

AFRICANISATION DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ESPAGNOL/LE AU GABON : DE LA CONTEXTUALISATION À LA DÉCOLONIALITÉ DU SAVOIR

Wouarène Merlot MBANDA

CRESEM/CRAAL, École Normale Supérieure, Libreville

wouarene@gmail.com

Résumé

Depuis quelques années, les acteurs éducatifs en charge de l'enseignement/apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère au Gabon militent pour une africanisation des programmes d'enseignement/apprentissage. Celle-ci est comprise comme l'intégration des référents linguistiques et culturels africains en cours d'ELE aux fins de favoriser, à la fois, la contextualisation de l'enseignement/apprentissage et le développement de l'approche interculturel. Au-delà de ce double objectif didactique, l'africanisation des programmes d'enseignement/apprentissage constitue une redéfinition de la géopolitique des savoirs. Elle se déploie dans un contexte sociodidactique marqué par la colonialité du savoir, responsable depuis plusieurs décennies de l'épistémicide des savoirs endogènes et de l'imposition d'un universalisme monologique occidental. Cette étude évalue la pertinence de l'africanisation des programmes d'enseignement/apprentissage sous le prisme de la décolonialité du savoir à l'effet de comprendre les implications sociodidactiques de ce nouveau paradigme éducatif en contexte gabonais.

Mots-clés : Africanisation, Enseignement/apprentissage, Espagnol/LE, Décolonialité du savoir, Gabon.

AFRICANIZATION OF TEACHING/LEARNING OF SPANISH/FL IN GABON: FROM CONTEXTUALIZATION TO THE DECOLONIALITY OF KNOWLEDGE

Abstract

For several years, educational stakeholders responsible for teaching/learning Spanish as a foreign language in Gabon have been advocating for the Africanization of teaching/learning programs. This is understood as the integration of African linguistic and cultural references into ELE courses to promote both the contextualization of teaching/learning and the development of an intercultural approach. Beyond this dual didactic objective, the Africanization of teaching/learning programs appears to be a redefinition of the geopolitics of knowledge in a socio-didactic context marked by the coloniality of knowledge, which has, for several decades, led to the epistemicide of endogenous knowledge in the school context through the development of Western monological universalism. This study assesses the relevance of Africanizing teaching/learning programs through the lens of the decoloniality of knowledge to understand the socio-didactic implications of this new educational paradigm in the Gabonese context.

Keywords: Africanization, Teaching/Learning, Spanish/FL, Decoloniality of Knowledge, Gabon.

Introduction

Après plusieurs années de colonisation française, le Gabon obtint, en 1960, son indépendance. Celle-ci suppose la reconstruction des structures symboliques de sa société car, comme le reconnaît le poète martiniquais Aimé Césaire dans son *Discours sur le colonialisme*, la colonisation signifie des « sociétés vidées d'elles-mêmes, des cultures piétinées, d'institutions minées, de terres confisquées, de religions assassinées, de magnificences artistiques anéanties, d'extraordinaires possibilités supprimées » (A. Césaire, 2004, p. 23).

Sur le plan éducatif, la décolonisation implique la restructuration du système d'enseignement, de formation et de fonctionnement à l'aune des réalités sociodidactiques du pays. Ce qui devrait permettre au Gabon de se débarrasser du reliquat structurel français qui imposait, dans un esprit de colonialité du savoir, la stricte application de son système éducatif en République Gabonaise. Dans l'esprit de la Conférence des États africains sur le développement de l'éducation en Afrique (Addis-Abeba, 1961), qui recommandait l'africanisation des programmes scolaires, les acteurs de l'enseignement/apprentissage de l'espagnol au Gabon militent aujourd'hui pour une telle réforme. Leur objectif est de légitimer l'intégration des référents linguistiques et culturels africains et gabonais dans les cours d'ELE.

Eu égard à la nature de la discipline enseignée (langue et culture étrangères), il sied de s'interroger sur les motivations sociodidactiques de cette volition d'africanisation de l'enseignement/apprentissage de l'espagnol ainsi que sur la portée épistémique de cette nouvelle politique éducative. En d'autres termes, nous nous questionnons : quelles sont les motivations de l'africanisation de l'enseignement/apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère au Gabon ? Comment l'africanisation de l'enseignement/apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère contribue-t-elle à la redéfinition de la géopolitique des savoirs en cours d'espagnol au Gabon ?

Pour tenter d'élucider ces questionnements, nous organiserons notre étude en quatre points. En premier lieu, nous présenterons les cadres théorique et conceptuel de la recherche afin de comprendre, à travers les différentes articulations théoriques mobilisées, le positionnement épistémologique de cette réflexion. Ensuite, nous présenterons le contexte sociodidactique de la recherche afin d'analyser à la fois le contexte socioculturel et didactique dans lequel s'inscrit ce travail et d'en justifier l'intérêt. Le troisième point exposera la méthodologie de collecte des données sur lesquelles repose cette recherche. Le quatrième analysera ensuite la pertinence de l'africanisation de l'enseignement de l'espagnol sous l'angle de la contextualisation et de la décolonialité du savoir.

1. Cadres théorique et conceptuel de la recherche

1.1. Cadre théorique : la sociodidactique comme champ d'interactions entre contexte socioculturel et pratiques pédagogiques

Cette recherche s'inscrit dans le cadre théorique de la sociodidactique, un champ de recherche qui favorise la prise en compte du contexte socioculturel dans l'acte d'enseignement/apprentissage (C. Cortier et M. Cavalli, 2018) afin d'interpréter les attitudes, les représentations et, plus loin, les comportements de l'enseignant et de l'apprenant à partir des réalités sociolinguistiques, culturelles, politiques et institutionnelles de ces derniers. Étant donné que les réalités socioculturelles du pays de l'E/A influencent inévitablement les pratiques pédagogiques, la didactique doit s'intéresser, en plus des aspects intrinsèques de l'acte d'E/A tels que les méthodes d'enseignement, aux facteurs sociologiques du contexte d'E/A qui influencent à la fois l'orientation de la politique éducative et les pratiques pédagogiques des enseignants. C'est ce qui permet l'approche sociodidactique dans laquelle nous nous inscrivons.

Pour Marielle Rispaïl, la sociodidactique doit s'intéresser, dans l'analyse de son objet, aux profils socioculturels et linguistiques des enseignants et des apprenants car ces derniers peuvent être perçus comme des « lieux de représentations structurelles, culturelles, sociales et imaginaires » (M. Rispaïl, 1998, p. 446) qui expriment les réalités sociales et culturelles de leurs environnements sociaux. Il s'agit donc d'une approche contextuelle qui se construit à partir de l'environnement d'apprentissage et pour lui. Pour la sociodidactique, les comportements des enseignants et des apprenants en classe sont le reflet de leur environnement social. La sociodidactique conçoit la salle de classe comme un lieu de reproduction des réalités socioculturelles factuellement observables dans la société de l'apprenant et de l'enseignant.

L'approche sociodidactique postule que « toute recherche portant sur la classe ne peut que s'appuyer sur la situation sociale dans laquelle s'inscrit cette classe » (M. Rispaïl, 2005, p. 102).

On le voit, la sociodidactique permet d'analyser l'hétérogénéité des situations formelles et informelles de l'E/A des langues (M. Dabène et M. Rispaïl, 2008) à travers l'analyse des dynamiques d'interaction entre didactique et contexte sociologique de l'E/A (M. Rispaïl et P. Blanchet, 2011). La sociodidactique permet l'articulation entre didactique et contextes politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques dans lesquels a lieu l'E/A d'une discipline donnée (C. Cortier, 2009). Pour la sociodidactique, les facteurs sociologiques qui ont cours en dehors de la classe interagissent nécessairement avec les pratiques pédagogiques.

