

Littérature française, littérature gabonaise : enjeux et perspectives institutionnelles dans les programmes de l'enseignement secondaire au Gabon

Pierre-Claver MONGUI, Lettres Modernes,
Centre d'Études et de Recherches Littéraires sur les Imaginaires et la Mémoire (CERLIM),
Université Omar Bongo

Résumé

À partir des programmes et de l'ensemble didactique utilisé dans l'enseignement secondaire gabonais, cet article s'interroge sur la façon dont les stipulations institutionnelles et le contexte historique mettent en lien les littératures française et gabonaise. À travers les préconisations pédagogiques, il est aussi bien question des conditions de mise en œuvre que des rapports de force qui s'exercent entre les deux champs littéraires à l'intérieur du système scolaire du Gabon. Dans une logique de connaissance des instances sociologiques de la littérature, nous posons les bases d'un travail sur les enjeux, les perspectives et le mode de fonctionnement de l'institution littéraire de ce pays. Qu'il s'agisse des instructions officielles ou des pratiques personnelles des enseignants, une préoccupation nouvelle s'est faite jour pour nous : quelle place occupe aujourd'hui la littérature française dans un régime d'enseignement qui tend à l'en exclure au point de remettre en cause l'équilibre préconisé par les directives institutionnelles ?

Mots-clés : Enseignement du français, Institution littéraire, Littérature gabonaise, Sociologie de la littérature.

Abstract

With high school curricula and textbooks used in Gabon, this article tackles the connection between French and Gabonese literature rendered through institutional provisions and historical context. In a pedagogical scheme, this article also deals with the implementation of this program as well as the balance of power between these two literary fields in Gabonese education system. With the view to grasp literary and sociological implications, we lay the foundations of a work on the stakes, the perspectives, and the instruction of literature as being instituted in Gabon. Besides official directives, or teachers's own teaching methods, a new concern is raised, that is to know : what is the place of French literature today, in an education system that tends to exclude it and question the balance advocated by institutional directives.

Keywords : Teaching French, Literary institution, Gabonese literature, Sociology of literature.

Introduction

Dans notre perspective, parler de littérature française dans l'espace du Gabon, ce n'est pas mettre l'accent sur la présence des auteurs et de leurs œuvres sur le marché local du livre. C'est non plus aborder les conditions de circulation et de lisibilité des textes écrits dans un contexte socio-historique bien éloigné des préoccupations des lecteurs-apprenants gabonais, même s'ils y trouvent des contentements au sens de ce qu'il est convenu, depuis les travaux d'Hans Robert Jauss, de désigner par l'expression « horizon d'attente » (1978). Il ne s'agit donc pas de poser le problème d'un public particulier non soucieux de connaître une France dont les réalités sont peu comparables aux siennes.

Il est plutôt question de considérer la place accordée à la littérature dans les programmes et les ensembles didactiques¹ de l'enseignement secondaire du Gabon. En raison de cette orientation, les aspects littéraires abordés tiennent compte de la façon dont le système scolaire du pays favorise ou non la réception corrélative des œuvres et des auteurs français et gabonais.

Une telle démarche met en jeu des facteurs dynamiques dans la corrélation entre champ littéraire et institution scolaire : instructions officielles ; documents et pratiques pédagogiques². Dans l'idée de « la sociologie de la littérature » (G. Sapiro, 2014) l'intérêt et la portée du fait littéraire relèvent avant tout des structures et des propriétés sociales et non pas des logiques formelles dans la mesure où les textes littéraires s'inscrivent dans un vaste cadre institutionnel dont les « instances contribuent à la définition de la littérature »³.

¹ Parmi ceux-ci, on compte un manuel de référence : *Le Français en Seconde* (F. N. Bikoi, F. Carrier-Nayrolles, P.-M. Koffi Kossonou et al., 1998). Il s'agit d'un ouvrage développé en deux volumes couvrant l'ensemble du programme de français au second cycle. S'il est en usage au Gabon, il est en principe proposé à l'intention des élèves francophones africains. Il constitue le seul livre recommandé par le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Technique et Professionnel pour les classes du second cycle (cf. « Le français au secondaire », 2014, p. 10). Notre intérêt pour la classe de seconde tient en ce qu'il forme non seulement le niveau d'entrée dans le cycle, mais aussi le moment à partir duquel commence l'approfondissement de l'étude du fait littéraire sous ses différentes dimensions : historique, esthétique et axiologique. Il est d'ailleurs précisé dans les directives officielles que « dans le premier cycle du second degré, le professeur de français devra se considérer d'abord comme un professeur de langue » (« L'enseignement du français dans le premier cycle du second degré », 1997, p. 2). Qu'à cela ne tienne, notre démarche aborde en fait de littérature l'ensemble des modalités de l'enseignement du français au second degré.

² C'est ce que font notamment M.-R. Abomo-Maurin et V. Vaudin (2007). L'une étudie la façon dont « la littérature africaine et francophone » est prise en compte dans le programme d'enseignement du français dans les lycées de France à partir des instructions officielles et des manuels scolaires (p. 251-263) ; l'autre aborde ce même domaine en partant de deux enquêtes de terrain et en se fondant sur trois modalités « les pratiques enseignantes », « la représentation dans les instructions officielles » et la « présence dans la production éditoriale » (p. 265- 277). Dans tous les cas, il est question de mettre en corrélation, comme nous le proposons, les directives institutionnelles et les documents didactiques associés à l'activité pédagogique.

³ Il s'agit, nous dit G. Sapiro, « des instances de formation et de socialisation (lycée, université, écoles spécialisées), lieux de sociabilité (salons, cénacles, cafés), instances de production et de diffusion

Deux questions se posent alors : comment peut-on expliquer les modalités d'une relation socio-historique dont les enjeux et les perspectives restent, à travers les programmes de l'enseignement secondaire gabonais, encore à déchiffrer ? À l'aune de l'institution scolaire et universitaire du Gabon, les littératures française et gabonaise ne sont-elles pas mises non seulement en concordance, mais aussi en concurrence ?

La place et l'importance accordée à chacune d'elle sera prise en compte à travers les directives pédagogiques, les ensembles didactiques⁴ et les pratiques des enseignants mentionnées dans des journaux ou des ouvrages⁵ pour développer une réflexion en trois points.

Dans un premier temps, nous allons décrire, par le fait de l'histoire littéraire, les termes de la corrélation entre les deux champs littéraires en partant des conditions générales de constitution des littératures francophones africaines autour de l'usage du français comme langue d'écriture. Dans un deuxième temps, il sera question de montrer à travers le système scolaire proprement dit les liens de causalité et les effets de sens induits par le contenu des dispositions officielles et la place accordée à chacune des deux littératures dans les préconisations pédagogiques. Dans un troisième temps, l'accent sera mis sur un état de fait relevant des pratiques institutionnelles préjudiciables à la bonne cohésion de l'ensemble du système scolaire, à l'étude des œuvres littéraires et à la formation des apprenants.

I. Naissance d'une littérature à triple identité : francophone, africaine, gabonaise

Les données de l'histoire ou du champ littéraire éclairent les enjeux de la définition et de l'identité des littératures africaines. Si, dans ce cadre, la question des origines se pose, elle trouve une double réponse, en fonction des systèmes de production des œuvres conçues dans le contexte socio-culturel africain, selon les modalités de l'oralité et de l'écriture.

