École et Citoyenneté au Gabon : le grand hiatus entre orientations officielles et contenus enseignés dans les salles de classe

The citizenship Education in Gabon: The large gap between official policy and teaching content

Gilbert Nguema Endamne

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/2602>

DOI : 10.4000/ree.2602

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Gilbert Nguema Endamne, « École et Citoyenneté au Gabon : le grand hiatus entre orientations officielles et contenus enseignés dans les salles de classe », *Recherches en éducation* [En ligne], 31 | 2018, mis en ligne le 01 janvier 2018, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/2602> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.2602>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

École et Citoyenneté au Gabon :

le grand hiatus entre orientations officielles et contenus enseignés dans les salles de classe.

Analyse des curricula de l'éducation à la citoyenneté en troisième, quatrième et cinquième années du primaire

Gilbert Nguema Endamne¹

Résumé

La réflexion esquissée dans ce texte interroge l'éducation à la citoyenneté face aux actes d'incivilités constatés de façon récurrente au Gabon. La nature et la spécificité de cet enseignement montrent que celui-ci est source de problèmes. L'influence de la dimension internationale qui met l'accent sur la citoyenneté universelle, vient affaiblir le projet d'une éducation à la citoyenneté nationale en raison d'une tendance internationale qui biffé les problèmes nationaux.

Le projet d'une éducation à la citoyenneté a été perçu comme un puissant adjuvant pouvant donner un souffle supplémentaire aux savoirs canoniques que l'école transmet déjà aux fins de résoudre de nombreux problèmes qui nécessitent dorénavant une approche transversale. En ciblant les contenus, on avait cru que le développement des compétences orchestré à cet égard devrait provoquer un changement de comportements. En surestimant la capacité de l'éducation à la citoyenneté à résoudre nombre de problèmes difficiles à relier – environnement, développement durable, justice, droit de l'homme, culture de la paix – on a sous-estimé les obstacles auxquels elle est objectivement confrontée. Deux obstacles majeurs se dressent devant l'éducation à la citoyenneté : d'une part, la nature *sui generis* de cette discipline qui a un territoire commun avec d'autres disciplines et, d'autre part, sa tendance à privilégier une citoyenneté internationale qui gomme les préoccupations nationales. La problématique de cette étude cherche à mettre en évidence l'impossibilité d'une promotion des valeurs nationales condamnées à être diluées dans les valeurs universelles. Cette tendance à l'international sert d'exutoire pour justifier l'évitement de certains contenus nationaux que nous jugeons aussi importants que ceux d'une citoyenneté internationale.

Notre hypothèse est que l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté privilégie une citoyenneté internationale qui ne prend pas en compte les priorités nationales en termes de définition des valeurs qui renforcent la cohésion nationale, la paix, l'État de droit. Cette situation justifie la mise à l'écart des thèmes comme les crimes rituels, le tribalisme, les détournements de deniers publics.

L'approche méthodologique développée dans cet article analyse le contenu de l'éducation à la citoyenneté dans les classes de troisième, quatrième et cinquième années du primaire. Il s'agit dans un premier temps de répertorier dans les manuels les thèmes suivants : crimes rituels, tribalisme et détournement de deniers publics, puisqu'ils existent dans les orientations officielles. Ces thèmes figurent dans les *curricula* de l'école primaire. Dans un second temps, le contenu et le temps consacrés à ses notions seront analysés. Enfin, l'on procédera à l'analyse des séquences d'enseignement de certaines notions

¹ Maître de conférences à l'École Normale Supérieure de Libreville (Gabon).

1. Mise en contexte : constat, revue littéraire, problématique, hypothèse et méthodologie

La société gabonaise traverse une crise multiforme que l'on impute souvent à tort ou à raison à la modernité. Le récent colloque sur les valeurs et le système éducatif gabonais, organisé à l'initiative de l'École Normale Supérieure, décline les manifestations de cette crise de valeurs. C'est ainsi que l'on peut observer à travers les médias libres (écrits et audiovisuels) l'apparition de phénomènes répréhensibles tels que la montée vertigineuse de la corruption dans les administrations publiques et privées, les crimes rituels qui favoriseraient l'ascension sociale tant rêvée sans être inquiété par la justice, la liquéfaction de l'unité nationale désormais aux prises avec l'instauration d'une pseudo culture universelle dont les contours sont mal ou peu maîtrisés, l'incivisme des citoyens qui se traduit par le mauvais usage des biens collectifs. Le défunt président de la République a déploré vivement ces maux, lors d'une adresse à la nation, en ces termes : « Je constate, pour le regretter chaque jour que nous n'avons pas toujours fait ce qu'il fallait pour préserver les nombreux acquis engagés au fil des ans dans les différents secteurs. Qu'avons-nous fait d'Air Gabon, symbole de notre indépendance dans le transport aérien et aujourd'hui disparue ? Qu'avons-nous fait de l'OCtra, fruit de tant de sacrifices et que nous avons été contraint de privatiser ? Qu'avons-nous fait d'Africa n°1, symbole parmi les symboles de notre position de précurseurs dans le domaine de la communication et aujourd'hui en voie de nécessaire réhabilitation [...]. L'heure est venue, plus que jamais, de respirer, de penser et de vivre "Gabon d'abord" plutôt que "Mon ethnies d'abord", "Gabon d'abord" plutôt que "Ma province d'abord" »².

La condamnation unanime de ces fléaux par la société politique et la société civile demeure au stade des constats et n'a pas encore abouti à un ensemble de mesures cohérentes pour les endiguer. La survenance de ces phénomènes – arrestation d'un pseudo homme politique pour détournement de fonds publics, découverte de corps inerte avec prélèvement d'organes génitaux, tribalisme outrancier – montre que le discours de fermeté qui condamne ces fléaux favorise paradoxalement leur recrudescence.

Les réformes éducatives, obtenues par le biais des États Généraux de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche³, insistent dans ses dispositions préliminaires sur la problématique de l'éducation à la citoyenneté. Le chapitre 7 de la Loi d'orientation intitulé « *La formation à la citoyenneté* » intègre l'éducation morale, sociale, sociétale et environnementale ; l'éducation civique et juridique ; l'éducation économique et commerciale. Cette énumération doit être renforcée en ciblant respectivement les thématiques suivantes :

- l'identité nationale ;
- l'intérêt national ;
- l'intégration régionale et panafricaine ;
- la mondialisation ;
- les crimes contre l'humanité ;
- la bonne gouvernance ;
- le développement durable ;
- la paix et la sécurité internationale.

