Document generated on 08/04/2025 5:37 a.m.

McGill Journal of Education
Revue des sciences de l'éducation de McGill

Citoyenneté et éducation à la citoyenneté : points de vue d'enseignants et d'enseignantes du secondaire au Gabon
Citizenship and Citizenship Education: Gabonese secondary school teachers' point of views

René Casimir Zoo Eyindanga

Volume 48, Number 1, Winter 2013

Apprendre à vivre ensemble par l'éducation et la formation. Regards africains, français et québécois
Education and the Challenge of Learning to "Live Together:" Perspectives from Africa, France and Quebec

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1018409ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1018409ar

See table of contents

Publisher(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

1916-0666 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Zoo Eyindanga, R. C. (2013). Citoyenneté et éducation à la citoyenneté : points de vue d'enseignants et d'enseignantes du secondaire au Gabon. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *48*(1), 203–222. https://doi.org/10.7202/1018409ar

Article abstract

The purpose of this paper is to identify the meanings that secondary school teachers (male and female) in Gabon give to citizenship and citizenship education. Sixty teachers, many of whom teach citizenship education, were surveyed. Set against a background of new social demands, the context of democracy is discussed, the latter requiring a renewed critical look at citizenship education in schools. The points of view expressed by the teachers taking part in the study echo their personal and professional experiences. Although open to participation, they reflect a normative conceptualization of citizenship education as well as an obligation to ensure a stronger citizenship education despite social and educational obstacles.

All Rights Reserved © Faculty of Education, McGill University, 2013

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

CITOYENNETÉ ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ : POINTS DE VUE D'ENSEIGNANTS ET D'ENSEIGNANTES DU SECONDAIRE AU GABON

RENÉ CASIMIR ZOO EYINDANGA *École normale supérieure, Libreville, Gabon.*

RÉSUMÉ. Le présent article vise à dégager les significations que des enseignants et enseignantes de quelques écoles secondaires du Gabon attribuent à la citoyenneté et à l'éducation à la citoyenneté sur la base d'un sondage effectué auprès d'une soixantaine d'entre eux, dont plusieurs enseignent l'éducation civique. Le contexte de la démocratie est évoqué, sur fond d'exigences sociales nouvelles, contexte qui commande un regard renouvelé sur l'éducation civique dispensée à l'école. Les points de vue exprimés, qui font écho à l'expérience personnelle et professionnelle des pédagogues concernés, rendent compte d'une conception quelque peu normative de la citoyenneté bien qu'ouverte sur la participation, mais aussi de l'obligation qu'a l'école d'assurer une éducation civique plus robuste malgré les obstacles sociaux et scolaires rencontrés.

CITIZENSHIP AND CITIZENSHIP EDUCATION: GABONESE SECONDARY SCHOOL TEACHERS' POINT OF VIEWS

ABSTRACT. The purpose of this paper is to identify the meanings that secondary school teachers (male and female) in Gabon give to citizenship and citizenship education. Sixty teachers, many of whom teach citizenship education, were surveyed. Set against a background of new social demands, the context of democracy is discussed, the latter requiring a renewed critical look at citizenship education in schools. The points of view expressed by the teachers taking part in the study echo their personal and professional experiences. Although open to participation, they reflect a normative conceptualization of citizenship education as well as an obligation to ensure a stronger citizenship education despite social and educational obstacles.

La question de la citoyenneté fait l'objet de débats dans les sociétés démocratiques vu les transformations majeures qui y sont vécues, la mondialisation de l'économie ayant largement contribué à modeler différemment les rapports entre les États ainsi qu'entre l'État, les institutions de la société civile et les citoyens

(Held, 2005). L'Afrique n'échappe pas aux discours concernant l'établissement de la démocratie et l'exercice de la citoyenneté qu'il suppose, d'autant que les questions soulevées sont nombreuses et stratégiques, eu égard au passé colonialiste de plusieurs États, dont le Gabon, et à ses résurgences toujours possibles ou présentes, aux défis de développement social et aux exigences de gouvernance qui s'y rattachent, ainsi qu'au traitement de problèmes à caractère social.

LE CONTEXTE SOCIOSCOLAIRE DE LA CITOYENNETÉ AU GABON

Le Gabon : un projet politique en voie mais aussi en mal de démocratie

L'instauration et le maintien de la démocratie posent aujourd'hui des défis à toute société qui s'en réclame, d'autant que cette idéologie ne peut prétendre au statut d'achèvement du seul fait de son invocation. L'idéal démocratique reste un projet à réaliser, projet à géométrie variable, s'il en est un, tributaire de l'historique géopolitique et socioculturel singulier des États qui y souscrivent mais aussi contraint par les aléas du contexte politique d'ensemble à l'échelle nationale et planétaire. À l'instar de nombreux États africains, le Gabon, petit pays d'Afrique centrale subsaharienne, n'échappe pas aux questionnements liés à son positionnement politique à l'ère du postcolonialisme, le choix pour la démocratie promulgué en 1960 et consolidé par l'affirmation du multipartisme en 1990 l'ayant en quelque sorte orienté sur une telle voie (Mombo, N'Dimina–Mougala et Zoo Eyindanga, 2001). L'engagement pour la démocratie a d'ailleurs été réaffirmé et s'est concrétisé, à l'échelle continentale, par l'adhésion, en 2002, à l'Union Africaine (UA) et au *Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique* (NEPAD), ainsi qu'en 2007, par la ratification de la *Charte africaine de la démocratie, des élections et de la gouvernance*. Inscrit dans la Constitution du pays en tant que visée du système politique, l'idéal démocratique participe maintenant de la rhétorique officielle et de l'imaginaire national. Mais qu'en est-il de ce projet démocratique dont on dit qu'il stagne, alors même que l'hypothèque coloniale est levée et que certains jugent menacé vu la distance qui existe entre son affirmation dans les discours et les faits avérés (Banstantsa, 2001) ? Comment un tel projet peut-il évoluer en restant connecté aux valeurs et acquis de la coutume tout en ne tournant pas le dos à la modernité (Bayart, 2009) ?

Nous distançant ici de toute perspective qui viserait l'« occidentalisation » de la forme que peut prendre un tel idéal, encore qu'une telle dénomination soit relativisée et ne prenne pas figure d'anathème pour tous (Owona, 2005), il nous faut néanmoins reconnaître que l'exercice démocratique au Gabon est pour le moins embrouillé quant à la reconnaissance résolue de ses principes fondateurs tout autant que laborieux quant à son actualisation. Bien qu'on ne puisse statuer sur le degré d'intériorisation des exigences que sa poursuite suppose sur le plan des mœurs politiques et sociales, cet idéal semble se heurter

à une force toujours vive d'habitus électoraux, corporatistes et participatifs discutables qui reconduisent des comportements politiques, administratifs et civiques équivoques, voire contestables dans certains cas. Nombre d'observateurs et d'analystes ont en effet formulé des critiques à l'égard de la manière dont l'éthique qui inspire la gouvernance politique et la gestion publique des biens et des services est observée dans plusieurs États africains. Malgré la reconnaissance d'avancées importantes dans la foulée de la troisième vague démocratique de la fin du XX^{e} siècle, la démocratie serait mise à mal par diverses « résistances » qui bloquent la mise en place de l'État de droit, la résolution pacifique des conflits ou encore l'établissement d'un processus électoral authentique, l'instauration d'une véritable culture démocratique faisant encore défaut sur ce continent multiforme et pluriel (Gazibo, 2005 ; Guèye, 2009 ; Quantin, 2009).