Comme le découpage adopté dans les volumes du manuel scolaire du second cycle de l'enseignement du second degré sur lequel nous nous appuyons le montre,

(revues, éditeurs, presse, bibliothèques), instances de consécration (prix, académies, société d'amis), organisations professionnelles (sociétés d'auteurs, associations, syndicats), groupes ou écoles littéraires – autant d'instances qui peuvent être prises pour objet d'étude » (2014, p. 48).

⁴ Dans un fascicule de textes portant sur l'enseignement du français au premier et au second cycles du second degré, il est question des objectifs, des directives pédagogiques, des programmes et des progressions, ainsi que des épreuves types d'examens nationaux. C'est sur ces documents élaborés par l'Institut Pédagogique National (IPN) à Libreville en janvier 1997 et en novembre 2014 que nous nous appuyons pour passer en revue la corrélation entre les littératures française et gabonaise dans le cadre scolaire du Gabon.

⁵ Voir par exemple ce que relèvent R. F. Quentin de Mongaryas (*École primaire et secondaire au Gabon : état des lieux*, 2011) et M. Ambourhouët-Bigmann (*Le Tableau noir des grands enfants de la République*, 2014). Ce dernier indique dans son ouvrage avoir notamment eu recours aux données du quotidien gabonais *L'Union* (2014, p. 23).

« la littérature française et africaine », ainsi désignée, est abordée sous ce double angle.

Avec l'objectif formellement fixé d'amener, à partir de la seconde, les élèves à « se familiariser avec les différentes épreuves du baccalauréat tout en approfondissant leur connaissance de la langue » (« Avant-propos », 1998), l'ouvrage adapté à cette classe, qui tient en trois parties, consacre la première, qui nous intéresse ici, aux « pages littéraires choisies tant dans la littérature africaine orale et écrite (du début du XX^e siècle aux indépendances) que dans la littérature française (XVI^e, XVII^e et XVIII^e siècles) et permet également des lectures transversales, par type de texte ou par thème » (*id.*).

Dans ce choix d'un corpus global allant de la France à l'Afrique, les auteurs se fondent non seulement sur l'idée d'une « continuité historique », mais aussi énoncent en infrapaginal la définition de l'oralité littéraire africaine à partir des formes d'expression ou des catégories d'œuvre relevant du genre : « le manuel de seconde aborde les contes ; les autres aspects de la littérature orale, comme l'épopée, seront présentés en classe de première et de terminale » (*id.*). Cette césure entre les catégories d'œuvres que sont le conte et l'épopée établie à travers une démarche de progression est à mettre en rapport avec l'opposition entre l'écrit et l'oral qui distingue le roman du conte.

Sur ce plan, la littérature gabonaise ne peut se réclamer d'aucune originalité. Dans cette mesure, partout en Afrique francophone, les œuvres romanesques sont le produit des lettrés, de ceux qui ont été formés à l'école occidentale, en ayant appris, suivant la formule de C. H. Kane (1961, p. 19), « à lier le bois au bois » et à « vaincre sans avoir raison » (*ibid.*, p. 47) à un moment où le pays colonisateur (la France) avait besoin des autochtones pour être auxiliaires de son action politique et socio-économique. La littérature gabonaise contemporaine, depuis ses fonts baptismaux des années 1960-1970⁶, est d'ailleurs faite par des enseignants⁷. Le récit épique qui bénéficie d'une audience auprès des publics scolarisés comme *Le Mvett* de T. Ndong Ntoutoume (1970) ou les *Contes gabonais* d'A. Raponda-Walker (1967) sont l'émanation de lettrés. Il s'agit là de deux auteurs dont les textes figurent sur la liste des œuvres recommandées pour les classes de 2nde (« Le français au secondaire, 2014, p. 12) pour le premier cité et de 5^e pour le second (*ibid.*, p. 5).

Dans tous les cas, la corrélation entre littérature française et littérature africaine écrite doit se poser avant tout sur le plan de la langue⁸. Il n'y a pas de littérature gabonaise écrite sans l'usage du français, même si celui-ci coexiste dans la

⁶ D. Taba Odounga relève à propos du Gabon le caractère tardif de son activité littéraire : « c'est un pays qui est entré timidement dans la pratique de la littérature » (2012, p. 258) pour avoir non seulement raté le grand rendez-vous de la Négritude, mais aussi pour n'avoir pas été présent dans la critique des indépendances, pour n'avoir pas eu jusqu'au début des années 80 une figure de proue de la trempe de Badian, Hamidou Kane, Kourouma, Soyinka, etc.

⁷ La plupart des écrivains gabonais sont eux-mêmes des enseignants ; on donne pour exemple les auteurs classiques de cette littérature que sont devenus L. Owondo (*Au bout du silence*, 1985) ; M. Okoumba-Nkoghe (*La Mouche et la glu*, 1991) ; A. Moussirou Mouyama (*Parole de vivant*, 1992) ; Justine Mintsu (*Histoire d'Awu*, 2002). Ils enseignent ou ont enseigné à l'Université Omar Bongo.

⁸ L'étude de la littérature dans l'enseignement secondaire intervient d'ailleurs dans une logique d'apprentissage de la langue vivante qu'est « le français ». L'intitulé même de la matière en dit long sur cet objet linguistique.

vie quotidienne avec des langues locales dont le nombre surpasse la cinquantaine. Ces dernières sont d'ailleurs en situation de rivalité avec un idiome dont le statut officiel cristallise un legs colonial. Ce que notait fort justement J. Semujanga aux sujets des États francophones africains : « Supposé garantir l'unité nationale du pays composé de plusieurs peuples et de nombreuses langues, le français demeure la seule langue d'enseignement, de l'administration, des affaires et de la diplomatie dans les pays anciennement colonisés par la France » (2010, p. 14). Dans un tel contexte, la littérature gabonaise ne peut prétendre à une identité linguistique singulière⁹ que par les formes de la diglossie¹⁰ et des forgeries¹¹ qui tendent à identifier les œuvres francophones en général.

Dans la situation coloniale et la politique d'assimilation culturelle contre lesquelles se sont insurgés les premiers écrivains africains poussés par un impératif de lutte contre l'idée de « *tabula rasa* », l'exclusion des langues locales de l'enseignement et de la vie officielle « les a réduites au rôle subalterne de communication quotidienne et locale » (J. Semujanga, 2010, p. 14).

Plus encore, il peut être mal aisé de parler véritablement de littérature gabonaise lorsqu'on tient compte de la manière dont les créations littéraires en Afrique francophone ont longtemps été désignées sous le vocable de « littérature africaine de langue française » ou encore de « littératures de langue française produites hors de France » (J.-L. Joubert, 2006, p. 10).

En reprenant cette terminologie de « littératures en langue française » (P. S. Diop et A. Vuillemin, 2015), certains ouvrages entretiennent à travers leur titre l'idée d'une réalité linguistique typique aux écrivains francophones. Dans cette logique, les anthologies consacrées aux littératures d'Afrique portent encore les marques d'une corrélation entre la langue et le territoire continental tout entier : « *Anthologie africaine d'expression française* » (J. Chevrier, 2002 [1981]) ; « *Anthologie de la poésie d'Afrique noire d'expression française* » (L. Mateso, 1987). Cette double qualification générique sous-entend une identité littéraire à l'échelle d'un continent alors que, à titre de comparaison, le fait littéraire dans le monde européen se déploie essentiellement à l'intérieur des frontières des États-nations au sens où on parle de littératures allemande, espagnole, française, italienne, etc.