Pour Christine Barré de Miniac (2000), toute didactique doit forcément traiter et intégrer les aspects sociologiques et anthropologiques du contexte d'E/A. De ce fait, « d'une certaine façon toute didactique est aussi sociodidactique » (C. Barré-De Miniac, 2000, p. 95). Bien que toute didactique soit accompagnée d'une dimension sociale, ce qui rendrait redondant le préfixe « socio », nous préférons le maintien de celui-ci dans le concept « sociodidactique » car, cela permet de distinguer l'approche intrinsèque ou micro, centrée essentiellement sur les réalités de classe, d'avec l'approche macro ouverte à l'analyse des facteurs sociologiques des contextes d'E/A dans une dynamique d'interaction avec les pratiques pédagogiques.

À la lumière de ces éléments, nous pouvons comprendre le choix de la sociodidactique comme cadre théorique de notre recherche. En effet, en abordant les problématiques d'africanisation et de décolonialité, nous nous inscrivons résolument dans une dynamique sociale, objet de la sociologie qui est une « discipline de l'observation empirique et rigoureuse des phénomènes sociaux » (X. Molénat, 2009, p. 8). En outre, la prise en compte des questions didactiques comme l'E/A de l'ELE nous plonge automatiquement dans une perspective didactique. Seulement, il ne s'agit pas, dans cette réflexion, d'analyser séparément chacune des problématiques dans une logique d'étanchéité épistémique centrée exclusivement sur chaque domaine. Il est plutôt question d'analyser concomitamment les différentes problématiques dans une visée d'interaction entre ces dernières afin de faciliter, à travers la logique de cause à effet, la compréhension de notre objet d'étude.

1.2. Approches conceptuelles : africanisation, contextualisation et décolonialité du savoir

Notre objet regroupe des concepts clés qu'il convient de définir pour une bonne compréhension du sujet. Le premier concept est celui d'africanisation. Celle-ci est comprise comme étant le fait d'africaniser, c'est-à-dire, donner un caractère africain à quelque chose. L'africanisation est conçue sous le même prisme sémantique que celui de l'indigénisation. Il s'agit d'un processus de substitution des noms de lieux et de personnes à consonance occidentale par des référents linguistiques et culturels africains afin de favoriser la décolonialité des lieux et des personnes concernés. Il est question de se débarrasser de la défroque culturelle coloniale que les africains ont dû se coltiner durant la colonisation à travers l'impérialisme culturel qui a conduit à l'européisation des référents linguistiques et culturels africains.

Sur le plan éducatif, l'africanisation renvoie à un processus complexe qui intègre la conception, l'élaboration et l'implémentation de l'épistémè africaine dans les curricula car, au soir des indépendances, les pays colonisés, à l'instar du Gabon, ont dû perpétuer l'application du modèle éducatif occidental. Or, ce modèle importé est fonction de la factualité sociodidactique des pays occidentaux. Il s'éloigne donc, dans certains cas, des réalités sociodidactiques des pays africains. Il s'agit donc de réadapter les contenus pédagogiques en tenant compte des variables sociodidactiques africaines. L'africanisation sur le plan scolaire dépasse la translittération pour situer son objet dans le domaine de la contextualisation de l'E/A.

La contextualisation, quant à elle, est comprise ici comme le fait de contextualiser l'enseignement. C'est-à-dire, avoir recours aux référents connus par l'apprenant et, dans certains cas, issus de son environnement immédiat afin de faciliter sa compréhension des réalités éloignées



de lui ou méconnues. Il s'agit de placer une réalité didactique dans un contexte connu par l'apprenant afin qu'il comprenne bien ce qui lui est enseigné. Il existe deux types de contextualisation : la contextualisation faible et la contextualisation forte (A. Delcroix, 2019).

La contextualisation faible se limite à une simple intégration des référents culturels locaux sans questionner la contextualité des savoirs (J. Kerneis et J. Santini, 2015 ; T. Forissier, 2019). Elle se contente d'une simple adaptation formelle du contenu d'enseignement à partir des référents locaux sans réel impact sur le savoir enseigné tandis que la contextualisation décrite comme forte dépasse la dimension d'adaptation formelle du savoir (noms des personnages, noms de lieux...) pour une reconstruction épistémique des contenus d'E/A à partir des réalités socioculturelles locales. C'est cette dimension forte de la contextualité des savoirs qui conduit à la décolonialité du savoir.

La décolonialité signifie mettre un terme à la colonialité que nous concevons comme la persistance des structures de dominations coloniales occidentales chez les « anciens » colonisés. Cette domination des structures occidentales sur les « anciens » colonisés se manifeste sous plusieurs formes telles que : la colonialité de l'être, du pouvoir et du savoir (A. Quijano, 2000 ; E. Lander, 2000 ; N. Maldonado-Torres, 2007).

La colonialité du pouvoir renvoie au maintien de la mainmise occidentale sur la structure du pouvoir politique et économique des pays colonisés. La colonialité du savoir renvoie à la dimension épistémique de la colonialité à travers la domination du prisme occidental dans les élaborations épistémiques en situation scolaires et universitaires. Pour Nelson Maldonado-Torres (2007, p. 130-131), la colonialité de l'être cherche à relier les niveaux génétique, existentiel et historique dans le but d'aboutir à un trafic identitaire qui permettra au colonisé de légitimer, sur la base d'une instrumentalisation souvent subtile, les normes occidentales comme déterminants de son identité culturelle.

2. Contexte sociodidactique de la recherche

2.1. Aperçu socioculturel gabonais : vers la perte de l'identité culturelle chez les jeunes ?

Le Gabon est un bel exemple de colonialité réussie et entretenue par des décideurs politiques nostalgiques de l'ère coloniale qui sont plus enclins à l'adoption et à la promotion des normes culturelles occidentales au prix de l'ethnocide des cultures locales. En effet, les décideurs politiques de l'ancien régime¹ avaient eu plus d'enthousiasme pour la dépénalisation de l'homosexualité, par exemple, que pour l'implémentation d'une véritable politique culturelle qui pouvait favoriser, de façon pérenne, la transmission intergénérationnelle de la culture locale.

Face à cette vacuité structurelle de promotion et de valorisation du patrimoine culturel endogène au Gabon, la jeunesse du pays se retrouve sous l'emprise du syndrome de la validation blanche « qui se traduit par le désir du noir à vouloir se faire valider par la norme blanche en ayant recours à leurs langues, leurs cultures et leurs expériences pour se construire une identité reconnue par l'occident » (W. M. Mbanda, 2023, p. 87). Un des symptômes les plus fréquents de cette pathologie identitaire est la diabolisation de la tradition et des cultures autochtones encouragée par le narratif religieux qui présente certains éléments de la culture locale comme étant une expression artistique du diable. Cette abjection des traditions et de la culture locale a conduit au développement d'un trafic identitaire chez les jeunes. Ce trafic identitaire est caractérisé par la volonté de ressembler à tout prix au blanc à travers, entre autres, la dépigmentation en prenant le risque de s'exposer aux infections, acné, vergetures, atrophie, troubles de la pigmentation etc. Wouarène Merlot Mbanda est du même avis lorsqu'il affirme que :

¹ Nous faisons référence, ici, au régime pré-transitionnel soutenu par le triumvirat BONGO-PDG-MBORANTSUO.

Aujourd'hui, le blanchiment de la peau constitue un critère de distinction sociale. Le noir donne l'impression de vouloir se débarrasser de sa peau d'ébène pour se coltiner une peau de couleur blanche afin de ressembler à son modèle social. Pour ce faire, il est prêt à appliquer toutes sortes de mixtures parfois dangereuses du point de vue dermatologique conduisant parfois à des couleurs de peau arc-en-ciel. Point n'est besoin de mentionner la coiffure et l'accoutrement de plusieurs africains qui ont pour modèle l'occident. On y voit, à travers ces attitudes, un désir du noir à vouloir ressembler à son « ancien » maître (W. M. Mbanda, 2023, p. 238).