Le Gabon n'échappe pas à certaines de ces critiques, la réputation d'oligarchie et d'immobilisme lui étant accolée, et ce, même si la situation en matière de lutte contre la corruption s'est améliorée sur une échelle indicielle comparative de 183 pays (Tranparency International, 2011). Il s'en trouve qui dénoncent l'emprise de l'appareil d'État sur la vie des institutions et des citoyens et qui déplorent les effets néfastes de la domination politique symbolique exercée, domination que Mouity (2010) n'hésite pas à assimiler à une « société gabonaise de cour », en résonance à l'ouvrage d'Elias. Renforcé par sa longévité (Ngolet, 2000) et associé au clientélisme et aux privilèges malgré sa prétention démocratique, le pouvoir gabonais bénéficie d'une reconduction quasi tacite confortée par d'importants appuis extérieurs, dont celui de la France, ce qui lui vaut une réputation de pays stable et prospère. Si la Maison-Blanche a invité, lors de sa visite en juin 2011, le nouveau président Ali Bongo à prendre les mesures pour éradiquer la corruption et procéder à une réforme du système judiciaire qui tienne compte des droits de la personne, c'est que l'État gabonais tarde encore à assujettir ses décisions aux normes du droit positif, condition d'une démocratie effective.

En ce début de siècle où la mondialisation a déjà confirmé ses effets de turbulence sur les plans économique, social et culturel à l'échelle des ensembles continentaux (Petrella, 1997), le jeu des différents pouvoirs extérieurs qui surplombent les systèmes étatiques ne peut être ignoré dans l'analyse de l'évolution des projets démocratiques en cours. L'État gabonais fait lui aussi face à des engagements et à des sollicitations diverses qui influent sur sa manière de « conduire » un tel projet, son inscription dans un réseau d'alliances diverses lui assurant en retour viabilité politique et essor économique. La « sympathie » manifestée à son endroit par les organismes régulateurs internationaux et par divers intérêts financiers de pays avancés ou émergents n'est pas en effet dépouillée de requêtes et exempte d'intérêts ou de convoitises, soit à l'égard de la dette publique contractée ou soit vis-à-vis de l'exploitation des ressources naturelles. Ces alliances plus ou moins « obligées » orientent en grande partie le positionnement stratégique du pouvoir politique, ce qui se répercute inévitablement sur les arbitrages

sociaux effectués. Dans le contexte d'une gouvernance « sous influences », l'évolution du projet démocratique au Gabon ne peut être envisagée sans que ne soit interrogé l'ethos qui inspire la gestion des affaires de l'État, lequel suppose la transparence des règles qui fondent les choix politiques et sociaux et sollicite l'imputabilité des gouvernants et administrateurs publics à l'égard de leur application juste et équitable. C'est pourquoi une vigilance accrue est souhaitée, non seulement de la part de corps intermédiaires de type associatif ou d'institutions autonomes, ce que d'aucuns nomment la société civile (Bayard, 1986 ; Khilnani, 2001), mais aussi de la part des citoyens, ceux-ci pouvant se poser en tant que gardiens et « activeurs » du projet démocratique. Selon les différents contextes et époques sociohistoriques, et par l'entremise des penseurs qui en ont marqué les significations, la philosophie politique a inspiré les conduites à tenir pour que puissent s'exprimer les figures de l'idéal démocratique. De nos jours, l'endossement d'une éthique de la communication (Habermas, 1992) pour fonder les normes et usages démocratiques constitue une avenue prometteuse susceptible de favoriser l'intercompréhension, bien qu'elle pose aux acteurs sociaux ou individuels des exigences de rationalité et de délibération, et aux différents États sollicités par une mondialisation marchande (Habermas, 2000) des exigences de coopération et de solidarité cosmopolitique devant toutefois être insufflées par les populations elles-mêmes.

De l'importance de former à la citoyenneté : l'école mise à contribution

Dès lors, la question de la formation du futur citoyen se pose et, partant, celle de la contribution de l'école à l'avancement du projet démocratique. En tant qu'institution sociale mandatée en vue de la socialisation des jeunes, celle-ci a été invitée, surtout au cours des deux dernières décennies, à œuvrer dans le sens d'une éducation à la citoyenneté démocratique (Veldhuis, 1997 ; Conseil supérieur de l'éducation, 1998) par l'entremise des visées des programmes et de l'action des intervenants scolaires, les milieux scolaires ayant à composer de plus en plus avec la diversité ethnoculturelle. Une telle perspective envisage le contexte de la classe comme un lieu d'expression, de réflexion et d'action en lien avec les compétences de citoyenneté, lieu où l'acculturation aux valeurs et aux connaissances relatives au fonctionnement social et politique ainsi que celle relative aux droits et devoirs qui fondent l'agir des citoyens est envisagée, mais aussi lieu où les pratiques de délibération et de participation sont encouragées (Audigier, 1999, 2000 ; Gagnon, McAndrew et Pagé, 1996 ; Hébert, 1997 ; McAndrew, Tessier et Bourgeault, 1997 ; Vincent, 2001, 2008 ; Vincent et Désautels, 2008).

Dans la lignée des réformes éducatives instituées au cours des deux dernières décennies dans plusieurs pays occidentaux, les programmes d'étude ont été révisés en vue de former un citoyen « actif » et participatif et nombre d'écrits sur les modes de socialisation politique en milieu scolaire ont été publiés. Dans le cas du Gabon, le programme d'éducation civique, édité pour le premier cycle

du secondaire (Ministère de l'Éducation nationale, 1991), retient lui aussi la nécessité d'une formation à l'autonomie et à la participation des citoyens, sur la base des valeurs, de la reconnaissance des droits et devoirs et des connaissances du fonctionnement sociopolitique, bien qu'une place restreinte lui soit réservée dans le régime d'études des élèves. Si la question du rapport des enseignants aux « savoirs à enseigner » a fait l'objet d'études dans plusieurs disciplines telles les sciences, la langue ou l'histoire, celles relatives à l'éducation à la citoyenneté ont la plupart du temps été approchées par l'entremise de thèmes ou de questions sociales vives plus spécifiques (démocratie, droits et devoirs, environnement, approche interculturelle, etc.) ou encore par celle des visées curriculaires poursuivies (Kennelly et Llewellyn, 2011 ; Pykett, 2010). Certaines, basées sur des échantillons et des méthodes diversifiés, ont néanmoins porté sur les manières de voir des enseignants, notamment en ce qui a trait à la teneur et au sens des perspectives éducatives endossées, soit pour en caractériser l'ampleur et la diversité (Anderson, Avery, Pederson, Smith et Sullivan, 1997; Osler, 2011), ou soit pour juger de leur adéquation (Evans, 2006), l'image du « bon citoyen » ou du « citoyen idéal » servant souvent de trame de fond (Westheimer et Kahne, 2004) de plusieurs d'entre elles.

L'intérêt de nous attacher aux points de vue des enseignants nous apparaît justifié en ce qu'ils nous font accéder, en partie du moins, aux représentations qu'ils ont de cet objet social de préoccupation qu'est la citoyenneté, objet relayé par l'école vu sa mission éducative. Ces représentations informent la manière d'envisager et d'actualiser les visées de formation déclarées, manière qui affiche nécessairement une distance interprétative par rapport à celles-ci ainsi que le suggère l'approche anthropologique de transposition des savoirs (Chevallard, 1985) ; elles rendent aussi compte des croyances et des influences qui formatent leurs discours en classe, que celles-ci émanent de leur vie personnelle de citoyen ou de leur vie professionnelle en tant que membre d'une communauté de pratique. En convenant de telles interférences, la théorie des représentations sociales, qui sert de cadre inspirateur à notre étude, montre bien l'intrication du social et du subjectif (Jodelet, 2008) tout autant que l'influence des processus communicationnel et interactionnel dans le processus représentationnel (Bataille, 2000 ; Doise, 2000).

CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES

Nous précisons quelques considérations méthodologiques relatives à l'étude exploratoire menée.

