

Flavienne Ntsame Edjo

**LES FILIATIONS ENTRE LES  
PROGRAMMES D'HISTOIRE, DE  
GÉOGRAPHIE ET D'ÉDUCATION  
CIVIQUE DES LYCÉES ET  
COLLÈGES DU GABON**

Pour toute information et pour découvrir nos publications en libre accès, consultez notre site web :

<http://lel.crires.ulaval.ca>

Illustration source utilisée selon les termes de la licence CC BY-SA 2.0 :

 Certains droits réservés par [350.org](http://350.org)

**Mise en page :** Marie-Caroline Vincent

**Pour citer cet ouvrage :**

Ntsame Edjo, F. (2010). *Les filiations entre les programmes d'histoire, de géographie et d'éducation civique des lycées et collèges du Gabon*. Québec : Livres en ligne du CRIRES. En ligne [http://lel.crires.ulaval.ca/public/filiation\\_programmes\\_gabon.pdf](http://lel.crires.ulaval.ca/public/filiation_programmes_gabon.pdf)

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire ([CRIRES](http://lel.crires.ulaval.ca)), Québec : janvier 2015.



Cette création est mise à disposition selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

## Résumé

Cet essai porte sur les filiations entre les programmes gabonais d'histoire, de géographie et d'éducation civique du premier cycle de l'enseignement secondaire général. Il part des constats selon lesquels ces programmes sont organisés par objectifs et par contenus disciplinaires, qu'ils sont abordés en classe selon cette organisation cloisonnée (c'est-à-dire de manière disciplinaire, additive et linéaire), qu'ils sont dispensés partiellement et que les savoirs enseignés seraient très peu réinvestis par les élèves. Et il propose, à la lumière de la perspective interdisciplinaire, une autre lecture et dispensation de ces programmes en mettant de l'avant l'interrelation des savoirs à enseigner. À travers cette lecture, on pourrait entrevoir entre autres un renouvellement curriculaire des programmes gabonais et une rénovation des pratiques enseignantes.

Flavienne Ntsame Edjo  
*Université Laval - CRIRES*

## **Avant-propos**

La rédaction de cet essai marque la fin de mes études de maîtrise en didactique à l'Université Laval de Québec au Canada. Je profite de cette occasion pour exprimer ma profonde gratitude à tous ceux et à toutes celles qui ont contribué à la réalisation de ce projet.

Je pense particulièrement à Madame Suzanne Vincent, ma conseillère de recherche, pour ses qualités humaines ainsi que pour sa rigueur et sa disponibilité dans l'encadrement de ce travail et dans mon intégration à la communauté de jeunes chercheurs et chercheuses.

Mes remerciements vont aussi à Monsieur Jacques Désautels, qui a été l'un des jurys de cet essai et dont les remarques et suggestions ont contribué à son amélioration.

Je remercie aussi Madame Marie-Claude Bernard qui a apporté une aide précieuse pour l'édition finale du document.

Merci au Gouvernement de mon pays, le Gabon, qui m'a offert cette opportunité de me former en finançant mes études et mon séjour au Canada. Mes remerciements vont aussi à la direction des Bourses et Stages du Gabon au Canada et, particulièrement, à son directeur Monsieur Luc Guérin.

Enfin, sur une note plus personnelle, je tiens à remercier mon époux Jean Jacques Demba, ma fille Paule Priscille et mon fils David Osé pour leur amour et leur soutien indéfectibles

# Table des matières

<b>Résumé.....</b>	<b>i</b>
<b>Avant-propos.....</b>	<b>ii</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>1</b>
<b>Chapitre 1 - L'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique au Gabon : une présentation du contexte de notre étude.....</b>	<b>2</b>
1.1. Le système d'enseignement secondaire gabonais .....	2
1.1.1.L'organisation.....	2
1.1.2.Les finalités et les buts éducatifs du système d'éducation gabonais.....	3
1.1.3.Les disciplines enseignées selon les filières générale, professionnelle et technique.....	5
1.2. Les programmes d'histoire, de géographie et d'éducation civique en vigueur dans les lycées et collèges du Gabon : une présentation sommaire.....	9
1.2.1.La structure du programme.....	9
1.2.2.Les finalités, les buts et les objectifs de ces programmes.....	10
1.3. La mise en œuvre des programmes : points de vue de quelques acteurs. .	12
1.3.1.À propos des conduites des élèves.....	12
1.3.2.À propos de l'enseignement proprement dit.....	13
1.3.3.À propos des liens avec l'administration.....	15
<b>Chapitre 2 - Quelques référents pour situer le cadre conceptuel et méthodologie de notre étude.....</b>	<b>17</b>
2.1. Les notions de curriculum et de programme d'études.....	17
2.1.1.Le curriculum ou l'ensemble des prescriptions éducatives du système d'éducation.....	17
2.1.2.Le programme d'études ou la spécification des contenus des savoirs disciplinaires à enseigner.....	18
2.2. La prégnance du modèle disciplinaire des lycées et les collèges du Gabon.....	22
2.2.1.Une division institutionnelle sur le plan de l'organisation des enseignements et de la pédagogie.....	22
2.2.2.Un obstacle pour le traitement du savoir en classe.....	23
2.3. L'interdisciplinarité comme une alternative pour mieux approcher le savoir en classe.....	24
2.4. La préoccupation de notre étude.....	25
2.5. La démarche engagée.....	26
2.5.1.La lecture préliminaire de chacun des programmes.....	27
2.5.2.La lecture transversale des programmes.....	27
2.5.3.Le dégagement des filiations et leur analyse.....	28
<b>Chapitre 3 - Les programmes d'histoire, de géographie et d'éducation civique : repérage des thèmes en vue du dégagement des filiations possibles, des visées et des habiletés s'y rapportant.....</b>	<b>29</b>

3.1. La situation des contenus thématiques au sein trois programmes d'études	29
3.2. Une justification épistémologique pour envisager des rapprochements entre les thèmes des programmes	32
3.3. Le dégagement de pistes de filiations possibles entre les programmes	34
3.3.1. Un commentaire explicatif préalable quant aux types de filiations dégagées	35
3.3.2. La présentation des filiations par niveau	36
<b>Chapitre 4 - Un propos analytique sur les filiations inter-programmes dégagées</b>	<b>61</b>
4.1. Les avantages de la considération des filiations inter-programmes : précisions et bien-fondé à caractère éducatif	61
4.1.1. Une vision davantage intégrée des savoirs curriculaires	61
4.1.2. Une approche pédagogique davantage médiatrice	64
4.1.3. La considération de la capacité réflexive des élèves	68
4.2. Les exigences d'ordre didactico-pédagogique susceptibles d'être posées à l'enseignant ou à l'enseignante	71
4.2.1. Exigences relatives à une vision davantage intégrée des savoirs curriculaires	71
4.2.2. Exigences relatives à une approche pédagogique davantage médiatrice	72
4.2.3. Exigences relatives à la considération de la capacité réflexive des élèves	75
4.3. Un retour sur l'approche de l'interdisciplinarité	76
<b>Conclusion</b>	<b>80</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>82</b>
<b>Annexes</b>	<b>87</b>

## Introduction

Les programmes d'études constituent le socle de la formation dans plusieurs systèmes d'éducation. Guides pour les administrateurs et les administratrices d'école, ils sont pour les enseignants et enseignantes un outil essentiel qui indique ce qu'il faut enseigner. Cependant, se pose souvent la question de leur mise en œuvre dans les classes. Au Gabon, pays de l'Afrique centrale, cette question se pose en termes de difficultés d'appropriation des savoirs par les élèves, en l'occurrence le peu de réinvestissement des savoirs enseignés non seulement dans des contextes extrascolaires, mais aussi à l'intérieur même du milieu scolaire d'un niveau d'études au suivant. Par ailleurs, selon l'Institut Pédagogique National (2003), les programmes, en particulier ceux d'*histoire*, de *géographie* et d'*éducation civique*, seraient aussi partiellement enseignés du fait de la compréhension limitée de leurs contenus et des instructions pédagogiques qui y sont relatives, mais aussi de leur dispensation de manière disciplinaire, compartimentée et stratifiée. Alors qu'il faudrait plutôt les envisager dans leurs interrelations au sein d'un ensemble plus large qui leur donne sens et qui contribuerait à leur enseignement intégré, moins cloisonné et susceptible de favoriser un engouement des élèves pour les disciplines scolaires, un gain de temps dans l'enseignement et le bouclage de ces programmes d'études à chaque fin d'année scolaire. Cet essai vise une autre lecture des programmes d'*histoire*, de *géographie* et d'*éducation civique*, en tentant de repérer des filiations entre les thèmes qu'ils proposent, la perspective interdisciplinaire tenant lieu d'inspiration à notre démarche.

## **Chapitre 1 - L'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique au Gabon : une présentation du contexte de notre étude**

Le premier chapitre de notre étude présente le cadre contextuel de notre étude et comporte trois sections. De manière à pouvoir formuler la question qui nous préoccupe, question liée au caractère transversal ou non des contenus dans les programmes d'histoire, de géographie et d'éducation civique au premier cycle du secondaire dans les lycées et collèges du Gabon, il convient tout d'abord, dans une première section, d'effectuer un tour d'horizon du système d'enseignement au Gabon, puis de préciser, dans une deuxième section, les perspectives d'ensemble de ces programmes d'études, pour dégager, dans la troisième section, des points de vue d'acteurs éducatifs gabonais quant à leur mise en œuvre au sein des classes.

### **1.1. Le système d'enseignement secondaire gabonais**

Pour comprendre le système d'enseignement secondaire du Gabon, il nous apparaît important de présenter d'abord l'organisation du système d'éducation dans ce pays et de jeter ensuite un regard scrutateur, aussi bien sur les finalités et les buts éducatifs que sur les disciplines que ce système privilégie, notamment dans les lycées et les collèges.

#### **1.1.1. L'organisation**

Le système d'enseignement obligatoire au Gabon comprend les niveaux pré-primaire d'une durée de deux ans, primaire d'une durée de six ans et secondaire d'une durée de six ou de sept ans selon la filière choisie. Pour les besoins de notre étude, des précisions concernant l'enseignement secondaire s'imposent, ce sur quoi nous allons nous attarder. En effet, l'enseignement secondaire au Gabon est dispensé dans les collèges et les lycées publics et privés et se divise en deux cycles distincts, le premier cycle comprenant les niveaux de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>, alors que le second cycle les niveaux de 2<sup>e</sup>, 1<sup>e</sup> et Terminale. Précisons que certains établissements privés laïcs et confessionnels ont gardé l'appellation de collège ou d'institut et offrent des enseignements aux deux cycles.

Les élèves qui accèdent au secondaire au terme des études primaires s'inscrivent dans la filière de l'enseignement général, bien que certains d'entre eux puissent accéder à deux autres filières, soit au terme de la 5<sup>e</sup> pour l'enseignement professionnel, ou au terme de la 3<sup>e</sup>, pour entrer dans l'enseignement technique (nous y reviendrons). Ceux qui poursuivent leur trajet dans l'enseignement général peuvent être orientés, à partir de la 5<sup>e</sup>, vers l'option dite « classique » ou



« moderne » et, à la fin de la 3<sup>e</sup>, vers une option littéraire, économique ou scientifique<sup>1</sup>; ils obtiennent, à la fin de cette classe, le Brevet d'études du premier cycle et, au terme du second cycle de leurs études dans l'enseignement général, le Baccalauréat qui leur donne accès à l'université pour l'obtention d'une licence, d'une maîtrise, d'un diplôme d'études approfondies (DEA) et d'un doctorat. À la fin de la 5<sup>e</sup>, soit après deux années dans l'enseignement général, certains choisissent de s'orienter vers la filière professionnelle à la suite d'un concours, ce qui les mène vers l'apprentissage de différents métiers, tels que la mécanique, la plomberie, le secrétariat<sup>2</sup>, etc. À la fin de la 3<sup>e</sup>, soit après quatre années dans l'enseignement général, d'autres vont vers la filière technique<sup>3</sup> à la suite d'un concours, ce qui les conduit à l'obtention d'un Baccalauréat technique et les oriente vers l'université ou les grandes écoles.

### **1.1.2. Les finalités et les buts éducatifs du système d'éducation gabonais**

Après avoir traité de l'organisation scolaire proprement dite, il convient de nous attacher aux fondements éducatifs retenus pour l'École, de manière à pouvoir comprendre les orientations qui se retrouvent dans le texte législatif ainsi que dans les programmes d'études.

---

<sup>1</sup> C'est à partir de la classe de 3<sup>e</sup> que les élèves sont orientés dans ces filières selon leurs résultats scolaires dans les différentes disciplines. Par exemple, l'élève qui a obtenu de bonnes moyennes annuelles dans les disciplines dites scientifiques (mathématiques, sciences de la vie et de la terre, sciences physiques) est orienté en 2<sup>e</sup> S (Seconde scientifique), une filière dite scientifique. À l'opposé, celle ou celui qui a obtenu de bonnes notes dans les disciplines dites littéraires (anglais, espagnol, éducation civique, français, géographie, histoire) est orienté en 2<sup>e</sup> LE (Seconde littéraire et économique), un tronc commun des filières littéraires et économiques. La séparation entre ces deux filières se fait à la fin de la classe de Seconde. Les élèves qui ont de bonnes notes en mathématiques et en sciences économiques et sociales sont orientés en 1<sup>e</sup> B (Première économique) ; celles et ceux qui se seront mieux illustrés dans les autres disciplines en 1<sup>e</sup> A (Première littéraire). À l'intérieur de certaines de ces filières existent d'autres spécialisations. Par exemple, au terme de la classe de 1<sup>e</sup> A, les élèves considérés comme méritants sont orientés en Terminale A1 (option lettres modernes ou français et philosophie) et les autres, soit en Terminale A2 (option langues étrangères) ou en Terminale A3 (option arts et communication), une filière récemment créée.

<sup>2</sup> S'agissant de l'enseignement professionnel, il est réparti en niveaux un, deux, trois et quatre qui équivalent respectivement aux niveaux de 4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, 2<sup>e</sup> et 1<sup>e</sup> de l'enseignement général. La formation professionnelle conduit à la délivrance du Certificat d'aptitudes professionnelles ou du Brevet d'études professionnelles et la préparation de ce diplôme « intègre obligatoirement une formation en alternance (école-entreprise) » (Ministère de l'éducation du Gabon, 1999, p. 28). Autrement dit, il s'agit d'une formation qui répond aux besoins des entreprises et qui prépare l'élève à les intégrer au terme de celle-ci.

<sup>3</sup> La filière technique comprend les niveaux de Seconde, Première et Terminale. Comme nous l'avons déjà souligné, cette filière assure la formation technologique qui « conduit l'élève à l'obtention d'un baccalauréat spécialisé qui le prépare à la poursuite des études supérieures » (Ministère de l'éducation du Gabon, 1999, p. 28).

### **La Loi 16-66 du 9 août 1966**

Dans le libellé de la **Loi n° 16-66 du 9 août 1966 portant organisation générale de l'Enseignement dans la République du Gabon** (1966), les finalités de l'éducation sont exprimées. Cette loi comporte neuf chapitres qui nous informent, entre autres, sur les principes fondamentaux du système éducatif, sur l'organisation et les missions du ministère de l'éducation, sur les divers ordres d'enseignement, sur les types d'établissements scolaires, sur les filières de formations et le financement des études.

Le chapitre portant sur les **principes fondamentaux** est particulièrement éclairant à propos des finalités éducatives. On fait état des grandes orientations retenues en matière d'éducation dans l'école gabonaise, orientations qu'il convient de rappeler :

- l'accessibilité y est affirmée (art.1) ;
- la gratuité et l'obligation scolaire, de même que la neutralité religieuse, sont prévues (art.2) ;
- les visées éducatives sont précisées : formation physique, intellectuelle, morale et civique du futur citoyen, contribution à l'unité nationale et à la cohésion sociale (art. 3);
- l'égalité des chances, des sexes et des origines familiales et sociales est garantie (art. 4) ;
- l'établissement des programmes est fonction des conditions sociales et économiques et de leur évolution (art. 5) ;
- les évaluations scolaires doivent garder un niveau élevé et une équivalence internationale (art. 6) ;

De tels principes traduisent, selon nous, des visées louables, ambitieuses et assez osées en matière d'éducation pour ce jeune pays alors nouvellement indépendant en 1960, de telles visées montrant d'ailleurs une grande ouverture et des perspectives avant-gardistes par rapport à la conception de la personne de l'élève, à son droit à recevoir une éducation appropriée et gratuite et à l'enseignement qui doit lui être dispensé. Mais qu'en est-il aujourd'hui de l'état d'accomplissement de ces visées, notamment en ce qui concerne l'enseignement dispensé, en particulier ce qui a trait à la teneur des programmes d'études ? Une telle question nous semble pertinente d'autant que notre étude se propose justement d'examiner, sous l'angle de leur transversalité, les programmes d'histoire, de géographie et d'éducation civique du premier cycle du secondaire général mis en œuvre dans les lycées et collèges du Gabon.

### **Les programmes d'études**

Les programmes d'études reprennent, bien que de manière différente, les grands aspects énoncés dans la Loi éducative. À titre d'exemple, et justement parce que notre étude s'y intéresse, on retrouve pour l'essentiel, dans *Le Curriculum de Géographie du collège*, l'esprit des visées de la Loi. On peut entre autres y lire que « *Le système éducatif a pour finalités le développement harmonieux de l'enfant et de l'adulte, l'intégration sociale et culturelle, la contribution à l'unité et la formation en vue d'une insertion dans la vie active* » (Ministère de l'Éducation du Gabon, 1996, p. 4). Si les finalités exprimées dans la Loi sont réaffirmées dans les programmes, ceux-ci présentent aussi des buts spécifiques qui traduisent des intentions particulières pour l'enseignement concerné, buts ajustés en fonction des différents niveaux d'enseignement (pré-primaire, primaire, secondaire, supérieur). À titre d'exemple, il est dit dans le même programme que « *L'enseignement secondaire doit développer les connaissances générales, la capacité d'analyse et de synthèse [de l'élève]...* » (Ministère de l'Éducation du Gabon, 1996, op. cit.).

En somme, les finalités et les buts répertoriés dans la Loi et dans les programmes constituent, pour le milieu scolaire, les orientations générales du système éducatif, les lignes directrices à suivre. Nous notons donc que ces finalités et ces buts rendent compte de la volonté des pouvoirs politiques gabonais de donner au futur citoyen une éducation complète, à la fois intellectuelle, morale et civique, une éducation nécessaire à son intégration dans le milieu social dans lequel il évolue.

#### **1.1.3. Les disciplines enseignées selon les filières générale, professionnelle et technique**

Après avoir examiné les finalités et les buts éducatifs du système scolaire gabonais, il convient de présenter les disciplines enseignées au secondaire. Il est important de noter que celles-ci peuvent différer selon les filières de formation (générale, professionnelle, technique), les options ou séries (langues, mathématiques, sciences, économie, mécanique, plomberie, menuiserie, etc.) et les niveaux d'études (6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, etc.), bien que certaines d'entre elles soient identiques même si elles sont adaptées selon les filières particulières (exemple : français, histoire, etc.). Il y a lieu de rappeler que le modèle d'enseignement pratiqué au Gabon a été calqué sur celui de la France, ancienne puissance colonisatrice. Ainsi, la plupart des disciplines enseignées et les coefficients qui leur sont attribués sont des formes de savoirs et d'organisation de savoirs élaborées et problématisées dans les sociétés occidentales, notamment dans l'ancienne métropole, ce qui reflète la hiérarchie sociale des savoirs au sein de ces sociétés. Nous présentons ici les disciplines selon les différentes filières et

soumettons en annexes des tableaux récapitulatifs facilitant la compréhension de la place qu'ils occupent dans l'horaire d'enseignement et par rapport aux autres disciplines.

### ***La filière de formation générale aux deux cycles***

Dans l'enseignement du premier cycle général, les disciplines ou les matières suivantes figurent dans l'emploi du temps de l'élève : français, mathématiques, histoire, géographie, éducation civique, langue vivante 1 (anglais), langue vivante 2 (espagnol), sciences physiques, sciences de la vie et de la terre, éducation physique et sportive, éducation manuelle et technique, enseignement ménager, musique et dessin. Ces quatre dernières matières sont longtemps demeurées des disciplines facultatives. Par ailleurs, comme le montrent les annexes 1a et 1b, les disciplines mentionnées sont inégalement considérées; un coefficient est attribué à la matière en fonction de l'importance qu'on lui accorde, soit en tant que matière fondamentale ou de base ou comme matière d'éveil ou secondaire, coefficient qui détermine le volume horaire ou le nombre d'heures par semaine prescrit. Les matières dites scientifiques (mathématiques, sciences physiques, sciences de la vie et de la terre), le français et les autres langues étrangères (anglais et espagnol) présentent des volumes horaires (nombre d'heures consacrées à chaque matière) et des coefficients allant de deux à six points, alors que les autres matières se voient attribuer de un à deux points. On peut aussi constater que la différence entre l'option dite « classique » et celle dite « moderne » à partir du niveau de 4<sup>e</sup> est surtout liée à l'apprentissage du latin, une discipline présente dans la première filière citée et absente dans la seconde.

On retrouve la plupart de ces disciplines scolaires dans l'enseignement du second cycle général. Toutefois, de nouvelles matières apparaissent selon la filière de formation; ainsi, en classe de 2<sup>e</sup> (voir annexe 2a) dans les filières dites littéraire, économique (2<sup>e</sup> LE) et scientifique (2<sup>e</sup> S), une nouvelle matière apparaît soit l'initiation économique dont le volume horaire et le coefficient sont plus importants dans les deux premières filières. En classe de 1<sup>e</sup> (annexe 2b), dans les mêmes filières, une autre nouvelle matière obligatoire, la philosophie, est introduite; l'initiation économique devient sciences économiques et sociales, une discipline réservée aux seuls élèves de la filière économique à partir de la classe de 1<sup>e</sup> B. En classe de Terminale (annexe 2c), les enseignements des disciplines scolaires, telles les sciences physiques et les sciences de la vie et de la terre, cessent d'être obligatoires dans les filières dites littéraire et économique (Terminales A1, A2 et B). Enfin, contrairement au premier cycle où certaines disciplines sont de fait considérées comme facultatives (éducation manuelle et technique, enseignement ménager, musique et dessin), au second cycle, le texte officiel (**Arrêté n° 0024** de 1992) précise les enseignements obligatoires,

optionnels et facultatifs. On peut aussi constater que les écarts de volume horaire et de coefficient deviennent importants entre disciplines scolaires selon les matières que l'on considère comme étant fondamentales dans chaque filière de formation. Par exemple, dans les deux filières dites littéraires (Terminale A1 et Terminale A2), le français (6 heures hebdomadaires; coefficient 5) et la philosophie (8 heures hebdomadaires; coefficient 5) sont considérées comme des disciplines fondamentales; alors que dans les filières dites scientifiques (Terminale C et Terminale D) ce sont respectivement les sciences physiques (6 heures hebdomadaires; coefficient 5) et les mathématiques (9 heures hebdomadaires; coefficient 5), puis les sciences de la vie et de la terre (5 heures hebdomadaires; coefficient 4) et les mathématiques (6 heures hebdomadaires; coefficient 5) qui sont considérées comme des disciplines scolaires de base.

### ***La filière de formation de l'enseignement professionnel aux deux cycles***

Dans l'enseignement professionnel, on retrouve la plupart des disciplines de l'enseignement secondaire général (anglais, éducation civique, éducation physique et sportive, français, géographie, histoire, mathématiques, sciences de la vie et de la terre, sciences physiques)<sup>4</sup>. Ces disciplines prennent une place importante à la première année d'études de la filière professionnelle (voir annexes 3a et 3b). Autrement dit, la première année de cette filière constitue une classe d'initiation à la formation professionnelle; en cas d'échec, l'élève pourrait réintégrer l'enseignement général en classe de 4<sup>e</sup>; en cas de réussite, il poursuit son cheminement dans la filière spécialisée avec de nouvelles disciplines qui sont introduites, telles le commerce, la correspondance commerciale, les travaux de bureau de comptabilité, la mécanographie et l'initiation économique dans la filière professionnelle, option comptabilité (annexe 3a). Cela demeure aussi le cas des autres options de cette même filière professionnelle, tels l'électromécanique, la mécanique automobile, la construction de bâtiments, la menuiserie de bâtiments, les ouvrages métalliques et le secrétariat où, à partir de la 2<sup>e</sup> année de chacune de ces options professionnelles, de nouvelles disciplines de formation spécialisée sont introduites. À l'opposé, pour l'option installation sanitaire (Annexe 3b), toutes les disciplines d'enseignement professionnel sont présentes en 1<sup>e</sup> année, mais elles gardent des volumes horaires et des coefficients relativement modestes.

À partir de la 2<sup>e</sup> année, le coefficient et le volume horaire de la plupart de ces matières professionnelles augmentent (annexe 3a et 3b); par exemple, la comptabilité et les travaux de bureau de comptabilité, considérés comme étant des disciplines fondamentales de la filière professionnelle, option comptabilité,

---

<sup>4</sup> Les appellations de ces disciplines peuvent changer. Ainsi, dans la filière professionnelle, l'éducation civique devient la morale et l'instruction civique, et les sciences de la vie et de la terre en lieu et place de la biologie et de l'hygiène (voir annexes 3a et 3b).

gagnent deux à trois points en volume horaire et en coefficient en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années. On peut établir le même constat pour l'option installation sanitaire où les travaux pratiques gagnent de 12 à 14 points en volume horaire et de 4 points en coefficient en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années. À l'opposé, certaines matières dites de l'enseignement général, telles les mathématiques, la langue vivante 1, la biologie et l'hygiène, perdent des points en coefficient et en volume horaire. D'autres comme la morale et l'instruction civique, l'histoire et la géographie ne sont plus dispensées à partir de la 3<sup>e</sup> année pour l'option comptabilité; pour l'option installation sanitaire, ce sont la biologie et l'hygiène, l'instruction civique, l'histoire et la géographie qui cessent d'être enseignées à partir de la 3<sup>e</sup> année de formation professionnelle. Le texte officiel ne donne pas les raisons de la cessation des enseignements de ces disciplines en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année de la filière professionnelle.

### ***La filière de formation de l'enseignement technique (second cycle)***

À bien des égards, le constat que nous venons d'établir pour l'enseignement professionnel peut aussi être fait pour l'enseignement technique. En effet, la plupart des disciplines de l'enseignement général figurent dans l'emploi du temps de l'élève de la filière technique (anglais, éducation civique, éducation physique et sportive, français, géographie, histoire, mathématiques, philosophie, sciences de la vie et de la terre, sciences physiques). Comme le montrent les annexes 4a à 4e, après le tronc commun que constituent la 2<sup>e</sup> LE (Seconde dite littéraire et économique) et la 2<sup>e</sup> ST (Seconde dite scientifique et technique), les élèves sont orientés respectivement dans les options de gestion (1<sup>e</sup> et Terminales G1, G2, G3) et dans les autres options techniques, telles l'option mathématiques et technique (1<sup>e</sup> et Terminale E), la construction mécanique (1<sup>e</sup> et Terminale F1), l'électronique (1<sup>e</sup> et Terminale F2), l'électrotechnique (1<sup>e</sup> et Terminale F3) et le génie civil (1<sup>e</sup> et Terminale F4). Dans les options de la filière technique, telles les options de gestion (1<sup>e</sup> et Terminales G1, G2, G3) et l'option mathématiques et technique (1<sup>e</sup> et Terminale E), la plupart de ces disciplines d'enseignement général demeurent présentes et même se consolident en volume horaire et en coefficient (mathématiques, sciences physiques, anglais). Dans les autres options, telles la construction mécanique (1<sup>e</sup> et Terminale F1), l'électronique (1<sup>e</sup> et Terminale F2), l'électrotechnique (1<sup>e</sup> et Terminale F3) et le génie civil (1<sup>e</sup> et Terminale F4), plusieurs de ces disciplines de l'enseignement général (géographie, histoire, philosophie, sciences de la vie et de la terre) cessent d'être dispensées.