En sus du rejet de leurs traditions et cultures, pourtant source de leur identité culturelle, les jeunes gabonais brillent, depuis plusieurs années, par l'immoralité² et des violences acerbes et mortelles qui n'épargnent point le contexte scolaire. C'est ce qui justifie, par exemple, l'arrêt anticipé des activités scolaires pour le compte de l'année académique 2024-2025. En effet, l'environnement scolaire gabonais est devenu aujourd'hui un lieu de pratiques immorales (à travers l'exposition accrue des parties intimes et des pratiques à caractère sexuel en tenue scolaire) et de manifestation de violences parfois mortelles. Pour tenter de pallier cette factualité écœurante, le Ministère de l'Éducation Nationale, chargé de la Formation Civique s'est associé à ceux de l'Intérieur, de la Sécurité et de la Décentralisation et de la Justice, Garde des Sceaux, chargé des Droits Humains aux fins de proposer un cadre de riposte solide (du point de vue pénal et juridique) face à la recrudescence des violences en milieu scolaire.

À la lumière de ce qui précède, il appert que, si rien n'est fait pour l'implémentation efficiente d'une politique culturelle qui puisse favoriser la réappropriation, la vulgarisation, la promotion et la transmission intergénérationnelle de la culture gabonaise, l'ethnocide demeure le seul héritage que vont posséder les prochaines générations. C'est pour tenter de contribuer à la prévention de cet ethnocide que les acteurs de l'E/A de l'ELE militent, depuis quelques années, pour l'africanisation de l'enseignement/apprentissage de l'espagnol au Gabon. Avant d'essayer de comprendre les motivations et les implications sociodidactiques de cette politique éducative, il semble judicieux de questionner le contexte d'E/A de l'ELE au Gabon afin d'évaluer la pertinence de son intégration dans le système éducatif gabonais, d'une part, et, de comprendre la légitimation de l'africanisation à l'aune des recommandations officielles du ministère de l'Éducation Nationale, d'autre part.

2.2. Motivations sociodidactiques de l'intégration de l'espagnol dans le système éducatif gabonais

S'il est vrai que sur le marché linguistique gabonais l'espagnol fait partie des langues les plus minorées³, il convient de reconnaître que, dans le système éducatif, la langue espagnole jouit d'une prééminence dans la hiérarchisation des langues enseignées. En effet, après le français (langue de première socialisation) et l'anglais (langue vivante 1), l'espagnol occupe la deuxième place dans les langues vivantes (LV2) même si, dans certains établissements, il est dorénavant possible de choisir entre l'espagnol et l'allemand dès la classe d'initiation, savoir : la quatrième. Malgré cette apparente égalité avec l'allemand en cours d'initiation dans certains établissements, il sied de souligner qu'au baccalauréat national, l'espagnol est la principale langue étrangère à rivaliser avec l'anglais en termes de modalité d'évaluation (orale ou écrite). Les élèves peuvent choisir de composer l'anglais à l'écrit et l'espagnol à l'oral ou vice-versa.

Eu égard à cette prépotence de l'espagnol dans la hiérarchisation des langues enseignées, il convient de s'interroger sur les raisons d'un tel privilège. En d'autres termes, il semble pertinent

² Du point de vue africain car, un acte jugé immoral en Afrique peut être perçu comme normal en occident. Nous parlons ici sous le prisme africain. C'est-à-dire, en considération des normes culturelles africaines.

³ La minorisation linguistique est le fait de réduire, de part des dispositions légales, le champ d'intervention d'une langue. Ainsi, « une langue minorée est une langue dont les domaines d'usages sont réduits par les dispositions juridiques et les usages en vigueur » (K. Djordjević, 2006, p. 298-299).

de se demander : pourquoi la langue espagnole est-elle enseignée dans le système éducatif gabonais et pourquoi bénéficie-t-elle d'une place de choix au sein des langues enseignées ? Pour trouver des réponses à ce questionnement, référons-nous à la Lettre d'Orientations qui est le principal cadre de référence en matière d'orientations épistémiques et méthodologiques pour l'enseignement/apprentissage de l'espagnol au Gabon. À ce propos, la Lettre d'Orientations stipule que :

L'enseignement de l'espagnol au Gabon ne se justifie ni par la présence massive d'hispanophones sur le territoire Gabonais, ni par la proximité de la Guinée Equatoriale comme pays frontalier, il tient au fait que le système éducatif Gabonais a choisi de s'inspirer du système français dans ses structures d'enseignement, de formation et de fonctionnement. C'est ce qui explique en grande partie que l'enseignement des langues étrangères en général et de l'espagnol en particulier figure dans les/nos programmes d'enseignement secondaire (MEN, 2010).

On le voit, l'institutionnalisation de l'espagnol au Gabon ne résulte pas d'une nécessité sociodidactique locale. Sa présence dans les programmes scolaires gabonais n'est rien d'autre que la conséquence du maintien de la structure d'enseignement calquée du modèle colonial. Or, comme le souligne Wouarène Merlot Mbanda :

L'insertion de la langue espagnole dans le système éducatif français est le fruit d'un partenariat de longue date bénéfique aux deux pays frontaliers. De même, il est à noter qu'aujourd'hui, la présence de l'espagnol dans le système éducatif français prétend répondre aux recommandations du Conseil de l'Europe qui encourage l'ensemble des pays membres à promouvoir une éducation plurilingue en vue de favoriser les échanges entre différents pays membres. En ce qui concerne le Gabon, il n'en est pas ainsi avec la Guinée Équatoriale qui est le seul pays hispanophone avec lequel il est frontalier (W. M. Mbanda, 2023, p. 94-95).

Cette assertion montre clairement que l'enseignement de l'espagnol en contexte gabonais calqué sur le modèle français n'est pas pertinent car il s'agit de deux contextes sociodidactiques différents. Aujourd'hui, on ne peut plus parler d'institutionnalisation d'une langue sans prise en compte de l'impact de la géopolitique de cette langue sur l'environnement d'E/A. soulignons que la géopolitique d'une langue s'entend comme l'ensemble des réussites politiques, culturelles et économiques qui accompagnent ladite langue. Ainsi, le degré de commercialisation d'une langue donnée sur le marché linguistique conditionne, dans une certaine mesure, l'intégration de cette langue dans le système éducatif. Dans le cas de l'espagnol au Gabon, il semble pertinent de s'interroger sur l'apport de cette langue dans les interactions culturelles, politiques et économiques entre le Gabon et les pays hispaniques.

Point n'est besoin de rappeler que le Gabon ne dispose pas d'un carnet d'adresse assez fourni avec le monde hispanique eu égard à son statut d'« ancienne » colonie française et, aujourd'hui, membre de la Francophonie⁴. De ce fait, l'espagnol ne constitue pas, pour le Gabon, une langue dont la géopolitique influence directement et immédiatement la vie culturelle, politique et économique du pays. Si on tient compte de la commercialisation des langues en présence sur le marché linguistique gabonais, les langues telles que le wolof, le lingala ou le bambara, par exemple, pourraient avoir un impact social direct beaucoup plus pertinent pour le Gabon eu égard au dynamisme de leur commercialisation sur le marché linguistique du pays. De

⁴ Nous parlons, ici, de la Francophonie dans sa double dimensionalité : la Francophonie politique et économique et la francophonie linguistique et culturelle. La première (qui s'écrit avec un /F/ majuscule) se réfère à la dimension géopolitique de la francophonie. C'est-à-dire, la conception de la Francophonie comme espace d'échanges politiques et économiques. La deuxième francophonie (avec /f/ minuscule) renvoie à la francophonie comme espace d'interactions linguistiques et culturelles entre les pays membres.

même, l'institutionnalisation des langues maternelles pourrait être plus bénéfique au pays en termes de transmission intergénérationnelle que le financement assez important de la masse critique en charge de l'E/A de l'espagnol au Gabon.