Perspective envisagée

Notre étude s'inscrit dans le cadre d'une démarche exploratoire de type qualitatif et vise à éclairer les significations attribuées par des enseignants du secondaire du Gabon au champ conceptuel de la citoyenneté, et ce,

sur la base des points de vue qu'ils expriment. Elle s'inspire de la théorie des représentations sociales (Moscovici, 1989) qui s'attache aux cognitions socialement élaborées et partagées au sein de groupes particuliers – dans le cas qui nous occupe, celui d'enseignants dont la mission ultime à l'école les convie, toutes disciplines confondues, à la formation du citoyen –, à propos d'un objet social d'intérêt pouvant porter à controverse, la vie démocratique du Gabon et l'exercice de la citoyenneté faisant l'objet de préoccupations et de débats au sein de la société et à l'école.Le paradigme compréhensif (Mucchielli, 1996) et la perspective interprétative qu'il autorise inspirent et guident la posture que nous endossons, ce qui nous permet d'exercer un rôle actif dans le choix d'outils appropriés et pour l'interprétation des différents « sens » que les acteurs attribuent à « leur » réalité.

L'échantillon

L'étude est basée sur une enquête effectuée auprès d'une soixantaine d'enseignants et d'enseignantes (n=63) de niveau secondaire qui œuvrent dans les lycées de Libreville au Gabon, au cours de la dernière décennie. Ces sujets affichent des profils de formation disciplinaire et d'intervention différents, les enseignants d'histoire-géographie-éducation civique représentant 40% de l'effectif, les autres se répartissant à peu près également entre l'enseignement du français, des sciences et vie de la terre ainsi que des mathématiques-physique-chimie[1]. Les sujets varient également selon le genre, les strates d'âges et l'expérience, les hommes représentant près de 70% de l'échantillon, le même pourcentage ayant 35 ans et plus et un peu plus de la moitié ayant dix ans d'expérience ou moins[2] .En raison du contexte qui a présidé à l'interpellation des sujets, soit des activités de formation offertes en contexte universitaire, l'échantillon est dit « de convenance » ou « accidentel », considérant qu'il ne tient pas compte, comme on peut le constater, de la répartition proportionnelle des sujets selon la matière enseignée dans la cohorte d'ensemble, non plus que de l'identification a priori de caractéristiques-types, comme c'est le cas pour un échantillon raisonné (Van der Maren, 1995). Il faut donc comprendre que, dans l'esprit du chercheur, et c'est là l'une des limites de l'étude, toute prétention de généralisation est écartée, d'autant que le caractère exploratoire de l'étude est affirmé.

La cueillette de données

Les enseignants ont été invités à répondre individuellement sur une base volontaire à un sondage sous forme de questionnaire écrit, lequel a été utilisé par Vincent (2001) dans son étude portant sur les représentations sociales (RS) de la citoyenneté et l'éducation à la citoyenneté chez de futurs enseignants québécois. Dans le cas qui nous occupe, notre intérêt était d'effectuer, par l'entremise d'un dispositif « léger », un premier coup de sonde auprès d'enseignants réunis en un même lieu pour une activité de formation, bénéficiant ainsi d'une conjoncture

convenable pour opérer une première descente sur le terrain, d'où l'emprunt d'un outil existant. Le choix de celui-ci se justifie par sa maniabilité et par son économie d'utilisation en contexte gabonais, même s'il n'a pas donné lieu par la suite à des entrevues, vu les circonstances particulières. Cet outil a été amputé, pour les besoins de l'étude, des items portant sur les associations de mots, autre tâche liée au repérage des représentations, de manière à ne retenir que les six questions ouvertes libellées sous forme de phrases courtes à compléter[3] à partir de consignes claires et simples. Les deux premières questions se rapportent au thème de la citoyenneté et visent à faire ressortir la manière personnelle d'exercer la citoyenneté au quotidien et leur conception du « bon citoyen » ; les quatre autres questions sont axées sur l'éducation à la citoyenneté et portent sur les actions concrètes exercées dans l'école pour éduquer à la citoyenneté, sur les obstacles et facilitateurs qui freinent ou favorisent une telle éducation, ainsi que sur les améliorations à apporter.

Le traitement des données

La méthode d'analyse de contenu thématique (Bardin, 2003) a guidé notre démarche. Les points de vue émanant des fiches recueillies ont fait l'objet d'un dépouillement, les questions étant considérées comme autant d'objets d'examen (six objets correspondant aux questions de phrases à compléter). Sur la base de la similitude des opinions émises par les sujets, des catégories ont été dégagées, et ce, pour chaque objet d'examen (question), chacune de ces catégories correspondant à un schème général de pensée (cognème) ou à une idée-force qui chapeaute des points de vue qui « vont ensemble » ou qui ont un air de famille, même s'ils ne sont pas formulés de manière identique. Il est à noter que ces catégories constituent des réinterprétations du chercheur, lesquelles ont fait l'objet de validation auprès de deux juges extérieurs. Pour un même objet, plusieurs catégories de sens ont émergé, bien que n'ayant pas la même importance d'évocation. Leur hiérarchisation a permis de faire ressortir la plus ou moins grande saillance des schèmes selon qu'ils sont partagés ou non, l'horizon de la représentation étant constitué à la fois des postures communes mais aussi de celles plus distribuées. La perspective de la citoyenneté démocratique ainsi que celle d'une acculturation, via la formation dispensée à l'école, à la participation sociale et à la critique délibérative ont servi de repères conceptuels pour dégager les pistes interprétatives.

LES ACCENTS RETENUS AUTOUR DE L'IDÉE DE CITOYENNETÉ ET D'ÉDUCATION A LA CITOYENNETÉ

Les points de vue variés des enseignantes et enseignants gabonais présentent des accents tant en ce qui a trait à leur manière d'envisager la citoyenneté qu'en ce qui concerne les pratiques d'éducation qu'ils mettent en œuvre au sein de l'école ou de la classe.

La manière d'envisager la citoyenneté

Tout en considérant les enseignants comme des acteurs éducatifs, il y a lieu aussi de les voir comme des acteurs sociaux qui détiennent d'abord un statut de citoyen. On pourrait même dire que, lorsqu'ils interviennent dans le cadre de l'éducation civique, ils témoignent déjà de leur manière d'être citoyen. Que disent-ils à propos de leur engagement personnel comme citoyens? Quelle idée se font-ils du « bon » citoyen? Dans quelles circonstances détectent-ils des manifestions de conduites citoyennes?

Les conduites d'engagement personnel à titre de citoyens. Une diversité de conduites, regroupées ici selon l'importance, ressortent des propos des sujets. Deux d'entre elles, évoquées par plus de la moitié des sujets (n=39), sont mises en évidence en tant qu'expression de la citoyenneté et visent l'*acquittement de ses devoirs civiques et sociaux* de même que la *contribution par le travail.* S'acquitter de ses devoirs civiques suppose des comportements responsables quant à ses rapports avec l'État et avec la vie publique, tels le respect des lois et des règles, l'obligation de voter aux élections, le paiement des taxes et des impôts, la participation à l'assainissement de la gestion et le respect des biens publics, la démonstration d'un dévouement exemplaire, l'exécution consciencieuse de ses devoirs ainsi que la dénonciation de l'incivilité. S'acquitter de ses devoirs sociaux s'exprime surtout dans le cadre de la vie domestique et sociale au sein d'un milieu proche, le soutien à sa famille, la protection de l'environnement, le respect du code de la route ainsi que la déférence et l'assistance aux autres y contribuant. Pour ce qui concerne l'apport par le travail, c'est le sens professionnel qui est évoqué, lequel s'exprime par le respect des exigences professionnelles (ponctualité, assiduité et accomplissement de son rôle) et la démonstration d'attitudes reliées au savoir-faire et au dévouement (sérieux, persévérance et abnégation). Une troisième conduite, suggérée par un peu plus du quart des sujets (n=17), met l'importance sur la *participation à l'éducation des jeunes ainsi qu'à sa propre formation,* signifiant par là la nécessité d'assumer de manière compétente la fonction d'enseignants ou de parents en dispensant conseils et assistance, et de s'imposer un perfectionnement continu pour ce faire. Quatre autres conduites, partagées par peu de sujets, suggèrent *l'attachement au pays et le souci de son rayonnement* (n=11) qui s'exprime par la nécessité de contribuer à son développement et de le représenter dignement à l'étranger, la nécessité de la *prise en considération des personnes par des attitudes et conduites altéritaires* (n=6) (les respecter, manifester de la solidarité envers eux, leur porter assistance et s'abstenir de toute forme de discrimination), *la participation active au sein de sa communauté* (n=3) par une implication dans divers mouvements associatifs, politiques et syndicaux et *la défense et la promotion des droits* (n=2) en tant qu'obligation morale de s'opposer à leur violation et de dénoncer les injustices.