L'ensemble de ces préoccupations figure dans les priorités définies dans le programme de *l'Éducation Pour Tous*, lors de la conférence mondiale sur l'éducation en 1990 à Jomtien (LANGE, 2003) et rappelées dans le cadre d'actions définies à Dakar en 2000. À travers cette sollicitation de l'éducation à la citoyenneté, on voit fleurir la mission fondatrice de l'école qui doit cibler et transmettre des savoirs qui assurent l'intégration sociale des individus (DURKHEIM, 1999). L'éducation à la citoyenneté, nous en convenons, embrasse aujourd'hui plusieurs

² O. BONGO ONDIMBA, *Allocution à la nation*, 1^{er} décembre 2007.

³ République Gabonaise, Loi n°21/2011 de février 2012, portant orientation générale de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche.

dimensions alors qu'il faut lui donner un contenu univoque. L'inefficacité des politiques économiques, sociales, environnementales, la montée du terrorisme, l'émergence des particularismes nationaux ou régionaux, l'inhibition de la démocratie dans certains pays notamment ceux d'Afrique, la violation flagrante et continue des droits humains, sont des réalités vécues au quotidien et qui sollicitent l'éducation à la citoyenneté.

L'éducation à la citoyenneté implique la combinaison d'actions qui n'incombent pas exclusivement à l'école. Pour une plus grande efficacité, elle devrait avantageusement intégrer d'autres acteurs que sont les familles, les organisations non gouvernementales, la société politique, les confessions religieuses (DE COULON, 2000). Paradoxalement, le système éducatif gabonais fait de l'éducation à la citoyenneté un projet sociétal dont l'école seule assure sans partage la responsabilité (MATARI, 2011). L'école doit réduire et combattre l'ampleur des phénomènes qui exposent la société gabonaise aux menaces de la cohésion sociale.

L'objet de cet article s'intéresse à cette emprise par l'école de l'éducation à la citoyenneté à partir de sa mise en œuvre. L'intérêt porté au *curriculum* et aux pratiques pédagogiques qui le sous-tendent, constitue la préoccupation majeure de cet article. La saisie compréhensive de cet objet n'est possible que par référence à l'édifice scolaire, c'est-à-dire à son orientation idéologique. Ainsi, que cache le contenu de l'éducation à la citoyenneté ? À qui profite l'absence de congruence entre le contenu et les finalités de production d'une bonne citoyenneté ? Quels sont les obstacles à l'éducation à la citoyenneté au Gabon ?

La problématique de la citoyenneté survient à la faveur de l'apparition de phénomènes que les États-Nations ne parviennent pas encore à juguler. La prégnance de ces derniers menace l'humanité dont l'ennemi numéro un est, sans doute, l'ampleur des attentats terroristes qui n'épargnent aucune société même la plus développée sur le plan de la sécurité intérieure. La sollicitation de l'école pour inculquer des savoirs susceptibles de former le futur citoyen qu'est l'élève aux valeurs acceptées et partagées, justifie l'avènement de l'éducation à la citoyenneté (MAROUSSIA, 2007). Au-delà d'une approche qui fait l'apologie de l'éducation à la citoyenneté parce qu'elle assure la cohésion sociale, l'intégration, l'honnêteté, le bien-être, le développement économique et social (AIF, 2001), elle fait l'objet de nombreuses contributions qui interrogent aussi bien les tensions que les contradictions qu'elle soulève. Le premier obstacle tient à la définition de la citoyenneté ou du type idéal de citoyen que l'école doit former. Polysémique et ambiguë, l'éducation à la citoyenneté se partage entre civilité, civisme, politique et participation. Cette dispersion fait que l'éducation à la citoyenneté est à la fois partout et nulle part. On peut distinguer trois niveaux de la dimension de l'éducation à la citoyenneté (HEIMBERG, 2007). Le premier correspond à la citoyenneté transversale, entendue comme ce que tous les acteurs de l'établissement scolaire partagent. Ce premier niveau inclut la gestion de la vie au sein de l'école et les projets. Le second niveau cherche à mettre en relief la citoyenneté et tous les enseignements dispersés puisque les élèves passent une bonne partie de leur temps dans les établissements : c'est la dimension pluridisciplinaire. Le problème posé par cette seconde dimension est la marge de temps que chaque discipline scolaire peut céder à l'éducation à la citoyenneté. Le dernier niveau introduit un enseignement spécifique « éducation à la citoyenneté ». Une définition rigoureuse de l'éducation à la citoyenneté prendrait en compte dans le contexte scolaire une éducation au droit et une éducation au pouvoir (AUDIGIER, 2002). Ces deux formes d'éducation impliquent la participation au pouvoir directement ou par le truchement d'un système de représentation et s'inscrivent dans un registre de solidarité et d'appartenance. L'impossibilité d'articuler ces deux formes entraîne des décalages entre valeurs souhaitées par l'école et réalités sociales, entre textes législatifs et moyens investis (AUDIGIER, 2007). Les élèves relèvent dans leur expérience d'apprentissage l'absence de concordance des valeurs annoncées et les pratiques des enseignants dans les salles de classe (AUDIGIER, 2010). Cette absence tient à la difficile articulation des objectifs, comment par exemple concilier la politique avec la morale ?

Au secondaire, certes l'enseignement existe, mais il reste sous l'emprise de l'histoire et de la géographie, et se disloque en deux types de citoyenneté inconciliables au demeurant : citoyenneté civique (histoire) et citoyenneté environnementale (géographie). Cette différence

n'existe pas au primaire où l'enseignement porte le nom d'« éducation à la citoyenneté ». La plupart des études réalisées sur l'éducation à la citoyenneté mettent en évidence l'impossibilité de l'enseigner au Gabon en raison de plusieurs contraintes. En revanche, ces études n'analysent pas les ressorts de cette impossibilité tangible. L'analyse des programmes d'histoire donne en définitive une citoyenneté incomplète et passive, engluée dans la connaissance et la méconnaissance des droits et devoirs, alimentés par le poids des contraintes (MOMBO, NDIMINA-MOUGALA, ZOO EYINDANGA, 2001). Dans le même sillage, l'on déplore l'incapacité de l'école à construire une citoyenneté à cause de l'oblitération des droits et devoirs des apprenants (MATARI, 2011). Enfin, le rôle exclusif joué par l'école gabonaise dans l'éducation à la citoyenneté est vu comme la raison de l'échec de cet enseignement. Tout comme la non-implication audible de la presse et des familles rend compte de cet échec (SIMA EYI, 2014).

