique et les faits de civilisation.	-La « Semana Santa » -Le carnaval -« El día de los Santos / de los muertos o difuntos»	-Les comparatifs et les superlatifs -L'enclise	
Mars		Thème 6 : Le développement durable		Amener les élèves à gérer l'environnement de façon durable.	-La pollution -Le réchauffement climatique	-Le conditionnel -Les différents aspects de l'action	DS

					-Les catastrophes naturelles (inondations, volcans, incendies en Espagne) -La déforestation	-L'emploi de « <i>aunque, a pesar de que, pese a que</i> » -L'imparfait du subjonctif	
TROISIÈME TRIMESTRE							
Avril		Thème 7 : La violence en milieu scolaire		-Amener les élèves à combattre toute forme de violence et à cultiver des valeurs : le vivre ensemble (la paix, le dialogue, la tolérance).	-La violence des pairs -La violence élèves/professeurs, professeurs/professeurs, parents/professeurs... -Le harcèlement.	-La condition -Emploi de « <i>como si</i> » -La restriction	
Mai		Thème 8 : L'essor économique de la Guinée Equatoriale		Amener les élèves à s'imprégner de l'essor économique en Guinée Equatoriale	-Les ressources économiques		
Juin	Révision générale						

TERMINALES A1-A2-B

Période	Volume horaire	Thèmes	Documents de référence	Objectif général	Contenus de communication	Contenus de langue : grammaire et lexique	Evaluations
---------	----------------	--------	------------------------	------------------	---------------------------	---	-------------

PREMIER TRIMESTRE

PREMIER TRIMESTRE							
		-La prise de contact (contrat pédagogique) -Les règles de fonctionnement de la classe	Au choix du département		-Méthodologies des épreuves écrite et orale au Baccalauréat		IE+DS
Octobre		Thème 1 : La violence		-Amener les élèves à dénoncer la violence sous toutes ses formes et à cultiver les valeurs (la paix, le dialogue, la tolérance)	-L'insécurité ; -Les guerres ; -La violence domestique ; -le fanatisme.		
Novembre		Thème 2 : L'approche genre		- Amener les élèves à combattre les injustices et les discriminations liées au genre.	-La discrimination en milieu professionnel -Le harcèlement sexuel -L'influence de l'approche genre sur la vie des personnes -L'égalité des opportunités	-Révision de toutes les notions grammaticales étudiées dans les classes antérieures -Révision de toutes les notions grammaticales étudiées dans les classes antérieures -Le style direct/indirect -La voix active/passive	
Décembre		Thème 3 : La vie culturelle en Guinée Equatoriale		Amener les élèves à s'imprégner des réalités culturelles de la GE	-Les fêtes -Les rites, traditions et croyances...	-La concordance des temps -La condition	
DEUXIÈME TRIMESTRE							

Janvier		Thème 4 : Médias et sexualité		Amener les élèves à utiliser les médias de façon responsable	-Le chat -La sexualité virtuelle et réelle -Les déviances sexuelles	-La condition -La restriction -La concession -Les temps composés de l'indicatif et du subjonctif	DS
Février		Thème 5: Les pays hispano-américains émergents		Amener les élèves à s'imprégner des réalités socio-économiques de l'Amérique hispanique	-Le cas du Chili	-La probabilité -L'obligation -Les tournures emphatiques Les adverbes de : temps, lieu, manière -Les verbes affectifs -La traduction du	
Mars		Thème 6 : La démocratie		Amener les élèves à respecter et cultiver les valeurs démocratiques.	-Les élections -La bonne gouvernance -Les libertés...	« On »français --La traduction de « devenir » -Les pronoms personnels compléments -Les diminutifs et augmentatifs	
TROISIÈME TRIMESTRE							
Avril		Thème 7 : Le développement durable		-Amener les élèves à protéger et à gérer durablement l'environnement	-La pollution -La biodiversité -Le réchauffement climatique -Les catastrophes naturelles -Les énergies renouvelables	-La traduction de «dont» -Les pronoms relatifs -Les périphrases verbales	
Mai		Thème 8 : Jeunesse et entrepreneuriat		-Amener les élèves à se prendre en charge et à faire de	-L'adéquation formation/emploi		

				bons choix de carrière	L'entrepreneuriat (citer quelques cas de modèle de réussite sociale) -Les secteurs formel et informel		
Juin	Révision générale						