La vision du « bon citoyen ». Les sujets ont précisé le sens attribué à la notion de « bon citoyen », expression souvent invoquée et qui renvoie au portrait idéal du citoyen. Cinq grands traits caractéristiques ressortent de leurs propos.

Les trois premiers, partagés par bon nombre de sujets, concernent les obligations et les devoirs à l'endroit des communautés d'appartenance et du pays. Le « bon citoyen » serait avant tout celui qui *exerce ses devoirs moraux et civiques dans sa vie familiale et professionnelle* (n=38), qui *respecte les lois et les règles* (n=32) et *qui témoigne d'un attachement à son pays* (n=29). Que signifie toutefois chacun de ces traits? Exercer ses devoirs au sein des communautés d'appartenance fait d'abord référence à un engagement d'ordre moral au niveau familial en étant « bon » parent ainsi qu'au niveau professionnel par des attitudes (honnêteté, engagement, discipline, amour du travail) et des compétences appropriées (efficacité, responsabilité). Cela fait aussi référence à un engagement d'ordre civique en tant que citoyen responsable et actif, apte à appuyer une gouvernance saine (avoir un sens civique élevé, être une référence pour les autres, être conscient de son rôle dans la République, respecter les biens publics, protéger l'environnement, voter aux élections). Quant au respect des lois et des règles qui régissent la société, c'est l'obligation de respect de la loi fondamentale, des institutions et de l'autorité publique mais aussi le souci de garantir l'exercice démocratique (légalité, rapports harmonieux et application de la loi, culture démocratique) qui sont identifiés.Témoigner d'un attachement à son pays s'exprime pour certains dans le sens de sentiments manifestes à l'endroit de la patrie (prier et se « sacrifier » pour le pays) et, pour plusieurs, sous la forme d'une participation active à son développement sur le plan sociopolitique par un engagement au sein de la société civile (activités et débats publics sur des questions vives, animation à travers les mouvements associatifs) pour favoriser l'intégration des citoyens à la vie démocratique, de même que sur les plans économique, moral et éducatif en participant notamment à la formation des jeunes en tant qu'enseignants.

Les deux autres traits sont considérés comme des actes sociaux importants. Le bon citoyen serait aussi celui qui s'informe et connaît le cadre légal des lois, notamment sous l'angle des droits et des devoirs et qui s'avise de les protéger (n=18). Un tel agir, qui permet de « défendre la démocratie », est présenté dans le sens de condition préalable à l'engagement évoqué dans le premier trait et suppose la conscience des droits et devoirs, une liberté d'esprit quant à leur expression, une détermination à vouloir les protéger ou à les revendiquer en cas d'aliénation. Le bon citoyen serait aussi celui qui se montre respectueux envers les autres (n=10), respect qui met l'accent sur les relations interpersonnelles conviviales (rapports harmonieux et assistance) et sur la considération de sa propre personne (prérogatives et origine personnelles).

Des circonstances propices aux manifestations de citoyenneté. Les enseignants ont fait état de circonstances qui peuvent favoriser la participation citoyenne, circonstances appréciées selon le nombre de mentions.

Ils reconnaissent d'abord que la citoyenneté peut s'exercer en différents lieux (72/125 mentions), le milieu de travail et la maison étant nettement privilégiés

par rapport à d'autres lieux. Près des deux tiers des sujets (n=38) considèrent le milieu de travail comme le lieu le plus significatif pour l'exercice de sa citoyenneté du fait qu'il permet de témoigner d'attitudes correctes (sérieux, conscience professionnelle, attachement à son travail) et de montrer sa capacité de souscrire aux exigences liées à l'exercice du métier ou de la profession (régularité, ponctualité, assiduité). Le tiers des sujets (n=20) pensent aussi que la « *maison* », espace communautaire des membres de la famille (cellule familiale, foyer familial, environnement familial), constitue un lieu d'expression de la citoyenneté vu les relations privilégiées qui existent ; ce lieu serait aussi considéré comme un endroit idéal d'encadrement et de formation en raison de l'empreinte éducative qu'il laisse dans « la vie de tous les jours » aux enfants. D'autres lieux agissent pour certains (n=14) comme espaces d'expression : l'*école* en tant que tribune éducative pour faire passer les messages à la jeunesse par l'entremise des enseignements ; les *lieux publics* en milieu urbain ou rural en tant qu'espaces de vie communautaire et associative au sein de la Cité et espaces d'expression du culte; certaines *institutions publiques* (Cour constitutionnelle, Trésor public, organisations non gouvernementales [ONG] en tant qu'instances régulatrices de la vie démocratique).

Outre les lieux identifiés, la citoyenneté se manifeste aussi à diverses occasions (53/125 mentions), l'une d'entre elles primant sur les autres. Le *choix des dirigeants politiques*, mentionné par plus de la moitié des enseignants (n=34), constitue une manifestation forte de la citoyenneté, le souci de l'intégrité d'un candidat — choisir en toute âme et conscience les personnes susceptibles de diriger la nation — étant vu comme une responsabilité morale à assumer et l'acte de voter comme un droit à exercer et un devoir à accomplir. Quatre autres occasions, mentionnées par quelques enseignants, ressortent : la *participation à la vie politique et associative* par un engagement actif au sein de divers organismes ; la *promotion de la fierté de son pays* par la célébration des symboles (fête nationale, hymne national) ; la *contribution au développement économique et social de son pays* par l'acquittement de ses obligations civiques et sociales (impôts, assistance aux autres, bonne entente) ; la *protection et la défense du pays* en cas de besoin.

La manière de considérer l'éducation à la citoyenneté

L'ensemble des intervenants de l'école ont pour mission d'œuvrer à la formation du citoyen bien que le mandat des enseignants d'histoire, de géographie et d'éducation civique soit plus spécifique en ce sens. Les sujets, toutes disciplines confondues, se sont prononcés sur les pratiques qu'ils exercent, les obstacles et les facilitateurs qu'ils observent ainsi que sur les améliorations à apporter.

Les pratiques éducatives exercées dans l'école. Dans les propos relatifs à la manière d'éduquer à la citoyenneté dans l'école, les propos peuvent être distingués selon qu'ils portent sur les visées éducatives d'ensemble, sur les contenus et sur les conduites à encourager chez les élèves.

En ce qui concerne les *visées éducatives*, deux perspectives sont évoquées. Plus de la moitié des enseignants (n=36) pensent que l'école forme à la citoyenneté *par l'entremise de l'enseignement de l'éducation civique*, tel que c'est assumé par l'enseignant responsable de cette discipline. Quelques-uns signalent toutefois la nécessité d'intégrer cette formation dans le parcours des élèves de tous les cycles et de rendre les programmes plus adéquats, formation qui supposerait l'implication de l'ensemble des acteurs scolaires pour amener les élèves à la pratique du civisme dans l'école. Plusieurs pensent aussi (n=20) que former à la citoyenneté passe *par une formation générale adéquate pour tous*, dont onze d'entre eux qui avaient également reconnu l'importance de l'enseignement de la discipline d'éducation civique. Cette formation générale suppose la reconnaissance du caractère laïc et démocratique de l'école qui doit permettre à tous (pauvres, riches) d'accéder à l'éducation et doit être axée sur la transmission du patrimoine culturel véhiculé par les langues nationales, l'histoire et la géographie, sur le développement des compétences de base, sur l'exercice d'habiletés cognitives (réflexion, jugement critique) et le renforcement d'attitudes de travail (effort) ainsi que sur la connaissance du monde. Une telle formation doit d'ailleurs qualifier les élèves de manière à ce qu'ils puissent s'engager dans une activité de travail productive et contribuer ainsi, comme citoyen, au développement du pays.