Par la langue d'écriture et l'ancrage spatio-temporel des auteurs, la notion de « littérature française et africaine », suivant la formule employée par le manuel

⁹ S'interrogeant sur cette particularité dans la littérature gabonaise, J.-C. Kombila relève, malgré le fait d'écrire dans une langue exogène, que « les œuvres de cette jeune littérature sont parsemées d'estampilles linguistiques multiformes qui sont autant d'attributs symboliques de leurs auteurs » (2012 [2009], p. 316-317).

¹⁰ À l'origine, il s'agit d'un concept sociolinguistique qui définit dans le temps les relations hiérarchiques ou contingentes qu'entretiennent deux langues au sein d'un corps social donné. La diglossie, à la différence du bilinguisme, repose ainsi sur une « situation sociale » et non pas sur une simple pratique individuelle. Dans l'idée de A. Ricard (1989), reprise par M. Beniamino (1999) elle recoupe l'opposition traditionnelle entre l'oral et l'écrit dans le cadre des littératures francophones africaines et forme ainsi un marqueur stylistique.

¹¹ Pour A. Ricard, chez les écrivains francophones, cette pratique a longtemps fait l'objet d'une dénégation dans la mesure où toute forme de bilinguisme était « censurée, frappée du sceau d'infamie de la diglossie, comme si l'usage de la langue dominante était le signe de l'acceptation de la domination » (1989, p. 11).

scolaire que nous exploitons, tend à entretenir à la fois une forme de survivance coloniale et une unité continentale qui font perdre de vue la singularité des auteurs à un moment où « la configuration du champ littéraire “nègre” s’est profondément modifiée dans le sens d’une diversification » (*ibid.*, p. 7) et depuis les années 1970 « de l’émergence de littératures nationales » (*id.*).

Au Gabon, dans la liste des livres recommandés pour l’enseignement du français au premier cycle du second degré cette perspective se manifeste à travers la présence de florilèges consacrés aux œuvres locales : « Anthologie de la littérature gabonaise » (« Le français au secondaire », 2014, p. 4) ; « Anthologie thématique de la littérature gabonaise » (*ibid.*, p. 7). Dans le même temps, figurent pour le premier et le second cycles d’autres formes de recueils répondant à une logique contraire : « Anthologie de la littérature francophone » (*ibid.*, p. 12) ; « Anthologie de la littérature négro-africaine » (*ibid.*, p. 13) ; « Anthologie de la poésie négro-africaine » (*id.*) ; « Anthologie de la poésie négro-africaine pour la jeunesse » (*ibid.*, p. 12) ; « Anthologie de la littérature francophone d’Afrique centrale » (*ibid.*, p. 16) ; « Anthologie de la poésie française » (*ibid.*, p. 15).

Si, au sens de L. Mateso, il convient de rester attentif à l’enracinement des auteurs dans des « “terroirs” bien définis » (*ibid.*, p. 27), la composante linguistique héritée de la colonisation est loin d’avoir disparue dans l’intitulé des textes. Mais ceux qui sont officiellement préconisés dans les ensembles didactiques de l’enseignement du second degré au Gabon établissent autant la coexistence des champs littéraires (gabonais, négro-africain, francophone, francophone d’Afrique centrale, français) que la continuité d’une histoire consubstantielle au fait colonial. C’est d’ailleurs de cette réalité historique dont procède l’espace francophone. En dépit des considérations géopolitiques, la situation de domination linguistique du français est une évidence pour les écrivains gabonais qui ne se posent même plus la question de leur langue d’écriture¹² pour les raisons qu’avance notamment F. Enongoué lorsqu’il écrit :

Au Gabon, il est pour le moment difficilement envisageable, pour ne pas dire inimaginable, de publier un roman dans un idiome local [...]. Le français jouit du statut exclusif de langue officielle, du fait que, transcendant les différentes composantes linguistiques de la nation, il serait l’unique idiome commun possible digne de satisfaire parfaitement au besoin de communication universelle dans l’espace public (2009, p. 186-187).

En l’absence de tout autre instrument, le français va de soi dans la création littéraire non seulement par la place qu’il occupe dans la société (creuset ou « langue d’unité nationale », M. Beniamino, 1999), mais aussi par ce à quoi il sert dans la vie de chacun des locuteurs auquel est susceptible de s’adresser un écrivain (outil de communication). À cette vertu s’adjoint un usage esthétique.

Bien sûr, comme le rappelait A. Ricard, « l’écriture littéraire n’est pas seulement la mise en jeu de la langue sous son aspect syntaxique ou lexical, ce qui

¹² J.-C. Kombila rappelle d’ailleurs cette évidence : « les auteurs ont choisi d’écrire en français, la langue de l’ex-colonisateur. Cette option n’a pas été un choix librement consenti mais dicté par des impératifs de lectorat et d’édition » (2012 [2009], p. 316).

déjà ne laisse pas de poser des problèmes techniques : de néologismes, de style indirect, par exemple. Elle est aussi la mise en jeu de formes de discours, d'articulation entre ces discours » (1989, p. 11). C'est ce que permet en fait la littérature orale dont le principe dynamique s'accommode bien des transformations du dire social, notamment dans la poésie urbaine des slams¹³ ou à travers le néo-contage¹⁴.

En abordant la littérature comme forme d'expression et phénomène civilisationnel, les directives du Ministère de l'Éducation nationale du Gabon font des œuvres fictionnelles, des socles pour l'acquisition d'une « culture ouverte et vivante » dans le monde moderne. En ce sens, elles doivent aider chaque élève à « connaître l'originalité foncière de sa culture nationale ». Ce qui est en contradiction avec les notions de littératures africaine, francophone et française.

Toutefois, l'accent mis sur l'interaction sous-tend deux vertus éducatives que les œuvres littéraires peuvent par principe favoriser : l'ouverture d'esprit et la tolérance. Elles commandent de former l'élève à une prise de conscience de « l'intime similitude qui l'unit aux hommes de tous les temps et de tous les pays, plus particulièrement ceux du monde francophone » (« L'enseignement du français au second cycle du second degré », 1997, p. 2).

Bien plus que la question d'un bilinguisme, longtemps postulé dans le champ littéraire francophone africain, c'est l'aveu même des auteurs aux États généraux des écrivains francophones qu'il faut rappeler :

Nous avons affirmé que la langue française, notre langue à tous, celle qui a souvent exprimé nos émotions et nos idées, parfois notre conscience politique, et toujours notre vocation d'écrivains, doit se maintenir, se perpétuer et être transmise aussi rayonnante que nous l'avons reçue. Mais cette langue, inventive et vivante, qui nous offre des mots, des images, des rêves, accueille — avec d'autres mots, d'autres images et d'autres rêves — toutes les langues nationales qui se sont développées à partir d'elle ou qui existaient avant elle (« États généraux des écrivains francophones », 1991, p. 15).

Évacué en ces termes, l'intérêt de la langue n'en est que mineur en fin de compte puisque le français est reconnu comme un creuset pour tous les écrivains d'expression française : patrimoine ou bien commun, usage partagé ou en partage. Là encore, une inquiétude demeure même si les résolutions adoptées à Paris (13 décembre 1989), dans la foulée de la célébration du bicentenaire de la révolution française, n'occultaient pas la préoccupation principale :

¹³ Pour P. Fraisse (2012, p. 449) qui relève à propos de la France la nouveauté de « cette pratique poétique », « le slam est profondément lié à un ensemble de formes qui visent à l'expression identitaire et minoritaire. Dans l'univers culturel et littéraire de la francophonie, le slam est l'expression à l'échelle mondiale des particularités locales de ces espaces singuliers. Il représente donc un enjeu majeur pour toutes les cultures émergentes, périphériques ou marginales délaissées par l'institution littéraire ».