SECONDE S

Période	Volume horaire	Thèmes	Document de référence	Objectif général	Contenus de communication	Contenus de langue : grammaire et lexique	Evaluations
PREMIER TRIMESTRE							
Octobre / Novembre / Décembre		-La prise de contact (contrat pédagogique) -Les règles de fonctionnement de la classe Thème 1: L'espagnol dans le monde	Au choix du département		Méthodologie de l'épreuve écrite au baccalauréat		IE+DS
				Amener les élèves à découvrir l'impact de l'espagnol dans le monde	-Le monde hispanique -Le monde hispanophone	-La révision des temps simples et des temps composés de l'indicatif	

						<ul style="list-style-type: none"> - La valeur des temps et des modes -L'emploi de « <i>ser</i> » et « <i>estar</i> » -L'emploi de « <i>haber</i> » et « <i>tener</i> » -La répétition avec « <i>volver a + infinitivo/ verbo + otra vez/ verbo + de nuevo</i> » -L'habitude avec « <i>soler, tener la costumbre de/ estar acostumbrado a, etc.</i> » -La traduction de « <i>il y a</i> » -Le gérondif et ses emplois -La simultanéité avec « <i>al+ infinitif/ « cuando »+verbe conjugué/ gérondif</i> » 	<p>2IE+DS</p> <p>DS</p> <p>IE+DS</p>
DEUXIÈME TRIMESTRE							
Janvier		Thème 3 : Medias et sexualité		Amener les élèves à utiliser les médias de façon responsable	<ul style="list-style-type: none"> -Le chat -La sexualité virtuelle et réelle -Les déviances sexuelles 	<ul style="list-style-type: none"> -La négation avec “no, nada, nadie, nunca, ninguno, tampoco, no...ni, ni...ni” -La traduction du «ON» français 	2IE+DS
Février		Thème 4: L'environnement		Inciter les élèves à vivre dans un	<ul style="list-style-type: none"> -Le contraste entre la ville, le quartier et le village -L'insalubrité 	<ul style="list-style-type: none"> -Les pronoms relatifs -Le futur simple de l'indicatif -Les comparatifs 	DS

				environnement sain.		-Les superlatifs -Les pronoms personnels compléments: “ <i>se lo, se la, se los, se las</i> ” -L’enclise -Les périphrases verbales -La concordance des temps -La concession avec « <i>aunque</i> »	
Mars		Thème 5 : La santé		Amener les élèves à se protéger et à observer les mesures barrières.	-La Covid-19 -Les IST		IE+DS
TROISIÈME TRIMESTRE							
Avril / Mai		Thème 6: L’immigration		Amener les élèves à connaître l’apport hispano-américain aux USA	-L’impact de la société hispano-américaine aux USA.	-La concession avec « <i>aunque</i> » -L’emploi de « <i>como si</i> » -La condition -L’obligation -Le style direct et le style indirect	2IE+DS
Juin	Révision générale						

PREMIERE S

Période	Volume horaire	Thèmes	Documents de référence	Objectif général	Contenus de communication	Contenus de langue : grammaire et lexique	Evaluations
PREMIER TRIMESTRE							
Octobre Novembre Décembre		-La prise de contact (contrat pédagogique) -Les règles de fonctionnement de la classe	Au choix du département		-Méthodologie de l'épreuve écrite au baccalauréat		IE+DS
		Thème 1 : Les pays hispano-américains		Amener les élèves à connaître les particularités de l'Amérique hispanophones	—Les problèmes socio-économiques (émigration/immigration...) —Les pays émergents: cas du Mexique	-Emplois de « ser » et « estar » -Le mode indicatif -Les comparatifs -Les superlatifs -Le subjonctif -L'impératif	2IE+DS
		Thème 2: Les TICE (Technologie d'Information, de Communication et de l'Education)		Amener les élèves à utiliser les TICE de façon responsable	-Le téléphone portable -La télévision -Les jeux vidéo -L'Internet	-La concordance des temps -La traduction du « ON » français -Les adverbes de manière « -mente » Le gérondif	