En somme, la place incongrue réservée aux matières d'enseignement général dans la plupart des options des filières technique et professionnelle nous conduit à centrer notre étude sur les programmes de formation générale. Précisons tout de même que cette étude portera essentiellement sur les programmes de

formation générale d'histoire, de géographie et d'éducation civique du premier cycle secondaire, étant donné que l'une de ces disciplines scolaires, soit l'éducation civique, n'est enseignée que dans ce cycle<sup>5</sup>.

## **1.2. Les programmes d'histoire, de géographie et d'éducation civique en vigueur dans les lycées et collèges du Gabon : une présentation sommaire**

Étant donné l'intérêt que nous portons sur les programmes d'*histoire*, de *géographie* et d'*éducation civique* en vigueur dans les lycées et les collèges du Gabon, il est important qu'on comprenne leur structure, ainsi que leurs finalités et buts. Il s'agit de trois programmes distincts enseignés par la même personne, et ce, à raison d'une heure par semaine pour chacun des programmes.

### **1.2.1. La structure du programme**

Les programmes de géographie et d'éducation civique en vigueur dans les collèges ou le premier cycle secondaire (classes de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>) prennent le nom de curriculum et sont structurés de la manière suivante. Les finalités du programme d'études, ses buts et ses objectifs généraux sont proposés, les contenus d'enseignement-apprentissage sont présentés sous la forme de thèmes, sous-thèmes, concepts à étudier<sup>6</sup> et contenus notionnels; les objectifs spécifiques visés au terme de l'enseignement de chaque contenu notionnel sont précisés; des propositions de stratégies d'enseignement, du matériel didactique et des types d'évaluation y figurent également (nous y reviendrons). Édités en 1996, ces deux programmes présentent une structure quasi identique du fait qu'ils ont été élaborés dans le cadre d'une réforme lancée et financée conjointement par l'État gabonais et certaines organisations affiliées à l'Organisation des Nations Unies, telles l'UNESCO et l'UNICEF. La réforme visait la formation des jeunes aux questions qui préoccupent leur environnement et le quotidien des populations, d'où le *leitmotiv* d'éducation en matière de population (EMP).

En revanche et pour des raisons que nous ignorons, le programme d'histoire édité en 1993 n'a pas été pris en compte dans cette réforme. Il présente donc une structure quelque peu différente de celle des programmes de géographie et d'éducation civique du premier cycle secondaire. En effet, après une brève proposition de références bibliographiques et une présentation sommaire des objectifs généraux de l'enseignement de l'histoire, le programme d'histoire du premier cycle est centré sur les contenus d'enseignement-apprentissage

---

<sup>5</sup> Comme pour les autres disciplines non enseignées dans certaines filières, comme nous l'avons vu, les textes officiels, notamment les curricula, demeurent également ici muets quant aux raisons de l'absence de cette discipline dans les programmes de formation générale du second cycle secondaire.

<sup>6</sup> Les concepts constituent ici une manière de préciser les sous-thèmes à étudier.

présentés sous la forme d'une liste de thèmes, de sous-thèmes et, parfois, de contenus notionnels à étudier.

### 1.2.2. Les finalités, les buts et les objectifs de ces programmes

Tel que présenté dans des sous-sections précédentes, et en nous appuyant sur les documents officiels (Loi 16-66 et les programmes de 1994 et 1996) s'y référant, les finalités rappelées dans les programmes sont en concordance avec les finalités et les buts éducatifs affirmés dans la Loi sur l'éducation. Ces finalités servent en quelque sorte de cadre inspirateur et orienteur pour la formulation des objectifs des programmes d'études. Dans le programme d'histoire du premier cycle secondaire (en vigueur depuis l'année scolaire 1993/1994), on ne fait guère mention de finalités<sup>7</sup>. En revanche, dans les curricula de géographie et d'éducation civique, les rédacteurs soulignent que ces programmes visent l'épanouissement complet (intellectuel, moral, civique...) du jeune et son éducation en tant que citoyen capable de comprendre les problèmes de sa société, notamment les questions démographiques et de développement (économique, social, culturel) et d'y contribuer à leur résolution :

Les programmes visent le développement intégral de l'homme et de la femme, ainsi que la formation d'un citoyen conscient des interrelations entre les phénomènes démographiques et les facteurs de développement économique, sociaux et culturel; aux fins de participer à la résolution des problèmes auxquels sont confrontés les individus, les familles et la collectivité (Ministère de l'Éducation du Gabon, 1996, p. 4).

Quant aux buts du programme, ils découlent des finalités et précisent les grandes orientations du programme. Dans les curricula de géographie et d'éducation civique dont le *leitmotiv*, comme nous l'avons déjà souligné, est l'éducation en matière de population (EMP), les rédacteurs précisent que ces programmes visent non seulement la compréhension des problèmes de population du milieu social dans lequel vit l'élève, mais aussi le développement de diverses capacités lui permettant de savoir interagir, évaluer ces problèmes, prendre des décisions et, finalement, contribuer au développement de son milieu, de son pays :

L'EMP vise chez l'apprenant : la compréhension et l'évaluation des problèmes de population de son milieu, de son pays et de leurs effets sur le bien-être présent et futur des individus, des familles et de la collectivité; l'acquisition des attitudes et comportements responsables face à des problèmes de population; la participation active au développement économique et socio-culturel de son pays (Ministère de l'Éducation du Gabon, 1996, p. 5).

---

<sup>7</sup> Les buts de ce programme d'histoire ne sont pas aussi soulignés.



S'agissant des objectifs généraux du programme, ils traduisent les buts en habiletés intellectuelles ou motrices et indiquent ce que l'élève devrait être capable de démontrer à la fin d'un programme d'études ou d'une partie de celui-ci. En restant dans les mêmes curricula de géographie et d'éducation civique, nous pouvons remarquer que les objectifs généraux évoqués constituent les «comportements attendus» des élèves au terme de l'étude des différentes parties de ces programmes :

L'EMP doit permettre à l'apprenant de :

- Maîtriser les concepts relatifs aux questions de population : démographie, sexualité et reproduction humaine, famille, environnement...
- Comprendre les rapports d'interdépendance entre ces concepts et le bien-être de ces populations.
- Identifier les problèmes économiques et socio-culturels découlant des interrelations ci-dessus évoquées.
- Acquérir des compétences et habiletés nécessaires pour accomplir des actions efficaces face à tout problème de population.
- Identifier avec discernement parmi les apports extérieurs, les techniques et valeurs utiles, saines et compatibles avec la conception gabonaise de l'Homme.
- Cultiver l'esprit de solidarité, de paix et le respect de la dignité humaine (Ministère de l'Éducation du Gabon, 1996, p. 5).

À côté des objectifs généraux du programme, les rédacteurs précisent aussi les objectifs généraux de l'enseignement de la discipline concernée. Par exemple, en géographie, l'enseignement de cette discipline vise à donner aux jeunes des connaissances de base sur leur environnement pour qu'ils le comprennent, des repères pour qu'ils établissent des rapports entre le milieu physique et les activités que les hommes et les femmes sont amenés à développer. Cette connaissance du milieu dans lequel vit le jeune lui permettrait d'avoir « un capital intellectuel » et une certaine autonomie pour pouvoir intervenir sur ce milieu et être un acteur du développement de celui-ci.

En **éducation civique**, l'enseignement de cette discipline vise la compréhension non seulement des réalités politiques, économiques et sociales gabonaises, mais aussi celles d'autres pays. Il invite aussi le jeune à comprendre ses droits et ses devoirs et à participer au développement de sa communauté.

Enfin, en *histoire*, les objectifs généraux du programme et de l'enseignement de cette discipline indiquent ce que l'élève devrait être capable de démontrer à la fin du programme de chaque niveau d'études et de chaque cycle d'enseignement. Par exemple, le programme du premier cycle devrait permettre à l'élève de situer les grands événements historiques (de la préhistoire aux années actuelles). L'étude de ces événements devrait lui permettre de mieux se situer dans le présent et de prévoir l'avenir. L'étude de l'histoire permettrait donc d'appréhender tout le processus de son développement, de résumer les expériences accumulées et de tirer les leçons qui s'imposent, celles des sociétés humaines. L'étude historique serait de ce fait une nécessité incontournable pour « permettre à l'élève de mieux appréhender les enjeux actuels que sont le développement économique, les mutations sociales et politiques de son pays » (Ministère de l'Éducation du Gabon, 1993, p. 4).

### **1.3. La mise en œuvre des programmes : points de vue de quelques acteurs**

La question de la mise en œuvre des programmes d'*histoire*, de *géographie* et d'*éducation civique* en milieu scolaire est abordée ici sur la base des propos émis par des enseignants et des enseignantes, des inspecteurs et des inspectrices, des conseillers et des conseillères pédagogiques lors des réunions de concertation et d'harmonisation, ces réunions portant le nom de *Conseils d'enseignement disciplinaires*. Ces propos portent sur les conduites d'apprentissage des élèves, sur l'enseignement et sur les liens avec l'administration. Le portrait est aussi éclairé, bien que de manière plus modeste, par notre propre expérience d'enseignante de lycées et de collèges (douze années d'exercice), ayant vécu sur le terrain diverses expériences qui nous permettent de corroborer certains des points de vue évoqués, notamment en ce qui a trait à la difficulté de bouclage des programmes et à la difficulté de susciter l'engagement des élèves. Même si ces points de vue semblent crédibles et nous informent à propos de leur manière de se représenter les activités d'enseignement et d'apprentissage dans le contexte scolaire gabonais, ils ne constituent pas pour autant des résultats de recherche sur lesquels on pourrait fonder un jugement étayé sur la situation en cause. Toutefois, ils constituent pour nous des pistes de travail quant aux difficultés de mise en œuvre des programmes du secondaire.

#### **1.3.1. À propos des conduites des élèves**

Des propos sont évoqués par rapport aux conduites des élèves; nous en retenons ici deux. Le premier se rapporte aux connaissances acquises en contexte scolaire qui seraient très peu réinvesties non seulement dans des contextes extrascolaires, mais aussi à l'intérieur même du milieu scolaire d'un niveau au suivant. S'inspirant des écrits de Legendre (2001) relatifs à son « regard critique

sur les résultats de la scolarisation », les experts de l'Institut Pédagogique National qualifient ces connaissances « d'inertes, l'élève étant incapable de les réutiliser de façon fonctionnelle et judicieuse dans d'autres situations. Or, une connaissance inerte est, par définition, non mobilisable. Elle ne constitue pas une ressource pour l'apprenant » (Legendre cité par l'Institut Pédagogique National, 2001, p. 14); de plus, elle peut susciter chez le jeune une désaffection pour les disciplines. Ce constat de cloisonnement des contenus disciplinaires, plutôt que leur filiation, leur interaction et leur complémentarité qui auraient permis d'aller à l'essentiel et de susciter l'intérêt des jeunes pour les disciplines est aussi souligné par Carbonneau et Legendre (2002), dans leur présentation des raisons de la réforme curriculaire au Québec :

Dans le cadre de la réforme, le choix a été fait de mettre l'accent sur l'essentiel, tant en ce qui a trait aux objectifs de formation visés qu'aux contenus disciplinaires, et il y a désormais UN programme de formation plutôt qu'une juxtaposition de programmes disciplinaires relativement indépendants les uns des autres. (p. 13)

Le second propos est en lien avec les habiletés intellectuelles. Selon les experts de l'Institut Pédagogique National s'inspirant toujours des écrits de Legendre (2001), les habiletés intellectuelles tels que le raisonnement logique, le jugement critique, l'argumentation, etc., semblent très peu sollicitées par les apprentissages scolaires dans le système secondaire gabonais (Institut Pédagogique National, 2001), une situation qui serait en lien avec « la centration sur les contenus au détriment des processus de pensée qui en permettent l'appropriation et l'utilisation ». En d'autres termes, « la formation apparaît davantage centrée sur l'accumulation de connaissances que sur la formation de la pensée, c'est-à-dire sur le développement des processus de raisonnement nécessaires à des apprentissages structurés et signifiants » (Legendre, 2001, p. 14-15). Il s'agit là de la vision béhavioriste de l'apprentissage qui met de l'avant les contenus et les procédés de l'enseignement au détriment des processus d'apprentissage et de formation de la pensée, comme le souligne Legendre (2004) :

En effet, une vision béhavioriste de l'apprentissage subordonne l'apprentissage à l'enseignement, en mettant l'accent sur les procédés d'enseignement davantage que sur les processus d'apprentissage de l'élève et sur les produits ou manifestations observables de l'apprentissage, considérés comme les résultats directs de l'enseignement, plus que sur les démarches de la pensée. (p. 21)

### **1.3.2. À propos de l'enseignement proprement dit**

Des propos sont aussi soulignés au sujet de l'enseignement de ces programmes d'études; nous en retenons trois. Le premier est en lien avec l'influence de la

structure de ces programmes sur les pratiques pédagogiques. En effet, la forte tendance à vouloir décrire de manière exhaustive tous les apprentissages visés sous la forme d'objectifs nombreux et morcelés exerce une forte contrainte sur les pratiques pédagogiques des enseignants et des enseignantes qui sentent une forte incitation à « couvrir le programme » (Legendre, 2001, p. 15). Par « couvrir le programme », il faut entendre l'enseignement complet et sans aucune restriction des contenus d'un programme durant une année scolaire (Institut Pédagogique National, 2003). Il s'agit là d'une exigence des autorités du ministère de l'éducation relayée, pour son exécution, par les administrateurs de lycées et de collèges. Toutefois, la tâche ne paraît pas facile pour les enseignantes et les enseignants de traduire intégralement tous les contenus des programmes en objets d'enseignement. Une des difficultés soulignées par les enseignantes et les enseignants lors des conseils d'enseignement disciplinaires (ou réunions de concertation et d'harmonisation pédagogique entre, d'une part, les enseignants et, d'autre part, les conseillers et inspecteurs pédagogiques) est le manque ou l'insuffisance de matériel didactique nécessaire à la préparation de cours et à leur dispensation (manuels scolaires, cartes géographiques et historiques, photocopieurs etc.). Une autre difficulté évoquée par les enseignantes et les enseignants est le temps insuffisant accordé à l'enseignement de chacune des disciplines (histoire, géographie et éducation civique). En effet, au regard de la diversité d'activités pédagogiques y afférentes (exercices, contrôles, travaux pratiques, excursion etc.), une heure hebdomadaire consacrée à chacun des enseignements serait, selon eux, dérisoire (Ministère de l'éducation du Gabon, 2000).

Le deuxième propos est en rapport avec d'autres difficultés relatives à la traduction intégrale de tous les contenus des programmes en objets d'enseignement, difficultés soulignées par l'Institut Pédagogique National. En effet, une étude relativement récente réalisée par cette institution sur le taux de réalisation des programmes du secondaire a montré que près de la moitié seulement des contenus des programmes d'histoire, de géographie et d'éducation civique sont dispensés aux élèves. Les raisons de l'application très partielle de ces programmes évoquées par cette institution seraient liées, premièrement, à la compréhension limitée de leurs contenus et des instructions pédagogiques qui y sont relatives, deuxièmement, au fait que les contenus notionnels de ces programmes seraient dispensés de façon compartimentée et stratifiée (l'Institut Pédagogique National, 2003). Autrement dit, le morcellement des savoirs en petites unités, relativement faciles à enseigner et à évaluer, rendrait le programme long et conduirait à aborder les savoirs de manière additive et linéaire plutôt que dans leurs interrelations au sein d'un ensemble plus large qui leur donne sens, comme nous l'avons déjà souligné.

Enfin, et c'est là le troisième propos, cette situation exerce aussi une forte contrainte sur les élèves, car l'idée qu'il faut tout enseigner de manière additive et linéaire ferait que tout soit considéré comme important et qu'il faut tout apprendre. Or, il y a plus de faits que les élèves ne peuvent en apprendre. De plus, proposer aux élèves des situations d'apprentissage moins complexes, moins signifiantes, sans enjeux véritables et sans liens entre elles ne favoriserait pas l'appropriation d'un grand nombre de savoirs enseignés (Institut Pédagogique National, 2001). Ce qui rejoint aussi les propos de Legendre (2004), dans son analyse de la conception de l'apprentissage privilégiée par le nouveau programme de formation de l'école secondaire québécoise :

[...] « une conception de l'apprentissage d'inspiration constructiviste »  
[...] reconnaît l'apprentissage comme « un processus dont l'élève est le premier artisan », processus qui « est favorisé de façon toute particulière par des situations qui représentent un réel défi pour l'élève, c'est-à-dire des situations qui entraînent une remise en question de ses connaissances et de ses représentations personnelles ». (p. 16)

### **1.3.3. À propos des liens avec l'administration**

Des propos en lien avec l'administration sont aussi dégagés; nous en présentons deux. Le premier est en rapport avec les répercussions du non-bouclage des programmes d'études sur les résultats scolaires. En effet, si les enseignants et les enseignantes travaillent sous pression et ne parviennent pas à « couvrir le programme », quel serait le sort des élèves que les administrateurs de lycées et de collèges proposent aux examens nationaux (Brevet d'études du premier cycle, Baccalauréat de fin d'études secondaires...)? On peut donc comprendre l'angoisse qui envahit les élèves à quelques semaines des examens nationaux, une angoisse qui n'est pas seulement liée au caractère de sanction et de classification de l'évaluation, comme le souligne Foucault (1975)<sup>8</sup>, mais aussi à l'impréparation des candidats et candidates à ces examens, impréparation due, entre autres, au fait que les programmes n'ont pas été couverts.

Pour ce qui est du deuxième propos, les administrateurs de lycées et de collèges, comme bien d'autres agents de l'éducation au Gabon, semblent considérer

---

<sup>8</sup> Selon Foucault (1975), l'évaluation, notamment l'examen, sanctionne le passage des élèves en classe supérieure, mais contribue aussi à les discipliner, à les amener à respecter les enseignements qu'on leur dispense : « L'examen combine les techniques de la hiérarchie qui surveille et celles de la sanction qui normalise. Il est un regard normalisateur, une surveillance qui permet de qualifier, de classer, de punir. Il établit sur les individus une visibilité à travers laquelle on les différencie et on les sanctionne. C'est pourquoi dans tous les dispositifs de discipline, l'examen est hautement ritualisé. En lui viennent se joindre la cérémonie du pouvoir et la forme de l'expérience, le déploiement de la force et l'établissement de la vérité. Au cœur des procédures de disciplines, il manifeste l'assujettissement de ceux qui sont perçus comme des objets et l'objectivation de ceux qui sont assujettis. La superposition des rapports de pouvoir et des relations de savoir prend dans l'examen tout son éclat visible » (p. 189).

comme allant de soi l'interdisciplinarité dans la mise en œuvre des programmes d'histoire, de géographie et d'éducation civique. En effet, le fait que ces programmes soient dispensés par une même enseignante ou un même enseignant, ces personnes estiment que toutes les conditions seraient réunies pour favoriser l'interdisciplinarité. Fourez (2001) et Fourez, Mathy et Englebert-Lecompte (1994) présentent une toute autre conception, selon laquelle il ne suffit pas de rassembler les résultats ou les contenus de diverses disciplines pour parler d'interdisciplinarité. L'approche interdisciplinaire suppose un projet et un contexte précis, une approche et une pratique clairement définies qu'il faut maîtriser avant de prétendre l'enseigner aux élèves (nous y reviendrons).

\* \* \*

La présentation du contexte de l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique au Gabon effectué dans ce chapitre contribue à nous donner une vue d'ensemble de la dynamique éducative dans les classes du Gabon, dans ses aspects organisationnel, curriculaire et pratique. Il importe maintenant de nous interroger sur certains concepts, tels ceux de curriculum et de programme, pour mieux comprendre le sens qu'ils prennent, mais aussi et surtout pour interroger le type d'approche du savoir qu'ils soutiennent, ce qui nous conduit à introduire la préoccupation de notre étude.

## **Chapitre 2 - Quelques référents pour situer le cadre conceptuel et méthodologie de notre étude**

Le deuxième chapitre porte sur les référents susceptibles d'éclairer le cadre conceptuel et méthodologique de notre étude. Cinq sections composent ce chapitre. Dans la première section, nous précisons des notions importantes, celles de curriculum et de programmes d'études, afin de situer le cadre qui guide l'agir des enseignants et des enseignantes, nous permettant ainsi de mieux comprendre l'espace professionnel dans lequel ils œuvrent. Dans la deuxième section, nous tentons de clarifier le modèle d'intervention qui prévaut dans l'École gabonaise en ce qui concerne la mise en œuvre des programmes scolaires, modèle à prédominance disciplinaire qui influence les façons de voir et de faire. Dans la troisième section, nous évoquons la perspective de l'interdisciplinarité qui tient lieu d'inspiration pour notre étude, laquelle constitue l'une des alternatives au modèle disciplinaire par l'approche plus féconde qu'elle nous semble suggérer dans le traitement des savoirs disciplinaires. Finalement, les quatrième et cinquièmes sections précisent notre préoccupation de recherche qui vise à poser un regard davantage « interdisciplinaire » dans la manière d'approcher, dans leur facture actuelle, les programmes spécifiques d'histoire, de géographie et d'éducation civique, ainsi que les éléments méthodologiques relatifs à l'examen de ceux-ci pour la recherche de filiations possibles.

### **2.1. Les notions de curriculum et de programme d'études**

#### **2.1.1. Le curriculum ou l'ensemble des prescriptions éducatives du système d'éducation**

La notion de curriculum est une notion-clé pour comprendre les prescriptions éducatives du système d'éducation. Nous nous intéressons à la dimension du concept, aux différents sens qui lui sont donnés selon les milieux, à ses composantes ainsi qu'à son évolution en fonction des préoccupations de la société.

S'agissant de la dimension du concept, le curriculum est un outil qui aide à situer le contexte d'ensemble du projet d'éducation. Selon Roegiers (2003), « il prend son sens à travers des valeurs, des finalités, des principes philosophiques qui sous-tendent l'action » (p. 36). Autrement dit, il va au-delà de la préoccupation pour le savoir et met de l'avant l'insertion sociale de l'individu dans la société par l'inculcation de valeurs et de symboles socialement privilégiés et sur des dimensions pragmatiques pouvant assurer l'acquisition du savoir-faire.

Quant aux différents sens qui lui sont donnés selon les milieux, selon Lenoir et Bouillier-Oudot (2006), la conception francophone, dans ses débuts, considère que le concept de curriculum n'est rien d'autre que le cursus de formation, c'est-à-dire « une structure pluridisciplinaire constituée de programmes ou de plans de cours établis sur une base disciplinaire largement autonome, mais dont les composantes sont jugées complémentaires » (p. 3). Autrement dit, il s'agirait des programmes d'études disciplinaires ou d'un ensemble de programmes d'apprentissage organisés en cursus. Aujourd'hui, ajoutent ces auteurs, on assiste à un « élargissement du sens du terme curriculum » (p. 4), sans doute, sous l'influence de la sphère anglo-saxonne, d'où est né le concept. Selon Lenoir et Bouillier-Oudot (2006), dans la pensée anglo-saxonne, notamment nord américaine où ce concept a une longue tradition, le curriculum ne répond pas seulement aux questions des contenus à enseigner, mais aussi à celles des finalités poursuivies, des modalités d'enseignement et de la manière dont l'élève sera évalué. Ces propos rejoignent ceux de Hainaut (cité par Roegiers, 2003, p. 35) qui distingue le curriculum du programme d'études et précise ses composantes, soit les finalités de l'éducation, le programme proprement dit, les activités d'enseignement et d'apprentissage qu'il suggère ainsi que les modes d'évaluation de cet enseignement ou de l'élève.

Dans la même lignée, le Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec (1999) estime que le curriculum est un ensemble complexe mais cohérent comprenant, au sens large, « trois dimensions interreliées : les programmes d'études, l'organisation de l'enseignement, les parcours ou cheminements scolaires des élèves » et, de façon plus restreinte, quatre « principales composantes : la grille-matière, les programmes d'études, les modes d'évaluation, le matériel didactique » (p. 18).

Enfin, selon Depover et Noël (2005), le concept de curriculum est évolutif et doit répondre et s'adapter aux besoins et aux valeurs d'une société, à ses choix, au type de citoyen que l'on voudrait former. Mais qu'en est-il du programme d'études?

### **2.1.2. Le programme d'études ou la spécification des contenus des savoirs disciplinaires à enseigner**

Après avoir clarifié la notion de curriculum, il convient de nous attacher à l'une de ses composantes, à savoir le programme d'études. Dans notre propos relatif à cette section, nous présentons brièvement la notion de programme, puis nous en précisons l'ancrage social, politique et éducatif, ensuite nous en déterminons les différentes formes ou structures et, enfin, nous montrons son utilité pour l'enseignante ou l'enseignant.



### ***La notion de programme d'études***

Comme nous l'avons déjà souligné, le programme d'études est l'une des composantes du curriculum. Il est en corrélation avec les autres aspects du curriculum et aide à expliciter les finalités de l'éducation scolaire, ainsi qu'à situer la nature et l'ampleur des savoirs envisagés en vue de former les jeunes et les moins jeunes, comme le soulignent Carbonneau et Legendre (2002) :

Un programme a essentiellement pour objet de préciser les finalités de l'éducation scolaire en explicitant les visées de formation privilégiées, les contenus globaux de formation ainsi que les valeurs communes à promouvoir. [...] Il ne représente par ailleurs qu'un aspect du curriculum, c'est-à-dire de l'ensemble des mesures mises en place par un système d'éducation pour instruire, éduquer et former les jeunes générations, voire les adultes. Cet ensemble comporte divers aspects et plusieurs niveaux d'opérationnalisation : institutionnel, organisationnel, disciplinaire, pédagogique (Roegiers, 2000). Un programme scolaire ne peut donc être totalement dissocié d'autres aspects du curriculum dont il est une partie intégrante ni des transpositions diverses qu'il est appelé à connaître à travers son opérationnalisation. (p. 12)

### ***Ancrage social, politique et éducatif du programme***

Un programme a habituellement ***un ancrage social et politique*** prononcé, dans le sens où il prend racine et prône les idéaux d'une société ou d'un État donné. Il constitue, selon Larochelle et Désautels (1999), une façon de traduire les visées sociopolitiques de chaque gouvernement en matière d'éducation ou d'enseignement, d'où l'intérêt majeur que lui accordent les gouvernants, les actrices et acteurs éducatifs :

Le programme est l'une des formes de traduction des finalités abstraites que le gouvernement assigne à l'éducation suivant une certaine représentation de la société et du comment il faut agir et penser au sein de celle-ci. Autrement dit, un programme témoigne du projet sociopolitique dans lequel s'inscrit l'activité éducative. (1999, p. 3)

On peut comprendre que le programme d'études est une traduction des finalités de l'éducation scolaire définies par les pouvoirs politiques, finalités formulées en référence aux valeurs éthiques, philosophiques et morales d'une société, à son histoire, à sa culture, au contexte social, politique, économique, idéologique, scientifique, comme le soulignent (Carbonneau et Legendre 2002).