¹⁴ L. Zame Avezó'o (2013) montre par exemple les mutations intervenues dans l'art du contage au Gabon à travers des nouvelles pratiques de production et de diffusion des contes : enregistrement en studio, spectacle grand public en salle ou en mode audiovisuel ; nouveau statut d'auteur-interprète.

C'est à l'école que ces mesures prennent tout leur effet. C'est sur le terrain de l'éducation mais aussi de la tradition, de l'écriture [...], que doit se livrer notre premier combat. L'action doit notamment être dirigée vers le développement des bibliothèques et la diffusion en langue française des connaissances scientifiques (*id.*).

Sans être dupes de leur propre aveu d'impuissance, les auteurs francophones nous ont précédés ici pour reconnaître que c'est à travers l'institution scolaire que se joue l'un des enjeux de la littérature.

Aussi convient-il de voir comment s'articule, au-delà de la langue, le rapport de la littérature gabonaise à la littérature française à travers les directives officielles dans la mesure où les instances ministérielles, responsables des systèmes éducatifs en Afrique, avaient déjà recommandé dès le début des années 1970 de mettre dans les programmes scolaires et les manuels en usage sur ce continent côte à côte les littératures française et africaine : « introduire à part entière l'étude de la littérature africaine et malgache à côté de celle de la littérature française et des littératures étrangères en général afin de former les élèves à la connaissance de leur propre culture »¹⁵. C'est ce qui apparaît dans les ensembles didactiques élaborés par l'Institut Pédagogique National (IPN) au Gabon.

II. Intentionnalité interculturelle et logique pédagogique : l'enjeu des directives officielles au premier et au second cycles de l'enseignement du second degré

Ensembles didactiques au premier et au second cycles de l'enseignement du second degré sur les littératures française et gabonaise : éléments de synthèse des formes et des catégories littéraires¹⁶ recommandées

1 ^{er} cycle	Classés par formes	Récits	Théâtre	Poésie
2 ^e cycle	Classés par champs	Littérature française	Littérature négro-africaine et francophone	Littérature étrangère
	Classés par siècles (2 ^{nde})	XX ^e siècle XIX ^e siècle XVIII ^e siècle XVII ^e siècle		
	1 ^{ère}	XX ^e siècle XIX ^e siècle XVIII ^e siècle XVII ^e siècle		
	1 ^{le}	XX ^e siècle XIX ^e siècle XVII ^e siècle		

En lisant les directives sur l'enseignement du français au premier et au second cycles du second degré au Gabon, il se trouve formulé à la fois une intention et un ensemble de modalités de mise en œuvre :

¹⁵ Résolution de la Conférence des Ministres de l'Éducation des États francophones d'Afrique et de Madagascar tenue en février 1972 à Tananarive. cf. J. Falq et M. Kane (1978, p. 4).

¹⁶ Cette synthèse a été élaborée par nous.

Enseignement du français au premier cycle du second degré : éléments de synthèse des directives pédagogiques et des programmes en classes de français¹⁷

Objectifs	Étude des œuvres littéraires	Type d'exercice
<ul style="list-style-type: none"> • Maîtrise de l'expression orale et écrite • Contact avec les textes ; démarche méthodique dans le maniement des idées ; réflexion critique individuelle ou collective • Connaissance et goût de la création littéraire comme forme d'expression et phénomène civilisationnel • Acquisition d'une culture ouverte et vivante • Refus de l'assimilation aux cultures étrangères : éviter le déracinement (l'éducation doit entraîner à la vie sociale) • Donner le goût et l'habitude de lire 	<p>Textes abordés sous la modalité de la forme : récits, théâtre, poésie</p> <p>Œuvres indistinctement catégorisées</p> <p>Récits : contes, fables, devinettes, nouvelles, romans</p> <p>Théâtre : farce, comédie, tragédie</p> <p>Poésie : extraits de poèmes, chants</p> <p>Divers auteurs recommandés : gabonais, négro-africains, français</p> <p>L'étude des textes est basée sur « les œuvres littéraires » : œuvres intégrales ou des groupements de texte</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecture suivie et dirigée : roman et théâtre recommandés (Prendre connaissance d'une œuvre intégrale) ▪ Lecture expliquée sur un ou plusieurs textes : poèmes

D'emblée, au regard de cette logique conceptuelle, se décline nettement une priorité accordée à la compétence linguistique¹⁸ : maîtrise de l'expression orale et écrite. Pour cet impératif de formation dans une matière désignée « le français » au collège et au lycée, sont identifiés des moyens d'action autour d'un entraînement à des activités de la vie quotidienne par lesquelles s'acquièrent des capacités : prise de parole, utilisation d'un ouvrage, contact avec des textes en vue de stimuler la mémoire, l'imagination, la sensibilité et l'esprit de création. Dans toute cette orientation, la littérature n'apparaît nullement comme une activité autonome. Encore plus, elle n'est envisagée que comme un *stimulus* dans la mesure où il est clairement indiqué qu'« à travers les œuvres d'auteurs, le professeur apprend à l'élève à connaître et à aimer une littérature et une pensée qui contribueront à former son jugement, développer sa réflexion et son esprit critique, affermir ses qualités sociales et sa sensibilité » (« L'enseignement du français dans le premier cycle du second degré », 1997, p. 1). Cet objectif de la formation repose dans le programme du second cycle sur l'étude du français comme langue vivante « qu'on écoute, parle, lit, écrit ». Tout ceci, avec « la volonté de donner à l'enfant et à l'adolescent les moyens de se situer dans le monde d'aujourd'hui et d'en dominer la complexité » (« Enseignement du français au second cycle du second degré : directives et programmes », 1997, p. 2).

Ainsi, au titre de moyen, la littérature n'est pas abordée pour elle-même. Elle est plutôt abordée pour contribuer à l'acquisition d'une capacité de penser et de comprendre le monde moderne et, surtout, à la maîtrise de la langue : « au Gabon

¹⁷ Cette synthèse a été élaborée par nous.

¹⁸ Ce constat est une évidence pour quiconque s'intéresse de près à cette question comme c'est le cas de S. R. Renombo : « s'agissant des pratiques pédagogiques, on constate que le texte littéraire ne vaut que comme prétexte ou support pour l'enseignement de la langue – dans le secondaire – et l'application des méthodes – à l'université » (2011, p. 60).

l'enseignement du français s'adresse à des enfants pour qui cette langue est à la fois un instrument de culture et un moyen de communication nationale, interafricaine, internationale » (*id.*). L'accent est ainsi nettement mis sur une double dimension : la langue et la culture. Les œuvres littéraires ne sont dans ce cadre que des modalités d'acquisition d'une double compétence : l'expression et la réflexion personnelle comme il est précisé à travers une consigne donnée au profit des élèves : « le professeur choisira dans les littératures africaine, française et étrangère des textes susceptibles d'éveiller leur intérêt » (*ibid.*, p. 2).