Pour ce qui concerne *les contenus*, des enseignants ont insisté sur l'importance de traiter de certaines thématiques en classe. *La promotion de valeurs d'ordre éthique et social* (n=14), notamment celle de « respect » des personnes (soi, autrui), des symboles (drapeau) et des biens publics, de même que d'égalité, de fraternité et de responsabilité, est mentionnée. *La connaissance du contexte sociétal dans lequel les élèves vivent* (n=7) leur permettrait aussi de mieux saisir le sens du passage de la société traditionnelle à la société moderne de manière à ce qu'ils puissent se situer par rapport aux défis posés ; certains affirment d'ailleurs qu'un tel positionnement ne va pas sans une sensibilisation aux problèmes touchant la santé (sida), la justice sociale (discrimination) ou l'environnement, au risque de compromettre leur engagement en tant que citoyens. *L'éveil de la conscience aux droits et aux devoirs* (n=7) par leur promotion, par une sensibilisation à leur importance est évoqué en lien avec le respect des règlements de l'école. La *connaissance du fonctionnement des institutions démocratiques et l'expression d'attitudes de déférence* (n=3) par rapport aux symboles de la République (découpages administratifs, hymne national) ressortent aussi. En ce qui a trait aux conduites à encourager dans l'école, des enseignants pensent que *s'assurer de la participation des jeunes* (n=6) contribue à promouvoir la démocratie et, partant, à former à la citoyenneté. Une telle participation peut être suscitée par diverses actions : par l'organisation d'activités socio-éducatives (débats, conférences) qui forment à la réflexion ; par la stimulation de leur engagement à la vie de l'établissement ; par la création de dispositifs variés, tels les coopératives scolaires, les parlements des jeunes, les mutuelles et associations ; par l'encouragement au choix des délégués de classe et de responsables de la coopérative scolaire.

Les obstacles rencontrés. Les enseignants ont identifié plusieurs obstacles pouvant entraver la formation du citoyen et gêner les pratiques de l'école.

Quatre obstacles d'ordre social sont cernés, le premier étant de loin le plus saillant. Plusieurs enseignants (n=27) ont d'abord évoqué *une faible éthique sur les plans politique et administratif* comme frein à la formation du citoyen. Cette lacune met à mal l'exemplarité offerte par des dirigeants politiques mais aussi par des adultes qui n'appliquent pas toujours les principes de droit et de morale nécessaires à la cohésion sociale, ce qui prive les élèves de modèles. Le jugement est d'ailleurs particulièrement sévère à l'endroit de l'autorité politique, le manque d'alternance au pouvoir exécutif ainsi que des doutes sur l'intégrité de ses représentants étant soulevés (duplicité, tromperies, favoritisme, tribalisme régional, intolérance). Certains sont ainsi amenés à douter de la « santé » démocratique et du respect de la Constitution ; ils déplorent la mauvaise gouvernance (valeurs morales parfois bafouées au profit de l'argent et de titres) et conviennent des effets négatifs de la corruption sur la vision que les élèves entretiennent à l'égard de la démocratie, rendant ainsi difficile l'action éducative de l'école. Quelques-uns (n=11) observent aussi une *déperdition sur le plan des valeurs*, tant dans les familles que dans la société. Dans le cas de la cellule familiale, les uns parlent de sa « destruction » et pointent du doigt l'inversion des valeurs traditionnelles au profit de valeurs nouvelles, l'accent étant alors mis sur la liberté des jeunes au lieu de la soumission et sur la facilité au détriment de l'effort ; on blâme du même coup le laxisme et la démission des familles pour expliquer l'affaiblissement du rôle de l'école. D'autres soulignent l'endossement de valeurs « inadaptées » à la culture gabonaise parce qu'inspirées de modèles venus de l'Occident, valeurs qui génèrent un mimétisme souvent inapproprié sur le plan des mentalités et des conduites (modes). Bien qu'évoquée par quelques-uns (n=6), *la persistance des inégalités économiques et sociales* apparaît comme un obstacle à l'exercice de la citoyenneté et au développement du pays, l'accent étant mis sur l'écart significatif qui existe entre « certains privilégiés » et le « petit peuple » auquel appartient la majorité des individus, la cause relevant d'une mauvaise distribution des richesses nationales qui priverait ces derniers des biens nécessaires à une vie décente. D'ailleurs, on souligne les effets que les questions de chômage et de pauvreté peuvent avoir chez les jeunes, la délinquance pouvant en être une illustration. Finalement, des enseignants (n=5) trouvent que *la faible implication des médias* contrevient au développement d'une citoyenneté responsable, la télévision étant particulièrement critiquée en raison du peu de vulgarisation des informations et des questions qui entretiennent un lien avec la vie du citoyen (programmes à caractère civique absents) et de l'importance excessive accordée aux valeurs et modes occidentales.

Trois obstacles, ceux-là d'ordre éducatif, ont aussi été relevés. Des enseignants (n=9) notent d'abord *le manque de détermination dans l'application des politiques et des programmes éducatifs* relatifs à l'éducation civique, ce qui a pour effet de

freiner l'action de l'école dans la formation du citoyen. Ils déplorent, entre autres, l'influence que cette indétermination produit sur les mentalités, certains affirmant que « les gens n'ont pas encore pris la mesure de l'importance de cet aspect de l'éducation », et regrettent la considération insuffisante de ces programmes, notamment dans les établissements privés, ainsi que l'inadaptation des contextes d'enseignement. En lien avec ce qui vient d'être dit, des enseignants parlent aussi de *l'inadéquation de certaines conditions pédagogiques* (n=7), notamment au niveau de l'organisation des groupes où est constaté un déséquilibre entre le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants et au niveau des ressources financières et didactiques où sont observées des lacunes importantes (peu de moyens financiers, manque de documents, de moyens didactiques, de manuels spécialisés, etc.). Finalement, des enseignants (n=6) sont d'avis que *le faible niveau de connaissances des élèves* entrave l'action de l'école, qu'il s'agisse des connaissances générales (analphabétisme, culture de médiocrité, ignorance, manque de formation, échec scolaire) ou des connaissances spécifiques relatives à la citoyenneté, (ignorance des droits civiques et juridiques, méconnaissance du code pénal et des institutions).

Les facilitateurs observés. Des facilitateurs sont aussi susceptibles de favoriser la formation du citoyen, même si leur repérage dans le contexte social actuel du Gabon est apparu difficile à certains des sujets. Encore là, des distinctions s'imposent selon qu'ils sont observés sur les plans social ou éducatif.