Un programme a aussi habituellement ***un ancrage éducatif***, dans le sens où il précise la conception de l'apprenant (élève actif, intéressé etc.), mais aussi celle

de l'enseignant (un guide, un médiateur etc.) et du savoir (référence aux savoirs savants, à la culture locale etc.) (Ministère de l'éducation du Québec, 2003).

### ***Les différentes formes ou structures d'un programme***

Les programmes d'études étant ancrés dans des contextes sociaux différents comme nous l'avons évoqué précédemment, il existe plusieurs formes de programme qui ont été influencées par des courants de recherche en éducation et les choix des sociétés. Par exemple, selon Lenoir et Bouillier-Oudot (2006), les courants progressifs, qui dominent les débats autour des programmes jusque dans les années 1920 et 1930 et qui prônent la massification, veulent concevoir une école capable de répondre aux besoins découlant d'une industrialisation massive et rapide de la société capitaliste de l'époque. Les courants fonctionnaliste, béhavioriste et le structuro-fonctionnaliste, qui l'emportent après jusque dans les années soixante constituent un autre mode d'idées qui devient l'épistémologie institutionnalisée; ces courants cherchent à concevoir une école avec des programmes d'études dont les fonctions seraient la socialisation (l'enfant acquerrait des connaissances, des valeurs, des comportements que privilégie la collectivité à laquelle il appartient) et la sélection (l'école sélectionnerait les élèves en fonction de ses critères de performance et mettrait à la disposition de la société une main-d'œuvre inégalement qualifiée). Ces courants, surtout le béhaviorisme, ont inspiré l'élaboration des programmes dans plusieurs pays du monde, dont ceux des États africains, notamment du Gabon. Ces programmes structurés par objectifs se présentent sous la forme d'une micro gradation des visées d'apprentissage assortie d'un listing de contenus ou encore de contenus notionnels et d'habilités à développer, etc. À partir des années 1970, ces courants sont relayés entre autres, par les courants humanistes, marxistes, néo-marxistes et reconstructionnistes. Plusieurs auteurs de cette période revendiquent un retour aux sources du progressivisme du début du 20e siècle à tendance constructiviste. La perspective constructiviste ou socioconstructiviste inspire aujourd'hui maintes réformes curriculaires en Amérique (États-Unis, Canada, Brésil, Chili etc.), en Europe (France, Suisse, Belgique etc.), mais aussi en Afrique (Maroc, Tunisie etc.) (Lenoir, Larose et Lessard, 2005). Les nouveaux programmes introduits dans l'enseignement pré-primaire, primaire et secondaire sont souvent appelés programmes par compétences. La référence aux compétences et la convocation de la perspective constructiviste ne signifient pas que tous ces programmes dits par compétences se démarquent complètement des programmes par objectifs (Jonnaert, Barrette, Boufrahi et Masciotra, 2004). L'exemple des nouveaux programmes de l'enseignement secondaire professionnel au Gabon est instructif en ce sens. En effet, au Gabon, des réformes amorcées depuis 1997 dans l'enseignement professionnel ont abouti, durant l'année 2002-

2003, à la mise en place de nouvelles formes de programmes dits programmes par compétences. Le choix de la formation professionnelle pour amorcer les réformes curriculaires au secondaire s'explique, sans doute, par le fait qu'il s'agit du premier maillon du système éducatif gabonais qui met à la disposition des structures (économiques, sociales, etc.) une main-d'œuvre qualifiée. Les nouveaux programmes de l'enseignement secondaire professionnel sont actuellement en expérimentation dans quelques lycées professionnels du Gabon. Ils ont été élaborés avec la collaboration des consultants du Cegep Saint-Jean-sur-Richelieu. L'approche par compétence que les concepteurs de ces nouveaux programmes ont privilégiée semble moins s'éloigner de l'approche par objectifs dans la logique de découpage analytique choisie ainsi que dans le fait que les compétences intègrent les comportements que l'on voudrait voir développer les apprenants au terme des apprentissages. De plus, l'organisation des programmes par métiers du secteur tertiaire et de l'industrie laisse penser au compartimentage des savoirs selon les disciplines. Autrement dit, le dialogue des savoirs et des méthodes disciplinaires autour des mêmes objets est quasi inexistant, un cloisonnement caractéristique de l'approche par objectifs (Jonnaert, Barrette, Boufrahi et Masciotra, 2004).

En somme, qu'ils se présentent sous une forme structurée par les objectifs ou par les compétences, une nouvelle lecture des programmes de l'enseignement secondaire gabonais, notamment ceux d'histoire, de géographie et d'éducation civique, s'impose de manière à avoir une meilleure compréhension et réalisation de ceux-ci, comme nous l'avons déjà souligné.

### ***Unité du programme pour l'enseignant ou l'enseignante***

Les programmes qui sont structurés par objectifs ou par compétences constituent l'un des éléments-clés du système éducatif et vise à orienter la formation de base des jeunes. Dans les établissements scolaires, l'organisation et l'orientation de l'activité éducative sont étroitement liées à ces programmes. Autrement dit, le programme d'études, qui sous-tend une posture épistémologique, comporte un certain nombre de prescriptions (disciplinaires, pédagogiques, didactiques...) susceptibles de guider l'enseignant ou l'enseignante dans l'orientation de son propre enseignement. Cela veut dire que tout programme à enseigner constitue pour l'enseignant un outil de référence privilégié pour orienter son activité didactique au sein de sa classe. Toutefois, pour que ce programme puisse être appliqué, il nécessite d'être ***interprété par l'enseignant ou l'enseignante*** qui a la charge de le traduire en classe, et donc à être transposé (Chevallard, 1985). Autrement dit, c'est à partir de ses propres façons de voir, de ses propres conceptions des savoirs et des pratiques sociales, mais aussi en tenant compte des moyens et du temps dont il dispose, que l'enseignant peut aménager

concrètement des situations d'apprentissage axées sur les orientations et contenus des savoirs des programmes. On peut ainsi penser qu'un programme n'est jamais interprété par l'enseignant de manière neutre, ce qui invalide toute prétention d'objectivité dans la manière de le mettre en application. Comme le souligne Fourez (1997), « toute information est déjà organisée par notre connaissance » (p. 12). Il y a donc lieu de penser qu'un même programme peut donner lieu à de multiples interprétations au sein des classes, chaque enseignant ou enseignante ayant une histoire personnelle, cependant on s'attend à ce qu'il soit un acteur vigilant et critique dans son interprétation du discours du programme (Larochelle et Désautels, 1999).

## **2.2. La prégnance du modèle disciplinaire des lycées et collèges du Gabon**

La présentation de la structure des programmes d'études, ainsi qu'on les envisage au Gabon, nous amène à constater la prégnance du modèle disciplinaire dans les lycées et les collèges. Si ce modèle n'est pas exclusif au Gabon, il semble toutefois qu'il structure l'organisation même des enseignements et la pédagogie exercée, suggérant d'une certaine façon une manière de considérer le savoir.

### **2.2.1. Une division institutionnelle sur le plan de l'organisation des enseignements et de la pédagogie**

L'organisation des enseignements est basée sur la division disciplinaire. Les lycées et collèges du Gabon sont répartis en départements au sein desquels les enseignantes et les enseignants fonctionnent par disciplines. Chaque discipline est supervisée par un enseignant élu « chef de département » par les enseignants, lequel est secondé par des « chefs de niveaux » qui s'assurent de la conformité et de l'avancement des enseignements au sein d'un même niveau. Dans le cas de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique, les enseignants de ces matières sont regroupés au sein d'un même département supervisé par un même chef qui peut être formé dans une ou dans deux disciplines (histoire, géographie) et des chefs de niveaux. L'agir des enseignants « tourne » ainsi autour de leur discipline d'enseignement, ce qui signifie une lourde tâche dans le cas des enseignants concernés par ces disciplines.

La pédagogie exercée au sein des classes est aussi axée sur le modèle disciplinaire, dans ses phases de planification, d'intervention et d'évaluation. Ainsi, lorsqu'ils planifient leur enseignement, il arrive que certains enseignants, œuvrant au sein d'un même niveau, conviennent des thèmes à aborder en classe, du matériel à utiliser ainsi que de la manière de les présenter aux élèves, de manière à uniformiser les contenus pour éviter les décalages et à rentabiliser leur temps de préparation. Il arrive aussi, lors de l'intervention en classe, que des

enseignants fassent appel à un collègue lorsqu'ils jugent que ce dernier est plus à l'aise dans l'enseignement de l'un des thèmes traités. Ce type d'échanges qui permet de rendre l'enseignement plus riche n'est toutefois pas généralisé. La plupart du temps, c'est l'enseignant de la discipline qui dispense l'enseignement sur la base de sa planification préalable. En ce qui a trait à l'évaluation, le département joue auprès des enseignants un rôle de supervision. C'est ainsi que, à la demande du chef de département, les enseignants d'un même niveau doivent présenter des examens ou « devoirs communs » à leurs élèves, dans le but de vérifier l'uniformité des contenus et de l'avancement dans l'enseignement du programme.

On voit donc que l'agir professionnel de l'enseignant est absorbé par les prescriptions de la discipline à enseigner, tant en ce qui concerne le contenu même à dispenser que l'évaluation des apprentissages. L'évaluation constitue d'ailleurs une illustration du « poids » de la discipline pour les enseignants, ceux-ci ayant à assurer une lourde charge de correction qui occupe, pour une bonne part, le temps de leur travail, d'autant qu'existent des effectifs pléthoriques dans les salles de classes (80 à 150 élèves par salle de classe selon les établissements) et que des enseignants peuvent intervenir à différents niveaux<sup>9</sup>. En somme, la division institutionnelle par département et les tâches afférentes à l'enseignement de la discipline encouragent jusqu'à un certain point une centration ou même un repli sur sa discipline.

### **2.2.2. Un obstacle pour le traitement du savoir en classe**

La délimitation des territoires disciplinaires au sein du curriculum entraîne, comme on vient de l'évoquer, une centration, voire même un repli difficilement évitable sur la discipline, ce qui mène à l'endossement d'une vision étroite et rigide du savoir. En effet, la construction des programmes d'études, allant des cycles inférieurs aux cycles supérieurs, est basée sur le découpage disciplinaire qui atomise les savoirs en contenus notionnels et qui induit un enseignement morcelé des savoirs en classe. Cet obstacle a d'ailleurs été mis en lumière par des auteurs qui ont parlé des effets du découpage disciplinaire des savoirs.

---

<sup>9</sup> Deux à trois niveaux d'études différents sont confiés à chaque enseignant du secondaire chaque année scolaire. L'enseignant titulaire d'une licence ou d'un certificat d'aptitude au professorat de collège peut avoir les classes de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> dans son emploi du temps hebdomadaire. Alors que celui ayant au moins le diplôme de maîtrise ou un certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement général peut intervenir dans deux ou trois niveaux différents du lycée (de la 6<sup>e</sup> en Terminale). Mon exemple personnel illustre d'ailleurs une telle situation. Dans mon lycée, j'ai enseigné la même année une classe de 4<sup>e</sup> (3<sup>e</sup> année du secondaire) de 80 élèves, deux classes de 2<sup>e</sup> (5<sup>e</sup> année du secondaire) de 120 élèves chacune et deux classes de 1<sup>e</sup> (6<sup>e</sup> année du secondaire) de 70 élèves chacune, soit un total de 460 élèves à gérer pendant toute l'année scolaire.

Pour Fourez (2001), ainsi que pour Lenoir et Sachot (2004), les disciplines sont des institutions ou des organisations humaines autour de projets et de contextes précis qui stabilisent une ou des manière(s) de voir le monde et de communiquer avec celui-ci. Les savoirs d'une discipline sont stabilisés et standardisés selon les critères traditionnels inhérents au projet spécifique de cette discipline, ce qui facilite leur diffusion. Lorsqu'une partie de ces savoirs émigre dans les programmes d'études pour fin d'enseignement, il faut comprendre qu'ils coupent les liens avec les autres disciplines et leurs savoirs et qu'il perdent du même coup leur teneur et leur « saveur » (Astolfi, 2008) en raison de leur éloignement des contextes de production et des pratiques sociales qui leur ont donné sens, ce qui en fait des objets parcellisés susceptibles d'être réifiés par les enseignants et les élèves. Même si a priori cela n'empêche pas les enfants d'apprendre, force est de reconnaître que cette vision du savoir apparaît réductrice et rigide et par conséquent aboutit à un apprentissage incomplet.

Le modèle disciplinaire prégnant dans les lycées et les collèges du Gabon, tout comme dans d'autres systèmes éducatifs de plusieurs pays d'ailleurs, est appelé à être questionné, d'autant que les sciences de l'éducation ont éclairé les théories et modèles d'apprentissage. Des alternatives existent en vue d'élargir notre vision du savoir et nous pensons que l'interdisciplinarité l'une d'entre elles.

### **2.3. L'interdisciplinarité comme une alternative pour mieux approcher le savoir en classe**

Plusieurs auteurs se sont penchés sur la question des barrières disciplinaires et ont ainsi proposé une autre vision du savoir par l'approche interdisciplinaire. Cette approche se veut « une aspiration à dépasser la fragmentation des savoirs disciplinaires pour faire face à la singularité des situations » (Fourez, 2001, p. 74). En d'autres mots, elle cherche à répondre à la question « De quoi s'agit-il? » que se posent les disciplines. Contrairement à la démarche disciplinaire attachée à une façon étroite de voir le monde, l'approche interdisciplinaire vise à construire une réponse ou un savoir mieux approprié à un projet et à un contexte précis, en faisant appel à diverses disciplines et en considérant ses destinataires. Pour illustrer cette approche, Fourez prend l'exemple de la construction d'un pont. Dans ce projet, la démarche disciplinaire, celle du physicien par exemple, s'intéressera à la résistance des matériaux, alors que l'approche interdisciplinaire, celle des constructeurs du pont, s'appuiera sur divers points de vue (physique, économique, social, météorologique...). L'approche interdisciplinaire convoque le point de vue de l'acteur du terrain et des disciplines scientifiques, et en retire des éléments en vue d'éclairer la situation concrète dans laquelle on se trouve, dans sa complexité, et en tenant compte des objectifs qu'on souhaite poursuivre. En ce sens, celle-ci produit trois impacts : elle permet de dépasser l'enfermement

disciplinaire, de mieux saisir la complexité des situations et de revisiter la relation entre les disciplines qui ne sont plus vues et considérées comme étant autonomes mais plutôt interreliées.

Sachot (2001) souligne d'ailleurs que la question de l'interdisciplinarité a été soulevée dans le monde francophone en raison des excès et des déviations imputées à la forme disciplinaire (éclatement des formations, isolement des disciplines, prédominance d'une démarche déductive et abstraite...). Cet enfermement des disciplines est aussi en rapport avec les curricula en ce sens que la logique curriculaire est de privilégier la dimension sociale de l'individu (le soi) et d'occulter la dimension psycho-physique (le moi) et celle de sujet ou dimension intérieure et cachée (le je). Autrement dit, dans les curricula, l'individu « est défini uniquement en termes de compétences, à savoir des compétences dont il n'aura jamais la maîtrise et qui seront toujours inadéquates et à refaire, parce qu'elles sont constamment définies par la société » (p. 59). On peut dire, selon ce point de vue, que les savoirs et les finalités que les auteurs des curricula imposent rendent toute éducation scolaire incomplète, d'où l'intérêt d'une démarche interdisciplinaire, à même de gérer de façon critique cette incomplétude des curricula, des disciplines et de l'éducation scolaire.

La critique relative à l'enfermement disciplinaire et à la manière réductrice de considérer les savoirs des programmes nous amène, en tant qu'enseignante, à vouloir reconsidérer la façon d'aborder les programmes d'études actuels. Le discours sur l'interdisciplinarité constitue pour nous un éclairage fécond en tant que chercheuse, d'où son invocation comme source d'inspiration pour envisager la possibilité d'offrir un enseignement intégré des disciplines d'*histoire*, de *géographie* et d'*éducation civique*.

## **2.4. La préoccupation de notre étude**

Dans notre étude, nous nous intéressons aux filiations entre les programmes d'*histoire*, de *géographie* et d'*éducation civique* du premier cycle de l'enseignement secondaire général. Nous avons souligné que ces programmes s'inscrivent dans une organisation scolaire axée sur les disciplines spécifiques réparties par filière et par niveau, et sont élaborés sur la base d'un découpage par objectifs et par contenus notionnels (thèmes, sous-thèmes, concepts, etc.). Nous avons aussi rapporté divers points de vue d'acteurs éducatifs gabonais qui soulignent des insuffisances importantes quant à la couverture des programmes, insuffisances liées entre autres à la difficulté à composer avec les contenus et les instructions pédagogiques mais aussi à celle de traiter les savoirs des programmes de manière satisfaisante en classe pour éviter leur compartimentation.

Au regard de qui vient d'être dit, nous nous questionnons donc, et c'est là notre préoccupation de recherche, sur la possibilité, à partir des programmes existants, d'endosser une vision davantage interdisciplinaire des programmes d'*histoire*, de *géographie* et d'*éducation civique* de façon à pouvoir approcher le savoir de manière mieux intégrée. Aussi, pour répondre à une telle préoccupation, nous retenons la question spécifique suivante. ***À partir d'une lecture transversale des programmes gabonais d'histoire, de géographie et d'éducation civique du premier cycle de l'enseignement secondaire général, peut-on dégager des filiations ou des croisements possibles entre ces programmes et, si oui, dans quel sens peut-on y voir une valeur ajoutée sur le plan de l'enseignement et de l'apprentissage?***

En nous intéressant aux filiations entre les trois programmes d'*histoire*, de *géographie* et d'*éducation civique* de lycées et de collèges d'enseignement général, nous voulons contribuer à une meilleure compréhension et application de ces programmes, ce qui pourrait favoriser un enseignement intégré. Cela rejoint d'ailleurs la position de l'UNESCO (2006) qui stipule que l'approche classique actuelle de l'enseignement des disciplines basée sur leur stratification et leur cloisonnement tendrait à favoriser la hiérarchisation des disciplines et serait responsable de la chute d'intérêt des jeunes pour certaines disciplines. Pour cette organisation, il y aurait lieu de favoriser une approche intégrée qui ne cantonnerait pas hermétiquement les contenus dispensés dans des catégories ou des disciplines comme l'histoire, la géographie ou l'éducation civique, mais qui permettrait d'aborder de façon interdisciplinaire des thèmes ou des contenus. Nous voulons aussi, en nous intéressant aux filiations entre les trois programmes, contribuer, bien qu'indirectement et de manière modeste, à transformer la vision que les élèves peuvent avoir des disciplines et des savoirs scolaires. Nous nous appuyons ici sur le point de vue de chercheurs (Larochelle et Désautels, 1999) qui montrent que la hiérarchisation des matières influence aussi la considération que les élèves vouent aux disciplines et aux savoirs scolaires. Loin de nous toutefois de penser que notre étude a la prétention de résoudre toutes les difficultés que pose la hiérarchisation des disciplines.

## **2.5. La démarche engagée**

De manière à mener à pouvoir répondre à notre question de recherche, il convient de clarifier la démarche engagée pour mener notre étude. Diverses opérations ont été menées, les deux premières consistant respectivement en une lecture préliminaire de chacun des programmes en vue de nous imprégner des objectifs et des contenus de programme et en une lecture transversale des trois programmes pour tenter de détecter les rapprochements thématiques possibles, la troisième relevant de l'analyse des filiations dégagées.



### 2.5.1. La lecture préliminaire de chacun des programmes

La première opération a consisté à effectuer une lecture préliminaire de chacun des programmes, étant entendu qu'il s'agissait des programmes qui nous connaissions depuis plusieurs années pour les avoir enseignés entre 1994 à 2006. Bien que nous les ayons fréquentés durant cette longue période de temps, il nous fallait les revoir, mais cette fois à partir de notre posture de chercheuse. En effet, à titre d'enseignante, nous dispensions ces programmes de manière linéaire et cloisonnée ainsi que le modèle disciplinaire nous l'impose, et non de façon intégratrice. Cette lecture préliminaire des programmes s'imposait à nous afin de nous familiariser de nouveau avec les objectifs et contenus, ayant cette fois à l'esprit le souci de débusquer des élargissements ou des extensions possibles à l'intérieur des thèmes proposés. De manière plus concrète, nous nous demandions, à la lecture d'un thème particulier de l'un ou l'autre des programmes, et ce pour un même niveau, s'il pouvait y avoir des liens possibles (soit en rapport avec l'espace, le temps, ou l'organisation sociétale) avec l'un des thèmes des deux autres programmes, auquel cas nous pointions le dit thème. Cette lecture préliminaire de plus de 140 pages (les programmes d'*histoire* et de *géographie* font environ une cinquantaine de pages chacun et le programme d'*éducation civique* une quarantaine de pages), a été soutenue par une annotation précise dans chacun des programmes, ce qui a nécessité la photocopie des documents pour faciliter leur exploitation.

### 2.5.2. La lecture transversale des programmes

La deuxième opération menée s'est avérée plus laborieuse, dans le sens qu'elle devait conduire à une lecture transversale des programmes. Pour ce faire, nous avons regroupé les programmes spécifiques par niveau d'étude puis constitué des tableaux de lecture mettant en liaison les thèmes ou sous-thèmes apparentés ou susceptibles de l'être. Ce travail de mise en œuvre visuelle des contenus allait nous permettre d'amorcer la phase de repérage des filiations inter-programmes en convenant des thèmes et sous-thèmes à proximité directe et indirecte. Les thèmes à proximité directe font référence aux mêmes concepts ou à des concepts voisins, ainsi qu'on peut le voir dans les exemples qui suivent qui sont empruntés au chapitre qui suit. Par exemple, dans les programmes d'*histoire* et de *géographie* de la classe de 6<sup>e</sup> (voir tableau 3), des liens peuvent être établis entre les activités de productions des Hommes préhistoriques africains (agriculture, chasse, pêche et cueillette) (histoire, thème 1, chapitres 1 et 2) et les activités des Africains d'aujourd'hui (géographie, thème 2, sous thème 1, concepts 1 à 3, puis sous thème 2, concepts 1 à 4). Comme nous le constatons, il s'agit d'un même concept (les activités de production de populations africaines) et le but de la filiation, comme nous l'indiquons dans le tableau 3, est d'amener les élèves à

comparer les modes de production du passé et du présent en vue de prendre acte de leur fonctionnement respectif et à les décrire. Le second exemple, qui concerne les programmes d'*histoire* et d'*éducation civique* de la classe de 5<sup>e</sup> (tableau 4) montre une proximité directe entre thèmes voisins. Des liens peuvent alors être établis entre le peuple dit primitif, les pygmées, l'installation des peuples bantou (histoire, thème 1, chapitres 1 et 2) et la composition de la population gabonaise et de son mode de vie actuelle (éducation civique, thème 1, sous thème 1, concepts 1 à 5). Cette filiation vise à faire associer un fait historique à une réalité sociale actuelle (présence ancienne d'un peuple dit primitif, migrations des peuples et différentes facettes de la population) en vue d'amener les élèves à prendre acte de la composition sociale et ethnique d'une société donnée (en l'occurrence la société gabonaise) et à la décrire.

Quant aux thèmes à proximité indirecte, ils font référence à des possibles, voire plausibles liens dans le traitement du thème par l'enseignant. Il peut s'agir des causes ou des effets directs ou indirects d'un phénomène. Par exemple, entre les programmes d'*histoire* et de *géographie* de la classe de 4<sup>e</sup> (voir tableau 5), des liens peuvent être établis entre la colonisation, l'exploitation du monde par l'Europe pendant les 16<sup>e</sup>, 17<sup>e</sup> et 18<sup>e</sup> siècles, le déclenchement de la révolution industrielle (histoire, thème 1, chapitres 1 à 4, puis thème 2, chapitres 1 et 2) et le développement industriel de l'Europe, la suprématie de ce continent sur les autres continents (géographie, thème 1, sous thème 4, concepts 1 à 3). L'objectif visé ici est de faire associer un fait historique et une réalité sociale actuelle (la domination et la colonisation du monde par l'Europe et le développement industriel de ce continent) en vue d'amener les élèves à établir un lien de causalité entre eux.

### **2.5.3. Le dégagement des filiations et leur analyse**

Une fois les jumelages thématiques effectués, il nous fallait analyser le sens des filiations dégagées et ainsi rechercher les visées d'enseignement susceptibles d'être poursuivies tout en nous préoccupant des habiletés recherchées chez les élèves. Ce travail d'analyse nous a permis d'interroger chaque filiation de manière à anticiper les effets qu'ils peuvent avoir sur l'enseignement et l'apprentissage. C'est ici que l'inspiration du modèle interdisciplinaire s'est exprimée, notamment par l'élargissement qu'il permettait dans le traitement d'un thème.

## **Chapitre 3 - Les programmes d'histoire, de géographie et d'éducation civique : repérage des thèmes en vue du dégagement des filiations possibles, des visées et des habiletés s'y rapportant**

Le troisième chapitre porte sur le repérage des thèmes émanant des programmes d'*histoire*, de *géographie* et d'*éducation civique* du premier cycle de l'enseignement secondaire général en vigueur dans les lycées et collèges du Gabon et débouche sur le dégagement des filiations ou croisements possibles ainsi que des visées didactiques et des habiletés cognitives s'y rapportant. Ce chapitre comporte trois sections. Nous situons d'abord, dans une première section, les thèmes abordés dans ces programmes en les dénombrant, selon la discipline et le niveau, mais aussi en les rattachant à l'un ou à l'autre des continents géographiques, question de voir leur répartition d'ensemble et leur poids relatif dans les programmes. Dans une deuxième section, nous justifions, sur le plan épistémologique, la pertinence des rapprochements ou arrangements que nous tentons entre les contenus des trois programmes. Dans une troisième section, nous proposons des pistes de filiations ou de croisements possibles sur la base d'un choix de thèmes dans les trois programmes d'études et mettons ensuite en relief les visées d'enseignement poursuivies ainsi que les habiletés recherchées chez les élèves, le tout étant présenté sous forme de tableaux analytiques à trois entrées.

### **3.1. La situation des contenus thématiques au sein trois programmes d'études**

D'entrée de jeu, il importe de situer les contenus thématiques des trois programmes visés, situation qui exige une appréciation de leur importance et de leur localisation dans les disciplines particulières.

S'agissant des thèmes et des sous-thèmes d'études, leur dénombrement indique que les programmes d'*histoire* pour l'ensemble des niveaux du premier cycle, soit de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>, comportent 24 thèmes au total donnant lieu à 83 sous-thèmes, que les programmes de *géographie* comportent 6 thèmes donnant lieu à 84 sous-thèmes et que ceux d'*éducation civique* comportent 7 thèmes donnant lieu à 60 sous-thèmes. Le tableau 1 présente la répartition des thèmes des programmes d'*histoire*, de *géographie* et d'*éducation civique* par niveau d'études au 1<sup>er</sup> cycle.