Au regard de ce qui précède, le hiatus entre orientation officielle et choix des contenus de l'éducation à la citoyenneté met en évidence une analyse de l'influence des injonctions internationales des politiques éducatives qui donnent désormais un sens aux projets éducatifs. Cette tendance est soutenue suavement par les bailleurs de fonds qui financent les projets éducatifs. Le contexte éducatif inauguré par ce qui convient d'être désigné par « ingérence » réduit la souveraineté des États-Nations à une soumission aux visions éclairées des décideurs de la planète qui valident des programmes de formation qui ne s'inscrivent pas forcément dans l'idéal d'une nation. L'éducation à la citoyenneté devient ainsi un slogan mobilisateur qui n'est plus réductible au chauvinisme. Le citoyen à former doit s'ouvrir au monde car l'humanité partage certaines valeurs dites universelles (GALICHET, 1995). La société gabonaise, tout comme les autres sociétés du monde, repose sur des valeurs culturelles fondamentales qui régulent la vie en communauté. Ces valeurs représentent un ensemble de savoirs, savoir-faire et des normes de comportements qui créent des liens sociaux, économiques, politiques et culturels permettant aux individus de vivre ensemble. Ces valeurs sont acquises au sein de la cellule familiale et à l'école. Toutefois, les valeurs universelles ne doivent pas diluer les valeurs nationales dans un universalisme. Dans ces conditions, l'éducation à la citoyenneté n'accompagne plus le jeune citoyen vers un destin national qui, au lieu de servir, finit par le desservir. Ce contexte d'imposition d'une vision planétaire favorise inéluctablement l'évitement des contenus d'une éducation à la citoyenneté jugés importants sur le plan national. La problématique de cet article veut montrer l'impossibilité de promouvoir certaines valeurs nationales censées encadrer les comportements des jeunes apprenants dans un contexte d'imposition d'une citoyenneté internationale. Ainsi, il devient difficile de concilier les citoyennetés nationale et internationale. Cette situation inconciliable constitue un prétexte national pour éviter d'insister sur les contenus de droit susceptibles de combattre les crimes rituels, le tribalisme et les détournements de deniers publics. La problématique vise à analyser concomitamment les valeurs associées aux éducations contre les crimes rituels, à la pluriethnicité (contre le tribalisme) et contre les détournements de deniers publics au Gabon.

Cadre théorique de l'étude : sociologie du curriculum

L'approche *curriculaire* en matière d'éducation à la citoyenneté relève l'existence de tensions et d'enjeux sociaux (AUDIGIER & CRAHAY, 2006) qui par ailleurs ne sont pas spécifiques aux intérêts nationaux des peuples. L'internationalisation des politiques éducatives ampute les États de leur souveraineté décisionnelle (CHARLIER, 2003) dans l'élaboration des *curricula*. Leur soumission aux injonctions internationales affaiblit leur marge de manœuvre (AUDIGIER, 2010).

Initialement le *curriculum* est un plan de formation qui prend aussi bien en compte les contenus enseignés que les démarches pédagogiques et les moyens (TABA, 1962). Le *curriculum* a connu plusieurs conceptions dans son développement. Mais d'où vient le *curriculum* ? Durkheim, dans son célèbre ouvrage sur l'évolution pédagogique en France (1969), montre qu'il existe des traditions *curriculaires* nationales fondées sur des variations culturelles entre pays. Cette hypothèse soutient l'idée du caractère construit ou contingent du *curriculum*. Le *curriculum* n'est pas un accident mais un choix (ISAMBERT JAMATI, 1990) dont les origines reposent sur l'histoire. L'origine du *curriculum* se trouve dans les besoins et demandes auxquels un système éducatif répond à un moment de l'histoire. Toutefois, ces besoins sont liés aux valeurs (DEPOVER & NOËL, 2005). Une valeur renvoie à une préférence, une conviction qui justifie

l'action d'un individu. Il faudrait d'ailleurs distinguer deux types de valeurs : valeurs terminales relatives à des fins et valeurs instrumentales liées à des manières de se comporter (ROKEACH, 1973). La sélection des valeurs que l'école doit enseigner ne fait pas l'unanimité. En effet, le consensus républicain autour des valeurs jugées importantes pour la cohésion sociale (DURKHEIM, 1999) semble avoir volé en éclat dans la plupart des contextes éducatifs au détriment des valeurs universalistes (VAN ZANTEN, 2003). Le *curriculum* tire son origine des valeurs. C'est en fonction des valeurs que l'on privilégie d'une manière consciente ou inconsciente certains contenus.

La sélection du *curriculum* fait place à des rapports sociaux et à des choix idéologiques qui inaugurent un débat sur la légitimation ou la dé-légitimation et les incohérences du *curriculum*. Ces incohérences conduisent à distinguer trois *curricula* : formel, réel et caché (PERRENOUD, 1993). Le *curriculum* formel assure l'égalité de tous les apprenants mais il repose sur un choix socialement arbitraire ; le réel traduit l'effectivité du déroulement de ce qui se passe dans la salle de classe ; enfin le caché rassemble des expériences formatives inobservables et inconscientes, c'est la part des apprentissages qui n'apparaît pas explicitement dans le processus enseignement-apprentissage.

L'analyse des contenus se rapportant à l'éducation contre les crimes rituels, l'éducation contre les détournements et l'éducation à la pluriethnicité et la manière dont ils sont dispensés, constituent des préoccupations essentielles de cet article. Autrement dit, comment l'éducation à la citoyenneté internationale, en raison de sa spécificité, sert-elle de prétexte au Gabon pour éviter d'aborder les contenus sur les éducations contre les crimes rituels, contre les détournements de deniers publics et à la pluriethnicité ? L'hypothèse de ce travail se libelle ainsi : « L'éducation à la citoyenneté internationale, au lieu de promouvoir un enseignement renforçant le développement des valeurs nationales, contribue à le fragiliser ».

Au-delà d'une citoyenneté internationale vers laquelle toute l'humanité doit absolument converger pour consolider « le vivre ensemble », il sied de reconnaître aussi l'importance des valeurs nationales. Une fragilisation des valeurs nationales au profit d'une valorisation des valeurs internationales ne peut que contribuer à la crispation et à la désillusion. Le tout est de concilier intérêts nationaux et internationaux.