Au regard de cette apparente inutilité de l'E/A de l'espagnol en contexte gabonais, il est opportun de mettre en place des stratégies d'E/A qui puissent permettre à la fois l'acquisition des connaissances dans le domaine enseigné et un retour sur investissement au pays. C'est dans cette logique qu'intervient l'africanisation de l'E/A de l'espagnol au Gabon sous le prisme de la contextualisation afin de permettre, dans sa dimension faible, l'intégration des référents linguistiques et culturels africains et gabonais et, dans sa dimension forte, la contextualité des savoirs pour favoriser l'implémentation de l'interculturalité en cours d'espagnol. Ainsi, l'africanisation de l'E/A de l'espagnol revêt un double intérêt. D'une part, elle permettra de développer l'approche interculturelle en cours d'ELE. D'autre part, elle propose une alternative à la valorisation, la promotion et l'enracinement de l'identité culturelle des apprenants car, comme le stipule le descriptif de la formation du département d'espagnol de l'École Normale Supérieure (ENS) de Libreville :

Le département d'espagnol donne [...] matière aux élèves-professeurs de faire la promotion de leur patrimoine culturel, tout en privilégiant l'espagnol comme outil de communication et de travail. Car, depuis 1960, le système éducatif gabonais était la pâle copie du système hérité de la colonisation. Le nouveau paradigme voulant que l'on parle de soi [...], dorénavant, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, précisément l'espagnol, doit tenir non seulement compte de la culture locale, ici celle du peuple gabonais, mais aussi favoriser son enracinement, sa valorisation et la préservation de son identité⁵.

À travers ces affirmations du principal département en charge de la formation des enseignants d'espagnol du secondaire au Gabon, on comprend clairement que le nouveau paradigme cherche à mettre fin à la superfluité de l'E/A de l'espagnol en contexte gabonais en transformant la salle de classe, autrefois eurocentrée, en un espace d'interactions culturelles favorisant ainsi la valorisation et la préservation de l'identité culturelle des apprenants gabonais. Ce qui se présente comme une valeur ajoutée dans un environnement sociodidactique où les apprenants semblent aller vers une perte d'identité culturelle.

3. Méthodologie de la recherche

3.1. Approche méthodologique : des entretiens au Focus Group

Avant de présenter les différentes méthodes de collecte des données sur lesquelles s'appuie cette étude, il faut préciser que nous exploitons, dans le cadre de cette recherche, des données collectées dans le cadre de notre recherche de thèse de doctorat⁶. Pour rester dans la problématique que nous étudions, nous exploitons uniquement des données en lien avec l'africanisation des programmes sous le prisme de la contextualisation et la décolonialité du savoir. Ces données ont été recueillies à travers deux méthodes de collecte de données qualitatives : les entretiens semi-directifs et le Focus Group.

Le choix de collecte de données qualitatives se justifie par la nature polymorphe de notre objet qui articule idéologies, politiques éducatives et pratiques pédagogiques. Pour avoir des informations précises qui peuvent intégrer de nouvelles variables contextuelles sur la question

⁵ Descriptif de la formation du département d'espagnol de l'ENS de Libreville disponible en ligne via le lien suivant : <https://enslibreville.org/departement-despagnol-2/> [consulté le 01/08/2025].

⁶ L'exploitation de ces données collectées en 2023 se justifie par le fait qu'elles soient toujours d'actualité eu égard à l'immutabilité de la factualité sociodidactique y relative jusqu'à ce jour. De plus, dans le cadre de notre thèse, nous n'avons pas centré notre recherche sur la problématique à laquelle nous nous intéressons dans ce travail.

dans toutes ces dimensions, l'approche qualitative nous a semblé la plus pertinente car, à travers les entretiens et les Focus Group, il est possible de recueillir des données authentiques dans un climat de spontanéité discursive (G. Tessier, 1993 ; J. Bres, 1999 ; P. Blanchet, 2000 ; C. Canut et al., 2018 ; M. Rispaïl et al., 2018). De plus, pendant l'interaction entre l'enquêteur et l'interviewé, des questions libres permettent de compléter des éléments non mentionnés dans le guide d'entretien (G. Tessier, 1993). Enfin, l'entretien semi-dirigé permet de « créer un climat détendu et un environnement favorable non seulement à la prise de parole de l'informateur mais surtout à la co-construction de l'entretien qui se manifeste par exemple dans la flexibilité du format de l'interview semi-dirigée » (M. Rispaïl et al., 2018, p. 141).

Les Groupes de discussion focalisée (R. A. Krueger et M. A. Casey, 2000 ; C. Leclerc et al., 2011 ; F. Julien-Gauthier et al., 2013) nous ont permis de réunir un nombre restreint de collaborateurs dans une conversation centrée sur notre problématique afin de recueillir les points de vue de chacun. Selon Wouarène Merlot Mbanda, « cette méthode mise sur la dynamique de groupe pour favoriser l'expression des perceptions, attitudes, croyances, sentiments, aspirations, résistances et intérêts présents dans les groupes ciblés » (W. M. Mbanda, 2023, p. 123). Les groupes de discussion focalisée ont permis de créer un environnement permissif et non menaçant qui a tenté de reproduire, dans une certaine mesure, des types d'échanges spontanés que nos collaborateurs peuvent avoir sur le sujet dans un contexte de discussion informelle et sans contrôle discursif.

3.2. Présentation de la population enquêtée et de la méthode d'analyse

Notre enquête s'appuie sur un échantillon qui regroupe plusieurs profils professionnels. En effet, conscients que l'E/A de l'espagnol au Gabon est régie par des acteurs éducatifs différents, il nous a semblé judicieux de couvrir les trois catégories impliquées dans la structure d'E/A de l'espagnol au Gabon : les décideurs, les formateurs et les enseignants. Le premier groupe comprend les agents du ministère de l'Éducation Nationale qui englobe deux institutions distinctes : l'Inspection Générale des Services (IGS) où travaillent les inspecteurs pédagogiques et l'Institut Pédagogique National (IPN) où exercent les conseillers pédagogiques. Le groupe des formateurs, quant à lui, englobe l'ensemble de la masse critique en charge de la formation des enseignants. C'est-à-dire, les enseignants-chercheurs de l'ENS. Enfin, le dernier groupe comprend les enseignants chargés de l'E/A de l'ELE au secondaire.

Le total des collaborateurs enquêtés s'élève à 23 individus des deux sexes (femmes et hommes) dont l'âge est compris entre l'intervalle de 26 à 57 ans avec une expérience professionnelle qui varie de 1 à 32 ans. De ces 23 collaborateurs, 16 sont des femmes (69,56 %) contre 7 hommes (30,44 %). Douze (12) de ces collaborateurs (52,17 %) sont des formateurs, quatre (4) sont des décideurs (17,39 %) et 7 sont des enseignants (30,44 %). Dans une visée de triangulation de données, nous n'analyserons pas isolément les discours de chaque groupe. Nous procéderons plutôt à une analyse par thème en fonction de la problématique qui nous occupe dans ce travail.

4. L'africanisation de l'E/A de l'ELE : de la contextualisation à la décolonialité des savoirs

4.1. L'africanisation comme moyen de contextualisation de l'E/A de l'espagnol au Gabon

Extrait 1⁷ : Sur les motivations d'africanisation de l'E/A de l'ELE au Gabon

- D1⁸: depuis la conférence d'addis-abeba hein/ de mille neuf cent soixante et un où on a parlé de l'africanisation des programmes là/ heu les les comment dire euh les les colons nous ont imposé leur programme alors que nous/ on ne va pas continuer à dire euh la plaza mayor en la ((inaud.)) non/ faut que quelqu'un soit capable de parler du niembwè en espagnol qu'il soit capable aussi de parler d'un plat/ euh j'sais pas/ euh: de/ du niembwè aussi en espagnol du/ je ne sais pas euh euh
- D2: [du bwiti/]
- D1: du bwiti/ donc c'est maintenant un outil/ pour se servir de notre culture aujourd'hui donc c'est ça la bataille aujourd'hui [...] et là il y a un travail qui est en projet c'est à dire euh produire un manuel contextualisé pour que les manuels et les programmes ne soient plus tro//p seulement copie conforme on parle des choses d'autrui/
- C: [hum hum]
- D1: nous ne sommes pas pour proscrire également ce que les autres font/ mais nous disons que l'enseignement devrait obéir non seulement à l'hispanité mais à l'africanité pour que ça soit riche voilà ça ça ça c'est ce qui est/ du du premier point
- C: [exactement] donc justement on voulait savoir qu'est-ce qui vous a emmené euh à vous ouvrir parce que vous êtes déjà à cette nouvelle orientation pour l'enseignement des langues
- D2: [on va on va] ce qu'il y a à dire c'est que nous/ on s'adapte au moment/ les réalités désormais du moment c'est euh c'est euh/ l'africanisation/
- D1: [l'africanisation/] et déjà que la lettre d'orientation nous le demande
- C: ah bon\ c'est officiel
- D1: oui mais je vous ai lu la lettre tout à l'heure