Deux considérations sont à prendre en compte dans la logique de l'interaction entre littérature française et littérature gabonaise ici, ce sont la possibilité laissée à l'enseignant de choisir le texte adapté à l'intention pédagogique et surtout l'ordre d'énumération des trois catégories de littératures énoncées. Il n'est nullement fait mention de la littérature gabonaise qui, par déduction, est fondue dans la littérature africaine. Par cette disposition, le choix du texte à étudier fait quelque peu fi de l'esprit nationaliste qui a suivi l'accession des États africains à l'indépendance et la volonté qui s'est affirmée alors de valoriser les littératures nationales, au détriment de l'ensemble continental ou des sous-ensembles régionaux¹⁹. Ce qu'avait déjà bien cerné L. Mateso lorsqu'il affirmait que la configuration du champ littéraire africain s'était particulièrement modifiée dans le sens d'une émergence des « littératures nationales » (1987, p. 8), notamment d'un « enracinement des poètes dans des "terroirs" bien définis », c'est-à-dire « identifiés à l'intérieur des entités géographiques et administratives, les États-nations » (p. 27), contrairement à ce qu'a voulu promouvoir la Négritude, notamment L. S. Senghor avec sa conception de « l'âme noire ». Il est ainsi à noter que le Gabon, à travers ses directives pédagogiques, ne semble pas avoir non plus donné suite au débat post-négritude.

Dans l'ordre d'énumération, apparaissent deux autres champs d'expression littéraire qui complètent le tableau d'ensemble des préconisations adressées aux enseignants : la littérature française et les littératures dites étrangères. Là aussi, se pose une question sémantique : qu'entend par l'adjectif « étrangères » ? Les œuvres françaises, à l'évidence, ne font donc pas partie des littératures étrangères. Sans les aborder comme littérature locale, elles ont une position singulière qui ne peut se comprendre que dans le contexte colonial. Dans ce cas, pourquoi la littérature française apparaît-elle en deuxième position dans l'ordre d'énumération ici, alors qu'en fait de « littératures d'expression française » la diachronie doit la placer en situation initiale ?

À défaut d'un mode d'emploi associé aux directives officielles, on peut considérer la place médiane accordée à la littérature française comme une position de confort établie sur une survivance du fait colonial ou sur l'idée d'une altérité compatible dans la perspective d'une ouverture sur le monde telle que cela est

¹⁹ C'est ce qui a été observé notamment en Afrique de l'ouest dans le domaine du théâtre dans lequel les États nouvellement indépendants ont cherché à s'affirmer avec des troupes locales chargées de « dénoncer la colonisation, fustiger ses méfaits et glorifier les héros qui s'y étaient opposés sans oublier de magnifier tous les rois du passé dont à tort ou à raison, le colonisateur avait essayé de ternir la réputation. Chaque pays connut ses grandes pièces historiques » (J.-P. Guingané, 1990, p. 6).

nettement posé comme objectif lorsqu'on recommande aux enseignants de prendre en compte l'impératif d'un dialogue des cultures :

Les textes étudiés constituent un panorama des écrivains africains, français, sans négliger ceux qui participent à la "civilisation de l'universel", selon l'expression de Léopold Sédar Senghor : tout en apprenant à mieux connaître et à apprécier l'originalité foncière de sa culture nationale, l'élève gabonais va découvrir l'intime similitude qui l'unit aux hommes de tous les temps et de tous les pays, et plus particulièrement à ceux du monde francophone (« Enseignement du français au second cycle du second degré : directives pédagogiques et programmes », 1997, p. 2).

Ainsi, un tel dessein montre une noble intention : inscrire les élèves gabonais dans la mondialisation en prenant en compte aussi bien les questions historiques que les préoccupations contemporaines (géographiques, économiques, culturelles...) de l'identité francophone. Ce qui d'ailleurs se formule dans le programme du premier cycle par des termes assez proches : « ces textes, sans négliger le contexte gabonais, permettront à l'élève de se mettre en contact avec les civilisations différentes de la sienne et avec les problèmes importants du monde moderne » (« L'enseignement du français dans le premier cycle du second degré », 1997, p. 2).

Dans tous les cas, l'utilisation des textes littéraires comme outils de travail n'est qu'une possibilité offerte à l'enseignant pour lequel l'accent d'insistance doit porter sur les tournures de la langue orale et écrite. Le cahier de charges qui lui est adressé articule cette obligation en deux axes de contenu : *l'interculturalité et l'interdisciplinarité*.

Le premier centre d'intérêt pose les bases à partir desquelles chaque élève est susceptible de « se situer dans le monde actuel par la transmission et par l'élaboration d'une culture ouverte et vivante » (« Enseignement du français au second cycle du second degré : directives pédagogiques et programmes », 1997, p. 2) immanente au contact avec les œuvres et les civilisations. Ce qui est déjà affirmé au premier cycle et qui repose sur une initiation à la lecture des œuvres complètes et à la découverte de la variété des formes littéraires. Dans l'ordre d'énumération, on y relève : conte, fable, légende, roman, théâtre, poésie. Ils se redéployent dans les ensembles didactiques en trois grandes catégories : « Récits, Théâtre, Poésie ». Pour les niveaux de la 6^e à la 3^e, la littérature n'est qu'une modalité parmi tant d'autres pour aborder les mondes lointains à moindre frais, raison pour laquelle l'enseignant « aura recours, quand cela lui sera possible et qu'il le jugera nécessaire, aux auxiliaires audio-oraux et audiovisuels » (« L'enseignement du français dans le premier cycle du second degré », 1997, p. 2).

Par ailleurs, il est donné un exemple tiré du programme : des « *Fables* de La Fontaine et des comédies de Molière ». L'un et l'autre, auteurs français du XVII^e siècle, se déclinent avec une intention comparative puisqu'il est expressément relevé que « les *Fables* de La Fontaine peuvent donner lieu à des rapprochements intéressants avec certaines fables gabonaises ou d'autres textes africains » (*ibid.*, p. 17).

Le rapport entre un type de texte d'un écrivain français et une forme similaire d'un auteur gabonais ou africain est construit sur une imprécision²⁰ que le travail d'un enseignant comme E. Bokoko a permis de concrétiser. Avec une étude qui a pour titre « L'animal, masque de l'homme, analyse des rapports d'intertextualité entre fables françaises et contes gabonais », il parvient à fonder une sorte d'identité francophone sur la base d'un ordre culturel et historique établi à partir du programme de 6^e et de 5^e. Celui-ci prévoit l'étude des *Contes gabonais* de A. Raponda-Walker et les *Fables de La Fontaine*²¹. Le rapport d'équivalence qu'il opère est justifié par les termes mêmes de l'auteur gabonais qui précisait dans l'« Introduction » de son œuvre l'une des acceptions données à cette catégorie de texte « chez nos populations gabonaises » (A. Raponda-Walker, 1967, p. 13) : « contes proprement dits, apologues, fables où défilent tour à tour gens et bêtes » (*id.*).

Par logique de correspondance inhérente à cette définition, les contes et les fables portent non seulement sur une forme de poétique d'écriture et de structure, mais aussi sur un type de morale qui autorise leur mise en rapport, notamment par le trait d'évidence des personnages d'animaux.