Sur le plan social, trois peuvent être distingués. Ainsi, il apparaît à certains (n=8) que *les modèles de référence positifs observés dans les sphères sociopolitique et éducative* contribuent à soutenir la formation du citoyen. Dans la sphère sociopolitique, les témoignages offerts par la classe politique ainsi que les actions menées par les acteurs de la société civile, tels les syndicats et les organisations non gouvernementales (ONG), seraient inspirateurs pour les jeunes en leur fournissant des outils pour mieux comprendre et agir au quotidien, de tels témoignages pouvant aussi émaner de personnalités dont le rayonnement international est reconnu (par exemple, Nelson Mandela). Les modèles de référence relatifs à la sphère éducative contribuent aussi à l'acquisition et à la mise en pratique des habiletés nécessaires au vivre-ensemble. La famille et l'école, par l'entremise des parents et des enseignants, peuvent suggérer des modèles positifs. Grâce à l'autorité morale qu'ils détiennent en tant qu'institutions sociales vouées à leur éducation, ils peuvent influencer de manière significative la façon d'être ainsi que les pratiques du futur citoyen. Quelques enseignants (n=7) notent aussi *le rôle proactif que peuvent jouer les médias sur le plan de l'information des citoyens* en raison du pouvoir d'influence (publicité) qu'on leur reconnaît dans la société moderne, particulièrement la télévision qui permet de rejoindre un grand nombre de personnes, quelle que soit leur localisation géographique. Enfin, *l'attachement au pays,* entendu ici dans le sens de l'expression d'une culture nationale commune (amour de la patrie, langue commune), est vu par certains (n=2) comme une valeur ajoutée à la formation du citoyen.

Sur le plan éducatif, les deux facilitateurs suivants ont été repérés dans les propos des enseignants. Le premier, partagé par la moitié des sujets (n=32), fait référence au *rôle actif de l'école dans la formation* du citoyen d'autant qu'elle offre un cadre idéal pour la connaissance de sa propre société et pour celle du monde en plus d'ouvrir à une diversité de valeurs. Cet acteur social important que constitue l'école aurait ainsi un poids prépondérant dans la mise en place des conditions du vivre-ensemble en raison de la prise qu'elle a sur plusieurs facteurs. Si certains insistent sur l'accessibilité à tous qu'elle doit offrir et sur la qualité qu'elle doit rechercher malgré ses défaillances actuelles, d'autres mettent à profit les bases à partir desquelles s'appuie l'enseignement de l'éducation civique, c'est-à-dire des programmes bien élaborés qui tiennent compte de valeurs importantes et des livrets d'instruction (1er cycle du secondaire), ou misent sur les rôles et responsabilités des acteurs principaux qu'assument l'enseignant et l'élève par rapport au succès de cette formation. Le second, évoqué par quelques sujets (n=8), fait référence à *la promotion des valeurs au sein de la famille et de l'école*. Ainsi, la famille agirait, par la stabilité et l'harmonie qui peuvent s'y dégager, comme un puissant lien entre les jeunes, l'école et la société en vue de l'acquisition de certaines habiletés. Quant à l'école, elle stimulerait, par les valeurs qui y sont promues dans le projet éducatif, des conduites éthiques et sociales responsables chez les enseignants (respect de la déontologie du métier d'éducateur) et chez les élèves (conscience du devoir à accomplir, goût du travail bien fait).

Des améliorations souhaitées

S'agissant des améliorations à apporter en vue de favoriser l'éducation civique, les propos des enseignants peuvent être regroupés sous cinq propositions différentes, la première étant de loin la plus partagée.

Près de quatre-vingt-dix pour cent des enseignants consultés (n=55) suggèrent de *renforcer l'importance de l'éducation civique dans l'école*. Une telle amélioration est d'abord souhaitée sur le plan des intentions pédagogiques, notamment en ce qui concerne les visées éducatives (n=26) et les contenus abordés (n=13). Par visées, ils font référence autant à l'école en tant que lieu significatif d'expérience citoyenne qui regroupe l'ensemble des acteurs voués à l'éducation générale, qu'à l'enseignement de la matière même (faire l'éducation civique), qui se doit de contribuer de manière significative et pragmatique, et ce dans des conditions de travail acceptables, à la formation de tous les élèves (égalité des chances, école démocratique). Par contenus, ils insistent sur différents accents à retenir portant sur des concepts-clés, dont entre autres ceux de civisme, de démocratie, de droits et devoirs. Cette amélioration est aussi souhaitée sur le plan *des aménagements organisationnels* (n=16), notamment en ce qui concerne la prolongation de cet enseignement au 2e cycle, l'augmentation du coefficient de cette matière par rapport aux autres et la répartition mieux équilibrée du temps d'enseignement.

Bien que partagées par des nombres moindres de sujets, les quatre autres suggestions sont tout aussi intéressantes. *Conforter les valeurs dans l'école et dans la société* (n=17) signifierait la nécessité de s'attacher au respect des valeurs morales et des valeurs républicaines ainsi qu'aux conduites qui leur correspondent (probité, justice, égalité, respect, goût de l'effort), de sorte que les adultes (politiciens, parents, éducateurs) deviennent des modèles pour la jeunesse. Des enseignants (n=10) ont aussi proposé d'*œuvrer à la formation des formateurs* qui, à leur tour, interviendraient auprès d'enseignants (jeunes et autres) de cette matière dans le but de les habiliter à assumer cette tâche. Certains (n=7) ont suggéré d'*ouvrir l'enseignement de l'éducation civique à diverses activités de sensibilisation* s'y rapportant (activités socioculturelles, journées thématiques, conférences, débats, campagnes de sensibilisation) et de s'adjoindre des médias à l'occasion. Finalement, la nécessité de *renforcer la présence de la culture gabonaise* (n=7) dans l'enseignement de l'éducation civique est évoquée dans le sens de « gaboniser l'enseignement » en faisant la promotion des valeurs culturelles authentiques et des ressources humaines du Gabon et en tenant davantage compte des réalités locales vécues, la mise en valeur du fait national pouvant agir comme catalyseur susceptible de redonner à l'école ses pleins pouvoirs de formation du citoyen.

UN PROFIL DES SIGNIFICATIONS DÉGAGÉES : PISTES INTERPRÉTATIVES

L'examen des propos des sujets laisse apparaître des positions socioéducatives plus ou moins affirmées au regard de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté selon qu'elles sont partagées ou non, mais laisse aussi voir des perspectives plus ou moins « novatrices » selon qu'elles sont interprétées en référence aux perspectives de la citoyenneté démocratique prônées et mises en lumière par la recherche. Les postures contrastées observées doivent toutefois pouvoir être resituées dans le cadre des contextes social et scolaire du Gabon, l'exercice de la citoyenneté ne pouvant être dissocié des ancrages nationaux, comme le souligne Schnapper (1999).

Une conception normative de la citoyenneté bien qu'ouverte sur la participation

Pour une majorité d'enseignants, la manière de témoigner de la citoyenneté au quotidien s'exprime par *l'adhésion aux normes et aux prescriptions imposées dans les sphères sociétale et professionnelle* et est associée étroitement au respect des obligations à l'endroit de l'État et des institutions, dont le milieu de travail en particulier. Les lois et règlements constitueraient le cadre de référence susceptible d'orienter les citoyens pour l'accomplissement de leurs devoirs civiques et professionnels. Une telle position est d'ailleurs autant soutenue par les enseignants qui parlent de leurs pratiques effectives que par ceux qui souhaitent les conduites du citoyen idéal. Cette position s'inscrit dans l'une des idéologies identifiées dans la taxonomie de Westheimer et Kahne (2004),

l'idéologie « conservatrice » qui met l'accent sur le citoyen responsable, les idéologies « libérale » et « critique » misant pour leur part sur le citoyen participatif et le citoyen orienté sur la justice. Une position émergente, celle-là minoritaire, associe l'exercice de la citoyenneté à *l'attachement au pays et à son rayonnement*, perspective qui met l'accent sur l'apport personnel et collectif des individus à l'avancement de la société. En tant qu'acteurs sociaux, les citoyens sont détenteurs de droits qui les autorisent à participer à la vie politique et associative au sein de leur communauté, perspective qui ressort aussi dans la description du citoyen idéal de type participatif évoqué plus haut, le respect des « autres » étant considéré nécessaire pour consolider le projet social.