DEUXIÈME TRIMESTRE							
Javier		Thème 3 : L'approche genre		Amener les élèves à combattre les stéréotypes basés sur le genre.	-Définition de la notion du « genre » ; -La construction sociale du genre ; -Les normes liées au « genre ».	-Le conditionnel -Les différents aspects de l'action -L'emploi de « <i>aunque, a pesar de que, pese a que</i> »	DS
Février		Thème 4 : La violence		Amener les élèves à dénoncer la violence sous toutes ses formes et à cultiver les valeurs (la paix, le dialogue, la tolérance)	-La violence des pairs -La violence élèves/ professeurs, professeurs/ professeurs, parents/ professeurs... -Le harcèlement.	-Les comparatifs et les superlatifs -L'enclise -Le conditionnel -Les différents aspects de l'action -L'emploi de « <i>aunque, a pesar de que, pese a que</i> » -L'imparfait du subjonctif	
Mars							
TROISIÈME TRIMESTRE							
Avril		Thème 5 : La santé		Amener les élèves à se protéger et à	-Epidémies -Pandémies		
Mai							

				observer les mesures barrières.			
		Thème 6 : La Guinée Equatoriale		Amener les élèves à découvrir la culture du pays.	-Les fêtes -Les rites, traditions et croyances...	-La condition -Emploi de « <i>como si</i> » -La restriction	
Juin	Révision générale						

TERMINALES C-D

Période	Volume horaire	Thèmes	Documents de référence	Objectif général	Contenus de communication	Contenus de langue : grammaire et lexique	Evaluations
PREMIER TRIMESTRE							
Octobre Novembre Décembre		-La prise de contact (contrat pédagogique) -Les règles de fonctionnement de la classe Thème 1 : La jeunesse	Au choix du département	Amener les élèves à connaître leurs droits et devoirs et à se défendre.	-Méthodologies des épreuves écrite et orale au Baccalauréat -L'adéquation formation/emploi L'entreprenariat (citer quelques cas de modèle de réussite sociale) -Les secteurs formel et informel		IE+DS

		Thème 2 : La violence		-Amener les élèves à dénoncer la violence sous toutes ses formes et à cultiver les valeurs (la paix, le dialogue, la tolérance)	-L'insécurité ; -Les guerres ; -La violence domestique ; -le fanatisme.	-Révision de toutes les notions grammaticales étudiées dans les classes antérieures -Révision de toutes les notions grammaticales étudiées dans les classes antérieures -Le style direct/indirect -La voix active/passive -La concordance des temps -La condition	
--	--	------------------------------	--	---	--	--	--

DEUXIÈME TRIMESTRE

DEUXIÈME TRIMESTRE							
Janvier		Thème 3: Epidémies et pandémies		Sensibiliser les élèves sur les dangers les maladies sexuellement transmissibles et les infections.	-La Covid-19 -Le VIH / SIDA	-La condition -La restriction -La concession -Les temps composés de l'indicatif et du subjonctif -La probabilité -L'obligation	DS
Février		Thème 4: L'environnement		Inciter les élèves à vivre dans un environnement sain.	-La biodiversité	-Les tournures emphatiques Les adverbes de : temps, lieu, manière -Les verbes affectifs	
Mars						-La traduction du « On » français	

						--La traduction de « devenir » -Les pronoms personnels compléments -Les diminutifs et augmentatifs	
--	--	--	--	--	--	--	--

TROISIÈME TRIMESTRE							
Avril		Thème 5 : L'approche genre		Amener les élèves à combattre les stéréotypes basés sur le genre	-L'égalité des opportunités -La discrimination en milieu professionnel -Le harcèlement sexuel	-La traduction de «dont» -Les pronoms relatifs -Les périphrases verbales	
Mai		Thème 6 : Les TICE		Amener les élèves à utiliser les TICE de façon responsable	-Le téléphone portable -La télévision -Les jeux vidéo -L'Internet		
Juin	Révision générale						

Fait à Libreville, le 23 octobre 2021

Le Département de l'IPN



Angèle DEMOUSSA

Equipe pédagogique :