L'analyse de contenu utilisée dans le cadre de ce travail s'appuie sur une perspective lexicométrique (LEBAR & SALEM, 1994) entendue comme un inventaire de tous les mots du corpus à analyser. Ensuite, on procédera à un classement qui appelle un commentaire. Ces thèmes figurent dans les orientations générales de l'éducation. Aussi, trois thèmes composent l'ensemble du corpus :

- crimes rituels : des crimes qui consistent à prélever des organes humains à des fins fétichistes et/ou de pouvoir. Ce phénomène existe depuis plusieurs années au Gabon. C'est un vrai malaise qui pourrait agiter la cohésion sociale parce que les citoyens n'ont plus confiance dans les services judiciaires pour faire la lumière sur ces atrocités ;
- pluriethnicité : au Gabon, le tribalisme a tendance à repousser la méritocratie à l'arrière-plan. Il n'est pas étonnant de voir certaines administrations porter la coloration dominante d'une ethnie ;
- détournement de deniers publics : plusieurs institutions ont été créées à la demande des institutions internationales pour combattre les détournements et la corruption. Malgré l'existence de ces institutions dissuasives, les phénomènes de détournement de fonds et de corruption ne cessent de gagner en proportion.

2. L'éducation à la citoyenneté au Gabon

■ *L'origine de l'éducation à la citoyenneté*

L'éducation à la citoyenneté a une origine récente dans le monde. C'est en 1997 que le conseil de l'Europe lance le projet de l'éducation à la citoyenneté. L'émergence de cette notion survient au moment où l'on insiste davantage sur le renforcement de la cohésion sociale en vue d'une participation des citoyens à la vie sociale, politique, économique et environnementale. Un changement de paradigme en ce qui concerne la mise en œuvre des politiques éducatives s'est opéré à la faveur des réformes scolaires. Un procès des savoirs enseignés à l'école fait dire l'excès de spécialisation sous-tendue par une disjonction de savoirs (MORIN, 2003) ou leur émiettement stimule une culture de la méconnaissance. Il s'agit de revenir à la formule « la tête pleine » et de repousser « la tête bien faite ». Ce changement fait l'apologie de l'éducation et l'apprentissage dans la compréhension et la résolution de divers problèmes complexes. L'enseignement ne transmet plus simplement des connaissances mais doit construire des compétences, développer des valeurs et provoquer un changement de comportements.

Ce processus permet de parvenir à la facilitation de la coopération internationale en vue de résoudre des problèmes suivants : développement durable, promotion de la paix, droit de l'homme.

En interne, chaque pays doit faire sien ce triptyque en vue de définir les grandes lignes de l'éducation à la citoyenneté. Les thèmes retenus dans notre corpus (crimes rituels, promotion de la pluriethnicité et détournement des deniers publics) s'emboîtent dans le triptyque international. Les crimes rituels posent le problème des droits de l'homme, de même qu'ils se rapportent à la promotion de la paix. L'éducation à la pluriethnicité rentre également dans le renforcement de la paix (FONKOUA, 2006) dans la mesure où les guerres interethniques en Afrique conduisent souvent à la désolation, car le plus innommable reste le génocide rwandais de 1994. Les détournements des deniers publics renvoient aux droits de l'homme et au développement durable. Ces notions rentrent dans l'initiation à l'enseignement des notions du droit comme l'a souligné Audigier.

■ *Le corpus de la classe de troisième année*

En troisième année du primaire, l'intitulé de l'enseignement porte la dénomination de « Éducation civique : éducation à la citoyenneté, à l'environnement et à la santé ». L'enseignement est subdivisé en cinq paliers. Chaque palier totalise huit leçons auxquelles s'ajoutent des activités d'intégration. Leçons et paliers retenus ayant un rapport avec notre corpus d'analyse.

Dans le premier palier, la première leçon portant sur « *le règlement intérieur* », quatre situations sont décrites : arriver à l'école à l'heure ; jouer calmement dans la cour de récréation ; ne pas se battre avec les camarades ; demander la parole dans la classe en levant le doigt.

Ce sont des objectifs spécifiques visés par le règlement intérieur. Il est curieux de constater qu'à l'intérieur, le point relatif à la stigmatisation de la tricherie à l'école ne figure pas pour commencer à imprégner dans la tête des jeunes élèves les risques qu'ils encourent lorsqu'ils vont y recourir. De même que l'on peut déplorer l'absence d'un passage enjoignant les élèves à se surpasser en travaillant plus.

La deuxième leçon sur « *Les bons et mauvais comportements envers les autres* » introduit la notion de « respect d'autrui » au-delà de nos différences. Il est aussi question de respecter l'adulte. Les images sollicitées, l'égalité de tous au détriment des différences, ne mettent pas en évidence ce qu'est une différence. Certes les différences physiques apparaissent (personnes à mobilité réduite et personnes valides). La notion de différence ne fait pas apparaître toute la charge sémantique qu'on attend d'elle.

Dans le deuxième palier, la leçon 3 intitulée « *Tous différents, tous égaux* », l'on présente des personnes de couleurs différentes (blanc, noir, jaune) et les cartes continentales (Afrique, Amérique du Nord, Amérique du Sud, Amérique centrale, Europe, Asie, Océanie). Le questionnement auquel les élèves doivent apporter des réponses se rapporte à l'identification des origines ou régions d'où sont originaires les personnes. Le questionnement porte aussi sur les langues parlées. Le deuxième volet de la notion de « différence » réapparaît avec trois images : Église, Mosquée, Temple animiste. Le savoir construit autour de ces trois images doit développer les comportements d'acceptation des autres même si l'on ne partage pas la même obédience religieuse.

La carte du Gabon n'est pas présentée. Il en est de même pour l'identification des groupes qui peuplent le Gabon. Jusqu'en classe de troisième année du primaire, les élèves ne sont pas encore capables de décrire leur origine spatiale et ethnohistorique.

Dans le quatrième palier, la leçon 3 intitulée « *Il ne faut favoriser ni rejeter personne* », les notions de clan et de tribu sont évoquées. Les élèves doivent identifier le favoritisme et la corruption, et proposer des moyens de lutte contre ces fléaux. On attend des élèves qu'ils rappellent des situations de rejet dans leur famille, dans leur quartier ou dans leur village. Quant à la corruption, les élèves doivent conclure qu'elle met à mal tout le système éducatif ou juridique d'un pays en favorisant l'injustice, l'impunité, l'enrichissement... Plus loin, les élèves doivent retenir deux définitions : le tribalisme consiste à n'aider que les personnes qui ont la même origine ou la même religion ; la corruption, c'est le fait d'offrir de l'argent ou des services à quelqu'un en échange d'actions malhonnêtes.