La conception de la citoyenneté qui en découle semble invoquer une logique de conformité sociale à l'endroit des institutions bien que la perspective d'une contribution sociale active des citoyens à leur maintien et à leur développement émerge aussi dans les propos. De tels accents, qui peuvent apparaître contradictoires à l'observateur ou témoigner d'une conduite de docilité à l'endroit des autorités politiques, s'expliquent davantage, si l'on fait référence au contexte gabonais, par le souci de loyauté à l'égard de la Constitution considéré par les enseignants-citoyens comme prémisse à toute prétention démocratique, même si est revendiquée une place davantage significative des citoyens dans la mise en œuvre de la démocratie. Ainsi, l'attachement au pays reste toujours présent, malgré le désenchantement social qui a fait suite à l'ère de libéralisation de 1990 avec l'arrivée du multipartisme au Gabon, mais est davantage envisagé sous l'angle d'une volonté de participation à la construction démocratique du pays que de la démonstration d'un esprit d'allégeance inconditionnelle à la Nation ou aux autorités dans les lieux de travail. Malgré les avancées enregistrées au sein de la société civile (associations, syndicats), l'usage peu respectueux des leviers démocratiques (vote, avancement, etc.) et les frustrations engendrées à l'endroit de la classe politique auraient eu pour effet de stimuler plutôt que d'annihiler le développement d'une conscience sociale plus aiguë chez bon nombre de citoyens. Toutefois, on peut raisonnablement se demander si la tendance à la conformité ne traduit pas, de manière plus ou moins conscientisée, une forme de « prudence », l'ampleur du défi à relever étant à ce point de taille pour une démocratie encore « jeune », peu rompue à la critique sociale délibérative « ouverte ». Autrement dit, comment oser aborder des questions sensibles si l'on ne peut être assuré d'une tribune crédible pour s'exprimer ou, pire encore, si l'interlocuteur se fait menaçant?

La nécessaire contribution de l'école pour former à la citoyenneté, malgré des obstacles de taille

Pour ce qui est de la manière d'envisager la formation des citoyens, une majorité d'enseignants considèrent que *celle-ci passe par l'école et par l'éducation qui y est dispensée*. Si plusieurs accordent une importance aux enseignements de base, une majorité d'enseignants sont d'avis qu'elle dépend *de l'enseignement spécifique*

de cette matière considérée comme un outil essentiel pour la transmission du patrimoine culturel, enseignement qui doit œuvrer pour certains sur le plan de la transmission des valeurs, de la connaissance du contexte social et de la conscience de ses droits et devoirs. Une telle position n'est toutefois pas sans requérir, pour bon nombre, des améliorations pour en assurer l'efficience, plusieurs obstacles à sa réalisation ayant été identifiés, le plus gênant relevant du contexte sociétal. Aussi, des équilibres sont recherchés sur divers plans. D'abord en ce qui a trait aux *fondements qui inspirent le sens d'un tel enseignement* : la nécessité d'une réhabilitation de l'éthique sociale s'impose, considérant la déperdition des valeurs dans l'administration publique et dans la population, ce qui prive les élèves de modèles positifs forts. Ensuite, en ce qui concerne les *contributions qui soutiennent l'engagement de l'école pour la réalisation d'un tel enseignement* : la recherche d'une communauté de vues à l'égard de la formation des élèves est souhaitée, ce qui suppose un partage des visions et des responsabilités au sein de l'école dans le respect de la complémentarité des rôles. Finalement, à ce qui se rapporte aux *conditions qui assurent un tel enseignement* : l'importance de procéder à divers ajustements dans l'école pourrait faciliter un tel enseignement, selon qu'une attention est accordée, au niveau organisationnel, au poids occupé par cette matière dans le curriculum, à son expansion au 2e cycle du secondaire ou à la taille des effectifs dans les classes, ou encore, au niveau pédagogique, à l'élargissement des contenus à enseigner pour tenir compte des questions sociales controversées, des valeurs et conditions liées à l'exercice de la démocratie, des valeurs de la culture nationale et du contexte de la mondialisation.

La conception associée à la formation du citoyen qui se dégage des propos traduit une situation quelque peu ambiguë qui attribue à l'école la grande part de responsabilité à l'égard de celle-ci mais qui pointe aussi ses limites d'action dues à des contingences d'ordre social mais aussi d'ordre matériel, rendant ainsi plus fragile une telle formation. Il convient d'admettre que les enseignants ne peuvent porter à eux seuls toute la charge d'une telle restauration sociale, le défi dont on a parlé précédemment se devant d'être assumé résolument, mais aussi porté collectivement par l'ensemble des acteurs sociaux. En même temps que l'éducation à la citoyenneté est considérée comme étant « l'affaire » de l'école et du personnel qui y œuvre, l'on convient aussi de la difficulté de son actualisation en raison de contraintes importantes d'ordre organisationnel et pédagogique qui pèsent sur les enseignants, position qui nous apparaît propre à la situation du contexte scolaire gabonais. En effet, une telle ambiguïté témoigne, selon nous, du malaise que ressentent les enseignants à l'égard des perspectives générales de développement en éducation, malaise qui rejaillit dans leurs propos concernant l'éducation à la citoyenneté. La volonté de changement exprimée en 1990 permettait d'espérer un investissement social exemplaire dans le domaine éducatif, l'école étant le creuset de la démocratie. Au fil des années, les valeurs inspiratrices pour l'éducation se sont étiolées,

influençant indirectement les formes d'engagement des acteurs sociaux. En outre, et sur un plan plus opérationnel, le manque d'établissements et de places dans le réseau public et le transfert d'effectifs et de subsides dans le réseau privé pour pallier un tel état de fait ont eu l'heur et continuent d'inquiéter le milieu scolaire, ce dont témoignent du reste les revendications et grèves récurrentes. La sonnette d'alarme tirée par les enseignants serait davantage révélatrice, selon nous, d'un appel à la recentration sur la poursuite d'un idéal éducatif commun en vue du développement social, qu'elle n'exprime un aveu d'impuissance dans l'école, message qui semble entendu par la direction du Ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement Supérieur dans sa proposition de réaménagement curriculaire visant à accorder une plus grande place à l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté au primaire, au secondaire, au supérieur et même, dans la société.

NOTES

1. Les sujets se répartissent ainsi : 26 sont formés en histoire-géographie-éducation civique, 14 en français, 12 en sciences naturelles et 11 dans les sciences mathématiques-physique-chimie. Il faut d'ailleurs noter que ces enseignants sont issus de deux époques différentes, l'une suggérant le début de l'exercice du métier avant 1990 et sa poursuite encore actuellement ; l'autre suggérant le début après 1990. Il nous semble nécessaire de spécifier que cette année-référence correspond à d'importants changements sur le plan du contexte sociopolitique, lesquels ont d'ailleurs continué de se produire surtout au cours des dernières années, ce qui teinte inévitablement les points de vue émis. Dans la catégorie post-1990, nous retrouvons des enseignants qui poursuivent actuellement leur formation à l'École normale supérieure en vue de l'obtention d'un Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Supérieur (CAPES).

2. Les informations nominatives portent sur le genre, la strate d'âge et l'expérience. Dans le cas du *genre* : femmes (n=11) ; hommes (n=44) ; inconnus (n=8). Pour ce qui est des *tranches d'âges* : entre 20-24 ans (n=0) ; entre 25-29 ans (n=5) ; entre 30-34 ans (n=14) ; entre 35-39 ans (n=23) ; 40 ans et plus (n=20) ; inconnu (n=1). Quant à l'*expérience* : moins de 5 ans (n=7) ; entre 6 et 10 ans (n=26) ; entre 11 et 15 ans (n=11) ; entre 16 et 20 ans (n=4) ; 20 ans et plus (n=11) ; inconnu (n=4).