Les Inspecteurs Pédagogiques

MVE Claire, *Chef de Département IGS*
MIMBOUI NDONG Noëlie, *IGS*
ABEGUE NKIZOGHO Odile, *IGS*

Les Conseillers Pédagogiques

DEMOUSSA Angèle, *Chef de Département IPN*
NIANGUI MOMBO Marie Louise, *Chef de Département Adjoint IPN*
NDJOGOU ARONDO Jeanne Sophie ép. IRIGO, *IPN*
ZANG Justine ép. NGOUGOME NZE, *IPN*
MOUYAPOU Guy Marcelin, *IPN*
LASSEN Sophie née MOUSSAVOU, *IGS*

Les Professeurs Associés

BEKALE Hans Denis,
FAYE Oumar,
KOU MBA Brigitte ép. MOUSSODJI,
MENGHO MBA Jean Bertrand,
MILINGOU Jean De Dieu,
MOUNGUENGUI Patrice,
MOUSSAVOU Elisabeth,
NDINGA MAYOYOMBO Maurice
Ulrich,
NTONE Louis Narcisse,

CES AKANDA
LANM
IPN
LEV Melen
LJBOE
IPN
IPN
IPN
LPIG

ANNEXE 7
QUESTIONNAIRE

QUESTIONNAIRE

Dans le cadre d'une recherche sur l'intégration des approches plurielles (approches mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles) dans la programmation curriculaire et la formation des enseignants, nous vous prions de bien vouloir contribuer à cette réflexion en remplissant le questionnaire suivant.

N.B : Les informations recueillies sont anonymes et serviront uniquement à des fins scientifiques. Vous remerciant de votre collaboration.

Âge :

Sexe :

Diplôme :

Expérience Professionnelle (nombre d'années) :

Licence Master

1-5 ; 5-10 ; 10-15 ; 15-20 ; 20-25 ; 25-30

MODULE 1 : PROFIL DE L'ENSEIGNANT (MOTIVATIONS ET BIOGRAPHIE LINGUISTIQUE)

1. Pourquoi avez-vous choisi de devenir enseignant ?

.....
.....
.....

2. Pourquoi avez-vous choisi d'enseigner l'espagnol ?

.....
.....
.....

3. Votre expérience d'apprenant a-t-elle motivé votre choix ? Comment ?

.....
.....
.....

4. Parmi les langues suivantes, indiquez celles que vous parlez en précisant votre niveau de maîtrise en vous référant aux critères suivants : (Plusieurs choix sont possibles).

A : Compétence de réception (comprendre, écouter, lire)

B : Compétence de production (comprendre, écouter, lire, écrire et parler)

<input type="checkbox"/> Fang	Niveau.....	<input type="checkbox"/> Français	Niveau.....	<input type="checkbox"/> Ikota	Niveau.....
<input type="checkbox"/> Ipunu	Niveau.....	<input type="checkbox"/> Anglais	Niveau.....	<input type="checkbox"/> Isangu	Niveau.....
<input type="checkbox"/> Inzebi	Niveau.....	<input type="checkbox"/> Espagnol	Niveau.....	<input type="checkbox"/> Mandarin	Niveau.....
<input type="checkbox"/> Téké	Niveau.....	<input type="checkbox"/> Portugais	Niveau.....	<input type="checkbox"/> Arabe	Niveau.....
<input type="checkbox"/> Omyéné	Niveau.....	<input type="checkbox"/> Italien	Niveau.....	<input type="checkbox"/> Autre.....	Niveau.....

MODULE 2 : OBJECTIFS ET FINALITÉS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ESPAGNOL

5. Quels sont les objectifs de l'enseignement de l'espagnol au secondaire ?

.....
.....
.....
6. Quel type de compétence ambitionnent ces objectifs (native ou intermédiaire) ?
Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
.....
7. Face à la réalité de terrain, ces objectifs vous semblent-ils atteignables ? Pourquoi ?

MODULE 3 : COHÉRENCE ENTRE LA FORMATION ET LA PROGRAMMATION CURRICULAIRE

8. En partant de votre expérience personnelle, pensez-vous que votre formation universitaire vous a-t-elle préparé à la réalité de terrain ? Comment ?