En définitive, le tribalisme et la corruption ne respectent pas l'égalité entre les hommes. Les séquences sont assorties d'images de corruption des agents de sécurité. Les termes « clan et tribu » ne sont pas définis ni clarifiés. Leur usage n'est pas non plus justifié. Ils sont préférés à celui d'« ethnie » maîtrisé par les élèves. En revanche, il est improbable qu'un élève de troisième année décline son clan d'appartenance quand il vit en ville. L'utilisation lointaine – ce que les élèves doivent retenir après les activités – du tribalisme se trouve désossée et coupée de son ancrage ethnique. Le tribalisme comme ensemble d'attitudes et comportements visant à favoriser son ethnie et non son clan, est adroitement évité.

Dans le cinquième palier, la leçon 6 intitulée « Le clan et la tribu », l'intention pédagogique paraît surannée : « Les élèves pourraient établir un arbre généalogique à l'issue de l'enquête qui leur est proposée ». La séquence ne propose pas aux élèves de s'identifier eux-mêmes ou à leurs géniteurs. Le cours veut prévenir les élèves contre la pratique de l'inceste et la manière dont on forme une famille par le biais des liens du mariage. Le terme d'« ethnie » est à nouveau évité.

■ **Le corpus de la quatrième année**

Comme en troisième année, le cours d'éducation à la citoyenneté prévoit cinq paliers. Les paliers 1, 2, 3 et 5 retiennent notre attention.

La nation et la patrie

L'accent est mis sur le civisme. L'intention pédagogique exprimée veut que l'élève définisse ce qu'est une nation, une patrie, un patriote. L'on note la présence de la carte d'Afrique et l'absence de celle du Gabon et de ses provinces. La définition de la nation est complète car elle prend en compte les groupes humains, le territoire, les traditions historiques et culturelles, des valeurs et intérêts qu'ils partagent en commun. Tout ceci est chapeauté par la notion de « pouvoir ». Plus bas, la nation est composée aussi d'ethnies (c'est la première fois que le terme apparaît). La conclusion tirée de cette présentation est que le Gabon est une nation composée de plusieurs ethnies et chacune d'elles éprouve un sentiment d'appartenance à la nation et se reconnaît à travers un même destin ou une histoire commune. Les symboles de la nation gabonaise accompagnent les séquences : drapeau, sceau gabonais, devise gabonaise, blason et hymne national. Deux remarques importantes s'imposent ici : la notion d'« ethnie » qui apparaît

opportunément ne permet pas toujours de désigner le nombre d'ethnies, rencontrées au Gabon, et leur localisation spatiale. Qu'est-ce que cette omission occulte ? Leur localisation sur la carte du Gabon aurait eu l'avantage de les classer par province d'origine. La présence de la carte d'Afrique ne se justifie pas dans cette leçon.

L'État gabonais

Cette troisième leçon du premier palier veut établir la relation avec les notions précédentes. La présence de la carte (nue) du Gabon n'indique pas les régions administratives pour mettre en lien la définition de l'État comme organisation politique d'un pays qui détient un territoire et l'exercice d'un pouvoir. Autrement dit, pourquoi un État surveille-t-il son territoire ?

Les lois

Les intentions pédagogiques de la leçon sur les « lois » sont au nombre de trois : faire observer des problèmes rencontrés relatifs au non-respect du règlement intérieur ; faire constater la nécessité des règles à l'école, dans les jeux, dans le sport, sur la route ; faire comprendre qu'il ne s'agit pas de décisions arbitraires mais d'un accord commun entre tous qui permet la liberté de chacun. Plusieurs images pour le moins burlesques sont observées. Et l'on demande aux élèves de les décrire respectivement. Sur ces images, il y a des scènes relatives aux rixes publiques, au vol du bien d'autrui sur un étalage du marché, à la circulation routière, à la présence d'un citoyen dans un bureau de vote et à l'arrestation d'un individu menotté par les forces de sécurité. La notion est générique et ne cible pas davantage des situations spécifiques. Une confusion est entretenue ici : loi fondamentale, loi pénale, loi réglementaire, code de la route, etc. Les exemples concrets tirés du règlement intérieur de l'école disparaissent au profit de nombreuses situations inextricables dont l'énumération importe au détriment de l'intégration.

Le pouvoir judiciaire

L'intention pédagogique part d'une situation que les élèves connaissent bien : en cas de non-respect du règlement intérieur de l'école, les sanctions sont prévues. Ensuite faire le rapprochement avec ce qui a été étudié au sujet des lois. Une question est posée aux élèves : « que se passe-t-il si on ne respecte pas la loi ou si l'on est en désaccord avec quelqu'un ? » Des images montrent le prétoire, le dépôt d'une requête par un citoyen qui se plaint de ce qu'un voisin a érigé un mur dans sa concession. La compétence développée consiste à montrer aux élèves que lorsqu'il y a un différend avec un citoyen, il faut recourir aux voies légalement tracées : la justice. Le processus judiciaire présente les acteurs et leur fonction. Il y a également le fonctionnement des autres juridictions de recours si l'on estime qu'on a été débouté à tort par les tribunaux.

Le fonctionnement d'un service public local : la commune

Les élèves doivent partir des services de la commune pour voir leur fonctionnement : que fait par exemple le maire ? Mentionner le cas des villes qui sont constituées de plusieurs arrondissements, de maires : déclaration des naissances, des décès, mariages, légalisations des documents administratifs ; assainissement ; culture ; enseignement.

Les problèmes qui affectent cette administration au quotidien ne sont pas du tout effleurés : corruption, détournement de fonds, désengagement de la mairie vis-à-vis de ses obligations régaliennes.

■ **Le corpus de la cinquième année**

Les symboles de la République

La leçon est constituée de rappels et des notions déjà vues dans les niveaux précédents. Le chant de l'hymne national et les symboles de la République reviennent. La notion d'« union » est largement commentée. Mais rien de supplémentairement notable ne vient s'ajouter par rapport aux niveaux précédents.

L'organisation administrative

L'objectif attendu est de faire comprendre la notion de la « décentralisation », concept à la mode depuis bientôt deux décennies. Les élèves doivent ensuite citer la commune, le département et

la province correspondant au lieu d'habitation des hommes. Des innovations apparaissent : carte du Gabon avec des capitales provinciales et les confins territoriaux, carte respective de chaque province, un tableau récapitulatif des provinces, départements, nombre de communes, nombre de districts, superficie et population. Des informations importantes viennent compléter les manquements constatés antérieurement.