Le second centre d'intérêt porte sur une disposition interdisciplinaire qui commande de mettre en rapport les textes étudiés avec le programme d'histoire. L'accent mis sur la lecture des extraits de l'*Odyssée* d'Homère dont il est dit qu'ils doivent être comparés à certains « romans d'aventure » est moins marqué par une empreinte de l'Histoire sachant que le récit épique grec est bien plus mythique qu'historique même si M. I. Finley (2012 [1969]) montre bien que, loin d'être « purement imaginaire », la société décrite dans l'épopée homérique a bel et bien existé dans une forme d'anachronisme avec la période représentée dans l'œuvre. Pour fonder une intertextualité évidente, il serait fort possible de convoquer, sans forcément considérer les grands traits du XVII^e siècle, abordés à partir de la classe de seconde, *Les Aventures de Télémaque* de Fénelon (1699), *Ulysse* de J. Joyce (1922), *Ulysse from Bagdad* d'É. E. Schmidt (2008), et surtout, étant le texte d'un auteur africain vivant au Gabon, *Un jeune Africain qui pleure l'Europe ou une odyssée amère* d'É. A. Kamdom (2009)²². Celui-ci est non seulement proche des élèves gabonais, mais il aborde surtout des préoccupations contemporaines à travers la question de l'aventure migratoire et ses dangers pour les jeunes africains.

Au-delà de cette inscription dans un dialogue interdisciplinaire qui n'est précisément qu'une intertextualité, les études littéraires conçues pour le secondaire, notamment pour le premier cycle, se fondent globalement sur l'intention affichée de donner « le goût et l'habitude de lire » (« L'enseignement du français dans le premier cycle du second degré », 1997, p. 17) aux élèves. Mais pour y parvenir, une directive, audacieuse et à tout le moins difficile à appliquer dans le contexte de l'école

²⁰ Une deuxième tournure d'imprécision figure dans le fait de recommander de rapprocher les textes de Molière, *Les Fourberies de Scapin* et *Le Médecin malgré lui*, de « certaines pièces africaines », sans qu'aucune autre indication ne soit donnée.

²¹ En réalité, cette corrélation peut aller de soi si l'on se fie à l'idée encore peu théorisée selon laquelle les contes de Raponda-Walker ont pris pour modèle les récits du fabuliste français.

²² Sur cet auteur, voir l'article que nous lui avons consacré sur la question du héros épique (P.-C. Mongui, 2013).

gabonaise, commande que l'enseignant conduise « régulièrement ses élèves à la bibliothèque de l'établissement » :

Il les aidera à choisir des œuvres en rapport avec leurs goûts et leurs aptitudes. Il les initiera à rédiger des fiches de lecture. Le conseil d'enseignement du français de chaque établissement veillera donc à ce que les bibliothèques soient pourvues d'ouvrages variés (*id.*).

Sans préjuger de la qualité des fonds documentaires des établissements secondaires du Gabon, on peut quand même douter de la stricte application de cette consigne, sachant les problèmes d'infrastructures et de dotation de matériel et d'outils dont souffre la plupart des établissements du pays²³. Cette recommandation doit sans doute être rangée dans la catégorie des vœux dont L. Ndounou (2013, p. 81) relève qu'ils sont légion dans une école gabonaise en crise due pour une large part « à la non application des propositions suggérées, consignées et formalisées ». Bien d'autres données du programme s'inscrivent dans cette perspective et trahissent les faiblesses de l'institution scolaire dans sa prise en compte du fait littéraire.

III. Impérities pédagogiques d'un système scolaire affaibli

Dans les ensembles didactiques du second cycle de l'enseignement du second degré au Gabon, les œuvres littéraires françaises qui y sont préconisées s'inscrivent dans une continuité historique qui repose sur le fil conducteur d'une histoire littéraire déchronologique : du XX^e au XVII^e siècle. Dans cette diachronie inversée, le choix des auteurs comme celui de leurs textes n'est nullement justifié pour chaque niveau d'étude, plusieurs d'entre eux étant inscrits au programme de l'une et l'autre classe²⁴.

Ni logique esthétique ou axiologique ni démarche thématique ou rhématique ne sont clairement inférées à cet assortiment d'auteurs français. Il apparaît, par contre, que les textes littéraires sont abordés sous l'angle du champ par lequel se différencient ici trois catégories de littérature : française ; négro-africaine et francophone ; étrangère. Cette classification différenciée adoptée pour le second cycle, ne vaut nullement pour le premier. Plus encore, il apparaît un décalage entre la démarche adoptée à travers les ensembles didactiques (liste des textes recommandés) et le procédé choisi par le manuel scolaire du second cycle dont la démarche est conforme au découpage séculaire, traditionnel en matière d'histoire littéraire : XVI^e,

²³ Les recommandations des « États généraux de l'éducation, de la recherche et de l'adéquation formation-emploi » des 17 et 18 mai 2010 à Libreville ont rarement été suivies d'effets : « les conclusions relatives à l'enseignement secondaire » étaient associées à des mesures relevant d'une sorte de contrat-programme dont les actions au point 2. 2 portaient sur le « renforcement des capacités en infrastructures et en équipements » comprenant : « construction et équipement de 221 écoles [...] ; Réhabilitation et rééquipement de 445 salles de classes » (Actes adoptés, 2010, p. 37).

R. F. Quentin de Mongaryas dans son état de lieux de l'école gabonaise insiste d'ailleurs sur la carence non seulement en matériel pédagogique et didactique, mais aussi en infrastructures (2011, p. 102).

²⁴ Pour le XX^e siècle, G. Pompidou (de la 2nde en T^{le}) ; pour le XIX^e siècle, Balzac et Maupassant (en 2nde et 1^{ère}) ; pour le XVIII^e siècle, Voltaire (en 2nde et 1^{ère}) ; pour le XVII^e siècle, Molière (en 2nde et T^{le}), Racine (en 1^{ère} et T^{le}).

XVII^e, XVIII^e siècles pour le niveau de Seconde ; XIX^e et XX^e siècles pour la Première et la Terminale :

Types de textes proposés pour le second cycle du second degré à travers le manuel scolaire exploité

2 ^e cycle	Littérature française classée par siècle		Littérature orale :	Littérature écrite :
	(2 ^{nde})	XVI ^e siècle XVII ^e siècle XVIII ^e siècle	Les contes	<ul style="list-style-type: none"> • Les précurseurs • La Négritude • La lutte anticoloniale
	1 ^{ère} et T ^{le}	XIX ^e siècle XX ^e siècle	L'épopée	<ul style="list-style-type: none"> • Le monstre hybride • Le désenchantement • Perspectives nouvelles • La littérature maghrébine • La littérature anglophone • La littérature sud-africaine • La littérature lusophone

Pour la catégorie de textes relevant des composantes « littérature négro-africaine et francophone » et « littérature étrangère », en l'absence d'une véritable chronologie historique, une double articulation est prise en compte : d'une part, une segmentation associant une périodisation multigénérationnelle (de 1960 à nos jours) et un découpage thématique (« le monstre hybride », « le désenchantement », « Perspectives nouvelles ») ; d'autre part, une typologie axée sur des aires culturelles (littérature maghrébine, littérature anglophone, littérature sud-africaine, littérature lusophone).

Dans tout cet ensemble, la référence au Gabon n'apparaît que discrètement à travers l'évocation du *mvèt* dans la rubrique des contes et de L. Owondo dans celle des « perspectives nouvelles ». A quelle logique obéit alors le bienfondé des directives et du programme officiel qui ne sont pas en lien avec le contenu du manuel scolaire.