.....
.....
.....
.....
.....
9. Selon vous, la programmation curriculaire de l’I.P.N. cadre-t-elle avec les orientations et/ou approches reçues lors de votre formation universitaire ? Comment ? Veuillez donner quelques exemples.

MODULE 4 : RÔLE ET PLACE DES LANGUES PREMIÈRES EN COURS D’ESPAGNOL.

10. Quelle place donnez-vous aux autres langues en classe (sont-elles autorisées ou proscrites) ? Pourquoi ?

.....
.....
.....
11. Entre l’enseignant et l’élève, lequel a le droit d’usage d’autres langues en situation de classe ? Pourquoi ?

.....
.....
.....
12. Comment percevez-vous le recours à d'autres langues chez les élèves ? Pourquoi ?

.....
.....
.....
13. Comment percevez-vous le recours à d'autres langues chez les enseignants ? Pourquoi ?

.....
.....
.....
14. Selon vous, pour quelles raisons les enseignants ont-ils recours à d'autres langues en situation de classe ? Veuillez justifier.

.....
.....
.....
MODULE 5 : RÔLE ET PLACE DES INSPECTEURS EN COURS D'ESPAGNOL

15. Selon vous, est-il aisé pour un enseignant d'avoir recours à d'autres langues en présence d'un inspecteur pédagogique ? Pourquoi ?

.....
.....
.....
16. Comment percevez-vous un inspecteur pédagogique (l'idée du gendarme ou du collaborateur) ? Pourquoi ?

.....
.....
.....
17. Quel est le rythme (régulier ou irrégulier) des visites des inspecteurs en classe ? Pourquoi (environs combien de fois par année) ?

.....
.....
.....
18. Comment vivez-vous la présence d'un inspecteur pédagogique en classe (pression ou aisance) ? Pourquoi ?

.....
.....
19. La présence d'un inspecteur pédagogique modifie-t-elle votre conduite en classe ?
Pourquoi ? Citer quelques exemples de comportements modifiables.

.....
.....
.....
.....

MODULE 5 : REPRÉSENTATIONS SUR LE PLURILINGUISME ET LE PLURICULTURALISME EN CLASSE DE LANGUE

20. Selon vous, la compétence plurilingue (le fait de parler plusieurs langues) constitue un obstacle ou un avantage pour l'apprentissage de l'espagnol ? Justifier.

.....
.....
.....
.....

21. Certains travaux en didactique des langues plaident pour la prise en compte des langues premières dans l'apprentissage de la langue étrangère. Seriez-vous ouvert à ce genre d'approche ? Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
.....

22. Dans le même esprit, ces dernières années, les recherches en didactique des langues ont mis en lumière une approche dite « interculturelle » qui promeut la reconnaissance et la mise en valeur de la culture de l'apprenant en la confrontant avec celle de la civilisation étudiée...

Dans un contexte comme celui du Gabon, seriez-vous ouvert à la mise en pratique de ce genre d'approche ? Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
.....

23. Comment cette approche qui vise la rencontre de cultures en cours de langue peut-elle favoriser ou obstruer l'enseignement de la culture étrangère ? Pourquoi ?

.....
.....
.....

.....
.....
**MODULE 6 : INTÉGRATION DES APPROCHES PLURIELLES EN COURS
D'ESPAGNOL**

Le croisement des deux approches mentionnées plus haut (plurilingue et pluriculturelle) a donnée naissance à un type d'approches dit « plurielles » qui se distinguent de l'approche singulière dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément. Les approches plurielles comprendront donc toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles :

24. Si le Ministère intégrait ces approches dans les recommandations officielles, seriez-vous ouverts à ce type d'approches ? Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

25. Comment ces approches plurielles peuvent favoriser l'apprentissage de l'espagnol ? Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

26. L'applicabilité de ces approches plurielles nécessite des supports pédagogiques adaptés. Parmi les supports ci-dessous, le(s) quel(s) vous semble(nt) le(s) plus adéquat(s) ? Pourquoi ? (Plusieurs choix sont possibles).

- Le texte :
 - Le chant :
 - Le conte :
 - Vidéos/Films :
 - Une dégustation :
 - Une image (iconographique) :
 - Autres (préciser) :
-
.....