3. Les six questions sont libellées de la manière suivante :
   1) Au quotidien, je joue mon rôle de citoyen quand... (2-3 manifestations) ;
   2) Pour moi, un « bon citoyen » est... ;
   3) L'école secondaire, telle qu'elle existe, éduque à la citoyenneté en insistant sur... ;
   4) Le plus grand obstacle de l'éducation à la citoyenneté est... ;
   5) Le plus grand facilitateur de l'éducation à la citoyenneté est... ;
   6) Pour mieux éduquer à la citoyenneté, l'école secondaire devrait...

RÉFÉRENCES

Anderson, C., Avery, P.G., Pederson, P.V., Smith, E. S. et Sullivan, J. L. (1997). Divergent perspectives on citizenship education : A q-method study and survey of social studies teachers. *American Educational Research Journal*, *34*(2), 333-364.

Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris, FR : INRP.

Audigier, F. (2000). Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique. *Projet « éducation à la citoyenneté démocratique »*. Strasbourg, FR : Conseil de la copération culturelle du Conseil de l'Europe.

Banstantsa, J.-R. (2001). La Bonne Gouvernance, utopie ou réalité. Le cas du Gabon. *The African Anthropologist*, *8*(1), 53-59.

Bardin, L. (2003). L'analyse de contenu et de la forme des communications. Dans S. Moscovici et F. Buschini (dir.), *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 243-270). Paris, FR : Presses universitaires de France.

Bataille, M. (2000). Représentation, implicitation, implication. Des représentations sociales aux représentations professionnelles. Dans C. Garnier et M.-L. Rouquette (dir.), *Représentations sociales et éducation* (pp. 165-189). Montréal, QC : Éditions nouvelles.

Bayard, J.-F. (1986). Civil society in Africa. Dans P. Chabal (dir.), *Political domination in Africa reflections on the limits of power* (pp. 109-125). Cambridge, UK : Cambridge University Press.

Bayart, J.-F. (2009). La démocratie à l'épreuve de la tradition en Afrique subsaharienne. *Pouvoirs*, *129*(2), 27-44.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, FR : La pensée sauvage.

Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Éduquer à la citoyenneté. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 97-98*. Sainte-Foy, QC : Le Conseil.

Doise, W. (2000). Les droits de l'homme comme représentations sociales de contrats d'interdépendance. Dans C. Garnier et M.-L. Rouquette (dir.), *Représentations sociales et éducation* (pp. 191-210). Montréal, QC : Éditions nouvelles.

Evans, M. (2006). Educating for citizenship: What teachers say and what teachers do. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, *29*(2), 410-435.

Gagnon, F., McAndrew, M. et Pagé, M. (1996). *Pluralisme, citoyenneté et éducation*. Montréal, QC : Harmattan.

Gazibo, M. (2005). *Les paradoxes de la démocratisation en Afrique. Analyse institutionnelle et stratégique*. Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.

Guèye, B. (2009). La démocratie en Afrique : succès et résistances. *Pouvoirs*, *129*(2), 5-26.

Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. Paris, FR : Éditions du Cerf.

Habermas, J. (2000). *Après l'État-nation. Une nouvelle constellation politique*. Paris, FR : Fayard.

Hébert, Y. (1997). Citizenship education: Towards a pedagogy of social participation and identity formation. *Canadian Ethnic Studies*, *29*(2), 82-96.

Held, D. (2005). *Un nouveau contrat mondial. Pour une gouvernance sociale-démocrate*. Paris, FR : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

Jodelet, D. (2008). Le mouvement de retour vers le sujet et l'approche des représentations sociales. *Connexions*, *89*(1), 25-46.

Kennelly, J. et Llewellyn, K. R. (2011). Educating for active compliance: Discursive constructions in citizenship education. *Citizenship Studies*, *15*(6-7), 897-914.

Khilnani, S. (2001). La « société civile » : une résurgence. *Critique internationale*, *10*(1), 38-50.

McAndrew, M., Tessier, C. et Bourgeault, G. (1997). L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Canada, aux États-Unis et en France : des orientations aux réalisations. *Revue française de pédagogie*, *121*, 57-77.

Ministère de l'Éducation nationale. (1991). *Programme d'éducation civique*. Libreville, GA : IPN.

Mombo, C., N'Dimina-Mougala, A-D. et Zoo Eyindanga, R.C. (2001). Le profil de la citoyenneté dans les programmes d'histoire du secondaire du Gabon : un aperçu. École et citoyenneté, *Les Cahiers du CIRADE*, *2*, 69-91.

Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (pp.79-103). Paris, FR : Presses universitaires de France.

Mouity, P. M. (2010). *La société gabonaise de cour*. Paris, FR : L'Harmattan.

Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.

Ngolet, F. (2000). Ideological manipulations and political longevity: The power of Omar Bongo in Gabon since 1967. *African Studies Review*, *43*(2), 55-71.

Osler, A. (2011). Teacher interpretations of citizenship education: National identity, cosmopolitan ideals, and political realities. *Journal of Curriculum Studies*, *43*(1), 1-24.

Owona, K. (2005). L'universel démocratique n'est pas un rêve totalitaire occidental. *Revue du MAUSS*, *25*(1), 380-388.

Petrella, R. (1997). *Écueils de la mondialisation. Urgence d'un nouveau contrat social*. Montréal, QC : Fides et Musée de la civilisation.

Pykett, J. (2010). Citizenship education and narratives of pedagogy. *Citizenship Studies*, *14*(6), 621-634.

Quantin, P. (2009). La démocratie en Afrique à la recherche d'un modèle. *Pouvoirs,129*(2), 65-76.

Schnapper, D. (1999). Traditions nationales et connaissance rationnelle. *Sociologie et sociétés*, *31*(2), 15-26).

Tranparency International. (2011). *Corruption perception index 2011.* Consulté à partir : http://cpi.transparency.org/cpi2011/results/

Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*.Montréal, QC : Les Presses de l'Université de Montréal.

Veldhuis, R. (1997). Education for democratic citizenship: Dimensions of citizenship, core competences, variables and international activities. Dans Le Conseil de l'Europe (dir.), *Project: Education for democratic citizenship. Seminar on basic concepts and core competences* (pp.7-9). Strasbourg, FR: Conseil de la coopération culturelle.

Vincent, S. (2001). Les conceptions de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté chez de futurs enseignants et enseignantes du secondaire. *Les cahiers du Cirade*, *2*, 92-115.

Vincent, S. (2008). La construction du lien social à l'école. *Éducation et francophonie*, *36*(2), 1-15.

Vincent S. et Désautels, J. (2008). Teaching and learning democracy in education: Interweaving democratic citizenship into/through the curriculum. Dans D.E. Lund et P.C. Carr (dir.), *Doing democracy. Striving for political literacy and social justice* (pp. 283-300). New-York, NY: Peter Lang.

Westheimer, J. et Kahne, J. (2004). Educating the "good"citizen: Political choices and pedagogical goals. *Political Science and Politics*, *37*(2), 241-247.

RENÉ CASIMIR ZOO EYINDANGA est titulaire d'un doctorat nouveau régime en géographie et aménagement obtenu à l'Université Michel-de-Montaigne – Bordeaux III en France (1992). Il est professeur à l'École normale supérieure de Libreville. Il a collaboré dans des projets d'enseignement et de recherche avec des professeurs de l'Université Laval, université où il a séjourné à quelques reprises dans le cadre des missions de formation, de recherche, et d'enseignement. Ses intérêts de recherche portent sur l'éducation à la citoyenneté, la didactique de la géographie, l'aménagement du territoire, et les communications terrestres. eyeneyi@yahoo.fr

RENÉ CASIMIR ZOO EYINDANGA holds a new regime doctorate in Geography and Spatial Planning from the Université Michel-de-Montaigne – Bordeaux III, France (1992). He is a Professor at the École normale supérieure de Libreville. He has collaborated in teaching and research projects with professors at the University of Laval where he has also taken part in training, research and teaching. His research interests focus on citizenship education and didactics of geography, spatial planning and terrestrial communications. eyeneyi@yahoo.fr