**Tableau 1 : La répartition des thèmes des programmes d'histoire, de géographie et d'éducation civique par niveau d'études au 1<sup>er</sup> cycle**

Disciplines scolaires	Niveaux d'études	Nombre de thèmes	Nombre de sous-thèmes	Totaux
Histoire	6 <sup>e</sup>	6	17	thèmes = 24 sous-thèmes = 83
	5 <sup>e</sup>	6	19	
	4 <sup>e</sup>	4	16	
	3 <sup>e</sup>	8	31	
Géographie	6 <sup>e</sup>	2	27	thèmes = 6 sous-thèmes = 84
	5 <sup>e</sup>	1	5	
	4 <sup>e</sup>	1	13	
	3 <sup>e</sup>	2	39	
Éducation civique	6 <sup>e</sup>	2	15	thèmes = 7 sous-thèmes = 60
	5 <sup>e</sup>	1	16	
	4 <sup>e</sup>	2	16	
	3 <sup>e</sup>	2	13	

Pour ce qui est de la nature des thèmes abordés dans les différents programmes, il convient aussi de les situer en fonction de leur rattachement à l'un ou l'autre des continents, question de voir quelle place les différents programmes leur réservent. À ce propos, nous verrons que la répartition des sous-thèmes à étudier par niveau et par continent fait apparaître dans les trois programmes d'importants contrastes.

En **histoire**, 33 des 83 sous-thèmes à étudier de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> sont consacrés au continent africain, 27 au continent européen, 12 au continent américain et 8 au continent asiatique. Pour des raisons que nous ignorons, aucun espace n'est accordé au continent océanique, comme le montre le tableau 2 ci-dessous. On remarque également sur ce même tableau que l'Afrique, l'Europe et l'Asie sont étudiées à tous les niveaux du premier cycle secondaire, excepté l'Océanie.

Comme en **histoire**, les thèmes et sous-thèmes à l'étude en **géographie** sont majoritairement centrés sur l'Afrique, puis sur les questions d'ordre général relatives aux climats de la terre, aux problèmes démographiques, urbains, politiques, économiques et sociaux (importance du climat sur la vie des hommes, inégalités de la répartition de la population à la surface de la terre, la question de la faim dans le monde, la question des villes et leurs régions, la question des droits et des devoirs du citoyen etc.). Ainsi, sur les 84 sous-thèmes contenus dans ce programme, 44 sont consacrés à l'Afrique, 19 traitent des questions générales, 14 sont réservés à l'Europe, 4 à l'Amérique et 2 à l'Asie.

À l'opposé des deux précédents programmes, il est difficile de répartir les sous-thèmes étudiés en **éducation civique** selon les continents. Il faut dire à ce propos qu'il s'agit essentiellement, comme en géographie, des questions d'ordre général. Cependant, si l'on s'en tient aux exemples suggérés par les concepteurs de ce

programme, on pourrait dire que 12 des 60 sous-thèmes se rapportent au continent africain, notamment au Gabon. Le reste, comme nous l'avons dit, étant consacré aux questions d'ordre général.

En somme, au regard de ce qui précède, on peut dire qu'une part appréciable des contenus thématiques des programmes est accordée à l'Afrique et à l'Europe (voir tableau 2 ci-dessous).

**Tableau 2 : La répartition de sous-thèmes à étudier par niveau et par continent des programmes d'histoire, de géographie et d'éducation civique**

Disciplines scolaires	Niveaux d'études	Afrique	Amérique	Europe	Asie	Océanie	Sous-thèmes généraux	Totaux
Histoire	6 <sup>e</sup>	6		7	4			17
	5 <sup>e</sup>	7	1	8	3			19
	4 <sup>e</sup>	5	4	5	2			16
	3 <sup>e</sup>	15	3	7	3		3	31
	<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>8</b>	<b>27</b>	<b>12</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>83</b>
Géographie	6 <sup>e</sup>	7	1	1			18	27
	5 <sup>e</sup>		3		2			5
	4 <sup>e</sup>			13				13
	3 <sup>e</sup>	37					2	39
	<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>4</b>	<b>14</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>19</b>	<b>84</b>
Éducation civique	6 <sup>e</sup>	1					14	15
	5 <sup>e</sup>	3					13	16
	4 <sup>e</sup>	2					14	16
	3 <sup>e</sup>	6					7	13
	<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>48</b>	<b>60</b>

La place de l'Afrique (et même de l'Europe) dans les programmes d'*histoire*, de *géographie* et d'*éducation civique* du premier cycle secondaire semble se conformer aux engagements pris par les autorités politiques gabonaises au lendemain de l'indépendance du pays. En effet, selon les concepteurs des programmes gabonais, « le Gabon élabore ses programmes en fonction de son environnement, mais aussi et surtout en tenant compte des engagements qu'il avait signés avec la France et les organismes africains tels que la Conférence des ministres de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la culture des pays d'expression française (CONFEMEN) et l'Institut pédagogique africain et malgache (IPAM) » (Ntsame Edjo, 1993, p. 33). Autrement dit, les choix des contenus thématiques de programmes pourraient être en lien avec une certaine volonté des autorités gabonaises d'harmoniser les programmes d'enseignement et de rendre le système d'éducation plus en emphase avec ce qui se passe dans le monde et surtout avec la France, l'Europe et les États africains francophones <sup>10</sup>.

<sup>10</sup> C'est tout le contraire des programmes du second cycle secondaire général où les thèmes et sous-thèmes consacrés à l'Europe et aux questions d'ordre général deviennent prépondérants.

Par ailleurs, la place importante prise par les questions d'ordre général, tels le réchauffement climatique de la terre ainsi que les droits des hommes, des femmes et des enfants, notamment dans les programmes d'*éducation civique* et de *géographie*, montre une certaine ouverture de ces programmes aux questions qui constituent aujourd'hui des enjeux majeurs de l'humanité. L'enseignant ou l'enseignante qui a à composer avec l'ensemble des thèmes et sous-thèmes des programmes y voit-il des rapprochements possibles? La section qui suit s'intéresse justement à cette question.

### **3.2. Une justification épistémologique pour envisager des rapprochements entre les thèmes des programmes**

Pour comprendre les rapprochements possibles que nous nous proposons d'établir entre les thèmes et sous-thèmes, concepts et contenus notionnels ou chapitres des programmes d'*histoire*, de *géographie* et d'*éducation civique* actuels utilisés dans les classes, il convient de justifier l'optique dans laquelle nous nous situons, ce qui nous amène à revenir sur les notions de savoirs et d'apprentissage, d'où le caractère épistémologique du propos.

Partant des points de vue d'acteurs éducatifs gabonais dégagés dans le premier chapitre à propos de la mise en œuvre des programmes d'*histoire*, de *géographie* et d'*éducation civique*, points de vue qui soulignent des difficultés liées à la couverture des contenus de programmes et aux conduites des élèves, nous avons évoqué l'approche interdisciplinaire (Fourez, 2001; Sachot, 2001) comme alternative possible pour effectuer une lecture renouvelée des savoirs des programmes. La réflexion suggérée par une telle approche montre que le savoir est complexe et qu'il ne peut être découpé ou divisé en notions. Or, les programmes d'études, tels que conçus dans leur forme actuelle, proposent un tel découpage : les savoirs historiques ou géographiques sont classés en événements, en phénomènes ou en faits et présentés par différentes notions dans les programmes. Or, on ne peut prétendre que les événements, phénomènes ou faits à l'étude puissent être cernés dans leur ensemble du seul fait qu'ils soient évoqués dans les libellés des programmes, d'autant que les notions s'y rapportant sont multiples et éparpillées. Les savoirs inhérents à de telles notions nécessitent d'être appréhendés et construits par les élèves et c'est cette construction personnelle qui leur permet de leur attribuer un sens, comme le soulignent Audigier, Crémieux et Mousseau (1993) :

Le fait « en soi » n'existe pas, il est toujours construit et exprimé dans un contexte social et linguistique particulier. « Car les faits eux aussi, dans le contexte historiographique, dépendent du jugement. Louis XVI, pour reprendre un exemple de Gentz, a-t-il été assassiné, exécuté ou même puni? La vraie question historique est là et non pas dans le

« fait » qu'un couperet de guillotine de tel ou tel poids a détaché sa tête de son corps ». Le sens n'est pas dans l'événement, il est dans la manière dont on le construit ». (p. 118-119)

Une telle construction par les élèves suppose donc que, malgré la présentation découpée des contenus notionnels, l'enseignant s'efforce de tisser des liens entre ceux-ci de manière à ne pas accentuer davantage le caractère atomisé des contenus des programmes. Par exemple, pour que l'élève donne du sens à un événement historique, l'enseignement ne peut se satisfaire de la seule référence à la discipline concernée mais doit invoquer aussi des savoirs émanant de données géographiques ou autres. C'est pourquoi l'enseignant est invité à lire les programmes d'études en se préoccupant des liens qui peuvent exister entre les objectifs et les contenus proposés en vue de faciliter la construction du sens chez les élèves.

C'est dans cette perspective que nous nous proposons de dégager des filiations entre les thèmes et sous-thèmes abordés, lesquelles constituent en quelque sorte des arrangements susceptibles de permettre une meilleure exploitation des programmes actuels d'*histoire*, de *géographie* et d'*éducation civique* au sein des classes de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> des lycées et collèges du Gabon. Nous sommes d'avis qu'un tel exercice permet d'envisager un enseignement davantage intégré des contenus présentés dans ces trois programmes et, ainsi, de dépasser un certain « enfermement disciplinaire », ces disciplines ne pouvant être considérées comme autonomes. En plus de favoriser le bouclage des programmes, l'exploitation de tels arrangements « interdisciplinaires » peut permettre d'approcher de manière plus approfondie les phénomènes, événements et faits complexes à l'étude.

D'ailleurs, l'*histoire*, la *géographie* et l'*éducation civique* sont considérées comme des disciplines-sœurs dans la plupart des systèmes éducatifs en raison de leur intérêt pour le développement et l'évolution des sociétés humaines. On peut donc penser que des liens peuvent être avantageusement établis entre les savoirs qu'elles proposent. Comme le soulignent Audigier, Crémieux et Mousseau (1993) qui soutiennent une telle position, il s'agirait des « disciplines de culture liées à la compréhension du présent et du passé des sociétés », mais aussi des disciplines qui renverraient l'élève « aux actions humaines, aux sociétés, à leur insertion dans le temps et dans l'espace » (p. 118). Ces mêmes auteurs (Audigier, Crémieux et Mousseau, 1996) soutiennent d'ailleurs, dans un autre ouvrage, qu'un enseignant qui pratique une vue transversale de ces programmes permet aux élèves d'interroger et de comprendre l'évolution des sociétés, leur organisation territoriale, les relations entre divers phénomènes, entre des phénomènes ou des événements qui relèvent de registres différents (physique ou naturel, économique, social, politique, culturel, éthique, etc.). Il leur permettrait aussi de comprendre comment les humains ont cherché à résoudre les problèmes

auxquels ils étaient confrontés, quels choix ils ont fait et quelles ont été les répercussions des choix opérés jusqu'à nos jours.

Cette optique soutenant une vision élargie des savoirs est d'ailleurs aussi privilégiée dans le **Programme de formation de l'école québécoise** qui insiste sur les liens entre les disciplines. À ce propos, il avance que l'élève pourrait « construire sa conscience citoyenne », autrement dit participer à la vie de sa société tout en mesurant l'impact de ses actions dans son milieu. Cela lui permettrait aussi d'aborder avec un esprit critique certains enjeux sociaux et certaines problématiques du moment, telles les questions de développement, de respect de l'environnement ou encore les questions démocratiques, de tolérance et d'ouverture sur l'autre et sur le monde.

Le programme de géographie et le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté sont étroitement liés par le caractère même des compétences que l'élève est invité à développer. Plusieurs apprentissages sollicitent un va-et-vient d'une discipline à l'autre. Ainsi, l'élève qui apprend à lire l'organisation d'un territoire ou à interpréter un enjeu territorial tient compte des actions humaines passées et des traces quelles ont laissées dans l'organisation de l'espace. Réciproquement, lorsque l'élève apprend à interroger et à interpréter les réalités sociales, il tient compte de l'organisation territoriale des sociétés concernées. C'est en apprenant à décoder le réel dans la perspective spatio-temporelle et en comprenant l'importance de l'action humaine que l'élève construit sa conscience citoyenne. C'est aussi en réalisant la nécessité de fonder toute décision sur des bases critiques, compte tenu de ses répercussions sur l'avenir de la collectivité, qu'il poursuit cette construction. (Ministère de l'éducation du Québec, p. 297)

Aussi, sur la base de la justification qui vient d'être apportée relativement à la complexité du savoir, il nous apparaît réaliste et utile, voire légitime du point de vue épistémologique, d'envisager des pistes de filiations entre les programmes d'**histoire**, de **géographie** et d'**éducation civique** du premier cycle secondaire, malgré le fait que ces programmes n'ont pas été élaborés dans un tel esprit.

### **3.3. Le dégagement de pistes de filiations possibles entre les programmes**

Après avoir justifié la pertinence des jumelages possibles entre les contenus notionnels, il convient de dégager les filiations ou croisements que nous croyons utile de dégager entre les programmes d'**histoire**, de **géographie** et d'**éducation civique** des classes de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> des lycées et collèges du Gabon. C'est ce à quoi se consacre la troisième section qui constitue l'essentiel de nos données. La notion de filiation est ici envisagée comme un rapprochement ou un assemblage de notions disciplinaires effectué sur la base d'une parenté conceptuelle. L'examen des programmes nous permet de repérer plusieurs filiations ou



croisements entre des thèmes et contenus, à la suite de l'examen que nous en avons fait personnellement, ce qui n'exclut pas des lectures différentes. Avant de présenter les filiations ou croisements possibles et de traiter des visées et des habiletés qui s'y rapportent, un commentaire explicatif s'impose quant à la manière de les identifier et de les détecter.

### **3.3.1. Un commentaire explicatif préalable quant aux types de filiations dégagées**

Pour saisir le sens des filiations que nous dégagons, un commentaire explicatif s'impose quant à leur statut et à leur mode de détection.

#### ***Leur statut***

Les filiations que nous suggérons se rattachent à l'une ou à l'autre des intentions suivantes et visent

- soit à montrer l'évolution d'un phénomène;
- soit à faire ressortir les liens ou les rapports de **conséquence** ou de **causalité** entre deux ou plusieurs phénomènes;
- soit à permettre l'établissement d'une comparaison de deux réalités sociales;
- soit à favoriser l'étude de problématiques d'ordre physique, social, économique, politique ou éthique.

#### ***Leur mode de détection***

Les filiations que nous suggérons ne présentent pas toutes le même degré d'évidence. Alors que certaines ressortent facilement à la première lecture des objectifs ou des thèmes, d'autres nécessitent que l'on se réfère à des ressources personnelles d'ordre cognitif et culturel ou à des ressources d'ordre expérientiel. Ainsi, certaines filiations sautent aux yeux en raison de la clarté des énoncés : ceci est le cas de l'évolution d'un phénomène ou de la comparaison de réalités sociales comme, par exemple, la comparaison entre les modes de production du passé et du présent des sociétés préhistoriques africaines (voir le tableau de filiations de la classe de 6<sup>e</sup>). D'autres filiations suggérées ne semblent pas connectées à première vue et demandent, pour un traitement intégré, un effort intellectuel à faire, vu les inférences exigées. se référer à des connaissances dans le cadre de sa formation universitaire dans les trois disciplines<sup>11</sup>. Ceci est le cas

<sup>11</sup> Nous nous sommes servie de notre expérience de douze ans d'enseignement au secondaire. En effet, pour avoir enseigné l'histoire, la géographie et l'éducation civique dans toutes les

des filiations relatives aux liens ou aux rapports de conséquence ou de causalité entre deux ou plusieurs phénomènes, comme l'établissement de la causalité entre deux réalités historiques et géographiques apparemment distinctes dans le temps : par exemple, des liens entre la civilisation musulmane (histoire, thème 2, chapitres 1 à 3) et les sociétés asiatiques d'alors, notamment de l'Asie orientale et occidentale (géographie, thème unique, sous thème 2, concepts 1 et 2) (voir le tableau de filiations de la classe de 5<sup>e</sup>). C'est aussi le cas des filiations qui exigent l'élaboration d'une question vive ou d'une problématique à partir de plusieurs réalités sociales comme, par exemple, l'appréciation de la portée universelle du combat pour la liberté mené par l'Europe ou encore le nouveau type de citoyen de demain qui se construit dans ce même continent (voir le tableau de filiations de la classe de 4<sup>e</sup>).

### 3.3.2. La présentation des filiations par niveau

Les filiations dégagées sont présentées dans les pages qui suivent sous forme de tableaux plutôt que dans un texte suivi, question d'en faciliter la lecture horizontale. Il est à noter, et nous insistons là-dessus, que ces tableaux témoignent d'une démarche originale personnelle de repérage et d'explicitation et tiennent lieu de données de base pour notre analyse. Les données consignées dans les tableaux à trois entrées font état des rapprochements de thèmes, de sous-thèmes, de concepts ou de chapitres possibles soit entre deux des disciplines concernées (entre l'histoire et la géographie, ou entre la géographie et l'éducation civique, ou entre l'histoire et l'éducation civique), ou soit entre les trois disciplines concernées.

Quatre tableaux de filiations, correspondant aux classes de 6<sup>e</sup>, de 5<sup>e</sup>, de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup>, sont présentés dans les pages qui suivent. Ces tableaux contiennent trois entrées ou colonnes qui colligent les données suivantes.

- La première colonne identifie **les contenus notionnels retenus** susceptibles d'être assemblés, lesquels peuvent être des thèmes, sous-thèmes, concepts ou chapitres de programmes, et ce pour chacun des programmes concernés.
- La deuxième colonne présente les **filiations ou croisements possibles** suggérés dans les contenus retenus de la première colonne.
- La troisième colonne cerne les **visées d'enseignement** susceptibles d'être poursuivies, de même que les **habiletés recherchées** chez les élèves.

---

classes du premier cycle du secondaire, nous possédions une vue générale des programmes de ces classes, ce qui a concouru à l'élaboration des filiations que nous suggérons dans les tableaux qui suivent. Cet exercice pourrait s'avérer difficile pour une enseignante ou un enseignant nouvellement recruté ou qui s'est formé à une seule de ces trois disciplines.

**Les filiations de la classe de 6<sup>e</sup>**

**Tableau 3 : Les filiations de thèmes, sous thèmes, concepts ou chapitre des programmes d'*histoire*, de *géographie* et d'*éducation civique* de la classe de 6<sup>e</sup>**

Les contenus notionnels retenus			Filiations / croisements possibles	Visées d'enseignement (L'enseignant peut faire...) Habilités recherchées (en vue d'amener l'élève à ...)
Histoire	Géographie	Éducation civique		
<p><b>Thème 1 : La Préhistoire</b></p> <p>Chapitre 1 : La préhistoire au Gabon</p> <p>Chapitre 2 : La préhistoire en Afrique saharienne</p>	<p><b>Thème 2 : Les activités des hommes</b></p> <p><b>Sous thème 1 : L'agriculture</b></p> <p><b>Concepts :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. L'Homme dans les milieux intertropicaux</li> <li>2. La puissance agricole des pays du Nord contribue au bien être des populations</li> <li>3. Étude comparative de l'élevage en Afrique et en Europe</li> </ol> <p><b>Sous thème 2 : Mines et Industries</b></p> <p><b>Concepts :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les ressources naturelles</li> </ol>		<p><b>Des liens sont suggérés entre Histoire et Géographie (H-G)</b></p> <p>-Des liens peuvent être établis entre les activités de production des Hommes préhistoriques africains (agriculture, chasse, pêche et cueillette) (histoire, thème 1, chapitres 1 et 2) et les activités des Africains d'aujourd'hui (géographie, thème 2, sous thème 1, concepts 1 à 3, puis sous thème 2, concepts 1 à 4)</p>	<p><b>Deux visées poursuivies</b></p> <p>1a) faire comparer les modes de production du passé et du présent en vue d'amener les élèves à prendre acte de leur fonctionnement respectif et à les décrire</p> <p>1b) faire apprécier les modes de production depuis le passé jusqu'à nos jours en vue d'amener les élèves à dégager des constats concernant leur évolution</p>

	<p>2. Un exemple d'exploitation minière : le manganèse au Gabon</p> <p>3. Les différentes sources d'énergie et leur importance</p> <p>4. De l'artisanat à l'industrie</p>			
--	---	--	--	--

<p><b>Thème 2 : Les Débuts de l'Histoire en Afrique</b>          Chapitre 2 : La découverte des métaux en Afrique</p> <p><b>Thème 2 (Idem)</b>          Chapitre 2 : Id</p>	<p><b>Thème 1 : La Terre mon milieu de vie</b>  <b>Sous thème 2 : Les hommes à la surface de la Terre</b>  <b>Concept</b>          4. La Terre peut-elle nourrir tous les hommes ?</p> <p><b>Thème 2 (Idem)</b>  <b>Sous thème 1 (Idem)</b>  <b>Concepts (Idem)</b>  <b>Sous thème 2 (Idem)</b>  <b>Concepts : (Idem)</b></p>		<p><b>Des liens sont suggérés entre H-G</b></p> <p>-Des liens peuvent être établis entre la persistance de l'utilisation des outils archaïques dans les domaines agricoles et artisanaux (histoire, thème 2, chapitre 2) et les phénomènes de faible rendement agricole et de dépendance alimentaire des pays dits du Sud vis-à-vis des pays dits du Nord (géographie, thème 1, sous thème 2, concept 4, puis thème 2, sous thème 2, concepts 1 à 3)</p> <p>-Des liens peuvent être établis entre l'exploitation, des ressources naturelles africaines d'autrefois (histoire, thème 2, chapitre 2) et l'exploitation des ressources de ce même continent aujourd'hui avec l'exemple du Gabon (géographie, thème 1, sous thème 2, concept 4, puis thème 2, sous thème 1 concepts 1 à 3)</p> <p>-Des liens peuvent être établis entre l'exploitation, des ressources naturelles africaines d'autrefois (histoire, thème 2, chapitre 2) et l'industrialisation embryonnaire de ce continent (géographie, thème 2, sous thème 2, concept 4)</p>	<p><b>Cinq visées poursuivies</b></p> <p>2) faire associer des phénomènes distincts actuels (utilisation d'outils traditionnels et situation socio-économique actuelle d'une région donnée) en vue d'amener les élèves à établir un lien de causalité entre eux</p> <p>3a) faire comparer les modes d'exploitation d'une ressource naturelle dans le passé et dans le présent en vue d'amener les élèves à prendre acte de leur nature et de leur diversité et à les décrire</p> <p>3b) faire apprécier les modes d'exploitation du passé jusqu'à nos jours en vue d'amener les élèves à dégager des constats concernant leur évolution</p> <p>À la suite de la comparaison et de l'appréciation effectuées en 3a et en 3b, les élèves sont aussi en mesure</p> <p>3c) de faire dégager des liens de causalité entre d'une part le fonctionnement et l'évolution des modes d'exploitation et d'autre part la situation problématique de l'évolution difficile de l'artisanat africain</p> <p>3d) faire apprécier le fonctionnement</p>
---	---	--	---	--

				<p>et l'évolution des modes de production des sociétés africaines en vue d'amener les élèves à dégager des constats concernant l'existence d'une réalité complexe : la sous industrialisation de l'Afrique</p>
<p><b>Thème 4 : Le Monde hellénique</b>            Chapitre 2 : Deux cités grecques            Chapitre 3 : Économie et société            Chapitre 4 : La vie intellectuelle et artistique</p>		<p><b>Thème 1 : La famille, L'école et la société : mes différentes communautés de vie</b></p> <p><b>Sous thème 1 : La Communauté familiale</b></p> <p><b>Concepts :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ma famille une communauté de vie</li> <li>2. La taille de la famille et le bien-être familial</li> <li>3. Respect, discipline et amour dans la famille, facteurs de cohésion familiale</li> <li>4. Types de ménages et bien être familial</li> </ol> <p><b>Sous thème 2 : La communauté scolaire</b></p> <p><b>Concepts :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mon Lycée / collège une autre communauté de vie</li> <li>2. L'administration scolaire et le bon fonctionnement de mon établissement</li> </ol>	<p><b>Des liens sont suggérés entre Histoire et Éducation Civique (H-ÉC)</b></p> <p>-Des liens peuvent être établis entre le fonctionnement et le rôle de l'école, de la famille dans les citées grecques antiques (histoire, thème 4, chapitres 2 à 4) et ceux de ces mêmes institutions dans la société gabonaise d'aujourd'hui (éducation civique, thème 1, sous thème 1, concepts 1 à 4, puis sous thème 2, concepts 1 à 3)</p> <p>-Des liens peuvent être établis entre l'évolution, l'organisation et l'importance des institutions qui forment et socialisent l'individu dans les sociétés passées et celles du présent, notamment à propos de leur pérennité et/ou de leur rupture (histoire, thème 4, chapitres 2 à 4; éducation civique, thème 1, sous thème 1, concepts 1 à 4, puis sous thème 2, concepts 1 à 3)</p>	<p><b>Quatre visées poursuivies</b></p> <p>4a) faire comparer les institutions sociales du passé et celles du présent en vue d'amener les élèves à prendre acte des leur fonctionnement respectif et de les décrire</p> <p>4b) faire apprécier l'importance des institutions sociales, telles l'école et la famille, en vue d'amener les élèves à dégager des constats concernant leur évolution et leur enracinement social depuis le passé jusqu'aujourd'hui</p>

<p><b>Thème 4 : (Idem)</b></p>		<p>3. L'Éducation au Gabon, un facteur d'unité nationale</p> <p><b>Thème 2 : L'Enfant dans la société : un individu à part entière</b></p> <p><b>Sous thème unique : L'enfant dans la société a des droits et des devoirs</b></p> <p><b>Concepts :</b></p> <p>1. Le respect des biens d'autrui : un facteur de la paix sociale</p> <p>2. La solidarité : une nécessité pour mieux vivre ensemble</p> <p>3. Les droits de l'enfant lui garantissent un développement harmonieux et sécurisant</p> <p>4. La protection de l'enfant contre les vices : un devoir collectif</p>	<p>-Des liens peuvent être établis entre les droits et les devoirs des enfants dans les cités grecques antiques (histoire, thème 4, chapitres 2 à 4) et ceux des enfants gabonais d'aujourd'hui (éducation civique, thème 2, sous thème unique, concepts 1 à 4)</p>	<p>5a) faire comparer les droits et les devoirs des enfants du passé et ceux d'aujourd'hui en vue d'amener les élèves à prendre acte de la nature et de la diversité de ceux-ci et de les décrire</p> <p>5b) faire apprécier les différents modes d'expression des droits et devoirs des enfants, notamment africains, depuis le passé jusqu'à nos jours en vue d'amener les élèves à dégager des liens de similitudes et de différences entre la position sociale des enfants du passé et celle de ceux du présent</p>
--------------------------------	--	---	---	---