⁷ Tous les extraits d'entretiens que nous exploiterons dans ce travail seront transcrits selon la Convention de transcription ICOR qui nous a paru la plus accessible en fonction du type de transcription que nous voulions réaliser. En effet, étant donné que notre recherche ne porte pas sur l'analyse des productions verbales sous le prisme de la linguistique, nous avons opté pour une transcription simple qui répond néanmoins aux exigences de la convention ICOR (Anonymisation, Montée et chute intonative, Allongement, Chevauchement etc.). Le choix des éléments à transcrire repose sur la pertinence de leur interprétation dans le discours des différents collaborateurs.

⁸ Dans l'esprit d'anonymisation telle que recommandée par la convention ICOR, nous avons opté pour les abréviations suivantes : C = Chercheur ; D = Décideur ; E = Enseignants et F = Formateur. La numérotation des collaborateurs (D1, D2, E1, E2, E3, F1, F2 etc.) nous a permis à la fois de les distinguer dans le traitement des données mais aussi de mieux les reconnaître durant les Focus Group. La numérotation de ces derniers dans le présent texte obéit à leur ordre d'apparition dans notre argumentaire.



La quintessence du discours de nos collaborateurs D2 et D1 repose sur la mise en évidence de l'origine des volitions d'africanisation de l'ELE au Gabon. En effet, la Conférence des États africains sur le développement de l'éducation en Afrique d'Addis-Abeba qui s'était tenue du 15 au 25 mai 1961 est reconnue comme la principale cause d'africanisation de l'E/A de l'ELE par D1. Rappelons que cette conférence qui intervint le lendemain des indépendances se voulait un cadre de discussion et de planification sur le développement de l'éducation en Afrique postcoloniale. Elle s'inscrivait donc dans un contexte de décolonisation de l'éducation en Afrique et de création d'un cadre commun pour la reconstruction des structures éducatives à l'aune des besoins de chaque États. Selon D1, c'est dans l'esprit d'application des recommandations de ladite conférence que s'inscrit l'africanisation de l'E/A de l'ELE au Gabon.

Comme nous pouvons le voir, le concept « africanisation » est employé pour la première fois par notre collaboratrice D1 avant d'être repris simultanément par D2 et D1. À la lumière de cet extrait, il appert que le concept « africanisation » ne vient pas de nous. Avant d'adhérer à l'emploi de ce concept, il fallait impérativement comprendre exactement ce que nos collaborateurs entendaient par « africanisation » car, en s'appropriant ce concept, nous nous plongeons automatiquement dans une dynamique de conceptualisation et d'élaboration de cadrages théoriques pouvant servir à légitimer (ou pas) son usage dans le cadre de l'E/A de l'ELE. Pour ce faire, nous avons eu recours à une autre de nos collaboratrices formatrices qui nous a clairement expliqué les intentions des acteurs de l'E/A de l'espagnol derrière la notion d'africanisation. L'extrait ci-dessous nous révèle la réelle intention derrière l'africanisation en cours d'ELE :

Extrait 2 : La réelle intention derrière l'africanisation selon notre collaborateur « F1 »

F1: en fait : j'sais pas (..) ce que nous avons envie de faire c'est que : on enseigne la langue étrangère tout en permettant à l'apprenant de se reconnaître identitairement dans ce qui lui est enseigné
C: d'accord
F1: c'est ce que nous avons envie de faire en réalité
C: o/k
F1: j'enseigne: la langue étrangère (..) mais (..) avec des éléments qui sont familiers à l'entoura/ge de l'apprenant
C: d'accord
F1: pour ne plus que l'apprentissage de la langue étrangère reste euh (..) euh pas un mirage, mais (..) loin de l'apprenant des réalités de l'apprenant c'est à dire que quand je parle de (..) par exemple la gran via en espagne (..) mon apprenant ne sait pas ce que c'est que la gran via mais (..) si je lui parle du boulevard du bord de mer (..)
C: il sait ce que c'est
F1: il sait ce que c'est
F1: il sait ce que c'est/ il sait ce que c'est: donc (...) comment faire pour que tout en apprenant la langue étrangère ils se reconnaissent dans les apprentissages

En lisant les propos de F1, on y trouve un peu plus de clarté sur l'idée derrière ce que nos collaborateurs ont choisi d'appeler l'africanisation. Si l'on s'en tient aux affirmations de F1, l'idée derrière l'africanisation, telle que comprise par ces derniers, est la contextualisation des enseignements. Rappelons que la contextualisation est un processus qui permet de placer un contenu didactique éloigné du contexte socioculturel de l'apprenant dans une réalité connue par

ce dernier afin de favoriser sa compréhension. C'est le fait d'avoir recours à des référents linguistiques et culturels connus par l'apprenant afin de susciter une motivation instrumentale en facilitant à la fois sa compréhension et son assimilation de l'enseignement.

L'affirmation de F1 selon laquelle ce que les acteurs de l'E/A de l'ELE au Gabon veulent faire c'est de permettre l'enseignement de la langue étrangère tout en favorisant la reconnaissance identitaire de l'apprenant dans ce qui lui est enseigné mérite une certaine attention de notre part. En effet, telle que dite, cette allégation suscite quelques questionnements. Comment un africain ou un Gabonais pourrait se reconnaître sur le point identitaire dans la *Corrida* ou *La Feria d'Avril à Séville* ? Comment des pratiques culturelles, qu'elles soient artistiques, gastronomiques ou traditionnelles, qui reflètent l'identité culturelle d'Espagne ou d'autres pays hispaniques peuvent-elles permettre à un apprenant gabonais ou africain de se reconnaître « identitairement » ?

Point n'est besoin de rappeler la distance culturelle entre les contextes en présence : le Gabon (contexte africain) et l'Espagne (contexte européen). Cette distance culturelle traduit également des identités culturelles distinctes. Dans ce contexte de distance culturelle, deux options sont possibles : l'assimilation culturelle ou l'interculturalité. La première option suggère l'abandon partiel ou total de son identité culturelle pour l'adoption de l'autre culture alors que la deuxième option recommande la rencontre, l'inter-tolérance, l'acceptation de l'altérité, les mélanges, les métissages des cultures et des identités. Dans le cas de l'enseignement de l'espagnol au Gabon, la Lettre d'Orientation citée par notre collaboratrice D1 dans l'extrait 1 ci-dessus recommande le développement de l'interculturalité à travers la pédagogie interculturelle.