**MODULE 7 : SUPPORTS PÉDAGOGIQUES ET STRATÉGIES D'E/A EN COURS
D'ESPAGNOL**

27. Parmi les supports susmentionnés, quels sont les supports recommandés par l'I.P. N ?

.....
.....
.....
.....

28. Parmi ces supports, lesquels utilisez-vous fréquemment (le plus) en cours d'ELE ?
Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

29. Avec ces supports, quelles sont les stratégies d'enseignement que vous utilisez ?
Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

30. Partant de votre expérience universitaire, les stratégies utilisées au lycée préparent elles
les apprenants aux stratégies d'enseignement à l'université ? Comment ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

TABLES DES MATIÈRES

Liste des abréviations	5
INTRODUCTION.....	7
PREMIÈRE PARTIE : APPROCHE THÉORIQUE ET CONTEXTE SOCIODIDACTIQUE DE LA RECHERCHE.....	15
CHAPITRE 1 : APPROCHE THÉORIQUE ET DÉLIMITATION DE L’OBJET	17
I)- Approches théorique et conceptuelle de la recherche	17
I.1.) - Cadre théorique	17
I.1.1.) – Une sociodidactique située	18
I.1.2.) – Une sociolinguistique d’intervention.....	20
I.1.3.) – De la didactique générale à la didactique des langues et des cultures	22
I.2.) – Approche conceptuelle	24
I.2.1.) – Appareil terminologique de la sociolinguistique	25
I.2.1.1.) - Politique linguistique.....	25
I.2.1.2.) – La langue maternelle dans le contexte gabonais.....	29
I.2.1.3.) – Représentations sociolinguistiques	30
I.2.1.4.) – Le marché linguistique ou la compétition entre les langues	31
I.2.1.5.) – Plurilinguisme versus multilinguisme	31
I.2.1.6.) – La diglossie dans la sociolinguistique « périphérique »	33
I.2.2.) – Appareil terminologique de la didactique des langues	35
I.2.2.1.) – Les Approches plurielles comme méthodologie sociodidactique.....	36
I.2.2.2.) – La motivation, une clé en classe de langue étrangère.....	38
II)-Francophonie et idéologies linguistiques en Afrique noire.....	40
II.1.) - La Francophonie : Avatar du colonialisme ou politique de globalisation ?.....	41
II.2.) – Francophonie et idéologie linguistique en Afrique subsaharienne.....	50
CHAPITRE 2 : CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE GABONAIS.....	56
I)- Gabon : territoire et marché linguistique autochtone	56
I.1) - Territoire et Communautés ethnolinguistiques	56
I.2.) – Les langues maternelles sur le marché linguistique gabonais	65

II)- Le français, les langues étrangères et le tolibangando sur le marché linguistique gabonais	71
II.1.) – Le français et les langues étrangères	72
II.2.) - Le tolibangando sur le marché linguistique gabonais	74
III)- Plurilinguisme et politique linguistique au Gabon	80
III.1.) – Les langues maternelles face aux politiques linguistiques.....	80
III.1.) – Le français et les langues étrangères face aux politiques linguistiques	85
CHAPITRE 3 : POURQUOI ET COMMENT APPREND-ON L’ESPAGNOL AU GABON ?	91
I)- Qu’est-ce qui justifie la présence de l’espagnol sur le marché linguistique gabonais ?	92
I.1.) – Motivations d’institutionnalisation de l’espagnol dans le système éducatif gabonais ..	92
I.2.) – Commercialisation de l’espagnol sur le marché linguistique gabonais.....	95
II)- Programmation curriculaire et formation des enseignants.....	101
II.1.) – La programmation curriculaire de l’E/A de l’espagnol/LE au Gabon	101
II.2.) – La formation des enseignants d’espagnol au Gabon	112
DEUXIÈME PARTIE : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE ET PRÉSENTATION DE L’ENQUÊTE.....	124
CHAPITRE 4 : VERS UNE MÉTHODOLOGIE EN SOCIODIDACTIQUE : AU COEUR DE LA PROXIMITÉ.....	125
I)- Présentation de l’appareil méthodologique	123
I.1.) – A la recherche d’une méthodologie en sociodidactique	123
I.2.) – Au cœur de la proximité : vers un choix des méthodes d’enquête	126
II)- Présentation des outils mobilisés pour la collecte des données	129
II.1) - Les documents institutionnels et le questionnaire.....	129
II.2) – L’entretien et les Groupes de Discussion Focalisée	131
CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION DU TERRAIN D’ENQUÊTE ET LE CORPUS DE L’ÉTUDE	135
I)- Présentation de l’enquête de terrain	135
I.1.) – Terrain et durée de l’enquête	135