<p><b>Thème 5 : Le Monde romain</b> Chapitre 2 : La civilisation romaine</p> <p><b>Thème 5 (Idem)</b> Chapitre 2 (Idem)</p>	<p><b>Thème 2 : Les activités des hommes</b></p> <p><b>Sous thème 3 : Les Hommes communiquent</b></p> <p><b>Concepts :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les différents moyens de communication participent à la coopération et à la paix internationales</li> <li>2. Le cas du Gabon</li> <li>3. Les grands flux de circulation dans le monde</li> </ol> <p><b>Sous thème 4 : Les espaces s'organisent</b></p> <p><b>Concepts :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qu'est ce que l'urbanisme</li> <li>2. Les villes et leurs régions</li> <li>3. Exemples de réseaux : Libreville et la mégalopolis de la côte Est des USA</li> <li>4. La vie urbaine en Afrique : un nouvel environnement pour l'Homme</li> </ol>		<p><b>Des liens sont suggérés entre H-G</b></p> <p>-Des liens peuvent être établis entre les différents moyens de communication et leur place dans la civilisation romaine (histoire, thème 5, chapitre 2) et les différents moyens de communication et leur place aujourd'hui (géographie, sous thème 3, concepts 1 à 3)</p> <p>-Des liens peuvent être établis entre le rôle de la civilisation romaine dans la naissance et l'organisation des villes (histoire, thème 5, chapitre 2) et l'urbanisation actuelle du monde (géographie, thème 2, sous thème 4, concepts 1 à 4)</p> <p>-Des liens peuvent être établis entre une ville romaine antique (histoire, thème 5, chapitre 2) une ville actuelle (géographie, thème 2, sous thème 4, concepts 1 à 4). [Cette étude peut s'articuler autour des points tels le site, le plan, la fonction, le rayonnement, la population et les problèmes d'une ville antique et actuelle]</p>	<p><b>Cinq visées poursuivies</b></p> <p>6a) faire comparer les différents moyens de communication du passé et ceux d'aujourd'hui afin d'amener les élèves à prendre acte de leur nature, diversité et rôle et à les décrire</p> <p>6b) faire apprécier le rôle des différents moyens de communication depuis le passé jusqu'à nos jours en vue d'amener les élèves à dégager des constats concernant l'évolution de leur importance</p> <p>7) faire associer un fait historique du passé avec un phénomène actuel en vue d'amener les élèves à dégager un lien de causalité entre le modèle actuel d'organisation des villes et le modèle urbain dans la civilisation romaine</p> <p>8a) faire comparer les fonctions et modèles des villes du passé et celles d'aujourd'hui en vue d'amener les élèves à prendre acte de leurs similitudes et de leurs différences et à les décrire</p> <p>8b) faire apprécier le fait urbain depuis le passé jusqu'à nos jours en vue d'amener les élèves à dégager les constats concernant son évolution</p>
---	--	--	---	--

	<p><b>Thème 1 : La Terre mon milieu de vie</b></p> <p><b>Sous thème 2 : Les hommes à la surface de la Terre</b></p> <p><b>Concepts</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les inégalités de la répartition de la population à la surface de la Terre</li> <li>2. Populations des villes et populations des campagnes</li> <li>3. Connaître une population</li> </ol>	<p><b>Thème 1 : La famille, L'école et la société : mes différentes communautés de vie</b></p> <p><b>Sous thème 3 : Sur le chemin de l'école</b></p> <p><b>Concepts :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le code de la route et ma sécurité</li> <li>2. Les causes des accidents de la route</li> <li>3. Les conséquences des accidents de la route</li> <li>4. Le rôle de la Police Nationale : une nécessité pour la paix et la sécurité collectives</li> </ol>	<p><b>Un lien peut être suggéré entre Géographie et Éducation -civique (G-ÉC)</b></p> <p>-Des liens peuvent être établis entre l'organisation de l'espace par les humains (géographie, thème 1, sous thème 2, concepts 1 à 3) et l'établissement des règles de vie dans une société donnée (éducation civique, thème 1, sous thème 3, concepts 1 à 4)</p>	<p><b>Une visée poursuivie</b></p> <p>9) faire associer deux phénomènes distincts (l'organisation de l'espace par les humains et l'établissement des règles de vie dans une société donnée) en vue d'amener les élèves à dégager un lien de causalité et d'interdépendance</p>
--	---	--	---	--

**Les filiations de la classe de 5<sup>e</sup>**

Tableau 4 : Les filiations de thèmes, sous-thèmes, concepts ou chapitres des programmes d'*histoire*, de *géographie* et d'*éducation civique* de la classe de 5<sup>e</sup>

Les contenus retenus notionnels			Filiations / croisements possibles	Visées d'enseignement (L'enseignant peut faire...) Habilités recherchées (en vue d'amener l'élève à ...)
Histoire	Géographie	Éducation civique		
<p><b>Thème 1 : Économies et Sociétés en Afrique Noire</b></p> <p>Chapitre 1 : Un peuple primitif, les Pygmées</p> <p>Chapitre 2 : L'installation des peuples bantou</p>		<p><b>Thème 1 : Vivre ensemble est une richesse</b></p> <p><b>Sous thème1 : Mon quartier, ma ville, ma qualité de vie</b></p> <p><b>Concepts :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le quartier mon milieu de vie</li> <li>2. La population de mon quartier</li> <li>3. La gestion de l'espace urbain et qualité de vie</li> <li>4. La municipalité et son fonctionnement</li> <li>5. L'architecture, plan d'urbanisation et le cadastre contribuent à</li> </ol>	<p><b>Des liens sont suggérés entre Histoire et Éducation civique (H-ÉC)</b></p> <p>-Des liens peuvent être établis entre le peuple dit primitif, les pygmées, l'installation des peuples bantu (histoire, thème 1, chapitres 1 et 2) et la composition de la population gabonaise et de son mode de vie actuelle (éducation civique, thème 1, sous thème 1, concepts 1 à 5)</p> <p>-Des liens peuvent être établis entre</p>	<p><b>Cinq visées poursuivies</b></p> <p>1a) faire associer un fait historique à une réalité sociale actuelle (présence ancienne d'un peuple dit primitif, migrations des peuples et différentes facettes de la population) en vue d'amener les élèves à prendre acte de la composition sociale et ethnique d'une société donnée et à la décrire</p> <p>1b) faire apprécier l'altérité en vue d'amener les élèves à lutter contre les préjugés et les discriminations sexuelles, ethniques, raciales et sociales.</p> <p>2) faire comparer l'architecture</p>

<p><b>Thème 1 (Idem)</b>          Chapitre 1 (Idem)          Chapitre 2 (Idem)</p>		<p>l'amélioration du cadre de vie</p> <p><b>Thème 1 (Idem)</b>  <b>Sous thème1 (Idem)</b>  <b>Concepts (Idem)</b></p>	<p>les formes d'architecture des peuples du Gabon d'antan (histoire, thème 1, chapitres 1 et 2) et celles des Gabonais et Gabonaises d'aujourd'hui (éducation civique, thème 1, sous thème 1, concepts 1 à 5)</p> <p>-Des liens peuvent être établis entre les modes de vie des pygmées et des bantou d'hier (histoire, thème 1, chapitres 1 et 2) et ceux des pygmées et bantou d'aujourd'hui, exemple avec les pygmées et bantou du Gabon (éducation civique, thème 1, sous thème 1, concepts 1 à 5)</p>	<p>du passé et du présent d'une société donnée en vue d'amener les élèves à dégager des constats concernant son évolution et à la décrire</p> <p>3a) faire comparer les modes de vie du passé et du présent en vue d'amener les élèves à prendre acte de leur fonctionnement respectif et à les décrire</p> <p>3b) faire apprécier les modes de vie du passé et du présent en vue d'amener les élèves à dégager des constats concernant leur évolution</p>
--	--	---	--	--

<p><b>Thème 2 : L'Islam et son Expansion</b></p> <p>Chapitre 1 : La naissance de l'islam</p> <p>Chapitre 2 : Les débuts de la conquête arabe et l'expansion de l'islam</p> <p>Chapitre 3 : La civilisation musulmane</p>	<p><b>Thème unique : L'Améri-que et l'Asie</b></p> <p><b>Sous thème 2 : Le (sous) continent asiatique</b></p> <p><b>Concepts :</b></p> <p>1. L'Asie orientale</p> <p>2. L'Asie occidentale</p>		<p><b>Des liens sont suggérés entre Histoire et Géographie (H-G)</b></p> <p>-Des liens peuvent être établis entre la civilisation musulmane (histoire, thème 2, chapitres 1 à 3) et les sociétés asiatiques d'alors, notamment de l'Asie orientale et occidentale (géographie, thème unique, sous thème 2, concepts 1 et 2)</p> <p>-Des liens peuvent être établis entre l'influence de la civilisation musulmane (histoire, thème 2, chapitres 1 à 3) et le développement de l'Asie orientale et occidentale (géographie, thème unique, sous thème 2, concepts 1 et 2).</p> <p>-Des liens peuvent être établis entre l'organisation du commerce dans le monde asiatique arabe d'antan (histoire, thème 2, chapitres 1 à 3) et le commerce en Asie orientale et occidentale de nos jours (géographie, thème unique, sous thème 2, concepts 1 et 2).</p>	<p><b>Quatre visées poursuivies</b></p> <p>4a) faire associer un fait historique et une réalité sociale actuelle (la civilisation musulmane et les sociétés de l'Asie de nos jours) en vue d'amener les élèves à dégager des constats concernant les différentes facettes de la société asiatique, les défis et les enjeux sociaux</p> <p>4b) faire apprécier l'apport d'une civilisation donnée en vue d'amener les élèves dégager les constats concernant ses influences dans une région spécifique</p> <p>5a) faire comparer le mode d'organisation du commerce d'antan et d'aujourd'hui dans une région donnée en vue d'amener les élèves à prendre acte de son fonctionnement et à le décrire</p> <p>5b) faire apprécier le mode d'organisation du commerce du passé et du présent en vue d'amener les élèves à dégager des constats concernant son évolution</p>
--	--	--	---	--

<p><b>Thème 6 : L'Europe à la Découverte du Monde</b></p> <p>Chapitre 1 : Les causes de l'expansion maritime.</p> <p>Chapitre 2 : Les Euro-péens et l'Afrique (cartographie)</p> <p>Chapitre 3 : Les Euro-péens et l'Amérique (cartographie)</p>	<p><b>Thème unique : L'Amérique et L'Asie</b></p> <p><b>Sous thème 1 : Le continent américain</b></p> <p><b>Concepts</b></p> <p>1. Un continent très en latitude</p> <p>2. Les États-Unis d'Amérique</p> <p>3. L'Amérique latine</p>		<p><b>Un lien est suggéré entre H-G</b></p> <p>-Des liens peuvent être établis entre les causes des grandes découvertes, l'exploitation des Amériques par l'Europe à partir du 15<sup>e</sup> siècle (histoire, thème 6, chapitres 1 à 3) et le peuplement, la composition de la population des Amériques et les différentes facettes des sociétés de ce continent aujourd'hui (géographie, thème unique, sous thème 1)</p>	<p><b>Une visée poursuivie</b></p> <p>6) faire associer un fait historique et une réalité sociale actuelle (la colonisation et le peuplement des Amériques et les différents aspects de ses sociétés) en vue d'amener les élèves à établir un lien de causalité entre eux</p>
	<p><b>Thème unique (Idem)</b></p> <p><b>Sous thème 1 (Idem)</b></p> <p><b>Concepts (Idem)</b></p>	<p><b>Thème 1 : Vivre ensemble est une richesse</b></p> <p><b>Sous thème 2 : Acheter et consommer</b></p> <p><b>Concepts :</b></p> <p>1. L'organisation du commerce en ville : de la production à la consommation</p> <p>2. La presse au Gabon contribue à la formation des citoyens</p> <p>3. La publicité et moi</p> <p>4. L'inflation et le coût de la vie</p> <p>5. Les consommation et responsabilités</p>	<p><b>Des liens sont suggérés entre Géographie et Éducation civique (G-ÉC)</b></p> <p>-Des liens peuvent être établis entre Montrer des liens de similitudes et de dissemblances entre les facteurs du dynamisme commercial dans un pays dit développé ou en émergence exemple les États-Unis d'Amérique ou le Brésil (géographie, sous thème 1, concepts 1 à 3) et dans un pays dit en voie de développement exemple le Gabon (éducation civique, thème 1, sous thème 2, concepts 1 à 5).</p>	<p><b>Deux visées poursuivies</b></p> <p>7a) faire comparer les facteurs de développement (ou de sous-développement) économique, notamment commercial des pays dits développés, émergents et en voie de développement en vue d'amener les élèves à prendre acte de leurs particularités et de leur fonctionnement respectif et à les décrire.</p> <p>7b) faire apprécier les différentes économies dans le monde en vue d'amener les élèves à dégager des constats concernant leur impact sur l'environnement, les populations et autres situations socio-économiques</p>

## **Les filiations de la classe de 4<sup>e</sup>**



Tableau 5 : Les filiations de thèmes, sous-thèmes, concepts ou chapitres des programmes d'*histoire*, de *géographie* et d'*éducation civique* de la classe de 4<sup>e</sup>

Les contenus retenus notionnels			Filiations / croisements possibles	Visées d'enseignement (L'enseignant peut faire...) Habilités recherchées (en vue d'amener l'élève à ...)
Histoire	Géographie	Éducation civique		
<p><b>Thème 1 : Les Débuts de Colonisation en Afrique et en Amérique</b></p> <p>Chapitre 1 : La formation de l'empire portugais</p> <p>Chapitre 2 : Les conquêtes espagnoles</p> <p>Chapitre 3 : Les autres colonisateurs européens</p> <p>Chapitre 4 : La conquête arabe en Afrique orientale</p>	<p><b>Thème 1 : L'Europe occidentale et l'autre Europe</b></p> <p><b>Sous thème 4 : Les facteurs du développement économique de l'Europe</b></p> <p><b>Concepts :</b></p> <p>1. Les atouts humains et technologiques</p> <p>2. L'organisation écono-mique</p> <p>3. L'organisation des échanges</p>		<p><b>Des liens sont suggérés entre Histoire et Géographie (H-G)</b></p> <p>-Des liens peuvent être établis entre la colonisation, l'exploitation du monde par l'Europe pendant les 16<sup>e</sup>, 17<sup>e</sup> et 18<sup>e</sup> siècles, le déclenchement de la révolution industrielle (histoire, thème 1, chapitres 1 à 4, puis thème 2, chapitres 1 et 2) et le développement industriel de l'Europe, la suprématie de ce continent sur les autres continents (géographie, thème 1, sous thème 4, concepts 1 à 3).</p> <p>-Un lien peut être établi entre la colonisation et le financement de la révolution industrielle (histoire, thème 1, chapitres 1 à 4, puis thème 2, chapitres 1 et 2) et le caractère</p>	<p><b>Deux visées poursuivies</b></p> <p>1a) faire associer un fait historique et une réalité sociale actuelle (la domination et la colonisation du monde par l'Europe et le développement industriel de ce continent) en vue d'amener les élèves à établir un lien de causalité entre eux</p> <p>1b) faire apprécier les origines d'un mode d'organisation politique, économique et sociale d'une société dans le passé (révolution industrielle) en vue</p>

<p><b>Thème 2 : Les conséquences des contacts Europe/Afrique</b></p> <p>Chapitre 1 : Situation politique et économique en Afrique à l'arrivée des Européens</p> <p>Chapitre 2 : Les conséquences de la colonisation pour l'Afrique</p>			<p>industriel ancien de l'Europe (géographie, thème 1, sous thème 4, concepts 1 à 3).</p>	<p>d'amener les élèves à dégager les constats concernant ses impacts à très long terme sur les réalités politiques, socio-économiques et culturelles actuelles</p>
--	--	--	---	--

<p><b>Thème 3 : L'Europe aux 17<sup>e</sup> et 18<sup>e</sup> siècles</b></p> <p>Chapitre 1 : Les nouvelles données économiques</p> <p>Chapitre 2 : La prépondérance intellectuelle et scientifique</p> <p>Chapitre 3 : Les progrès du commerce et de l'industrie</p> <p>Chapitre 4 : L'évolution des idées</p>	<p><b>Thème 1 : L'Europe Occi-dentale et l'autre Europe</b></p> <p><b>Sous thème 2 : Un espace qui se construit : L'union Européenne</b></p> <p><b>Concepts :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cartographie de l'Union Européenne</li> <li>2. La puissance économique de l'UE</li> </ol> <p><b>Sous thème 4 : Les facteurs du développement écono-mique de l'Europe</b></p> <p><b>Concepts :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les atouts humains et technologiques</li> <li>2. L'organisation écono-mique</li> <li>3. L'organisation des échanges</li> </ol>		<p><b>Des liens sont suggérés entre H-G</b></p> <p>-Des liens peuvent être établis entre les facteurs de développement économique de l'Europe aux 17<sup>e</sup> et 18<sup>e</sup> siècles (histoire, thème 3, chapitres 1 à 4) et ceux du même continent aujourd'hui (géographie, thème 1, sous thème 2, concepts 1 et 2, puis sous thème 4, concepts 1 à 3).</p> <p>-Des liens peuvent être établis entre l'organisation de l'économie et les échanges de l'Europe industrielle (histoire, thème 3, chapitres 1 à 4) et ceux de l'Europe d'aujourd'hui (géographie, thème 1, sous thème 2, concepts 1 et 2)</p>	<p><b>Quatre visées poursuivies</b></p> <p>2a) faire comparer les facteurs de développement d'une société du passé et du présent en vue d'amener les élèves à prendre acte de leur fonctionnement respectif et à les décrire</p> <p>2b) faire apprécier les facteurs de développement du passé et du présent d'une société donnée en vue d'amener les élèves à dégager des constats concernant leur évolution</p> <p>3a) faire comparer les modes d'organisation de l'économie et du commerce du passé et du présent d'une société donnée en vue d'amener les élèves à prendre acte de leur fonctionnement respectif et à les décrire</p> <p>3b) faire apprécier les modes d'organisation de l'économie et du commerce depuis le passé jusqu'à nos jours en vue d'amener les élèves à dégager des constats concernant leur évolution</p>
---	--	--	---	--

	<p><b>Thème 1 : L'Europe Occidentale et l'autre Europe</b></p> <p><b>Sous thème 2 : Un espace qui se construit : L'union Européenne</b></p> <p>3. L'Union Européenne : un espace de liberté</p> <p><b>Sous thème 3 : Les difficultés de l'autre Europe</b></p> <p><b>Concepts</b></p> <p>3. La crise sociale et politique</p>	<p><b>Thème 1 : Les droits de l'homme et les devoirs du citoyen</b></p> <p><b>Sous thème 1 : Les droits de l'homme et du citoyen des principes pour gouverner les peuples</b></p> <p><b>Concepts :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les Droits de l'Homme : une conquête progressive et permanente</li> <li>2. La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme</li> <li>3. Les Droits individuels et collectifs</li> <li>4. Les Droits de la Femme</li> <li>5. Les Droits de l'Enfant</li> <li>6. Application des droits et devoirs des parents et des enfants en matière d'héritage</li> <li>7/8 Les libertés confisquées 1 &amp; 2</li> <li>9. Amnesty International : un défenseur des Droits de l'Homme</li> </ol>	<p><b>Des liens sont suggérés entre Géographie et Éducation civique (G-ÉC)</b></p> <p>-Des liens peuvent être établis entre la lutte du peuple européen pour le respect des droits humains, l'adoption de ces libertés dans ce continent (géographie, thème 1, sous thème 2, concept 3, puis sous thème 3, concept 3) et le combat pour les libertés dans le monde (éducation civique thème 1, sous thèmes 1 et 2 et leurs concepts)</p> <p>-Un lien peut être établi entre le respect des libertés (éducation civique, thème 1, sous thèmes 1 et 2 et leurs concepts) et la crise sociale et politique de l'autre Europe (Europe de l'Est et Russie) (géographie, thème 1, sous thème 3, concept 3).</p> <p>-Des liens peuvent être établis entre la question de la circulation des personnes, des biens et des idées en Europe : vers la construction de nouveaux types de citoyens (géographie, thème 1, sous thème 2, concept 3, puis sous thème 3, concept 3) et les libertés individuelles (éducation civique thème 1, sous thèmes 1 et 2 et leurs concepts)</p>	<p><b>Cinq visées poursuivies</b></p> <p>4a) faire apprécier les grandes phases du combat universel pour les libertés en vue d'amener les élèves à prendre acte de cette grande conquête et à la décrire</p> <p>4b) faire apprécier l'adoption par les États de textes sur les libertés de la personne et l'exercice même, l'application ou le vécu de ces libertés dans ces mêmes États en vue d'amener les élèves à comprendre que le combat pour les libertés est permanent</p> <p>4c) faire dégager des liens de causalité entre d'une part le respect ou non des libertés fondamentales et d'autre part l'existence de diverses situations sociopolitiques données</p> <p>5a) faire apprécier une réalité sociale en construction (le citoyen de demain de l'Union européenne) en vue d'amener les élèves à prendre acte du parcours réalisé et à le décrire</p> <p>5b) faire analyser la situation du citoyen de l'Union européenne en vue d'amener les élèves à réfléchir sur une réalité en</p>
--	---	--	--	---

		<p>10. La Cour Internationale de Justice</p> <p><b>Sous thème 2 : Les devoirs du citoyen</b></p> <p><b>Concepts :</b> Les devoirs du citoyen pour vivre en harmonie dans sa communauté</p>		<p>devenir : le nouveau type de citoyen de demain</p>
--	--	--	--	---

### **Les filiations de la classe de 3<sup>e</sup>**

**Tableau 6 : Les filiations de thèmes, sous-thèmes, concepts ou chapitre des programmes d'*histoire*, de *géographie* et d'*éducation civique* de la classe de 3<sup>e</sup>**

Les contenus retenus notionnels			Filiations / croisements possibles	Visées d'enseignement (L'enseignant peut faire...) Habilités recherchées (en vue d'amener l'élève à ...)
Histoire	Géographie	Éducation civique		
<p><b>Thème 7 : L'Afrique Noire et le Monde au début des années 1960</b></p> <p>Chapitre 1 : Les inégalités de développement Europe/Afrique</p> <p>Chapitre 2 : La suprématie politique et militaire des pays du Nord</p> <p>Chapitre 3 : Les fondements du développement économique en Afrique noire francophone (choix politiques, choix économiques,</p>	<p><b>Thème 1 : Le continent Africain</b></p> <p><b>Sous thème 3 : Des ressources à valoriser</b></p> <p><b>Concepts :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Des ressources naturelles abondantes, mais inégalement réparties</li> <li>2. La faiblesse de l'industrialisation</li> <li>3. Les ressources agricoles</li> <li>4. Le tourisme : une ressource peu développée</li> </ol> <p><b>Sous thème 4 : L'Afrique dans les</b></p>		<p><b>Des liens sont suggérés entre Histoire et Géographie (H-G)</b></p> <p>-Des liens peuvent être établis entre le fonctionnement des économies dites dominantes et celui des économies dites dominées (histoire, thème 7, chapitres 1 à 3, puis thème 8, chapitre 1, et géo-graphie, thème 1, concepts 1 à 4, puis sous thème 4, concepts 1 et 2)</p> <p>-Des liens peuvent être établis entre la question des contrastes de développement en Afrique (histoire, thème 7, chapitres 1 à 3, puis thème 8, chapitre 1) et la présentation de</p>	<p><b>Huit visées poursuivies</b></p> <p>1) faire comparer les types d'économie dites dominantes et celles dites dominées en vue d'amener les élèves à prendre acte de leurs particularités et fonctionnements respectifs et à les décrire</p> <p>2a) faire apprécier les contrastes de développement dans le monde en vue d'amener les élèves à expliquer diverses réalités socio-économiques des</p>

<p>coopération Nord/Sud)</p> <p><b>Thème 8 : La Question du Développement en Afrique francophone</b></p> <p>Chapitre 1 : Les grands traits de l'histoire du monde</p> <p><b>Thème 8 (Idem)</b></p>	<p><b>grands échanges</b></p> <p><b>Concepts :</b></p> <p>1. L'Afrique est-elle marginalisée (étude de graphiques et cartes)</p> <p>2. Les rapports Nord-Sud- Sud</p> <p><b>Sous thème 4 (Idem)</b></p>		<p>l'économie de l'Afrique et la réflexion sur la place de ce même continent sur l'échiquier mondial (géographie, thème 1, concepts 1 à 4, puis sous thème 4, concepts 1 et 2)</p> <p>-Des liens peuvent être établis entre la question des relations de l'Afrique avec le reste du monde (histoire, thème 7, chapitres 1 à 3, puis thème 8, chapitre 1) et la présentation de l'économie de l'Afrique et de sa place dans l'économie mondiale (géographie, thème 1, concepts 1 à 4, puis sous thème 4, concepts 1 et 2)</p> <p>-Des liens peuvent être établis entre les différentes voies de développement en Afrique et celles qui ont cours dans le reste du monde (histoire, thème 7, chapitres 1 à 3, puis thème 8, chapitre 1) et le fonctionnement de l'économie de l'Afrique et de sa place dans l'économie mondiale géographie, thème 1, concepts 1 à 4, puis sous thème 4, concepts 1 et 2)</p>	<p>grandes régions du monde</p> <p>2b) faire apprécier les contrastes de développement en Afrique en vue d'amener les élèves à comprendre la marginalisation de ce continent sur la scène internationale</p> <p>3a) faire analyser la question des relations de l'Afrique avec le reste du monde en vue d'amener les élèves à prendre acte de leur nature et de leur fonctionnement et à les décrire</p> <p>3b) faire susciter une réflexion spécifique autour de la nature des relations de l'Afrique avec le reste du monde en vue d'amener les élèves à dégager les constats concernant leur évolution et leur impact pour l'Afrique</p> <p>4a) faire comparer les voies de développement « choisies » par l'Afrique et celles du reste du monde en vue d'amener les élèves à prendre acte de leurs particularités et à les décrire</p> <p>4b) faire apprécier les « choix » de développement de l'Afrique en vue d'amener les élèves à comprendre et à expliquer la situation dans laquelle se trouve le continent africain</p>
--	---	--	--	---



			<p>-Des liens peuvent être établis entre l'histoire (histoire, thème 7, chapitres 1 à 3, puis thème 8, chapitre 1) et la géographie (géographie, thème 1, concepts 1 à 4, puis sous thème 4, concepts 1 et 2), pour analyser et comprendre la signification de certaines appellations ou sigles communément utilisés (Nord/Sud, riches/ pauvres, pays développés/pays sous-développés, tiers-monde, pays industrialisés, le G7, le G8...)</p>	<p>5) faire analyser la signification des sigles et appellations communément utilisés (dans les manuels scolaires, les programmes d'études, les discours, les débats internationaux...) en vue d'amener les élèves à comprendre leur fondement et à pouvoir mieux les utiliser</p>
--	--	--	---	--

<p><b>Thème 8 : La Question du Développement en Afrique francophone</b></p> <p>Chapitre 2 : Le Gabon de 1960 à nos jours.</p>	<p><b>Thème 2 : Un pays de l'Afrique Équatoriale</b></p> <p><b>Sous thème 1 : Le Gabon</b></p> <p><b>Sous thème 2 : Les ressources du sol</b></p> <p><b>Sous thèmes 3 : L'agriculture et l'exploitation de la forêt</b></p> <p><b>Sous thème 4 : La démographie gabonaise et développement</b></p> <p><b>Sous thème 5 : Les activités dans les villes</b></p> <p><b>Sous thème 6 : Le Gabon dans le monde</b></p>	<p><b>Thème 1 : Le Gabon notre Pays</b></p> <p><b>Sous thème : Le Gabon est un État organisé</b></p> <p><b>Thème 2 : L'État et la Nation</b></p> <p><b>Sous thème 1 : L'État au service des citoyens</b></p> <p><b>Sous thème 2 : Le Gabon dans la mouvance internationale : intégration et coopération</b></p>	<p><b>Des liens sont suggérés entre Histoire, Géographie et Éducation Civique (H-G-ÉC)</b></p> <p>-Des liens peuvent être établis entre la question du développement en Afrique francophone, question illustrée par l'étude de l'économie du Gabon depuis les indépendances jusqu'à nos jours (histoire, thème 8, chapitre 2, puis géographie, thème 2, sous thème 1 à 6) et le fonctionnement des institutions politiques du Gabon depuis les indépendances jusqu'à nos jours, (éducation civique, thème 1, sous thème unique et thème 2, sous thèmes 1 et 2)</p> <p>-Des liens peuvent être établis entre la géographie physique, économique, politique du Gabon et la place et le rôle que joue ce pays dans le monde aujourd'hui (histoire, thème 8, chapitre 2, puis géographie, thème 2, sous thème 1 à 6 et éducation civique, thème 1, sous thème unique et thème 2, sous thèmes 1 et 2)</p>	<p><b>Deux visées poursuivies</b></p> <p>1) faire apprécier la relation entre deux domaines apparemment distincts (l'économie et la politique) en vue d'amener les élèves à analyser leurs influences réciproques dans un État donné</p> <p>2) faire apprécier deux situations distinctes (la dotation en ressources naturelles d'un État et sa place dans le monde) en vue d'amener les élèves à établir un lien de causalité entre elles.</p>
---	---	---	--	---

## Chapitre 4 - Un propos analytique sur les filiations inter-programmes dégagées

Au chapitre précédent, nous avons montré qu'il était possible, à partir des programmes actuels d'*histoire*, de *géographie* et d'*éducation civique* du premier cycle de l'enseignement secondaire général, de dégager des filiations en vue d'une lecture plus significative de ceux-ci. Dans ce quatrième et dernier chapitre qui comporte trois sections, nous nous proposons de revenir sur de telles filiations, à la lumière de la perspective interdisciplinaire exposée dans le deuxième chapitre, perspective qui nous permet d'envisager une manière différente de considérer l'enseignement et l'apprentissage. Nous faisons d'abord ressortir, dans une première section, les avantages de leur considération pour les enseignants et enseignantes, pour ensuite dégager, dans une seconde section, quelques exigences qui leur sont posées, à la suite de quoi, dans une troisième section, nous revenons sur l'approche de l'interdisciplinarité en vue d'en montrer la fécondité, ce qui peut être inspirateur pour un renouvellement curriculaire des programmes gabonais.