Celle-ci ne suppose pas l'abandon des contenus en lien avec la culture espagnole encore moins des pays hispaniques au profit d'une stricte « gabonisation » ou africanisation des contenus d'E/A. Le point de départ demeure la culture hispanique. Les référents culturels gabonais et africains interviendront seulement dans une logique de contextualisation pour favoriser l'appropriation des réalités éloignées des apprenants. C'est ce que notre collaboratrice décideur (D3) nous explique dans l'extrait suivant :

Extrait 3 : Explication du processus d'africanisation selon notre collaboratrice décideur

D3: lorsque nous parlons gastronomie nous voulons aller chercher la gastronomie espagnole oui c'est bien de montrer aux enfants la paella la tortilla et tout ça/ mais est ce que le le le petit gabonais il mange paella/ il ne mange pas paella/ il mange euh feuilles de manioc avec le niembwè il mange feuilles de manioc à à à au maïs\ d'accord\
 C: exa/ctement
 D3: hein/ il mange euh euh euh feuilles de de de patates hein/
 C: exactement
 D3: voilà euh donc nous ce que nous devons faire c'est trANsposer/ c'est trANSférer/ hein/
 C: hum hum
 D3: en utilisant tout simplement la LANGue c'est la langue qui doit nous aider comme médi pour pouvoir transmEttre mais nous puisons chez/ nous: ce n'est pas interdit c'est ce que la la la lettre d'orientation d'ailleurs nous recommande mais nous faisons très peu nous faisons très peu hein\
 C: justement madame



- D3: quand nous enseignons la paella c'est bien d'enseigner la paella mais à côté de la paella il faut qu'on qu'on demande à nos enfants toi qu'est-ce que tu man/ges chez toi et comment ça s'appelle est-ce que tu sais comment ça se prépare quels sont les ingrédients qui rentrent quels sont les aliments qui rentrent dans la composition de: de ce que toi tu manges c'est tout simple mais nous ne faisons pas assez hein/
- C: exactement madame [juste]
- D3: [voilà nous ne faisons pas assez]
- C: [hum hum]
- D3: [parce que]: parce que la langue c'est d'abord un outil culturel la langue c'est d'abord un outil culturel/ mais on ne peut pas être on ne peut pas apprendre/ seulement de la culture de l'autre/ c'est une langue étrangère oui mais: si nous l'apprenons pour: seulement nous limiter à ce/ qui appartient à l'autre est ce que nous avons beaucoup gagné alors que cette langue-là a aussi des des cho/ses nous que nous pouvons citer/ chez nous hein/

Les explications de D3 nous aident à mieux comprendre l'objectif de l'africanisation. Prenons un exemple pratique pour mieux illustrer ses propos. Dans un cours d'espagnol comme langue étrangère en France, si l'enseignant aborde, par exemple, la question des saisons de l'année en Espagne, un apprenant français ou d'une autre nationalité vivant en France aura les mêmes référents temporels que l'Espagne. Il sera juste question de découvrir leur appellation en langue espagnole. Or, pour l'apprenant gabonais ou africain vivant au Gabon qui n'a pas les mêmes référents temporels, devra, dans un premier temps, s'approprier les différentes saisons de l'année et leurs caractéristiques avant de chercher à intégrer leurs noms en langue espagnole. Sur le plan gastronomique, par exemple (pour rester sur l'exemple de D3), parler de la paella à des Français qui ont l'habitude d'en consommer ou de la voir dans des menus de restaurants est plus facile car ils ont déjà une idée de quoi il s'agit. Cependant, au Gabon ce n'est pas le cas.

De plus, si l'on s'en tient au contexte socioculturel gabonais qui se caractérise par une sorte de crise identitaire causée par le syndrome de la validation blanche qui impose aux jeunes gabonais l'adoption des normes culturelles occidentales et l'abjection de leur patrimoine culturel endogène, on peut aisément comprendre qu'un enseignement strictement hispano-centré participera à l'assimilation culturelle chez les apprenants gabonais dans la mesure où ces derniers manquent de structures de valorisation et de transmission culturelle. C'est donc pour ne pas être partisans de la colonialité de l'être que les acteurs de l'E/A de l'espagnol au Gabon militent pour la prise en compte de traits culturels africains et gabonais en situation de classe. Ce faisant, ils mettent fin à leur rôle de « Maîtres-Noirs⁹ » en classe pour s'appliquer à la médiation interculturelle comme le suggère la nouvelle orientation pour l'enseignement des langues et des cultures qui recommande le développement de la compétence interculturelle en cours de langues étrangères (J-C. Beacco et M. Byram, 2007 ; J-C. Beacco et al., 2016).

Seulement, comment développer la compétence interculturelle dans le cadre d'un enseignement conçu sur la base de l'universalisme monologique occidental visant à favoriser la

⁹ Nous entendons par « Maîtres-Noirs » les africains qui, grâce au petit savoir occidental qu'ils avaient acquis, jouaient le rôle du « Blanc » vis-à-vis de leurs semblables à travers l'imposition des normes blanches occidentales à d'autres africains pour ressembler au « Maître-Blanc » durant la période coloniale. Il s'agit des premiers spécimens produits par la « Mission Civilisatrice » occidentale qui avaient réussi à sortir de l'état « sauvage » ou « barbare » grâce à l'extrême Humanité de l'homme « Blanc » et qui devaient, à leur tour, aider le « Maître-Blanc » à civiliser leurs semblables à travers la perpétuation des savoirs occidentaux au prix de l'épistémicide des savoirs africains.

domination culturelle occidentale sur les peuples noirs ? En effet, comme le reconnaît la Lettre d'Orientation, l'E/A de l'espagnol au Gabon s'inscrit dans un schéma colonial qui impose aux africains d'étudier les langues et les cultures occidentales. De ce fait, les curricula, les programmes et les supports pédagogiques sont conçus sur la base d'un universalisme monologique occidental qui invisibilise expressément les réalités africaines. Précisons que nous entendons par universalisme monologique occidental la conception de l'universalisme dans la seule logique occidentale. Étant donné que la science se doit d'être universelle, c'est-à-dire qu'elle doit s'appliquer à la totalité des objets (personnes ou choses) qui existent dans l'univers et que le narratif impérialiste occidental ne peut pas concevoir le monde sous un prisme différent que celui de l'occident, l'universel, dans la logique occidentale, se limite aux seules conceptions des sociétés occidentales.

Dans ce contexte d'universalisme monologique occidental caractérisé par l'invisibilisation de l'épistémè noire africaine en vue d'une légitimation de la seule pensée occidentale, la structure d'enseignement et de formation de l'espagnol au Gabon ne prévoit pas, à la base, des ressources pédagogiques pouvant favoriser le développement interculturel car les manuels étaient centrés exclusivement sur l'Espagne et l'Amérique latine. Recourir à l'africanisation dans un tel contexte pédagogique revient à interroger la contextualité des savoirs dans une visée de décolonialité du savoir enseigné.

4.2. *L'africanisation : de la contextualité des savoirs à la décolonialité du savoir*

Extrait 4 : Sur les sentiments des enseignants face aux savoirs enseignés

- E1: [non warren il faut qu'on aille au cas concret] sérieusement dites-moi quel est l'intérêt pour mon enfant d'apprendre les noms des membres de la famille royale d'Espagne quel est l'intérêt pour mon enfant
- E2: [vraiment tu as vu nos cours de civilisation qu'on nous fait là on nous parle même du quatrième siècle] mais sérieusement on nous parle des choses euh loin de nous/ je ne connais même pas l'histoire du Gabon comme ça/
- C: [oui mais après ne nous éloignons pas de l'objectif] le but c'est quand même d'apprendre une langue étrangère et on apprend la langue avec la civilisation qui accompagne [...] on peut aussi ouvrir un département de culture gabonaise si vous voulez à l'ENS
- E4: [mais attends/] la civilisation on ne refuse pas d'accord on est on ne refuse pas mais ce qui révolte ce qui fatigue maintenant là c'est que on ne fait que la civilisation d'autrui l'histoire d'autrui les coutumes d'autrui la culture d'autrui en un mot les choses d'autrui/et on ne peut pas intégrer ce qui est pour nous s'il faut pas être euh s'il faut parler de l'interculturalité
- E3: [vraiment]
- E4: [ce que eux ils appellent la contextualisation] oh on étudie d'abord la réalité de l'autre et après maintenant on vient transposer chez nous mais pourquoi pas l'inverse pourquoi pas commencer par le Gabon voire d'abord chez nous et après maintenant terminer avec là-bas/
- E2: [c'est quand même anormal qu'on puisse connaître la culture de l'autre et pas la nôtre]
- E3: [le problème dans tout ça c'est que la colonisation n'est pas terminée/]