Par ailleurs, il se remarque à présent une inflation des textes littéraires gabonais dans les choix opérés par les enseignants²⁵ à travers tout le pays contrairement à ce que notait L. Ndounou (2013, p. 84) : « en dépit de l'inscription d'une quarantaine d'œuvres littéraires gabonaises au programme dans les divers cycles de formation (primaires et secondaires), les classiques de la littérature française mais aussi africaine demeurent encore ici la référence prééminente »²⁶. Ce qui pouvait être vrai quelques années en arrière, est bien loin de l'être à présent. Lors des examens d'état, le plus emblématique d'entre eux étant le Baccalauréat, la plupart des épreuves ne portent plus que sur des œuvres locales, au détriment des autres textes littéraires africains et français, alors même que le programme institue trois catégories de textes à prendre en compte.

²⁵ Sans pouvoir procéder à une étude quantitative qui permettrait de vérifier la loi des proportions, nous nous fondons sur des repères qualitatifs adossés à des entretiens informels et à des constats de fait.

²⁶ Par un retour à son expérience d'élève de la « première année du primaire à la fin du secondaire en classe de Terminale », L. Ndounou (2013, p. 84) note en infrapaginal n'avoir étudié tout au long de ce parcours aucune œuvre gabonaise. Ce qu'il relève de mémoire, c'est une vingtaine de textes classés dans les catégories littérature française et littératures africaines. Sur ces plans, il s'agit bien là d'une époque qui n'a sans doute plus rien à voir avec celle d'aujourd'hui.

Pour exemple, lors de la session du Baccalauréat de l'année 2016, pour la série B, les trois sujets proposés portaient sur une déclaration de Martin Luther King (qu'on peut classer dans la catégorie de textes répondant à la « littérature étrangère ») ; un texte de J.F. Moukagni, *Destins de flammes* (2013), et une interview de Muetse-Destinée Mboga, tous deux auteurs gabonais. Il manque à l'évidence le volet « littérature française » dans cet ensemble de sujets littéraires.

En termes de proportion, on peut bien se rendre à l'évidence que 2/3 des sujets sont en rapport avec la littérature gabonaise et aucun, au sens strict, ne relève de la littérature française. Cette tendance peut sans doute avoir corrigé une disproportion antérieure comme l'a relevé L. Ndounou, mais elle crée de fait une disparité lourde de conséquence pour les enseignants de Lettres modernes²⁷ et de Littératures Africaines²⁸, Départements de l'Université Omar Bongo dans lesquels s'inscrivent, à l'issue du baccalauréat, des néo-étudiants ou primo-étudiants parfaitement béotiens en matière de littérature, encore plus de littérature française pour ne l'avoir rencontrée dans aucune des classes du premier et du second cycle du secondaire.

Nous pouvons, provisoirement, nous en remettre à une double explication relevant du système de formation des enseignants par les instances de l'École Normale Supérieure (ENS) et des pratiques pédagogiques de travail à minima en cours d'extension à tout le pays. Pour ce qui est du vice de formation, il faut pouvoir relever que les élèves de l'ENS²⁹, font de plus en plus leurs mémoires de fin de formation sur les œuvres gabonaises, par souci d'originalité, d'inculturation, de prescription par des enseignants, par goût ou par mode, dans tous les cas ils mettent un point d'honneur à travailler sur les textes proches de leurs réalités socio-culturelles. Ce que les programmes scolaires recommandent dans une certaine mesure lorsqu'ils invitent à la prise en compte des réalités locales. La suite logique donnée à ce travail, c'est d'en faire directement un objet d'enseignement sans toujours tenir compte de l'ensemble didactique des textes inscrits au programme qui, eux-mêmes, posent à tout le moins problèmes en raison non seulement de leur qualité technique, mais aussi du statut de leur auteur. En effet, la mise en forme éditoriale de plusieurs œuvres figurant dans la liste de livres recommandés par l'IPN présente un nombre important de coquilles et d'incorrections de langue, orthographe et grammaire, alors que l'objectif premier des études littéraires dans l'enseignement du second degré reste la maîtrise de l'expression écrite et orale. Cela est favorisé non

²⁷ Le Département de Lettres Modernes de l'Université Omar Bongo a notamment pour raison d'être comme l'atteste le double objectif qu'il s'est assigné au Gabon : « intégrer la langue et la culture française dans le système éducatif du pays et faire découvrir la riche diversité des littératures française et francophone en répondant aux missions de l'Université (initiation à la Recherche) et aux besoins de l'administration (préparation des concours de spécialisation) ». En investissant aussi bien le champ de la formation intellectuelle que celui de la pratique des arts littéraires tels que le théâtre, ce Département est ouvert à l'appropriation des savoirs et des usages de la culture française.

²⁸ Il s'agit d'un Département de littérature créé en 2003-2004 à l'initiative du regretté P. Monsard décédé en 2006. Il est issu du détachement des filières littéraires africanistes des Lettres Modernes. Cf. M. Ambourhouët-Bigmann (2014, p. 54).

²⁹ Nous avons dispensé un enseignement en CAPC et en CAPES, ainsi qu'en Licence et Master dans cet établissement de formation des enseignants de 2011 à 2017. Au cours de cette période, nous avons pu observer ce phénomène.

seulement par la collusion des intérêts entre les éditeurs et les auteurs, qui sont bien souvent les mêmes comme il en est le cas pour Sylvie Ntsame des éditions éponymes, d'Auguste Moussirou Mouyama (Les éditions du silence) ; de Peter Ndemby (Les éditions Odette Maganga), de Solange Andagui Bongo Ayouma (Les éditions Amaya), d'Honorine Ngou (Les éditions du savoir)... Il apparaît par exemple, une quinzaine de titres recommandés sur la liste de l'IPN qui appartiennent au catalogue d'un seul éditeur : Les éditions Ntsame (LEN).

Le second écueil, qui est lié au premier, c'est le système de partage de fiches pédagogiques qui est en vogue chez les enseignants. Par paresse ou pour des commodités de gain de temps ou éventuellement pour une question d'efficacité, les enseignants procèdent d'une année sur l'autre à un échange de fiches pédagogiques qui les place dans « une logique gagnant-gagnant ». Avec un minimum d'effort, il s'est opéré un vaste réseau d'échanges de bons procédés qui a donné à la littérature gabonaise, en partie, la part du lion dans la répartition des textes littéraires étudiés au second cycle du secondaire.

Il faut y ajouter la modalité du recrutement direct qui a favorisé l'accès à l'enseignement à des étudiants ayant obtenu des diplômes dans un système de mansuétude et de fraude entretenues³⁰ à l'université et qui n'ont sans doute pas d'autre choix que celui de se mettre à la quête des fiches pédagogiques élaborées par leurs devanciers. Ce système est amplifié par le fait que la plupart des écrivains gabonais étant eux-mêmes des enseignants, ils mettent, pour certains, à l'étude leurs propres œuvres en poussant le réflexe mercantile jusqu'à l'excès, avec les exigences et les menaces qui vont de soi dans une telle démarche. Ce qui crée naturellement des réseaux d'entraide en la matière à travers un jeu de services mutuels. La littérature française est, dans un tel contexte, si on y prend garde presque condamnée, à terme, à la disparition dans l'enseignement secondaire du Gabon.