### 4.1. Les avantages de la considération des filiations inter-programmes : précisions et bien-fondé à caractère éducatif

Les filiations dégagées entre les trois programmes d'*histoire*, de *géographie* et d'*éducation civique* offrent, selon nous, des avantages de différents ordres en ce qui a trait aux divers éléments qui composent le triangle pédagogique (Houssaye, 2000). Considérer de telles filiations nous semble avantageux en raison de l'impact que celles-ci peuvent avoir sur le renouvellement de la pensée pédagogique puisqu'elles touchent les savoirs curriculaires, le savoir faire de l'enseignant et l'apprendre chez les élèves, aspects associés aux éléments du triangle pédagogique. Cela étant dit, loin de nous l'idée de tenir ici un discours dogmatique ou exclusif par rapport à une telle proposition. Toutefois, nous pensons que les bénéfices d'une considération des filiations inter-programmes peuvent faciliter une *vision davantage intégrée des savoirs curriculaires* vu la lecture transversale des programmes, permettre le *renouvellement de l'approche pédagogique* compte tenu d'une médiation axée davantage sur les situations d'apprentissage et favoriser *la considération de la capacité réflexive des élèves* vu l'accent mis sur le développement d'habiletés de raisonnement.

#### 4.1.1. Une vision davantage intégrée des savoirs curriculaires

Le premier avantage qui nous paraît intéressant de souligner est *en lien avec les programmes*, ceux se rapportant aux disciplines scolaires concernées, c'est-à-dire

avec la manière d'envisager les **savoirs curriculaires** qui y sont présentés. Ces programmes sont élaborés par objectifs et mettent l'accent, dans leur facture actuelle, sur les contenus notionnels des disciplines. Comme ceux-ci s'articulent toutefois autour de la vie sociétale et des communautés de vie des personnes, et ce de tous temps, de tous lieux et selon diverses organisations politiques, économiques et socioculturelles, il nous paraît possible d'envisager les savoirs qu'ils proposent de manière plus ouverte et plus dynamique et ce, à partir d'une lecture transversale des visées suggérées, pour y trouver les liens qui peuvent exister entre les différents phénomènes qui marquent l'organisation des sociétés humaines, quels que soient leur localisation, leur temporalité et les modèles de fonctionnement qu'elles endossent. Les filiations, que nous avons dégagées dans le chapitre précédent, montrent d'ailleurs qu'il est possible de dépasser les barrières ou les séparations que ces programmes suggèrent ou imposent *a priori*, considérant qu'ils ont été élaborés dans une perspective disciplinaire.

Fourez (2001) et Sachot (2001) ont traité de l'incomplétude des disciplines prises isolément et, par extension, des programmes d'études qui traduisent les savoirs spécifiques s'y rapportant. Dans la même veine, Forquin (2001) souligne que la compartimentation du savoir sous forme de « matières scolaires » distinctes les unes des autres serait un des traits de la forme scolaire où un certain pouvoir a été conféré aux disciplines scolaires, lequel pouvoir s'est répercuté dans les programmes d'études qui, comme on l'a vu pour l'histoire, la géographie et l'éducation civique, se présentent à leur tour sous forme de territoires disciplinaires fermés. Ce pouvoir des disciplines agit aussi sur les enseignants qui, consciemment ou inconsciemment, adoptent cette façon d'aborder les savoirs sous le regard d'une seule discipline : pour eux, c'est une question d'accoutumance, ils ont longtemps fonctionné ainsi.

Ainsi, reconnaissant la complexité même du savoir, ces auteurs soulignent qu'il ne peut être cantonné et contenu à l'intérieur de quelque frontière que ce soit. Ceux-ci notent que les disciplines, et partant les programmes, ne peuvent se suffire à eux-mêmes puisque les contenus de savoirs qu'ils proposent spécifiquement ne permettent pas d'explorer conceptuellement un fait ou une notion dans toutes ses dimensions et qu'ils ne peuvent prétendre ainsi répondre à l'ensemble des préoccupations qui peuvent être soulevées à leur propos.

Aucune discipline particulière ne fournit à elle seule une représentation appropriée de la consommation de drogues dans une école, par exemple, ou de la situation d'une personne malade du diabète avec ses implications concrètes. [...] L'approche disciplinaire aborde la question « De quoi s'agit-ils? » ou la question équivalente « De quoi va-t-on tenir compte? » en réduisant sa réponse à ce que le regard de la discipline met en évidence. (Fourez, 2001, p. 74-75)

Fourez (2003) parle d'ailleurs d'«air de famille» pour signaler la complexité du savoir dont la construction sous une vision intégrée des programmes d'études permet de « s'ouvrir à de nouvelles perspectives », à une connaissance plus large du phénomène :

Il peut être intéressant de se rendre compte que le terme « connaissance » (comme « savoir » d'ailleurs) peut être considéré comme analogique : il existe un air de famille entre la connaissance d'une information, la connaissance scientifique, la connaissance d'une œuvre d'art, la connaissance d'un ami, la connaissance d'un idéal éthique et la connaissance de Dieu. Mais, malgré cet air de famille, ces façons de connaître ne sont pas identiques. Suivant le lieu d'où l'on parle, on privilégie sans doute l'analogie ou la différence. [...] Ainsi, l'étude de la construction des savoirs s'ouvre à de nombreuses perspectives. (p. 149-150)

En vue de prendre en compte la complexité du savoir et de changer les façons de faire, il nous semble que les programmes d'études peuvent se nourrir mutuellement et s'enrichir réciproquement parce qu'ils proposent, l'un ou l'autre des thèmes apparentés ou voisins, bien qu'envisagé sous un angle spécifique, pour peu que l'on dépasse une première lecture. Comme nous l'avons présenté dans le tableau 4 du chapitre qui précède, l'association d'un fait historique dans le cadre de la classe de 5<sup>e</sup>, soit **économies et sociétés en Afrique Noire**, avec une réalité sociale proposée à l'étude en **éducation civique** de 5<sup>e</sup>, soit **mon quartier, ma ville, ma qualité de vie**, permet, selon nous, de soulever des problèmes sociétaux, tels ceux concernant par exemple la population composite, l'altérité, les préjugés ou la discrimination, pour ne mentionner que ceux-là, et ainsi d'amener les élèves à être éclairés non seulement sur la composition sociale et ethnique de la société en question, mais aussi et surtout à prendre conscience de la nécessité de lutter contre les préjugés et les discriminations sexuelles, ethniques, raciales et sociales. Il est difficile d'aborder la question de discrimination sociale et ethnique dans une vision ou une organisation des apprentissages cloisonnée selon les contenus et les disciplines scolaires. La question d'appartenance ethnique et de rapport entre différentes ethnies abordée dans les programmes d'éducation civique sous l'angle de la communauté de vie demeure brûlante et sensible dans les sociétés africaines en général et gabonaises en particulier, et ne peut être dissociée de son ancrage historique. En effet, étudier les rapports entre les différentes populations d'un milieu de vie, comme le suggère le programme d'**éducation civique**, nécessite que l'enseignant utilise des notions d'histoire pour situer les origines, le rôle et l'importance culturelle et sociale de chaque ethnie dans la composition de la population du pays, dont celle du Gabon. La vision intégrée de ces deux programmes notamment pour ce thème apporterait des bénéfices aux élèves dans la manière

d'envisager le savoir dans sa complexité. En plus de comprendre et d'accepter que ses condisciples proviennent d'ethnie autre que la sienne, une telle vision de l'enseignement met en relief l'historique des appartenances permettant ainsi aux élèves de connaître et d'apprécier leurs propres origines. Ils pourraient ainsi mieux saisir le phénomène de discrimination à l'endroit du peuple Pygmées, peuple ayant les mêmes droits et devoirs que les autres Gabonais (mais souvent inconsideré ou discriminé)<sup>12</sup> et, pourtant, ce peuple, maîtrisant les plantes médicinales, a contribué à faire progresser la pharmacopée et la médecine traditionnelle gabonaises. En somme, au travers d'une vision intégrée des programmes, on peut espérer que les opinions préconçues souvent dues à une certaine éducation ou conception parcellaire des problèmes à l'étude puissent s'amenuiser, voire s'estomper.

#### 4.1.2. Une approche pédagogique davantage médiatrice

Le deuxième avantage qui nous semble particulièrement fécond par rapport à une vision renouvelée de l'enseignement est *en lien avec l'approche pédagogique* du maître, c'est-à-dire avec la manière dont l'enseignante ou l'enseignant organise et dispense son enseignement en classe. Il nous faut admettre que la vision disciplinaire et compartimentée des programmes s'est imposée depuis plusieurs années dans les systèmes d'éducation dans la plupart des pays et a orienté la formation des pédagogues et didacticiens, dont ceux des pays de l'Afrique francophone, favorisant du même coup une approche linéaire de l'enseignement qui envisage les contenus notionnels comme devant être dispensés de façon immuable et dogmatique. Comme les manières d'envisager les modes de transmission des savoirs en classe se sont enrichies par l'entremise des recherches et des avancées en sciences de l'éducation, et notamment en didactique, il nous semble possible de repenser les pratiques d'enseignement en

---

<sup>12</sup> La dévalorisation dont il est question ici est plutôt du registre des préjugés à l'égard de ce peuple, lesquels persistent jusqu'à nos jours. Les contenus de programmes ne semblent pas corriger cette situation. En effet, une étude menée par Asseko Mve et Olui (2005) et portant sur *La place de l'« identité nationale » dans la formation du citoyen gabonais* montre, à ce propos, que le programme d'*histoire* des lycées et collèges du Gabon a recours à plusieurs énoncés « dévalorisants » renvoyant à une image négative de l'objet d'étude. Selon eux, l'emploi, par exemple, de « peuple primitif » pour désigner les Pygmées dans le programme d'*histoire* de la classe de 5<sup>e</sup> pourrait influencer sur l'appréciation des élèves à l'égard de ce peuple; le « ton » de cet énoncé véhiculerait une image d'archaïsme, de « mépris » ou de « sous-homme » : « Le langage utilisé peut [...] encourager un mépris pour d'autres peuples ou ethnies, d'autres régions, si des énoncés dévalorisants sont formulés. Par exemple, le cas des Pygmées est révélateur. Le fait de les présenter comme un peuple primitif peut amener certains élèves à les mépriser ou à les considérer comme des sous-hommes, alors qu'ils sont les détenteurs d'un riche patrimoine culturel, notamment en matière de médecine traditionnelle et de pharmacopée. De plus, cela peut avoir effet de provoquer une perte de confiance en soi en tant que peuple autochtone et de magnifier de façon excessive les peuples extérieurs, ce qui aurait pour conséquence de les présenter comme seuls modèles » (p. 57).

vue de les orienter vers la proposition d'activités ou de situations d'apprentissage plus significatives qui laissent place à la vie des savoirs, que ceux-ci émanent d'une même discipline ou proviennent de plus d'une discipline. Les filiations que nous avons dégagées dans le chapitre précédent montrent d'ailleurs que l'enseignante ou l'enseignant peut dépasser le cadre d'apparence autoritaire des programmes pour traiter les savoirs prescrits de manière plus décloisonnée et faire montre de liberté et d'audace pour organiser « autrement » l'agencement des savoirs au travers des activités qu'il met en œuvre en classe. Nous pensons que ce dernier peut user de son jugement professionnel de manière autonome étant donné qu'il dispose de savoirs d'action<sup>13</sup> ou d'expérience développés au fil du temps, ce qui lui confère un statut d'« expert » (Tochon, 1991, 1993) qui l'autorise à être créatif et même novateur.

Des auteurs ont éclairé, dans leurs travaux en didactique, les limites d'une approche d'enseignement direct axée sur la simple transmission de contenus notionnels, comme si l'enseignant devait les traduire « tels quels » aux élèves. En endossant une approche transmissive des contenus comme s'il s'agissait de notions que l'on peut « transporter » directement dans la tête des enfants, l'enseignant leur accorderait un pouvoir qu'ils n'ont pas, les proposant comme discours décontextualisé à caractère informatif s'adressant à un public anonyme et homogène et, au surplus, comme seul discours « sur le savoir » acceptable en classe. Comme l'a souligné Sachot (2001, p. 60) dans sa critique du curriculum, le programme, et donc les contenus qu'il propose, a nécessairement un caractère « référentiel » et inspirateur sans quoi « aucune formation » ne peut être « conçue et présentée sans lui ». Toutefois, ce caractère référentiel ne veut pas dire qu'il puisse être directement transmis aux élèves tel quel. Une telle approche transmissive nie par le fait-même la responsabilité qu'a l'enseignant ou l'enseignante de transposer le savoir en classe et de l'animer en fonction des élèves qui composent son groupe-classe (Astolfi, 1986; Astolfi et Develay, 1988). Des auteurs (Chevallard, 1985; Perrenoud, 1998) ont d'ailleurs éclairé le processus de transposition didactique<sup>14</sup> ou, dans la perspective du dernier auteur cité, de transposition pragmatique, processus qui impose à l'enseignant la nécessité d'apprêter les savoirs vu leur décontextualisation. Ces auteurs ont aussi insisté sur la nécessité de prendre en considération le contexte de la classe, c'est-

---

<sup>13</sup> En parlant de savoirs d'action, nous faisons ici référence aux savoirs de l'enseignant ou de l'enseignante qu'il acquiert tout au long de sa pratique, et non aux savoirs des programmes d'études dont on parle dans le même paragraphe.

<sup>14</sup> Selon Chevallard (1985, p. 39), la transposition didactique revoie à l'idée suivante : « Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit [...] un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les **objets d'enseignement**. Le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé **la transposition didactique** ».

à-dire d'ajuster l'enseignement en fonction des élèves qui le composent, vu la diversité des parcours scolaires de ceux-ci.

Au cours des dernières décennies, l'approche pédagogique d'animation du savoir en classe a été éclairée par le concept de médiation qui renvoie, selon Chaduc, Larralde et De Mecquenem (1999, p. 244) et ce, dans une perspective pédagogique, à l'action d'intermédiaire que joue un adulte, un enseignant ou un pair dans le processus d'enseignement-apprentissage, rôle d'étayage qui consiste essentiellement à agir entre le savoir et les élèves. Un tel agir s'exprime d'abord, selon nous, en effectuant ***un travail d'organisation du savoir et de traduction de celui-ci dans des situations, activités ou projets plus larges*** qui sollicitent la participation de l'élève. Autrement dit, comme le soulignent Fourez, Englebert-Lecomte et Mathy (1997), le savoir doit être traduit et concrétisé par l'enseignant pour le rendre accessible à l'élève : « on dira [...] qu'on contextualise un savoir quand on le modifie de manière à ce qu'il soit opérationnel dans un contexte autre que celui pour lequel il a été inventé » (p. 96). Ce point de vue est aussi partagé par Perrenoud (1984) qui affirme que le savoir passe par « un ensemble d'expériences, de tâches, d'activités qui engendrent ou sont censées engendrer des apprentissages » (p. 237). Un tel agir s'exprime ensuite, selon nous, en s'assurant d'un ***travail de gestion des interactions en classe relativement aux savoirs mis en scène dans les activités, interactions entre les élèves ainsi que celles des élèves avec l'enseignant***. Autrement dit, l'enseignant ou l'enseignante se doit d'organiser le travail en classe en favorisant les échanges à propos des savoirs et en permettant des confrontations de points de vue entre eux.

Aussi, il convient de reconsidérer l'approche pédagogique de manière à ce qu'elle soit davantage médiatrice, c'est-à-dire organisatrice de situations d'apprentissage davantage significatives et plus dynamiques du point de vue des échanges. Comme on l'a indiqué dans le tableau des filiations de la classe de 3<sup>e</sup> (tableau 6), il apparaît possible que l'enseignante ou l'enseignant puisse solliciter activement les élèves pour l'étude de l'évolution d'un phénomène en proposant son examen dans le cadre d'une activité « large », contextualisée à partir d'un problème ou d'une préoccupation et qui invoque des savoirs provenant de différentes disciplines. Par exemple, dans le cas de l'étude des modes d'exploitation d'une ressource naturelle en Afrique (voir tableau 6), l'enseignante ou l'enseignant pourrait partir d'une question « porteuse » d'une possible controverse, en l'occurrence ici ***les voies de développement « choisies » par l'Afrique et celles du reste du monde*** (Histoire, 3<sup>e</sup>), question qui peut faire appel à d'autres domaines de connaissance en géographie (3<sup>e</sup>) et en éducation à la citoyenneté (3<sup>e</sup>), matières qui s'attachent respectivement aux ***modes d'exploitation de ressources naturelles qui ont cours dans les différentes régions d'Afrique*** et à ***l'organisation démocratique et aux choix qui en découlent pour les États africains***. Il pourrait, à



l'intérieur d'une telle situation « large », amener les élèves à voir les liens qui existent entre ces thèmes vu leur considération parallèle et non isolée, et ainsi à mieux comprendre la situation du développement du continent africain et sa comparaison avec le reste du monde. Cette approche permettrait aussi à l'enseignant, outre les habiletés que la situation sollicite chez les élèves (comparer, décrire, analyser, etc.)<sup>15</sup>, de susciter et d'entretenir les interactions dans la classe.

L'organisation d'activités larges et décloisonnées offre d'ailleurs un bénéfice non négligeable pour la répartition du temps consacré aux matières scolaires, ce qui relève aussi de l'approche de l'enseignement. Nous pensons que l'intégration de thèmes issus des différentes matières peut faire gagner du temps à l'enseignant. Tout en n'invalidant pas la progression pédagogique suggérée par l'Institut Pédagogique National au sujet du traitement du contenu d'un thème et du temps qui doit lui être alloué, il nous semble par ailleurs profitable de jumeler certains thèmes (concepts et sous-concepts) en vue de gagner du temps. L'exemple suivant permet d'illustrer l'économie de temps qui peut en découler. Il est suggéré que l'enseignement du thème 1 du programme d'**histoire** de la classe de 6<sup>e</sup> se fasse en quatre heures (soit 4 séquences d'enseignement d'une heure chacune) et que celui du thème 2 (sous-thèmes 1 et 2) du programme de **géographie** se fasse en sept heures (soit 7 séquences d'enseignement d'une heure chacune), ce qui revient à onze heures pour traiter ces deux thèmes des programmes de 6<sup>e</sup>. Le croisement des thèmes proposé dans le chapitre qui précède (tableau 3) permettrait une réduction de temps (quatre ou cinq séquences d'enseignement d'une heure chacune au lieu de onze), tout en favorisant la compréhension de phénomènes complexes vu les liens qui sont tissés dans la situation ou l'activité proposée. Ceci pourrait d'ailleurs être une solution au manque de temps dénoncé par les enseignants<sup>16</sup> et identifié comme l'une des « principales raisons du non-

---

<sup>15</sup> Si l'on en croit les historiens-géographes Jacq et Page (2006), une telle activité qui permet aux élèves d'établir un mouvement entre l'histoire (les modes d'exploitation du passé, par exemple) et la géographie (les modes d'exploitation du présent) aurait l'avantage non seulement de mieux comprendre les apports de chaque discipline à la compréhension du phénomène étudié, mais aussi de favoriser, chez eux, le raisonnement, la compréhension des phénomènes et l'argumentation : « L'étude des faits passés et leurs enchaînements favorise l'exercice du raisonnement; en ce que la compréhension de la causalité amène à l'argumentation; en ce que la liaison entre un contexte et des documents historiques permet également aux élèves de s'inscrire eux-mêmes dans l'épaisseur de l'histoire [et même de la géographie] » (p. 170).

<sup>16</sup> Tel que signalé dans le premier chapitre, où il est question de la mise en œuvre des programmes scolaires, au regard de la diversité d'activités pédagogiques effectuées par les enseignantes et enseignants (exercices, contrôles, travaux pratiques, excursions...), une heure hebdomadaire consacré à chacun des enseignements (d'histoire, de géographie et d'éducation civique) serait, selon eux, dérisoire (Ministère de l'éducation du Gabon, 2000). Ainsi, les programmes ne seraient pas intégralement enseignés.

bouclage des programmes », comme nous l'avons souligné dans le premier chapitre.

#### 4.1.3. La considération de la capacité réflexive des élèves

Le troisième avantage sur lequel il convient d'insister est *en lien avec l'apprentissage*, c'est-à-dire avec la manière dont l'enseignante ou l'enseignant considère l'acte d'apprendre chez l'élève et envisage son rôle d'apprenant ou d'apprenante. Comme nous l'avons souligné précédemment, les systèmes éducatifs, dont celui du Gabon, par l'entremise de l'enseignement endossé, tendent à voir l'acte d'apprendre comme étant la maîtrise par l'élève de contenus notionnels et, donc souvent, à lui assigner le rôle passif de simple répétiteur, sans plus. Comme la sociologie en général, et la sociologie de l'éducation en particulier, ainsi que les théories de l'apprentissage l'ont précisé, une place prépondérante est maintenant attribuée à l'acteur dans l'entreprise de socialisation (Dubet et Martuccelli, 1996). L'école est aussi concernée par l'espace d'action laissé à l'élève. Il nous semble nécessaire de consentir à ce que ce dernier puisse jouer un rôle plus actif de manière à pouvoir exercer sa capacité réflexive pour donner du sens à ses apprentissages. Les filiations dégagées dans le chapitre précédent montrent qu'il peut être possible, à partir des programmes actuels, de solliciter les élèves en vue de les amener à exercer une pensée davantage réflexive et critique à propos du savoir, et ce par l'entremise d'activités plus significatives, comme on l'a évoqué dans la section qui précède.

La question de la passivité de l'élève en contexte scolaire a d'ailleurs été largement traitée en sociologie de l'éducation. Une telle passivité consiste la plupart du temps pour lui à devenir « spectateur » de ce qui se passe en classe, c'est-à-dire à écouter les leçons du maître, à les recopier, à les mémoriser et à les restituer lors des évaluations, dans le but de satisfaire les demandes scolaires, selon la situation qui se présente. Des auteurs ont d'ailleurs traité du fonctionnement particulier instauré historiquement dans l'école depuis qu'elle existe et des effets qu'il produit sur l'activité des acteurs. Vincent (1980) parle de la *forme scolaire* pour décrire le schéma dans lequel œuvrent l'enseignant et les élèves : un espace-temps défini et régulé, des matières découpées qui atomisent les contenus, des rôles spécifiques déterminés pour l'enseignant et les élèves. C'est justement à ce rôle chez les élèves auquel Perrenoud (2004) s'est intéressé, ce dernier ayant décrit et analysé les conduites qu'ils endossent dans le cadre scolaire. La notion de *métier d'élève* qu'il a mise de l'avant montre justement que, face aux demandes formulées par l'école et l'enseignant, c'est-à-dire face à des tâches où les attentes cognitives sont faibles et qui demandent simplement à l'élève de répondre aux questions posées ou de restituer ce qu'il a appris, ce dernier tend à se conformer à celles-ci. Autrement dit, l'élève aurait décodé les

règles de l'école, en particulier une certaine routine du « métier », et fournirait un effort stratégique calculé où il arrive qu'« *il investit peu de lui-même* », comme le souligne Perrenoud (2004, p.107). On voit ici un rapprochement avec les analyses de Foucault (1975) sur le pouvoir qu'exerce l'école sur les élèves, ce dernier parlant de « corps dociles » pour montrer que l'imposition de règles disciplinaires, de façons de faire ou d'apprendre, telles que certaines approches pédagogiques l'encouragent, « fabriquerait des corps soumis et exercés » (p. 162), sans pouvoir les émanciper.

Afin de le sortir de ces « schémas de docilité », plusieurs travaux conduits dans la perspective constructiviste ou socioconstructiviste mettent l'accent sur l'activité de l'élève, au sens piagétien du terme, c'est-à-dire sur sa participation active à la construction des savoirs : « Une vérité apprise n'est qu'une demi-vérité, la vérité entière étant reconquise, reconstruite ou redécouverte par l'élève lui-même » (Piaget, cité par Munari, 1994, p. 4). Dans cette perspective, ces travaux confèrent à l'élève un autre statut, non pas celui d'un agent passif qu'on enferme dans une « réponse unique et attendue » mais plutôt d'un sujet actif qu'on encourage dans son élaboration d'« une compréhension commune et réflexive de l'objet et de la tâche en cause » (Larochelle et Bednarz, 1994, p. 6). Aussi, l'enseignante ou l'enseignant lui accorde la possibilité de réfléchir et de s'investir dans l'activité d'apprentissage de manière plus engagée, ce qui lui permettrait de développer les compétences nécessaires pour accéder aux savoirs, tels lire et comprendre les ouvrages (Fourez, 2003).