- E1: [mais justement c'est quoi: c'est ce qu'on appelle le néocolonialisme] c'est tout on nous fait croire que c'est pour le blanc qui est meilleur pour nous ce n'est pas nécessaire quoi
- E3: [et on est en plein dans ça/]
- E1: [mais/ même votre soi-disant indépendance là/ c'est du n'importe quoi/] non mais je vous dis je vous dis quand je parle avec ça c'est vraiment avec rage parce que sur le terrain vraiment tu sens que ce n'est pas possible le système éducatif vraiment comme beaucoup de systèmes du pays sont vraiment bloqués dans les politiques pour plébisciter le colon quoi/

L'extrait ci-dessus, tiré de notre Focus Group réalisé avec quatre de nos collaborateurs enseignants, met en lumière une réalité abjecte qui doit attirer notre attention : la persistance de la sujétion épistémique occidentale au Gabon. Il sied de rappeler que les propos recueillis ont été enregistrés dans un cadre informel qui faisait suite à plusieurs parlottes qui n'avaient rien à voir avec le sujet afin de détourner l'attention de collaborateurs pour avoir des discours authentiques sur le sujet qui nous intéressait. Dans ce cadre informel, les enseignants d'ELE en exercice, loin des regards des inspecteurs et des cadrages déontologiques, nous confessent leur « rage », pour reprendre les propos de notre collaborateur E1, face à la prédominance de l'épistémè occidentale dans le système éducatif gabonais en général et en cours d'espagnol en particulier. Pour E1, le système éducatif au Gabon a été élaboré dans le seul but de plébisciter le colonisateur.

On y voit également un questionnement profond sur la nécessité pour un Gabonais de maîtriser la culture occidentale tout en ignorant le minimum de sa culture. Pour notre collaborateur E2, il est c'est « quand même anormal qu'on puisse connaître la culture de l'autre et pas la nôtre ». Cette affirmation montre clairement que les enseignants d'espagnol du Gabon ne sont pas tributaires d'un capital culturel endogène qu'ils peuvent partager avec leurs élèves. Ce qui donne matière à réfléchir sur les compétences réelles de ces derniers dans l'implémentation de l'africanisation en cours d'ELE car, il est difficile d'enseigner ou de parler de quelque chose qu'on ignore ou dont la connaissance nous est approximative. Au demeurant, une des caractéristiques d'un enseignant c'est l'actualisation de ses connaissances en vue d'une efficacité de ses pratiques pédagogiques. Ils pourront donc s'adapter au fil de l'eau.

Un autre point qui se dégage des propos de nos collaborateurs est celui de la distance culturelle entre la culture espagnole et la culture gabonaise. En effet, dans l'extrait 4, E2 qualifie les savoirs sur l'Espagne et l'Amérique Latine comme étant des « choses euh loin de nous ». Dans la même visée, E4 affirme, dans un esprit de « révolte » que les savoirs enseignés dans le système éducatif appartiennent à « autrui » car, pour lui, il s'agit de « la civilisation d'autrui, l'histoire d'autrui, les coutumes d'autrui, la culture d'autrui [et], en un mot les choses d'autrui ». Ce positionnement est partagé par notre collaboratrice formatrice (F1) qui affirmait, dans l'extrait 2, que l'apprentissage de la langue étrangère en contexte gabonais est, pour les apprenants, « un mirage » dans la mesure où les réalités enseignées sont « loin de l'apprenant ».

Ce positionnement met en lumière la problématique de la distance culturelle entre les cultures et/ou civilisations enseignées et la culture locale. L'objectif de l'africanisation est donc de réduire cette distance à travers l'étude concomitante de la culture étrangère et la culture locale. Pour y parvenir, il convient d'implémenter une politique de contextualité des savoirs afin de favoriser l'intervention des savoirs locaux en classe. Soulignons que la contextualité des savoirs est comprise comme la transformation des savoirs enseignés causée par la confrontation aux contextes (A. Delcroix et M. Ali, 2022). Cette contextualité des savoirs devra aboutir à la décolonialité du savoir sans laquelle aucune politique d'africanisation ne pourra être légitimée.

Rappelons que la décolonialité du savoir suppose la déconstruction de l'universalisme monologique occidental et la prise en compte des variables épistémiques non occidentales dans le traitement d'un objet. Ce qui prétend l'intégration de la vision africaine qui permettra de nuancer les positionnements élaborés sous le prisme de l'occident comme le suggère *L'Impératif Afrocentrique* de Ama Mazama (2012) qui recommande la restructuration du narratif africain en se basant sur des perspectives africaines afin de favoriser une réappropriation de l'identité et de la subjectivité africaines, face à la domination culturelle et idéologique occidentale.

5. Discussion

L'analyse critique des données de notre enquête nous impose une discussion des résultats dans le but d'y apporter des nuances sous-jacentes. Tout d'abord, il faut préciser que s'il est vrai que nous comprenons la logique d'africanisation au sens de nos collaborateurs, il n'en demeure pas moins vrai que ce postulat pose un problème de logique didactique. En effet, point n'est besoin de rappeler que nous nous inscrivons dans le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. L'objectif et la finalité d'un enseignement de langue étrangère a souvent été, selon le modèle traditionnel, de promouvoir essentiellement le contexte sociolinguistique et culturel du pays ou des pays d'expression de cette langue. L'enseignement d'une langue étrangère met donc au centre la culture du pays d'expression. Mais, il s'enrichit et gagne en efficacité quand il intègre la culture locale, pour favoriser la comparaison, le dialogue et la compétence interculturelle. Le développement de la compétence interculturelle en cours de langue étrangère ne se fait pas à travers l'étude simultanée des différentes cultures en classe. La compétence interculturelle se construit à travers l'étude harmonieuse des différentes cultures apprises séparément. C'est la capacité de l'apprenant à créer une connexion entre les contenus ou à développer un esprit critique sur la base des compétences acquises dans l'autre culture qui va permettre le développement d'une compétence interculturelle.

Si l'on admet que l'enseignant d'espagnol n'a pas pour mission de se substituer à l'historien ou à l'anthropologue africain, il convient néanmoins de nuancer cette position. La didactique contemporaine des langues, notamment à travers le paradigme interculturel (Byram, 1997 ; Beacco et al., 2016 ; CECRL, 2020), insiste sur l'articulation entre la culture de la langue cible et les référents propres aux apprenants. Intégrer des éléments culturels locaux ne revient donc pas à enseigner l'histoire ou l'anthropologie africaine, mais à créer des passerelles favorisant l'appropriation des savoirs et le développement d'une compétence interculturelle. En contexte postcolonial, refuser cette articulation reviendrait à reconduire une logique d'invisibilisation et de colonialité du savoir (Quijano, 2000 ; Maldonado-Torres, 2007). L'enjeu est moins de remplacer la culture hispanique par la culture locale que de permettre une mise en dialogue entre les deux, dans une perspective de contextualisation et de décolonialité des pratiques éducatives.

Même si la factualité socioculturelle gabonaise caractérisée par une vacuité de politiques culturelles et une menace imminente de crise identitaire chez les jeunes impose aux acteurs de l'E/A de l'ELE un sursaut panafricaniste, ces derniers doivent comprendre que leur profil professionnel les astreint à la promotion et à la valorisation de la langue et de la culture étrangère qu'ils sont choisis d'enseigner. S'ils veulent se convertir en enseignants de langues et de cultures africaines, ils doivent alors s'identifier comme tels. En effet, l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère s'inscrit dans une logique de normalisation didactique placée sous l'égide des institutions officielles telles que l'Institut Cervantes. Une certaine singularité pédagogique peut être accordée à chaque pays en fonction de la différence des contextes. Cependant, le point commun demeure la reconnaissance de l'Espagne et de l'espace hispanique comme terrain d'étude en cours d'ELE.

Il convient de préciser que l'africanisation n'implique pas une substitution des terrains d'étude hispaniques par des terrains africains, mais bien une articulation entre la langue-culture étrangère et les référents locaux. L'objectif demeure l'enseignement de l'espagnol et de son aire culturelle, mais celui-ci gagne en pertinence lorsqu'il est mis en dialogue avec les réalités proches



des apprenants. Cette articulation permet à la fois de faciliter l'appropriation des savoirs et de développer une compétence interculturelle, sans remettre en cause la légitimité disciplinaire de l'espagnol comme langue étrangère.