I.2.) – Présentation de la population enquêtée.....	141
I.2.1) - Profil des collaborateurs enseignants	141
I.2.2) - Profil des collaborateurs formateurs et des collaborateurs décideurs	146
II)- Présentation du corpus et difficultés de l'enquête.....	149
II.1.) – Présentation du corpus de l'étude.....	149
II.2.) – Difficultés de la recherche.....	152
TROISIÈME PARTIE : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES.....	155
Chapitre 6 : Décoloniser les curricula pour contextualiser l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon	157
I)- Colonialité des savoirs et institutionnalisation de l'espagnol/LE au Gabon	158
I.1) – Décolonisation des curricula : approche épistémologique	158
I.2) – Institutionnalisation de l'espagnol au Gabon : conséquence de la colonialité du savoir ?	165
I.3) - Analyse des objectifs et finalités de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon : vers un perfectionnisme illusoire	170
II)- Idéologies et représentations sociolinguistiques en cours d'espagnol/LE au Gabon... ..	178
II.1) – Idéologies linguistiques et représentations sociolinguistiques : quelques considérations épistémiques	178
II.2) – Idéologie du monolinguisme et Glottophobie en cours d'espagnol/LE au Gabon ..	183
CHAPITRE 7 : CONTEXTUALISATION DE L'E/A ET DÉVELOPPEMENT DES APPROCHES PLURIELLES EN COURS D'ESPAGNOL/LE AU GABON.....	193
I)- Contextualisation de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon : motivations sociodidactiques	194
I.1) - La contextualisation : résultat de la politique de décolonialité de l'être et du savoir ?	194
I.2) - La contextualisation comme stratégie d'enseignement pour développer l'approche interculturelle	210
II) - Développer la contextualisation à travers les approches plurielles : enjeux interculturels et problématiques didactiques	216
II.1.) - Réussir la contextualisation à partir des approches plurielles : enjeux interculturels... ..	216
II.2.) – Développer les approches plurielles en classe d'espagnol/LE au Gabon : problématiques didactiques	220

CHAPITRE 8 : DE LA CONTEXTUALISATION À L'AFRICANISATION DES PROGRAMMES : (RE)CONSTRUCTION IDENTITAIRE ET ENJEUX SOCIODIDACTIQUES	229
I)- POURQUOI AFRICANISER LES PROGRAMMES D'E/A DE L'ESPAGNOL/LE AU GABON ?	230
I.1.) – Africaniser les programmes pour parvenir à une contextualisation « forte »	230
I.2.) – Africaniser les programmes pour (re)construire l'identité gabonaise.....	236
II)- Implications sociodidactiques de la politique d'africanisation de l'E/A de l'espagnol/LE au Gabon	241
II.1.) – Résoudre le « conflit de pouvoir » entre les acteurs de l'E/A pour une coopération opérante	241
II.2.) – Élaborer et promouvoir une politique linguistique éducative plurilingue et interculturelle	252
CONCLUSION	264
BIBLIOGRAPHIE	275
NDEX	294
Index des tableaux	295
Index des schémas et graphiques.....	297
Index des extraits d'entretien	298
ANNEXES	300
Liste des Annexes.....	301
Annexe 1 : statuts et modalités d'adhésion à la conférence des chefs d'état et de gouvernement des pays ayant le français en partage.....	302
Annexe 2 : statut et date d'adhésion des états et gouvernements de l'OIF	302
Annexe 3 : la lettre d'orientation.....	311
Annexe 4 : programmation des contenus thématiques et grammaticaux par niveau	320
Annexe 5 : contenus indispensables 2020-2021.....	329
Annexe 6 : Programmation annuelle des contenus thématiques, grammaticaux et lexicaux par niveau et par série de 2022	349
Annexe 7 : Questionnaire	369
TABLES DES MATIÈRES	376