D'ailleurs pour tenir compte de l'activité des élèves, plusieurs systèmes d'éducation ont réformé les programmes d'études en proposant, à la place des programmes par objectifs où les contenus notionnels sont mis en évidence, des programmes définis selon les compétences. Mais quel sens peut-on donner au concept de compétence invoqué dans certains programmes d'études, dans le contexte socioéducatif actuel où des réformes curriculaires sont engagées? Comme nous l'avons déjà souligné, affirmer qu'un programme est établi « selon les compétences » ne suffit pas à lui conférer d'emblée un ancrage à caractère constructiviste ou socioconstructiviste. Comme le souligne Legendre (2001), certains programmes dits par compétences conservent un ancrage de type béhavioriste en présentant l'apprentissage comme un processus subordonné au développement de « comportements » attendus et, les connaissances, comme des contenus à présenter de manière additive et linéaire. D'ailleurs, Fourez, Maigain et Dufour (2002) soutiennent que la référence aux compétences dans la perspective socioconstructiviste implique que l'accent soit mis sur le jugement exercé par l'apprenant ou l'apprenante, ce qui suppose qu'il puisse recourir à des ressources de différents ordres (connaissances, savoir-faire, attitudes), pour résoudre les problèmes qui lui sont présentés lors des activités en classe.

Même si les programmes du Gabon ne sont pas structurés par compétences et mettent encore l'accent sur les contenus notionnels dans leur formulation, nous pensons qu'une telle optique peut être néanmoins inspiratrice en ce qu'elle élargit, au-delà des simples contenus notionnels, les habiletés à faire développer chez les élèves, habiletés qui leur permettraient d'exercer leur jugement et leur capacité réflexive. Les filiations dégagées précédemment suggèrent indirectement la possibilité de proposer des situations d'apprentissages susceptibles de favoriser la réflexion et le questionnement chez les élèves ce qui les engagerait dans un rôle plus actif. Bien évidemment, une telle vision de l'apprentissage et de l'apprenant est en lien avec ce qui a été évoqué plus haut, concernant une vision davantage intégrée des programmes et une approche pédagogique davantage renouvelée. L'une de ces filiations (voir tableau 6) est reliée à l'intégration de sigles ou appellations couramment utilisés en histoire et en géographie en classe de 3<sup>e</sup> (exemples : PMA pour pays moins avancés; G7, G8, G20; Nord/Sud, riches/pauvres, pays développés/pays sous-développés, tiers-monde, pays industrialisés). D'ailleurs, certaines appellations ont une connotation idéologique à caractère discriminatoire ou hégémonique qui méritent d'être mises en évidence en classe. Ainsi, au lieu de recourir à des questions-réponses « fermées » ou « neutres » qui insistent sur le « qui » ou le « quoi », encourageant du même coup la mémorisation des notions chez les élèves (par exemple, « citez-moi les pays qui composent le G20? »), il est souhaitable d'envisager des formes de questionnements qui sollicitent la réflexion sur les phénomènes que sous-tendent de tels vocables, et donc sur leur compréhension (par exemple, « Lorsque les pays du G20 se rencontrent, les enjeux que ces pays poursuivent sont-ils les mêmes? Pourquoi? »). Une telle question, que l'on qualifie d'« ouverte », permet ainsi aux élèves de faire des liens entre les notions abordées en les orientant sur la compréhension de plusieurs aspects d'un phénomène : la composition « sélective » d'une telle organisation, les modèles de développement qui priment au niveau international, le poids politique et économique des pays qui y participent ou non, les défis liés aux questions d'échanges ou d'environnement. Ainsi, peuvent-ils mieux saisir l'origine et l'évolution des « réalités » que les notions du programme évoquent (regard historique), mais aussi mieux comprendre leurs manifestations dans le contexte géopolitique actuel (regard géographique), présentant alors le savoir non pas comme un produit « à réciter » mais comme un rapport de compréhension à établir avec le monde que les humains construisent.

## **4.2. Les exigences d'ordre didactico-pédagogique susceptibles d'être posées à l'enseignant ou à l'enseignante**

Les différents avantages découlant des filiations que nous avons dégagées entre des contenus thématiques ou notionnels au sein des trois différentes disciplines concernées, posent, selon nous, certaines exigences d'ordre didactico-pédagogique aux enseignants et enseignantes, selon qu'ils souhaitent s'ouvrir à une perspective interdisciplinaire. Dans la logique des propos tenus précédemment concernant les avantages, nous en cernons quelques-unes susceptibles de soutenir une vision davantage intégrée des savoirs curriculaires, une approche pédagogique davantage médiatrice et une considération de la capacité réflexive des élèves.

### **4.2.1. Exigences relatives à une vision davantage intégrée des savoirs curriculaires**

Nous avons souligné plus haut que le savoir est complexe et ne peut être « enfermé » à l'intérieur d'une seule discipline, par l'entremise des contenus notionnels présentés. On sait que les programmes d'études en vigueur dans bon nombre de pays, y compris au Gabon, sont élaborés par disciplines, ce qui conduit inévitablement à envisager les savoirs des programmes de manière dichotomique. Nous pensons que, pour dépasser les barrières disciplinaires et ainsi endosser une vision davantage intégrée des savoirs curriculaires, certaines exigences s'imposent aux enseignants, dont celles portant sur la nécessité d'une réflexion personnelle sur les limites d'une perspective disciplinaire, d'une familiarisation avec les contenus des programmes et sur l'élaboration d'une programmation personnelle des contenus de ceux-ci. \_

#### ***Engager une réflexion personnelle sur les limites d'une perspective disciplinaire***

Il peut être intéressant pour l'enseignant ou l'enseignante de s'interroger personnellement sur la forme des programmes d'études et, partant, sur la perspective disciplinaire qu'ils supportent, laquelle parcellise le savoir en disciplines et l'atomise en contenus notionnels. Même si les programmes présentent une telle facture, une réflexion sur la nature même du savoir s'impose selon nous pour en comprendre toute la complexité, ce qui peut aider à mieux percevoir les limites que leur codification suggère et à élargir sa vision au-delà d'une seule discipline. Une telle interrogation personnelle peut d'ailleurs déboucher sur une réflexion collective à caractère épistémologique entre les enseignants des disciplines concernées.

### ***Se familiariser avec les contenus des différents programmes***

Avoir une vision intégrée des programmes suppose aussi ***une familiarisation avec les contenus des trois programmes enseignés*** de manière à avoir une vue générale des contenus abordés et ainsi à pouvoir anticiper les filiations possibles entre les thèmes ou notions. Cette familiarisation s'acquiert avec la fréquentation même des programmes, c'est-à-dire en parcourant leurs contenus respectifs, contenus qui ne prennent toutefois leur ampleur que lors de la planification de l'enseignement. Une telle familiarisation se développe au fil du temps, par l'expérience mais aussi par les pratiques effectives exercées en classe, lesquelles font apparaître toute l'ampleur que peut prendre l'étude d'un thème ou d'une notion.

### ***Effectuer une programmation personnelle des contenus des différents programmes***

Même si les programmes offrent aux enseignants et enseignantes une programmation officielle détaillée des contenus, il revient à l'enseignant la responsabilité d'ajuster cette programmation en fonction de son propre projet d'enseignement. Il lui appartient, et c'est là la marge de manœuvre et de liberté dont il dispose en tant qu'expert de la pédagogie, d'agencer les contenus thématiques ou notionnels pour les faire servir à l'apprentissage, ce qui lui donne la possibilité de faire descendre ou remonter des thèmes pour pouvoir les étudier ensemble, de procéder à des regroupements et à des croisements pertinents. S'étant familiarisé avec les contenus disciplinaires, l'enseignant peut ainsi être en mesure d'élaborer sa propre programmation, voyant les programmes davantage comme des guides inspirateurs plutôt que des codes prescriptifs à suivre à la lettre.

### **4.2.2. Exigences relatives à une approche pédagogique davantage médiatrice**

Un enseignement axé sur des apprentissages significatifs chez les élèves ne peut se satisfaire de la simple transmission de contenus. La perspective du renouvellement de l'approche nous semble devoir aller, comme on l'a dit précédemment, dans le sens d'une médiation repensée, qui privilégie la présentation d'activités ou de situations d'apprentissages larges et riches, situations qui permettent une considération plus dynamique des savoirs à enseigner. Une telle perspective passe par un certain nombre d'exigences, dont l'examen par l'enseignant de sa pratique, une vigilance quant aux choix des notions à traiter, l'exploitation efficiente de diverses sources d'information, le travail en réseau et la gestion rationnelle et efficace du calendrier scolaire.

### ***Procéder à l'examen de sa pratique d'enseignement***

La perspective du renouvellement de l'approche pédagogique exige de l'enseignante ou de l'enseignant qu'il puisse examiner, de façon lucide, sa pratique d'enseignement pour être capable d'en dégager les forces et les faiblesses. Cet exercice peut être bénéfique à l'enseignant pour l'amener à apprécier ce qu'il accomplit de positif mais aussi à opérer les réajustements qu'il juge nécessaires, confortant ainsi les façons de faire efficaces et délaissant celles qu'il juge inefficaces ou non productives. L'enseignant, qui souhaite devenir un **expert** de la pédagogie, ne peut faire l'économie d'une telle réflexion puisqu'elle contribue, ainsi que le souligne Schön (1994), à la formation du praticien réflexif.

### ***Exercer une vigilance quant au choix des notions à traiter au sein des activités ou des situations présentées***

Une approche pédagogique axée sur un enseignement linéaire des notions telles qu'elles apparaissent dans les programmes présente des limites quant à leur exploitation en classe et à leur compréhension par les élèves. L'enseignante ou l'enseignant doit pouvoir exercer, selon nous, une vigilance quant au choix des notions à enseigner dans le but de les agencer en fonction des activités et des situations qu'il présente aux élèves. Il devrait donc être capable « d'isoler l'essentiel, de se débarrasser de l'accessoire, de faire apparaître la trame, d'accepter de laisser délibérément certaines choses » qui ne cadrent pas avec son projet (Creuze, 1992, p. 52). Ces derniers seront ainsi amenés à mieux percevoir et à saisir les liens qui existent entre les notions, vu le travail de « réarrangement » et d'harmonisation des contenus que le programme impose à l'enseignant.

### ***Exploiter diverses sources d'information, en sus des manuels scolaires, pour la planification d'activités ou de situations***

Le renouvellement de l'approche pédagogique de l'enseignante ou de l'enseignant passe aussi par l'exploitation efficiente de diverses sources d'information dans la préparation des leçons. En sus des manuels scolaires de base qui lui servent de guides, ce dernier peut étoffer le contenu traité dans les activités ou situations en recourant, à divers médias, tels des ouvrages ou revues à caractère général ou spécialisé, des informations de la presse écrite, des actualités radiodiffusées ou télévisées ou des documentaires audio-visuels, pour ne mentionner que ceux-là. Ces références, qui deviennent complémentaires aux programmes, lui permettent ainsi d'actualiser son discours en classe et de mieux contextualiser les activités

ou situations. Si l'enseignant tire profit de telles références, elles bénéficient du même coup aux élèves.

### ***Favoriser le travail en réseau en vue d'échanger sur les pratiques et les moyens d'enseignement***

Renouveler son approche pédagogique suppose aussi que l'enseignante ou l'enseignant puisse travailler en réseau avec les autres professionnels de la pédagogie qui enseignent les mêmes disciplines dans l'école. Une ouverture aux optiques pédagogiques des autres professionnels et aux échanges sur leurs pratiques et moyens d'enseignement utilisés peut entraîner des bénéfices considérables sur le plan de l'expertise professionnelle. Ainsi, le partage de l'expérience au sein du réseau peut favoriser l'inspiration pour organiser des activités et permettre l'échange du matériel didactique; ce partage permet aussi aux enseignants de développer, entre pairs, des habiletés d'écoute et de critique constructive. Autant on considère important d'habiliter les élèves au travail d'équipe, autant une telle visée s'avère formatrice pour les enseignants.

### ***Réorganiser sa planification horaire en fonction des activités ou des situations présentées et non en fonction des contenus notionnels***

Durant toute l'année scolaire, l'enseignante ou l'enseignant est appelé à gérer le temps d'enseignement imparti aux disciplines. Gérer ce temps signifie planifier une progression pédagogique à l'intérieur d'un calendrier qui s'exprime par la codification d'une suite d'opérations pédagogiques de travail hebdomadaire, mensuel, trimestriel ou annuel. Renouveler son approche en l'orientant sur la présentation d'activités ou de situations d'apprentissage nécessite de la part de l'enseignant une ouverture à la réorganisation de sa planification horaire. Une telle visée supposerait, par exemple, de décortiquer et de structurer les contenus à enseigner et, parallèlement, d'estimer le temps à y consacrer pour la présentation en classe, considérant par ailleurs que cela ne doit pas fermer la possibilité aux « nécessaires » interrogations des élèves. Cela consisterait aussi à prévoir des supports didactiques adéquats (textes, cartes, graphiques, photographies, etc.) et à envisager, comme nous l'avons déjà évoqué, des stratégies d'intervention variées et appropriées (cours magistral, cours dialogué, travaux pratiques, travail individuel, travail de groupe, etc.). Bien évidemment, une telle planification devrait aussi prévoir les instruments d'évaluation susceptibles d'être utilisés, lesquels permettraient d'assurer une rétroaction significative sur les apprentissages effectifs des élèves.



### **4.2.3. Exigences relatives à la considération de la capacité réflexive des élèves**

La considération de la capacité réflexive des élèves suppose, comme on l'a souligné précédemment, qu'on ne peut les confiner au simple rôle d'écouter les leçons du professeur, de les recopier, de les mémoriser et de les restituer lors des évaluations. Nous avons insisté plutôt sur l'importance de stimuler l'activité cognitive chez ces derniers, l'apprentissage ne pouvant se réaliser dans une optique de passivité si l'on souhaite qu'ils donnent sens à ce qu'ils apprennent. La prise en compte de leur capacité réflexive suppose donc que l'enseignant ou l'enseignante accepte de s'interroger à propos de ses propres conceptions, notamment celles concernant l'apprentissage et l'activité cognitive de l'élève, et s'habilite à devenir un **expert** dans la lecture des conduites effectives de celui-ci.

#### ***Engager une réflexion personnelle sur la signification donnée à l'apprentissage et à l'activité cognitive de l'élève***

Afin de favoriser chez les élèves le développement d'habiletés réflexives de haut niveau, tels le raisonnement, l'argumentation et l'esprit critique, nous sommes d'avis que l'enseignant ou l'enseignante doit pouvoir repenser le sens qu'il donne à l'idée d'apprentissage et à celle d'activité cognitive chez l'élève. Comme les théories explicatives de l'apprentissage ont évolué au cours des dernières décennies, à la suite des avancées de la recherche, il peut être judicieux de revoir sa vision ou sa conception de l'apprentissage et de l'apprenant, à la lumière de celles-ci. Bon nombre d'enseignants, et ce dans plusieurs pays, ont été formés à considérer l'élève comme un être passif, ce qui fait obstruction à l'idée que ce dernier peut contribuer à sa propre démarche d'apprentissage. Accepter de revoir sa conception de l'apprentissage et de l'apprenant constitue une première étape vers le renouvellement de sa pensée pédagogique, étape qui peut être stimulée par des lectures, des séminaires ou des stages de formation, pour ne mentionner que ces occasions.

#### ***S'habiliter à effectuer une lecture fine des conduites effectives des élèves***

La considération de la capacité réflexive des élèves exige aussi de l'enseignante ou de l'enseignant qu'il soit attentif à leurs conduites et à leurs réactions en classe face aux tâches proposées. Cela suppose qu'il puisse décoder de manière subtile leurs modes d'apprentissage qui se veulent, ainsi que les recherches en éducation le soulignent, diversifiés, mais aussi et surtout les difficultés qu'ils éprouvent; ces difficultés sont d'ailleurs souvent révélées par les questions que les élèves posent ou, indirectement, par les critiques qu'ils formulent à l'occasion au sujet de ce que l'enseignant propose. Nous sommes d'avis que ce dernier peut

apprécier de manière plus juste les « besoins d'apprentissage » des élèves, vu l'expertise en enseignement développée, ce qui peut alors lui permettre d'ajuster les tâches « à leur mesure ». Selon nous, effectuer une lecture « fine » de leurs conduites peut favoriser une mobilisation plus active des élèves en lien avec les contenus disciplinaires abordés, tout en gardant le cap sur les savoirs visés; une telle mobilisation des élèves favorise chez eux le développement de compétences plus larges, l'interaction avec l'enseignant mais aussi celle avec les autres élèves (concertation, coopération, échanges, discussions, exposés, avec une volonté de résoudre un problème ou d'aboutir à un résultat).

### **4.3. Un retour sur l'approche de l'interdisciplinarité**

Après avoir traité des avantages de la considération des filiations entre les programmes par les enseignants et enseignantes et des exigences qu'elles leur posent, il nous apparaît nécessaire, au terme de notre analyse, de revenir sur l'approche de l'interdisciplinarité évoquée au deuxième chapitre pour en montrer le potentiel d'inspiration pour la pédagogie. Nous avons présenté, par intérêt mais aussi par conviction, la perspective proposée par Fourez et Sachot en faisant valoir la pertinence et le bien-fondé de l'approche interdisciplinaire compte tenu des limites d'une présentation « programme par programme », celle-ci menant à une vision « découpée » et réductrice du savoir tout autant qu'à une hiérarchisation des disciplines. Une telle vision ne rend pas compte de la complexité des phénomènes à l'étude, ni des relations à établir entre eux lesquelles puisent dans les savoirs des différentes disciplines. Or, apprendre suppose une telle démarche. L'interdisciplinarité offre ainsi l'opportunité « d'établir des relations entre des réalités, également complexes et variées, que sont les "disciplines" » (Sachot, 2001, p. 49). En ce sens, elle permet de problématiser les contenus des programmes, c'est-à-dire de les traiter dans leur histoire et leur évolution (leur contexte), mais aussi dans les rapports qu'ils entretiennent entre eux au sein d'une même discipline ou en dehors de celle-ci. Plutôt que d'envisager les savoirs de façon cloisonnée, cumulative et linéaire, l'approche interdisciplinaire tend à les considérer de manière intégratrice et relationnelle sans pour autant nier les spécificités disciplinaires.

C'est ainsi que les élèves seront amenés à analyser et à débattre des questions et problèmes de société en faisant appel aux éclairages des différentes disciplines en cause (histoire, géographie, éducation civique), ce qui leur permet de les comprendre dans toute leur complexité, « un questionnement des sociétés qui permet de mieux appréhender leur complexité en ayant simultanément recours à plusieurs types d'explication, non seulement de cause à effet, mais aussi par exemple d'un point de vue structural ou en faisant intervenir les acteurs [en cause] » (Heimberg 2008, p. 205). On comprendra donc que les filiations

dégagées dans cet essai, comme par exemple celles relatives aux visées poursuivies en classe de 3<sup>e</sup>, telles « faire comparer les types d'économie », « faire apprécier les contrastes de développement dans le monde », « faire analyser la question des relations de l'Afrique avec le reste du monde », suggèrent, si l'on peut dire, un questionnement beaucoup plus large et fondamental des sociétés et des problèmes qui les touchent, qu'il n'y paraît à première vue. Ainsi, si l'on s'attache à la première visée (« faire comparer les types d'économie »), le questionnement « ouvert » proposé par Heimberg<sup>17</sup> permet aux élèves d'en ratisser plus large et de voir plus loin, dans l'étude d'un phénomène, ce questionnement permettant des aller-retour entre diverses expressions d'un même phénomène, en différents contextes ou entre le passé et le présent. Les questions qui suivent vont d'ailleurs dans un tel sens : quelles sont les ressemblances et les distinctions entre les types d'économie à l'étude? y a-t-il un aspect du passé qui me fait comprendre le présent dans lequel je vis? quelle contribution l'organisation économique dans un État apporte-t-elle à la démocratie? quelles sont les spécificités, les marques d'étrangeté, qui caractérisent telle économie du passé et la distinguent de celle du présent?

Un tel questionnement ouvert permettrait aux élèves, ainsi que le souligne Fourez (2001), de construire des connaissances viables, pertinentes, à même de les aider à prendre des décisions adéquates par rapport à l'action. Il pourrait également favoriser chez ceux-ci la capacité « d'analyser un objet en tant que système d'éléments liés entre eux, et de faire émerger le principe général de sa construction; d'élaborer seul un nouveau système basé sur ce même principe » (Rivina, 2004, p.164). Autrement dit, une telle organisation des savoirs — intégratrice, relationnelle et interdisciplinaire — conduirait l'élève à mieux comprendre et interpréter le monde dans lequel il vit et, ultimement, à devenir un citoyen apte à poser des choix appropriés.

Une telle manière d'envisager le savoir ne se produit pas subitement et s'inscrit dans un processus long. Cela suppose un renversement de perspective qui ne peut être décrété, tant chez les enseignants que chez les administrateurs scolaires. C'est pourquoi un accent doit être mis sur la formation des enseignants en vue de les amener à explorer des modèles d'apprentissage qui tiennent davantage compte de la complexité du savoir et de l'activité cognitive des élèves en tant qu'apprenants. Cela nous semble être un préalable pour espérer des changements en ce qui a trait à une intervention pédagogique plus dynamique, plus ouverte à d'autres façons de faire et qui permettrait de considérer intégralement les programmes d'étude. Comme on l'a dit, les programmes gabonais sont définis de manière compartimentée et les savoirs sont présentés sous forme de contenus notionnels, influençant du même coup la manière

---

<sup>17</sup> Pour ces questions, nous nous inspirons des travaux en histoire de Heimberg (2008, p. 205).

d'envisager l'enseignement et l'apprentissage; en outre, chacun d'entre eux se voit attribuer un nombre déterminé d'heures d'enseignement, ce qui s'ajoute au traitement morcelé du savoir. Le travail de recherche de filiations possibles que nous avons effectué dans le cadre du présent essai constitue une tentative d'intégration interdisciplinaire permettant de considérer les savoirs comme des objets cognitifs interreliés.

Une telle formation pourrait s'inscrire dans une optique de formation continue, par l'entremise de séminaires et de stages de perfectionnement, formation susceptible d'éclairer certains aspects de la pratique professionnelle, de permettre une compréhension du savoir enseigné qui n'est pas statique et de proposer un regard novateur sur les disciplines scolaires qui s'attache à leur complémentarité plutôt qu'à leur exclusivité et prétendue supériorité entre elles. Ainsi, les enseignants pourraient être amenés à s'intéresser à des approches plus dynamiques susceptibles d'ouvrir sur la perspective interdisciplinaire, tels les paradigmes constructiviste et le socioconstructiviste<sup>18</sup>, qui proposent une vision différente de l'apprendre et suggère une pédagogie davantage centrée sur l'élève.

Une sensibilisation des administrations scolaires, instances décisionnelles sur les plans organisationnel et pédagogique au niveau du système d'éducation, doit aussi être visée, parallèlement à l'invitation de formation faite aux enseignants et enseignantes. Il est souhaitable, en effet, que les fondements qui inspirent les apprentissages scolaires et l'agir didactico-pédagogique des enseignants en lien avec l'application des programmes soient questionnés et discutés. Une telle initiative peut intéresser autant les directions des établissements secondaires (principal, proviseur, directeur, censeur) que les concepteurs de programmes (conseillers pédagogiques, inspecteurs), tous ces cadres supérieurs ayant la responsabilité de matérialiser la politique du Gabon en matière d'éducation et le pouvoir d'influencer les orientations curriculaires. Aussi, l'ouverture à l'approche interdisciplinaire pratiquée par les enseignants dans le cadre de situations d'apprentissage larges qui favorisent les liens et relations entre les différents savoirs peut les intéresser, vu les bénéfices qu'en retireraient les élèves, ceux-ci étant mieux préparés à participer et à réussir aux examens nationaux (Brevet d'études du premier cycle, Baccalauréat de fin d'études secondaires). Une telle réussite rejaillirait, par ricochet, sur le rayonnement institutionnel et, par extension, sur le niveau de formation de la population scolaire gabonaise. En ce qui concerne la pédagogie, l'ouverture à l'approche interdisciplinaire peut aussi être inspiratrice pour les concepteurs de programmes en vue de leur révision éventuelle. Nous pensons aux choix qui devraient être opérés éventuellement par

---

<sup>18</sup> Nous employons ce terme dans le sens que lui donnent Fourez et *al.* (1997), c'est-à-dire une épistémologie qui met de l'avant la construction des savoirs par les humains selon leurs projets, mais aussi l'idée d'une action collective de cette construction, autrement dit cette posture encourage l'interdisciplinarité.

rapport aux contenus, mais aussi à la forme qu'ils doivent prendre. Vu leur implication directe dans l'aménagement des contenus d'enseignement, ces concepteurs peuvent influencer fortement, selon nous, les pratiques des enseignants et rejoindre leurs préoccupations et leurs besoins.

D'ici là, des « ouvertures » à l'interdisciplinarité nous semblent possibles avec les programmes actuels d'*histoire*, de *géographie* et d'*éducation civique*. À la condition toutefois d'« élever » le savoir » au service du développement de l'humain. C'est ce que nous avons tenté de démontrer dans le cadre du présent essai.

## Conclusion

Dans cet essai, nous nous sommes intéressée aux filiations possibles qui peuvent exister entre les programmes d'*histoire*, de *géographie* et d'*éducation civique* actuels utilisés dans le premier cycle secondaire gabonais de façon à pouvoir approcher le savoir de manière mieux intégrée. À partir de la lecture transversale de ces programmes, nous nous sommes interrogée sur la possibilité de dégagement de tels filiations ou croisements et sur le sens de leur valeur ajoutée sur le plan de l'enseignement et de l'apprentissage.