L'importance du dialogue et de la tolérance

La leçon sur l'importance du dialogue et de la tolérance vise à faire prendre l'habitude d'adopter ces attitudes dans la société pour faire échec au conflit. Le cas concret s'appuie sur le voisinage.

3. Analyse et commentaire

L'enseignement de l'éducation à la citoyenneté dans le primaire fait place à des chevauchements de notions que l'on retrouve aussi bien en histoire qu'en géographie. Les notions qui sont enseignées dans les trois niveaux reprennent, à quelques exceptions près, les mêmes contenus. Il y a une absence de congruence entre les intentions pédagogiques énoncées (pourtant clairement) et les contenus choisis pour les concrétiser.

■ ***La méconnaissance de ce que nous sommes***

L'éducation à la citoyenneté qui se donne entre autres objectifs une éducation pour la paix, contribue volontairement ou involontairement à imposer une méconnaissance. Elle se mue dans une logique de neutralisation qui efface ineffablement le rapport à l'altérité. La notion d'« ethnies » qui apparaît tardivement n'est pas élucidée pour amener les élèves à se connaître eux-mêmes en partant de la différence ethnolinguistique et la localisation spatiale. L'évitement de l'ethnie, loin de renvoyer à une dissipation de tensions imaginaires par le refus d'en parler (NGUEMA ENDAMNE, 2012), entretient paradoxalement et silencieusement la haine, la rancœur, tout en criant haut et fort une fausse unité nationale (NGUEMA MINKO, 2010) qui n'existe nulle part. L'école dont l'une des tâches comprend cette volonté de briser les particularismes transmis par la naissance, la famille (TOURAINE, 1984) échoue lamentablement. La méconnaissance de l'ethnie affaiblit la solidarité et l'unité nationale, et accroît l'incertitude. À aucun moment, la preuve n'est apportée que l'école gabonaise neutralise l'héritage familial qui transmet la haine.

La culture de la différence et de la tolérance doit commencer par la connaissance de soi et celle de l'autre. Elle ne doit pas se limiter à la religion pour espérer fédérer les hommes. Les religions sont des institutions, pour la plupart importées au même moment où les puissances tutélaires se sont installées au Gabon. Le Gabon ne court pas un risque évident d'un conflit qui naîtrait de la différence religieuse. En revanche, ce risque présente une forte probabilité avec la différence ethnique. En effet, les politiques, à court d'arguments et d'idées, utilisent l'ethnie comme un exutoire pour justifier leurs impérities politiques. D'aucuns vont jusqu'à employer des expressions immondes « il faut s'en débarrasser de tel groupe ethnique » pour insinuer un génocide, d'autres encore plus habiles laissent passer les messages sibyllins « Tout sauf les... » par allusion à l'autre. L'école doit enseigner le dialogue interethnique ou la pluriethnicité au travers des échanges et découvertes pour aller dans le sens de l'ethnologue Michel Leiris : « Si tu diffères de moi, loin de me léser, tu m'augmentes ». L'exploitation et la conversion des différences interethniques en richesse culturelle constituent le socle solide sur lequel repose l'unité nationale durable et le commencement de la matérialisation de la paix dans le monde. L'éducation à la pluriethnicité permet de préserver la paix (FONKOUA, 2006) dont les nations ont besoin pour la communiquer à d'autres nations.

■ ***L'influence d'une éducation à la citoyenneté internationale***

Dire que l'éducation à la citoyenneté vise à former un citoyen mondial coupé de ses racines ne relève pas d'une fiction. Une bonne partie des leçons concerne les thèmes qui ont une portée internationale dans les trois niveaux d'enseignement du primaire.

Tableau 1 - Les thèmes internationaux

3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année
<ul style="list-style-type: none"> - respectons notre environnement - soyons solidaires - halte au gaspillage - non à la violence 	<ul style="list-style-type: none"> - tous contre le sida - l'égalité des sexes - la religion - la francophonie - les droits de l'enfant - le devoir de s'instruire - hommes et femmes égaux 	<ul style="list-style-type: none"> - les organisations humanitaires - l'importance du dialogue et de la tolérance - le Gabon et les autres États - l'impact du sida - les facteurs de vulnérabilité face au sida - le paludisme - le développement durable

Ces thèmes internationaux sont déjà traités dans les autres disciplines comme l'histoire, la géographie, la didactique de l'éveil. Sans nier leur importance pratique, cette redondance justifie le caractère hybride de l'éducation à la citoyenneté qui est partout et nulle part pour reprendre la formule d'Audigier. La présence de la carte d'Afrique, du planisphère, des hommes de couleurs différentes montre qu'il est plus indispensable à un élève de s'identifier au monde plutôt qu'à son territoire. La citoyenneté doit s'appuyer sur la défense de l'environnement afin d'aboutir au développement durable. La protection de l'écosystème contre la pollution et ses effets rédhibitoires devient un rabâchage qui, au-delà de l'éloignement géographique des nations, crée une proximité des uns des autres. Les sommets de Rio et de Kyoto visent à lutter contre le changement climatique en réduisant les émissions de gaz carbonique. La pandémie du sida qui collecte des fonds en vue de limiter sa propagation dans le monde, est une question internationale qui nécessite une solidarité qui se manifeste par des changements d'expérience. De même les droits de l'enfant occupent une place décisive dans l'agenda international. Ces droits sont régulièrement violés par les organisations terroristes qui se servent des enfants pour créer des boucliers humains et par leur exploitation comme main-d'œuvre précoce. La connaissance des organisations internationales humanitaires participe également de l'éducation à la citoyenneté internationale par leur action visible de dénonciation des violations des droits humains. Après l'enseignement reçu dans les salles de classe, ces thèmes internationaux bénéficient aussi d'une médiatisation considérable (spots éducatifs, publicité radiodiffusée et télédiffusée, affichages assortis d'images). Paradoxalement, les mêmes médias nationaux, qu'ils soient privés ou publics, semblent éprouver toutes les peines à diffuser des émissions sur le folklore, les danses traditionnelles gabonaises.