Conclusion

L'importance prise par la littérature nationale dans le système scolaire du Gabon est aussi bien un sujet d'actualité que de préoccupation pour nous enseignant de littérature française et francophone. Si l'identité littéraire de ce pays se fonde en partie sur l'histoire coloniale dont les survivances s'observent avec l'exclusivité donnée au français à travers l'acte d'écriture, dans les pratiques pédagogiques de certains enseignants du second degré, la consécration des auteurs locaux est une réalité qui ne manque pas d'interroger pour les aspects insolites qui la justifient et l'amplifient : accommodements, mercantilisme, originalité, chauvinisme...

Cette évolution en cours est marquée par la relégation de la littérature française dans les activités d'enseignement et d'évaluation, en dépit des directives officielles. Ce qui crée ainsi un déséquilibre préjudiciable à l'acquisition d'une culture

³⁰ Mettant l'accent sur une « culture de la fraude » à l'université, M. Ambourhouët-Bigmann (2014, p. 66-69) insiste non seulement sur les cas d'emprunts dissimulés ou de plagiat constaté dans les mémoires des étudiants, mais aussi sur la complaisance manifestée par certains jurys de soutenance de ces travaux. S'appuyant sur le texte de Y. Moussounda (2014, p. 153), il va encore plus loin en parlant de « fraude jamais véritablement sanctionnée, comme pour rendre encore plus inutile les textes règlementaires préparés à cet effet » (M. Ambourhouët-Bigmann, 2014, p. 84).

ouverte, l'un des objectifs poursuivis par les programmes scolaires. Dans cette tendance, concilier la visée institutionnelle avec les penchants personnels des pédagogues risque de devenir une véritable sinécure. D'où la sonnette d'alarme tirée à travers cet article.

Références bibliographiques

- ABOMO-MAURIN Marie-Rose, 2007, « La littérature africaine et francophone dans le programme français des lycées français », *Littératures, savoirs et enseignement*, sous la dir. de M. Ngalasso-Mwatha, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, p. 251-263.
- AMBOURHOUE-BIGMANN Magloire, 2014, *Le Tableau noir des grands enfants de la République*, Libreville, Odette Maganga.
- ASSEMBLEE DES AUTEURS FRANCOPHONES, 1991, « États généraux des écrivains francophones. Résolution finale », *Notre librairie*, « 10 ans de littératures », n°104, janvier-mars, p. 12-14.
- BENIAMINO Michel, 1999, *La Francophonie littéraire. Essai pour une théorie*, Paris, L'Harmattan.
- BIKOI Félix Nicodème, CARRIER-NAYROLLES Françoise, KOFFI KOSSONOU Paul-Marie, et al., 1998, *Le Français en Seconde*, Paris, EDICEF.
- BIKOI Félix Nicodème, NICOLLE Marianne, SENGHOR Racine, 2000, *Le Français en première et terminale*, Paris, EDICEF.
- BOKOKO Edgar B., 2008, « L'animal, masque de l'homme, analyse des rapports d'intertextualité entre fables françaises et contes gabonais », [en ligne] sur <http://apfa-over-blog.org/article-21310185.html>
- CHEVRIER Jacques, 2002 [1981], *Anthologie africaine d'expression française, vol. I Le roman et la nouvelle*, Paris, Hatier, coll. « Monde noir poche ».
- ENONGOUE Flavien, 2009, « Le Gabon au miroir de son ombre : essai sur les figures de l'autre dans deux romans gabonais », *Créations littéraires et artistiques au Gabon : les savoirs à l'œuvres*, sous la dir. de S. Renombo et S. Mbondobari, Libreville, Éditions Raponda-Walker, p. 181-200.
- FALQ J. et KANE Mohamadou, 1978, *Littérature africaine, textes et travaux*, t. 2, Dakar, N.E.A Nathan Afrique.
- FINLEY Moses I., 2012 [1969], *Le Monde d'Ulysse*, Paris, Seuil, coll. « Points ».
- FRAISSE Paul, 2012, « S comme Slam », *Abécédaire insolite des francophonies*, coord. C. Chalet Achour et B. Riera, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, p. 449-457.
- DIOP Papa Samba, VUILLEMIN Alain, 2015, *Les Littératures en langue française : histoire, mythe et création*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes
- GUINGANE Jean-Pierre, 1990, « De Ponty à Sony : représentations théâtrales en Afrique », *Notre librairie*, « Théâtre Théâtres », n°102, juillet-aout 1990, p. 6-11.
- JOUBERT Jean-Louis, 2006, *Petit guide des littératures francophones*, Paris, Nathan.
- KANE Cheikh Hamidou, 1961, *L'Aventure ambiguë*, Paris, Julliard.
- KOMBILA Jean-Claude, 2012 [2009], « Les interférences des langues endogènes comme marques identitaires des romanciers gabonais », *Les Écritures gabonaises : histoire, thèmes et langues*, texte réunis par P. Ndemby Mamfoumy, Libreville, Odette Maganga, p. 313-343.
- MATESO Locha, 1987, *Anthologie de la poésie d'Afrique noire d'expression française*, Paris, Hatier.

- MONGUI Pierre-Claver, 2013, « Migration africaine vers l'Europe : l'héroïsme dans *Un jeune Africain qui pleure l'Europe ou une odyssée amère* d'Éric Alain Kamdom », *French studies, Études française en Afrique australe*, n°43, p. 134-155.
- NDOUNOU Landry P. R., 2013, « Education, citoyenneté, démocratie et développement au Gabon : éléments de réflexion pour un renforcement des capacités opérationnelles de l'école gabonaise », *L'Envol*, revue africaine de philosophie, lettres et pédagogie, n°5, Libreville, GRESHS, p. 67-99.
- QUENTIN DE MONGARYAS Romaric Franck, 2011, *École primaire et secondaire au Gabon : état de lieux*, Paris, L'Harmattan.
- RAPONDA-WALKER, André, 1967, *Contes gabonais*, Paris, Présence Africaine.
- RENOMBO Steeve Robert, 2011, « La littérature gabonaise en péril. Essai sur l'enseignement de la fiction et la fiction de l'enseignement », *Interculturel, francophonies*, « Gabon : la littérature en question », textes réunis et présentés par L. Obiang, n° 20, nov.-déc., Alliance Française, p. 59-72.
- RICARD Alain, 1989, « Francophonie, anglophonie, langues africaines », *Notre librairie*, « Au-delà du Prix Nobel », Colloque de Lagos sur les littératures africaines, n° 98, p. 10-14.
- SAPIRO Gisèle, 2014, *La Sociologie de la littérature*, Paris, La Découverte.
- SEMUJANGA Josias, 2010, « Panorama des littératures francophones », *Introduction aux littératures francophones*, sous la dir. de C. Ndiaye, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 9-61.
- TABA ODOUNGA Didier, 2012, « Histoire de la production littéraire au Gabon : des origines à 2007 », *"Vita activa, vita contemplativa". Autour de l'œuvre et la pensée d'un homme de culture*, Mélanges offerts au professeur Martin Alihanga, Libreville, Éditions Raponda-Walker.
- VAUDIN Vanessa, 2007, « L'enseignement des littératures francophones dans le secondaire », *Littératures, savoirs et enseignement*, sous la dir. de M. Ngalasso-Mwatha, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, p. 265-277.
- ZAME AVEZO'O Léa, 2013, « Entre contage traditionnel et néocontage : la variation en littérature orale. L'exemple du Gabon », *Lignes de partage*, texte coordonné par P-C. Mongui et L. Zame Avezo'o, Libreville, Odette Maganga.