Dans le premier chapitre, nous avons présenté le cadre contextuel de notre étude en effectuant un tour d'horizon du système d'enseignement au Gabon, en précisant les perspectives d'ensemble de ces programmes d'études et en rappelant des points de vue d'acteurs éducatifs gabonais quant à la mise en œuvre de ces programmes au sein des classes. Dans le deuxième chapitre, nous avons situé le cadre conceptuel et méthodologique de notre étude. Ainsi, après avoir précisé les notions de curriculum et de programme qui orientent l'agir des enseignants et enseignantes, nous avons situé le modèle d'intervention qui prévaut dans l'école gabonaise en rapport avec la mise en œuvre des programmes scolaires, modèle à prédominance disciplinaire, lequel influence les façons de voir et de faire, puis nous avons évoqué la perspective de l'interdisciplinarité qui tient lieu d'inspiration à notre réflexion et qui constitue l'une des alternatives au modèle disciplinaire. Nous avons finalement présenté notre préoccupation de recherche en lien avec le repérage de filiations possibles entre les trois programmes et précisé notre démarche. Dans le troisième chapitre qui témoigne de nos données, nous avons repéré les thèmes dans chacun des programmes en vue de permettre le dégagement des filiations possibles entre ceux-ci, ainsi que les visées et les habiletés s'y rapportant. De façon plus précise, les thèmes ont d'abord été situés en fonction de leur dénombrement selon la discipline et le niveau mais aussi en fonction de leur rattachement à l'un ou à l'autre des continents géographiques, question de voir leur répartition d'ensemble et leur poids relatif dans les programmes. Après avoir justifié sur le plan épistémologique les arrangements tentés entre les trois programmes, nous avons proposé des pistes de filiations ou de croisements possibles et mis en relief les visées d'enseignement poursuivies ainsi que les habiletés recherchées chez les élèves. Toutes les données ont été présentées sous forme de tableaux pour en faciliter la lecture. Finalement, le quatrième chapitre suggère un propos analytique sur les filiations inter-programmes dégagées. Nous avons d'abord fait ressortir les avantages de la considération de telles filiations pour les enseignants et enseignantes, avantages qui sont en lien avec les trois volets du triangle pédagogique, soit les savoirs, l'enseignant et les élèves. Nous avons ensuite

dégagé les exigences d'ordre didactico-pédagogique susceptibles d'être posées aux enseignants, selon qu'ils souhaitent s'ouvrir à la perspective de l'interdisciplinarité, perspective que nous considérons féconde pour améliorer l'enseignement actuel mais aussi pour orienter un éventuel renouvellement curriculaire des programmes gabonais.

## Bibliographie

- Asseko Mve, J. & Olui, G. (2005). *La place de l'« identité nationale » dans la formation du citoyen gabonais : qu'en dit le programme d'Histoire du secondaire?* Essai de maîtrise en didactique, Québec, Université Laval.
- Astolfi, J.-P. (1986). *La didactique, c'est prendre des distances avec la pratique pour mieux y revenir, EPS Contenus et didactiques*. Paris : SNEP.
- Astolfi, J.-P. (2000). Conférence d'ouverture. École des savoirs, école des compétences. Glissement de sens, sens d'un glissement. 22<sup>e</sup> Congrès de l'AQEFLS.
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF éditeur.
- Astolfi, J.-P. & Develay, M. (1988). *La didactique des sciences*. Paris: Presses universitaires de France.
- Audigier, F., Crémieux, C. & Mousseau, M.-J. (1993). Histoire et géographie. In J. Colomb. (dir.), *Les enseignements en Troisième et Seconde. Ruptures et continuités* (pp. 115-137). Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Audigier, F., Crémieux, C. & Mousseau, M.-J. (1996). *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde. Étude descriptive et comparative*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Carbonneau, M. & Legendre, M.-F. (2002). Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels. *Vie pédagogique*, 123, 12-17.
- Chaduc, M.-T., Larralde, P. & De Mecquenem, I. D. (1999). *Les grandes notions de pédagogie*. Paris : Armand Colin-Bordas.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Creuze, J. (1992), *Profession enseignante, guide pratique de l'enseignant*. Paris : Les éditions Foucher.
- Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec (1999). *Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Depover, C. & Noël, B. (2005). *Le curriculum et ses logiques. Une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*. Paris : L'Harmattan.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.



- Forquin, J.-C. (2001). Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 25-39.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- Fourez, G. (2001). Fondements épistémologiques pour l'interdisciplinarité. In Y. Lenoir, B. Rey et I. Fazenda (dir.), *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement* (pp. 67-84). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Fourez, G., Englebert-Lecomte & Mathy, P. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Fourez, G., avec la coll. de M. Larochelle (2003). *Apprivoiser l'épistémologie*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Fourez, G., Maingain, A & Dufour, B. (2002). La notion de « compétence ». In G. Fourez (dir.), *Approches didactiques de l'interdisciplinarité* (pp. 182-197). Bruxelles : De Boeck.
- Fourez, G., Mathy, Ph. & Englebert-Lecomte, V. (1994). Un modèle pour un travail interdisciplinaire. In G. Fourez avec la coll. de V. Englebert-Lecomte, D. Grootaers & Ph. Mathy, *Alphabétisation scientifique et technique* (pp. 87-116). Bruxelles : De Boeck.
- Heimberg, C. (2008). Grammaire de l'histoire et contenus épistémologiques de son enseignement-apprentissage. In M. Brossard & F. Fijalkow (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (pp. 199-216). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Houssaye, J. (2000). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*(3<sup>e</sup> édition). Berne : P. Lang.
- Institut Pédagogique National (2001). *Former pour construire, programme de formation des formateurs*. Libreville : Service de recherche appliquée à l'enseignement technique.
- Institut Pédagogique National (2002). *Programme de formation professionnelle*. Libreville : Service de recherche appliquée à l'enseignement technique.
- Institut Pédagogique National (2003). *Rapport à propos du taux de réalisation annuel des programmes d'histoire, de géographie et d'éducation civique en vigueur dans les lycées et collèges du Gabon*. Libreville : Service de recherche appliquée à l'enseignement du second degré général.
- Jacq, P. & Page, M. (2006). L'histoire-géographie au lycée : qui trop embrasse mal étreint. In Un collectif d'enseignants en colère, *Les programmes scolaires*

**au piquet : du primaire au lycée, des maths au français** (pp. 152-171). Paris : Textuel.

Jonnaert, Ph., Barrette, J., Boufrahi, S. & Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (3), 667-696.

Larochelle, M. & Bednarz, N. (1994). À propos du constructivisme et de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, XX(1), 5-19.

Larochelle, M. & Désautels, J. (1999). A propos des programmes d'enseignement (document 10). In *Recueil de textes du séminaire Apprentissage et cognition*. Programme de maîtrise en didactique de l'Université Laval à l'École Normale Supérieure de Libreville.

Legendre, M.-F. (2001). Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation. *Revue de l'AQFLS*, 23 (1), 12-31.

Legendre, M.-F. (2004). Cognitivism et constructivisme. Des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du programme de formation. In Ph. Jonnaert & A. M'batika (dir.), avec la coll. de S. Boufrahi, *Les réformes curriculaires. Regards croisés* (pp. 13-47). Québec : Presses de l'université du Québec.

Lenoir, Y. & Bouillier-Oudot, M-H. (2006). Entre tous savoirs et tous savoir-faire : quel curriculum de formation à l'enseignement ? In Y. Lenoir et M-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (pp. 1-23). Québec : Les presses de l'Université Laval.

Lenoir, Y. Larose, F. & Lessard, C. (dir.) (2005). *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Lenoir, Y. & Sachot, M. (2004). *Les enseignants du primaire entre disciplinarité et interdisciplinarité : quelle formation didactique?* Québec : Presses de l'Université Laval.

Loi n° 16/66 du 9 août 1966 portant organisation générale de l'enseignement dans la république du Gabon.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et technologique du Gabon (1990). *Arrêté 0022 MENESRST/SE/HC/DGEP/DETP/IPN portant modification des parties de textes concernant les enseignements technique et professionnel*. Libreville : Le ministère.

- Ministère de l'éducation du Gabon (1992). *Arrêté n° 0024 portant modification des horaires d'enseignement dans les premier et second cycles de l'enseignement secondaire général*. Libreville : Le ministère.
- Ministère de l'éducation du Gabon (1993). *Programme d'histoire et de Géographie. Enseignement général, collèges et lycées*. Libreville : Le Ministère.
- Ministère de l'éducation du Gabon (1996). *Curriculum d'éducation civique du collège*. Libreville: Le Ministère.
- Ministère de l'éducation du Gabon (1996). *Curriculum de Géographie du collège*. Libreville: Le Ministère.
- Ministère de l'éducation du Gabon (1999). *Bulletin officiel de l'éducation nationale, numéro 2*. Libreville: Le Ministère.
- Ministère de l'éducation du Gabon (2000). *Rapport des conseils d'enseignement disciplinaires*. Libreville: Le Ministère.
- Ministère de l'éducation du Québec (2003). *Programme de formation de l'école québécoise*. Enseignement secondaire, premier cycle. Québec : Gouvernement du Québec.
- Munari, A. (1994). Jean Piaget (1896-1980) [en ligne]. <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/piagetf.pdf> (page consultée le 03 février 2010).
- Ntsame Edjo, F. (1993). *La place de l'histoire du Gabon dans les programmes officiels de l'enseignement du second degré depuis l'indépendance*. Mémoire de fin d'études pour l'obtention du Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire (CAPES) non publié, École Normale Supérieure, Libreville.
- Perrenoud, Ph. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève : Droz.
- Perrenoud, Ph. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. (5<sup>e</sup> édition). Paris : ESF Éditeur.
- Rivina, I. (2004). L'organisation des activités en commun et le développement cognitif des jeunes élèves. In C. Garnier, N. Bednarz & I. Ulanovskaya, *Après Vygotski et Piaget. Perspectives sociale et constructiviste. Écoles russe et occidentale* (pp. 163-176). Bruxelles : De Boeck & Larcier.

- Roegiers, X. (2003). *Analyser une action d'éducation ou de formation. Analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*, 2<sup>e</sup> édition. Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Sachot, M. (2001). L'interdisciplinarité entre disciplines et curriculum : retour sur un impensé en matière de formation. In Y. Lenoir, B. Rey et I. Fazenda (dir.), *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement* (p. 49-66). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Traduit et adapté par J. Heynemand et D. Gagnon. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tochon, F.V. (1991). *L'enseignement stratégique. Transformation pragmatique de la connaissance dans la pensée des enseignants*. Toulouse : Éditions Universitaires du Sud.
- Tochon, F.V (1993). *L'enseignante experte l'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon : Les Presses universitaires de Lyon.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2006). Enseignement intégré [en ligne]. [http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL\\_ID=4213&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=4213&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) (page consultée le 26 octobre 2006).

## Annexes

### Annexe 1a : Les disciplines, les horaires d'enseignement, les coefficients et les filières de formation au premier cycle du secondaire général

Disciplines	Classe de 6 <sup>e</sup>		Classe de 5 <sup>e</sup>	
	Horaire	Coefficient	Horaire	Coefficient
Français	6	6	6	6
Mathématiques	5	6	5	6
Histoire	1	1	1	1
Géographie	1	1	1	1
Éducation civique	1	1	1	1
Langue vivante 1 (anglais)	3	3	3	3
Langue vivante 2 (espagnol)	-	-	-	-
Sciences physiques	3	3	3	3
Sciences de la vie et de la terre	3	3	3	3
Éducation physique et sportive	2	2	2	2
Éducation manuelle et technique	2	2	2	2
Enseignement ménager	1	1	1	1
Musique	1	1	1	1
Dessin	1	1	1	1

Source : Ministère de l'éducation du Gabon (1992). *Arrêté n° 0024 portant modification des horaires d'enseignement dans les premier et second cycles de l'enseignement secondaire général*. Libreville : Le ministère.

**Annexe 1b : Les disciplines, les horaires d'enseignement, les coefficients et les filières de formation au premier cycle du secondaire général**

Disciplines	Classe de 4 <sup>e</sup> moderne		Classe de 4 <sup>e</sup> classique		Classe de 3 <sup>e</sup> moderne		Classe de 3 <sup>e</sup> classique	
	Horair e	Coef- ficien t	Horair e	Coef - ficie nt	Horair e	Coef - ficie nt	Horaire	Coef- ficient
Français	6	6	6	6	6	6	6	6
Latin	-	-	3	2	-	-	3	2
Mathématiques	5	6	5	6	5	6	5	6
Histoire	1	1	1	1	1	1	1	1
Géographie	1	1	1	1	1	1	1	1
Éducation civique	1	1	1	1	1	1	1	1
Langue vivante 1 (anglais)	3	3	3	3	3	3	3	3
Langue vivante 2 (espagnol)	3	2	3	2	3	2	3	2
Sciences physiques	2	3	2	3	3	3	3	2
Sciences de la vie et de la terre	2	3	2	3	3	3	3	2
Éducation physique et sportive	2	2	2	2	2	2	2	2
Éducation manuelle et technique	2	2	2	2	1	2	1	2
Enseignement ménager	1	1	1	1	1	1	1	1
Musique	1	1	1	1	1	1	1	1
Dessin	1	1	1	1	1	1	1	1

Source : Ministère de l'éducation du Gabon (1992). Op. cit.

**Annexe 2a : Les disciplines, les horaires d'enseignement, les coefficients et les filières de formation au second cycle du secondaire général (classe de 2<sup>e</sup>)**

Disciplines		Classe de 2 <sup>e</sup> LE		Classe de 2 <sup>e</sup> S	
		Horair e	Coef ficie nt	Horair e	Coef ficie nt
Disciplines obligatoires	Français	6	5	5	5
	Mathématiques	4	3	5	7
	Histoire	1,5	1,5	1	1
	Géographie	1,5	1,5	1	1
	Langue vivante 1 (anglais)	3	3	3	3
	Sciences économiques et sociales	4	3	2	2
	Sciences physiques	2	3	5	6
	Sciences de la vie et de la terre	2	2	2	3
	Éducation physique et sportive	2	2	2	2
Une option obligatoire	Langue vivante 2	2	2	1	2
	Latin	1	1	1	1
	Gestion et informatique	1	1	1	1
	Technologie	1	1	1	1
Disciplines facultatives	Langue vivante 3	3	3	-	-
	Arts plastiques et musique	3	3	3	3
	Arts et traditions du Gabon	3	3	3	3
	Initiation à l'agriculture	3	3	3	3

Source : Ministère de l'éducation du Gabon (1992). Op. cit.

**Annexe 2b : Les disciplines, les horaires d'enseignement, les coefficients et les filières de formation au second cycle du secondaire général (classe de 1<sup>e</sup>)**

Disciplines		1 <sup>e</sup> A1		1 <sup>e</sup> A2		1 <sup>e</sup> B		1 <sup>e</sup> S	
		Hor	Cœ ff.	Hor	Cœ ff.	Hor	Cœ ff.	Hor	Cœ ff.
Disciplines obligatoires	Français	6	5	6	5	5	5	4	3
	philosophie	3	3	3	3	2	2	2	2
	Mathématiques	6	4	3	2	6	4	7	5
	Histoire	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5
	Géographie	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5
	Langue vivante 1 (anglais)	3	3	3	4	3	3	3	2
	Sciences physiques	2	2	2	2	2	2	6	4
	Sciences de la vie et de la terre	2	2	2	2	2	2	3	3
	Sciences économiques et sociales	-	-	-	-	4	4	-	-
Éducation physique et sportive	2	2	2	2	2	2	2	2	
Deux options obligatoires (surtout pour la 1 <sup>e</sup> A2)	Langue vivante 2	3	3	3	3	3	3	-	-
	Langue vivante 3	-	-	3	3	-	-	-	-
Disciplines facultatives	Économie et sciences sociales	2	2	-	-	-	-	-	-
	Latin ou grec	-	-	-	-	-	-	3	3
	Langue vivante 2	-	-	-	-	-	-	3	3

Source : Ministère de l'éducation du Gabon (1992). Op. cit.



**Annexe 2c : Les disciplines, les horaires d'enseignement, les coefficients et les filières de formation au second cycle du secondaire général (classe de Terminales)**

Disciplines		Terminale A1		Terminale A2		Terminale B		Terminale C		Terminale D	
		Hor	Cœff.	Hor	Cœff.	Hor	Cœff.	Hor	Cœff.	Hor	Cœff.
Disciplines obligatoires	Français	6	5	6	5	4	4	4	3	4	3
	philosophie	8	5	8	5	5	3	3	2	3	2
	Mathématiques	5	4	2	2	5	3	9	5	6	4
	Histoire	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1	1	1
	Géographie	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1	1	1
	Langue vivante 1 (anglais)	3	3	3	4	3	3	2	2	2	2
	Sciences physiques	-	-	-	-	-	-	6	5	5	4
	Sciences de la vie et de la terre	-	-	-	-	-	-	2	2	5	4
	Sciences économiques et sociales	-	-	-	-	5	4	-	-	-	-
	Éducation physique et sportive	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Deux options obligatoires (surtout pour la T <sup>e</sup> A2)	Langue vivante 2	3	3	3	3	3	3	-	-	-	-
	Langue vivante 3	3	3	3	3	3	3	-	-	-	-
	Latin ou grec	3	3	3	3	3	3	-	-	-	-
Disciplines facultatives	Dessin	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1
	Musique	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1
	Enseignement ménager	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1
	Latin ou grec	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1

Source : Ministère de l'éducation du Gabon (1992). Op. cit.

**Annexe 3a : Les disciplines, les horaires d'enseignement, les coefficients et les filières de formation professionnelle (Certificat d'Aptitudes Professionnelles Commerciales option comptabilité)**

Disciplines		1 <sup>e</sup> année		2 <sup>e</sup> année		3 <sup>e</sup> année		4 <sup>e</sup> année	
		Hor	Cœ ff.	Hor	Cœ ff.	Hor	Cœ ff.	Hor	Cœ ff.
Disciplines obligatoires de l'enseignement général	Français	7	5	4	5	3	5	3	5
	Langue vivante 1 (anglais)	4	2	3	2	2	2	2	2
	Mathématiques	6	5	4	3	2	3	2	3
	Histoire- géographie	3	2	2	1	2	2	-	-
	Morale et instruction civique	1	1	1	1	-	-	-	-
	Législation	-	-	-	-	-	-	1	1
	Biologie et hygiène	1	2	1	2	1	1	1	1
	Éducation physique et sportive	2	2	2	2	2	2	2	2
Disciplines obligatoires de l'enseignement professionnel	Dactylographie	2	3	3	2	1	1	1	1
	Comptabilité	2	3	3	4	5	5	5	5
	Mathématiques appliquées	2	2	2	3	3	2	3	2
	Mécanographie	-	-	-	-	2	2	2	2
	Commerce	-	-	2	2	2	2	2	2
	Correspondance commerciale	-	-	2	2	2	2	2	2
	Travaux de Bureau de comptabilité	-	-	2	2	3	4	4	4
	Initiation économique	-	-	-	-	1	1	2	1

Source : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et technologique du Gabon (1990). **Arrêté 0022 MENESRST/SE/HC/DGEP/DETP/IPN portant modification des parties de textes concernant les enseignements technique et professionnel.** Libreville : Le ministère.

**Annexe 3b : Les disciplines, les horaires d'enseignement, les coefficients et les filières de formation professionnelle (Certificat d'Aptitudes Professionnelles option installation sanitaire)**

Disciplines		1 <sup>e</sup> année		2 <sup>e</sup> année		3 <sup>e</sup> année		4 <sup>e</sup> année	
		Hor	Cœ ff.	Hor	Cœ ff.	Hor	Cœ ff.	Hor	Cœ ff.
Disciplines obligatoires de l'enseignement général	Français	7	5	5	3	3	2	2	2
	Langue vivante 1 (anglais)	3	2	2	2	2	2	2	2
	Mathématiques	6	6	5	4	4	3	3	2
	Histoire- géographie	3	2	2	2	1	2	-	-
	Instruction civique	1	1	1	1	-	-	-	-
	Législation	-	-	-	-	-	-	1	1
	Biologie et Hygiène	1	1	1	1	-	-	-	-
	Sciences physiques	2	2	2	2	2	2	2	2
	Éducation physique et sportive	2	2	2	2	2	2	2	2
Disciplines obligatoires de l'enseignement professionnel	Dessin et technique de construction	2	3	3	3	4	4	4	4
	Technologie générale	1	1	1	2	1	2	1	2
	Mathématiques appliquées	2	2	2	3	3	2	3	2
	Travaux pratiques	6	4	12	6	18	8	20	8

Source : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et technologique du Gabon (1990). Op. cit.

**Annexe 4a : Les disciplines, les horaires d'enseignement, les coefficients et les filières de formation technique (classe de Seconde ou Première année de la filière technique)**

Disciplines		Classe de 2 <sup>e</sup> LE		Classe de 2 <sup>e</sup> ST	
		Horaire	Coefficient	Horaire	Coefficient
Disciplines obligatoires de l'enseignement général	Français	6	5	4	5
	Mathématiques	6	4	3	2
	Histoire-géographie	4	3	2	2
	Initiation économique et sociale	4	3	-	-
	Langue vivante 1 (anglais)	3	3	3	3
	Langue vivante 2 (espagnol) (a)	3	3	-	-
	Sciences physiques	3	3	6	6
	Sciences de la vie et de la terre	2	2	2	2
	Éducation physique et sportive	2	2	2	2
Disciplines obligatoires de l'enseignement technique	Dessin et construction technique	-	-	5	5
	Techno/Informatique industrielle	-	-	7	7
	Atelier/Laboratoire	-	-	-	-
	Gestion et informatique (b)	3	3	-	-
	Dactylographie (c)	3	3	-	-
	Sciences économiques et sociales	2	2	-	-

Pour la 2<sup>e</sup> LE : une option obligatoire (a ou b) et une option facultative (c).

Source : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et technologique du Gabon (1990). Op. cit.

**Annexe 4b : Les disciplines, les horaires d'enseignement, les coefficients et les filières de formation technique (les options de gestion pour les élèves de 2<sup>e</sup> LE de passage en Première)**

Disciplines		1 <sup>e</sup> G1		1 <sup>e</sup> G2		1 <sup>e</sup> G3	
		Hor.	Coeff	Hor.	Coeff	Hor.	Coeff
Disciplines obligatoires de l'enseignement général	Français	2	3	2	2	2	2
	Philosophie	2	3	2	2	2	2
	Langue vivante 1 (anglais)	3	3	3	2	2	2
	Mathématiques	-	-	3	3	3	2
	Histoire-géographie	2	3	2	2	2	2
	Éducation physique et sportive	2	2	2	2	2	2
	Total enseignement général	11	14	14	13	14	13
Disciplines obligatoires de l'enseignement professionnel	Économie et droit	6	4.5	6	4.5	6	4.5
	Méthodes administratives	3	3	-	-	-	-
	Outils et techniques de communication	9	4	-	-	-	-
	Technique quantitative de gestion	-	-	7	4	2	2
	Techniques commerciales	-	-	-	-	7	4
	Travaux d'application et de synthèse	4	3	6	3	6	3
	Total enseignement technique	22	14.5	19	11.5	19	11.5

Source : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et technologique du Gabon (1990). Op. cit.

**Annexe 4c : Les disciplines, les horaires d'enseignement, les coefficients et les filières de formation technique (les options de gestion pour les élèves de 1<sup>e</sup> G de passage en Terminale)**

Disciplines		Terminale G1		Terminale G2		Terminale G3	
		Hor	Coeff.	Hor	Coeff.	Hor	Coeff.
Disciplines obligatoires de l'enseignement général	Français	2	3	2	2	2	2
	Philosophie	2	3	2	2	2	2
	Langue vivante 1 (anglais)	3	3	3	2	2	2
	Mathématiques	-	-	3	3	3	2
	Histoire-géographie	2	3	2	2	2	2
	Éducation physique et sportive	2	2	2	2	2	2
	Total enseignement général	11	14	14	13	14	13
Disciplines obligatoires de l'enseignement professionnel	Économie et droit	6	4.5	6	4.5	6	4.5
	Méthodes administratives	3	3	-	-	-	-
	Outils et techniques de communication	9	4	-	-	-	-
	Technique quantitative de gestion	-	-	7	4	2	2
	Techniques commerciales	-	-	-	-	7	4
	Travaux d'application et de synthèse	4	3	6	3	6	3
	Total enseignement technique	22	14.5	19	11.5	19	11.5

Source : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et technologique du Gabon (1990). Op. cit.

**Annexe 4d : Les disciplines, les horaires d'enseignement, les coefficients et les filières de formation technique (les autres options techniques pour les élèves de 2<sup>e</sup> ST de passage en Première)**

Disciplines		1 <sup>e</sup> E		1 <sup>e</sup> F1		1 <sup>e</sup> F2		1 <sup>e</sup> F3		1 <sup>e</sup> F4	
		Hor	Cœ ff.	Hor	Cœ ff.	Hor	Cœ ff.	Hor	Cœ ff.	Hor	Cœ ff.
Disciplines obligatoires de l'enseignement général	Français	4	3	3	4	3	4	3	4	3	4
	Langue vivante (anglais) 1	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Mathématiques	7	5	4	5	4	5	4	5	4	5
	Histoire-géographie	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Philosophie	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Sciences physiques	6	4	3	4	8	5	5	4	3	4
	Éducation physique et sportive	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Disciplines obligatoires de l'enseignement professionnel	Construction	6	4	5	6	4	3	4	3	-	-
	Mécanique appliquée	-	-	3	3	2	3	2	3	4	4
	Dessin	-	-	-	-	-	-	-	-	4	4
	Technologie	1.5	1	3.5	4	-	-	1	2	-	-
	Automatismes	1.5	1			-	-	-	-	-	-
	Bureau des méthodes	1.5	1.5	4	6	-	-	-	-	-	-
	Travaux pratiques	1.5	1.5	-	-	5	6	4	5	2	2
	Machines-outils	-	-	4.5	5	-	-	-	-	-	-
	Préparation/Organisation	-	-	-	-	4	6	-	-	-	-
	Schéma/Automatismes	-	-	-	-	-	-	2	3	-	-
	Essais/mesures	-	-	-	-	-	-	3	3	-	-
	Étude d'équipement	-	-	-	-	-	-	2	3	-	-
	Projet d'exploitation	-	-	-	-	-	-	-	-	8	6
Étude des prix	-	-	-	-	-	-	-	-	2		

Source : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et technologique du Gabon (1990). Op. cit.

**Annexe 4e : Les disciplines, les horaires d'enseignement, les coefficients et les filières de formation technique (les autres options techniques pour les élèves de 1<sup>e</sup> E, F1, F2, F3, F4 de passage en Terminale)**

Disciplines		Terminale E		Terminale F1		Terminale F2		Terminale F3		Terminale F4	
		Hor	Coeff.	Hor	Coeff.	Hor	Coeff.	Hor	Coeff.	Hor	Coeff.
Disciplines obligatoires de l'enseignement général	Français	2	3	3	4	3	4	3	4	3	4
	Langue vivante (anglais) 1	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Mathématiques	10	5	4	5	4	5	4	5	4	5
	Histoire-géographie	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Philosophie	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-
	Sciences physiques	6	4	4	4	10	5	5	3	4	4
	Éducation physique et sportive	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Disciplines obligatoires de l'enseignement professionnel	Construction	6	4	5	6	4	4	4	3	-	-
	Mécanique appliquée	-	-	3	3	2	2	2	3	4	4
	Dessin	-	-	-	-	-	-	-	-	4	5
	Technologie	1.5	1	4	4	5	6	2	3	-	-
	Automatismes	1.5	1			-	-	-	-	-	-
	Bureau des méthodes	1.5	1.5	6	6	-	-	-	-	-	-
	Travaux pratiques	1.5	1.5	-	-	6	6	6	5	4	3
	Machines-outils	-	-	6	5	-	-	-	-	-	-
	Préparation/Organisation	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Schéma/Automatismes	-	-	-	-	-	-	2	3	-	-
	Essais/mesures	-	-	-	-	-	-	3	3	-	-
	Étude d'équipement	-	-	-	-	-	-	3	3	-	-
	Législation	-	-	-	-	-	-	-	-	9	2
	Projet d'exploitation	-	-	-	-	-	-	-	-		6
Étude des prix	-	-	-	-	-	-	-	-	2		

Source : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et technologique du Gabon (1990). Op. cit.