■ **L'omission des grands fléaux : les crimes rituels**

C'est une surprise doublée de peine inconsolable que l'éducation à la citoyenneté ferme les yeux sur ce que la communauté nationale qualifie aujourd'hui d'abjection par référence aux crimes rituels. Les plus grandes victimes de ce fléau sont des enfants. Unanimement condamnés par tout le monde (politiques, clergé, société civile), les crimes rituels n'ont cessé d'offrir un spectacle désolant : découverte des corps humains sans vie amputés d'organes vitaux (sexe, lèvre, sein, langue...). Pourtant ils figurent dans les orientations officielles et devraient trouver leur place dans la défense des droits de l'homme ou plus exactement des droits de l'enfant. On attend un contenu préventif à l'endroit des jeunes enfants : refuser d'être embarqué dans un véhicule par des inconnus ; refuser des promenades le long des plages et dans les bosquets ; refuser de prendre des cadeaux des personnes que l'on ne connaît pas.

■ **Le temps pour enseigner l'éducation à la citoyenneté manque**

Le temps consacré à l'éducation à la citoyenneté est variable d'une école à une autre, d'un enseignant à un autre. Cette variabilité dépend de l'hybridité et de la nature de l'éducation à la citoyenneté. Pédagogiquement, il n'y a pas obligation de tout voir afin de tout maîtriser puisque les mêmes savoirs sont enseignés en histoire, en géographie ou en sciences. Pour certains enseignants, elle est enseignée en deux séances sur un mois, à raison d'une heure par séance, c'est la moyenne dans les écoles publiques. Dans les écoles privées, on y consacre une, voire

deux séances sur un mois. C'est la progression dans les disciplines ordinaires qui explique la fluctuation de cette périodicité. Le problème de l'éducation à la citoyenneté est celui d'une reconnaissance minorée comparativement aux disciplines scolaires classiques. Tant qu'elle ne sera pas reconnue comme discipline à part entière comme les didactiques, son statut prêterà toujours à confusion. Toutes les leçons ne sont pas abordées en une année scolaire par niveau à cause du caractère minoré de l'éducation à la citoyenneté.

■ **Analyse des séquences observées**

En raison des grèves qui paralysent le fonctionnement des établissements publics d'enseignement primaire depuis le début de l'année scolaire 2016-2017, l'observation des séquences a été réalisée dans les rares écoles qui n'avaient pas encore enregistré la propagation généralisée de l'arrêt des cours. Cette observation s'est effectuée entre décembre 2016 et janvier 2017 à l'école primaire de Nzeng -Ayong 2.

L'observation a porté sur la citoyenneté nationale (leçon portant sur les lois au Gabon) et sur la citoyenneté internationale (francophonie). Que prévoit le *curriculum* formel pour chacune de ces deux notions ? Le *curriculum* en tant que conception, organisation et programmation des activités d'enseignement/apprentissage, précise les contenus, les finalités et les méthodes pédagogiques (PERRENOUD, 1993). La pédagogie d'intégration est sollicitée ici pour aider à construire des compétences que l'on attend de l'élève (ROEGIERS, 2000).

L'observation s'est appuyée sur une grille basique utilisée pour une séquence en éducation à la citoyenneté (l'évaluative Framework) qui énonce une série de variables. Il s'agit du *curriculum*, l'enseignement et l'apprentissage, du contenu, des supports...

Présentation de la fiche pédagogique

Discipline : éveil

Matière : éducation civique

Savoir-être : respecter la loi de son pays

Travail : individuel

Niveau : 4^e année

L'observation a porté également sur la trace écrite des élèves (cahiers). En fait, au regard de la fiche de préparation, il est à noter que l'éducation à la citoyenneté n'y est pas mentionnée. Les élèves utilisent le même cahier pour l'histoire, la géographie, etc. Le *curriculum* formel voudrait que l'élève respectât la loi de son pays. Il doit également identifier ce qui constitue la violation de la loi. Au niveau du déroulement, les exemples relatifs au respect de la loi ne viennent pas renforcer le cours. À quel moment doit-on respecter la loi ? Cette question n'est pas posée pour chercher à découvrir ce que les élèves savent. En plus, l'enseignement, au lieu de mettre l'élève au centre du processus enseignement/apprentissage, utilise une succession d'approches dans la salle de classe : approche par les contenus, approche communicationnelle et approche par objectif. Les élèves écoutent religieusement ce que l'enseignant déroule comme contenu sans la moindre réaction de leur part. Ainsi, se posent les questions suivantes : à quel moment interviennent les réajustements attendus de l'enseignant ? Pourquoi l'enseignant ne privilégie-t-il pas une pédagogie des groupes pour favoriser la construction des savoirs ? Paradoxalement, on exige dans les *curricula* une participation des élèves aux activités.

La deuxième observation a porté sur la séquence de la « francophonie » en classe de 5^e année primaire. Le *curriculum* formel indique que les élèves doivent identifier les pays francophones sur un planisphère et précise une pédagogie interactive. Au début de la séquence, l'enseignant a commencé à poser la question suivante aux élèves : quelle est la langue officielle au Gabon ? Le terme « officiel », si l'on s'en tient aux réserves émises par les linguistes africanistes, ne tient pas. Le français est une langue seconde au Gabon. Mais le statut du français au Gabon fait de lui une langue de travail, d'enseignement et de communication dans un contexte linguistique où il n'existe aucune langue nationale. Les élèves ont répondu à l'unisson : le français. La seconde activité a consisté à mettre les élèves en groupe de cinq. La consigne : répertorier les pays

francophones de l'Afrique centrale, de l'Afrique de l'Ouest et dans le monde. Des conflits sociocognitifs entre élèves ont émergé dans les groupes. L'enseignant a demandé à chaque groupe de livrer ses résultats.

L'observation de ces séquences autorise des remarques importantes. L'on peut poser qu'il existe une pédagogie de l'intégration lorsqu'il s'agit d'aborder un thème de l'éducation à la citoyenneté internationale. Il n'y a aucun hiatus entre le *curriculum* formel et le *curriculum* réel. Le respect des orientations officielles est adopté par l'enseignant. En revanche, quand il s'agit d'un thème de la citoyenneté nationale, la démarche pédagogique suggérée par les *curricula* pour arriver à la citoyenneté participative (PAGONI, 2009), disparaît au détriment des pédagogies anciennes. Ici, l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté entraîne une intervention qui place les élèves en situation de réceptivité passive (JEFFREY, 2003). Les contradictions traversées par l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté ne se situent pas seulement au niveau de la formation des objectifs et de ses articulations possibles (AUDIGIER, 2007). Les méthodes pédagogiques utilisées dans les salles de classe par les enseignants viennent compléter les difficultés (PERRENOUD, 1994).