Conclusion

En définitive, notre recherche a montré que les acteurs en charge de l'enseignement/apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère au Gabon, s'accordent sur l'africanisation de l'enseignement/apprentissage de l'espagnol en contexte gabonais. L'objectif de cette africanisation est de permettre l'intégration des référents linguistiques et culturels africains et gabonais en classe mettant ainsi un terme à l'épistémicide des savoirs africains dans un contexte de colonialité du savoir qui impose, depuis des décennies, l'analyse des objets étudiés sous le seul prisme occidental. L'intérêt de l'africanisation des programmes d'enseignement/apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère au Gabon est double. Elle permettra à la fois la contextualisation de l'enseignement/apprentissage de l'espagnol et la décolonialité du savoir. Cette nouvelle orientation de l'enseignement/apprentissage de l'espagnol en contexte gabonais trouve son origine dans la factualité socioculturelle du pays qui se caractérise par une assimilation à la culture occidentale et le présage d'une perte de l'identité culturelle des jeunes.

C'est donc pour prévenir cette crise identitaire et limiter la sujétion à la culture occidentale chez les apprenants qu'intervient l'africanisation des programmes d'enseignement/apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère au Gabon. L'africanisation, telle qu'envisagée par nos collaborateurs ne suppose pas le remplacement des contenus pédagogiques axés sur l'Espagne et les pays hispaniques par des contenus centrés sur les pays africains d'expression non hispanique comme le Gabon. Il s'agit plutôt de mettre en place une simultanéité épistémique entre les savoirs eurocentrés et les savoirs afrocentriques dans une visée de pédagogie interculturelle. Ce qui permet de redéfinir la géopolitique des savoirs dans un environnement autrefois marqué par la prédominance du narratif occidental et l'invisibilisation des savoirs africains. À la lumière des enjeux sociodidactiques d'une telle entreprise, une question se pose : quelles sont les enjeux sociodidactiques de l'africanisation des programmes d'enseignement/apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère au Gabon ? En d'autres termes, nous nous interrogeons : quelles sont les implications d'ordres politique, institutionnel et pédagogique de l'africanisation des programmes d'enseignement/apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère ?

Bibliographie

- BARRÉ-DE MINAC Christine, 2000, *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- BEACCO Jean-Claude et al., 2016, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg, Éditions du Conseil de L'Europe.
- BEACCO Jean-Claude et BYRAM Michael, 2007, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- BLANCHET Philippe, 2000, *La linguistique de terrain : Méthode et théorie ; une approche ethnosociolinguistique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- BRES Jacques, 1999, « L'entretien et ses techniques », dans Louis-Jean Calvet et Patrick Dumont (Éds.), *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, p. 61-76.

- CANUT Cécile et al., 2018, *Le langage, une pratique sociale : éléments d'une sociolinguistique politique*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté.
- CÉSAIRE Aimé, 1950, *Discours sur le colonialisme*, Paris, Présence africaine.
- CORTIER Claude et CAVALLI Marisa, 2018, *Langues régionales/minoritaires dans l'éducation bi/plurilingue : Langues d'ici, langues d'ailleurs*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.
- CORTIER Claude, 2009, « Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité : éducation bi/plurilingue et projets interlinguistiques », *Synergies Italie*, N°5, p. 109-118.
- DABÈNE Michel et RISPAIL Marielle, 2008, « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France », *Lettre de l'AIRDF*, N°42, p. 10-13.
- DELGROIX Antoine et al., 2015, *Apprentissages, éducation, socialisation et contextualisation didactique : approches plurielles*, Paris, L'Harmattan.
- DELGROIX Antoine et ALÌ Maurizio, 2022, « Contextes éducatifs, contextualité des savoirs, contextualisation didactique : regards pluriels et perspectives transdisciplinaires », *Contextes et Didactiques*, N°20, p. 9-14.
- DELGROIX Antoine, 2019, « Contextualisation didactique : un concept en tension ? », *Contextes et transmissions : les apports de la recherche en éducation* 14 | 2019.
- DJORDJEVIĆ Ksenija, 2006, « Mordve, langue minoritaire, langue minorée : du discours officiel à l'observation du terrain », *ÉLA. Études de linguistique appliquée*, N°143, Éditions Klincksieck, p. 297-311.
- FORISSIER Thomas, 2019, *Contextualisation et effets de contextes dans l'apprentissage des Sciences*. Habilitation à diriger les recherches, université des Antilles et de la Guyane.
- JULIEN-GAUTHIER Francine et al., 2010, « L'utilisation de « groupes de discussion » dans la recherche en déficience intellectuelle », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, Volume 24, p. 75-95.
- KERNEIS Jacques et SANTINI Jérôme, 2015, « Contextualité d'une ressource sur les séismes à l'école primaire : articulations de différents régimes de description », *Contextes et didactiques*, N°6, p. 40-61.
- KRUEGER Richard Albert, & CASEY Mary Anne, 2000, *Focus groups: A practical guide for applied research (3rd ed.)*, Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- LANDER Edgardo, 2000, *La colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Buenos Aires, Clacso.
- LECLERC Chantal et al., 2011, « Du groupe focalisé à la recherche collaborative ; avantages, défis et stratégies », *Recherches Qualitatives*, N°3, Vol. 29, p. 145-167.
- MALDONADO TORRES Nelson, 2007, « On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept », *Cultural studies*, N°2-3, Vol. 21, p. 240-270.
- MAZAMA Ama, 2003, *L'Impératif Afrocentrique*, Paris, éd. Menaibuc.
- MAZAMA Ama, 2019, *Le Hiatus Cognitif et Le Syndrome de la Validation Blanche & Autres Essais Afrocentriques*, éd. Afrocentricity International.
- MBANDA Wouarène Merlot, 2023, « Enjeux sociodidactiques et (re)constructions identitaires : l'africanisation des programmes d'enseignement/apprentissage de l'espagnol langue étrangère au Gabon », Thèse de doctorat, Perpignan, Université de Perpignan Via Domitia.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE ET DE L'INNOVATION, 2010, *Etats généraux de l'éducation, de la recherche et de l'adéquation formation emploi*, Libreville, Mai.
- MOLÉNAT Xavier, 2009, *La sociologie : histoire, idées, courants*, Editions Sciences Humaines.
- MOUSSAVOU Alexandre, 2014, « La contextualisation de l'enseignement/apprentissage de l'espagnol langue étrangère au Gabon : enjeux culturels », *Kasa bya kasa: revue ivoirienne d'anthropologie et de sociologie*, N° 26, p. 87-105.
- QUIJANO Aníbal, 2000, « Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America », *International Sociology*, N°2, Vol. 15, p. 215-232.



- RISPAIL Marielle et BLANCHET Philippe, 2011, « Principes transversaux pour une sociodidactique dite "de terrain" », *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Montréal, Agence Universitaire de la Francophonie, Éditions des Archives Contemporaines, p. 65-69.
- RISPAIL Marielle, 1998, « Pour une socio-didactique de l'oral en situation multiculturelle : le cas de l'oral », Thèse de doctorat, Grenoble, Université Stendhal.
- RISPAIL Marielle, 2005, « Plurilinguisme, pratiques langagières, enseignement. Pour une sociodidactique des langues », Dossier présenté en vue d'une Habilitation à diriger des recherches en sciences du langage sous la direction de Philippe Blanchet, Rennes, Université de Rennes 2.
- RISPAIL Marielle, TOTOZANI Marine et VILLA-PEREZ Valeria, 2018, « Pour une méthodologie de la proximité ? Les enquêtes de terrain en sociolinguistique et didactique des langues », *Plurilinguismes en construction. Apprentissages et héritages linguistiques*, p. 137-153.
- TESSIER Gisèle, 1993, *Pratiques de recherche en sciences de l'éducation : Les outils du chercheur débutant*, Rennes, Presse Universitaire de Rennes.