Conclusion

La réflexion initiée dans cet article a consisté à mettre en lumière l'impossibilité de promouvoir une éducation à la citoyenneté nationale, diluée dans la citoyenneté internationale. Cette situation explique l'évitement de certaines notions capitales : tribalisme, détournement de deniers publics, crimes rituels. La persistance de ces maux renvoie inévitablement au choix pédagogique de ne pas les enseigner, ou d'enseigner certains avec une pédagogie qui n'invite pas les élèves à une participation active à la construction de ces savoirs. La formule pédagogique montre une convergence entre les méthodes pédagogiques actives et les thèmes de la citoyenneté internationale. Inversement et paradoxalement, les thèmes nationaux continuent d'être enseignés avec les approches révolues. Une question dès lors se pose : l'éducation à la citoyenneté existe-t-elle ? L'éducation à la citoyenneté n'existe pas encore. C'est une discipline en construction qui attend d'être reconnue par la communauté et le monde éducatifs. Ses intentions et finalités ne s'inscrivent pas dans les finalités nationales de l'école mais dans l'agenda international. Une citoyenneté internationale a l'avantage d'une ouverture au monde, à une sensibilité de toutes les calamités que le village planétaire connaît. Mais en même temps, elle présente l'inconvénient d'une fermeture à tout ce qui relève du national. Le renversement de paradigme s'impose dorénavant : c'est la citoyenneté nationale qui construit et consolide la citoyenneté internationale.

Bibliographie

AIF, CSFEJ et OIF (2001), *L'éducation à la citoyenneté en Afrique francophone subsaharienne*, Dakar, Presse de l'Imprimerie de Monteiro.

AUDIGIER François (2002), « L'éducation à la citoyenneté à la recherche de présence effective », *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, n°24(3), p.451-466.

AUDIGIER François et CRAHAY Marcel (2006), *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles, De Boeck.

AUDIGIER François (2007), « L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions », *Revue Internationale de Sèvres*, n°44, p.25-34.

AUDIGIER François (2010), *École, médiatisations et réformes curriculaires et perspectives internationales*. Bruxelles, De Boeck.

DE COULON Patrick et al. (2000), « De l'instruction civique à l'éducation civique à l'éducation citoyenne : pour un enseignement tourné vers la société et sa diversité », dans R. REICHBENBACH et F. OSER (dir.), *Entre pathos*

et désillusion. La situation de la formation politique en Suisse, Fribourg, Éditions universitaires, p.269-274.

DEPOVER Christian et NOËL Bernadette (2005), *Le curriculum et ses logiques. Une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*, Paris, l'Harmattan.

DURKHEIM Émile (1999), *Éducation et sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France.

DESAUTELS Jacques et VINCENT Suzanne (2008), « Teaching and Learning Democracy », *Education interweaving democratic citizenship for political literacy and social Justice*, New York, p.283-300.

FONKOUA Pierre (2006), *Quel futur pour l'éducation en Afrique ?*, Paris, l'Harmattan.

JEFFREY Denis (2003), « Critique de la nouvelle idéologie citoyenne Conférence donnée dans le cadre du colloque *Éducation à la citoyenneté : enjeux éthiques et dimensions politiques*, ACFAS, RIMOUSKI.

GALICHET François (1998), *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, Anthropos.

HEIMBER Charles (2007), « Portée et limites de l'éducation à la citoyenneté démocratique », *Éducation en Contexte Plurilingue*, En ligne <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:22933>

ISAMBER-JAMATI Viviane (1990), *Les savoirs scolaires*, Paris, Éditions Universitaires.

LANGE Marie France (2003), « École et mondialisation. Vers un nouvel ordre scolaire ? », *Cahiers d'Études Africaines*, n°169-170, p.143-166.

LEBAR Lucien et SALEM André (1999), *Statistique textuelle*, Paris, Dunod.

MATARI Hermine (2011), « L'école coloniale et la fabrication du citoyen dans le primaire au Gabon », *Revue Gabonaise de Recherche en Éducation*, n°1, p.7-24.

MAROUSSIA Raveaud (2007), « L'élève futur citoyen », *Revue Internationale de Sèvres*, n°44, p.19-24.

MOMBO Charles, NDIMINA-MOUGALA Antoine Denis et ZOO EYINDANGA (2001), « Le profil de la citoyenneté dans les programmes d'histoire du secondaire au Gabon : un aperçu », *École et Citoyenneté*, Université du Québec à Montréal, p.88-118.

MORIN Edgar et al. (2003), *Éduquer à l'ère planétaire. La pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*, Paris, Balland.

NGUEMA ENDAMNE Gilbert (2012), « Le Paradoxe du processus enseignement/apprentissage de l'unité nationale à l'école primaire au Gabon : entre emprise de l'idéologie dominante et raison pour une gouvernance politique séduisante », *KALIAO Revue Pluridisciplinaire de l'École Normale Supérieure de Marois*, vol.4(8), p.9-26.

NGUEMA MINKO Emmanuelle (2010), *L'unité nationale ou la rancune comme mode de gouvernance*, Paris, l'Harmattan.

PAGONI Maria (2009), « La participation des élèves en question. Travaux de recherche en France et en Europe », *Carrefours de l'Éducation*, n°28, p.123-149.

PERRENOUD Philippe (1993), « Le curriculum : le formel, le réel, le caché », Jean HOUSSAYE (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.

PERRENOUD Philippe (1994), « La connaissance en classe : onze dilemmes », *Cahiers Pédagogiques*, n°326, p.13-18.

ROGIERS Xavier (2000), *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck.

ROKEACH Milton (1973), *The Nature of human value*, New York, The Free Press.

SCHNAPPER Dominique (2000), *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Paris, Gallimard.

SIMA EYI Nathalie (2014), « Éléments d'analyse de l'éducation à la citoyenneté dans les écoles secondaires et supérieures au Gabon », *AKENG Revue Gabonaise de Recherche en Éducation*, n°3, p.121-147.

TABA Hilda (1962), *Curriculum Development: Theory and Practice*, New York Harcourt, Brace and World.

TOURAINÉ Alain (1984), *Le retour de l'acteur. Essai de sociologie*, Paris, Fayard.

VINCENT Suzanne (2001), « La construction du lien sociale à l'école », *Éducation et Francophonie*, n°32, p.1-15.

VAN ZANTEN Agnès (2003), *Les politiques d'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.