

UNIVERSITE DE LIMOGES
ECOLE DOCTORALE LETTRES PENSEES, ARTS ET HISTOIRE
FACULTE DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES
LABORATOIRE FRANCOPHONIE EDUCATION ET DIVERSITE

Thèse
Pour obtenir le grade de
Docteur de l'Université de Limoges

Spécialité : Sciences de l'éducation
Présentée et soutenue par :
Diophante MINTSA M'OBIANG
Le 04 juillet 2014.

*EVALUATION DES UNIVERSITES GABONAISES
DEPUIS LEUR CREATION : LE CAS DE
L'UNIVERSITE OMAR BONGO A LIBREVILLE*

Thèse codirigée par :
Dominique GAY SYLVESTRE, PR, Université de Limoges
Jean-Ferdinand MBA'H, MCF, HDR, Université Omar Bongo

JURY :

Rapporteurs :

Régis MALET, PR, Université de Bordeaux Segalen
Salaka SANOU, PR, Université de Ouagadougou

Examineurs :

Dominique GAY-SYLVESTRE, PR, Université de Limoges
Jean-Ferdinand MBA'H, MCF, HDR, Université Omar Bongo

DEDICACES

La réalisation de cette thèse, je la dois à certaines personnes, vivantes ou décédées, à qui je veux témoigner une affection soutenue pour l'estime et les encouragements qu'elles n'ont jamais cessé de manifester en mon endroit. Je pense particulièrement à notre mère, Feue Germaine MBAZOGO NGUEMA, épouse EDOU ABESSOLO. Je pense également à notre grand-mère, feue Marguerite MENGUE ME NOMEWA.

Je dédie ce travail aussi à ma compagne Sabine et à toute sa famille qui ont cru en moi en acceptant d'élever, seule, notre fils Manoé pendant que j'allais faire des recherches au Gabon, à Bordeaux, à Paris ou Aix-en-Provence. Je pense particulièrement à Serge, Marie-Hélène et Sylvain. Ils m'ont accueilli et facilité l'intégration en France.

Mes frères, sœurs, nièces et neveux qui n'ont de cesse de m'encourager dans l'effort et le courage, surtout au moment où nous avons perdu notre mère. Qu'ils reçoivent une dédicace spéciale. Je pense à Annie, Bernard-Martial, Hugues, Aurélien, Steeve, Lyth, Maëlle, Frédérick, Jessica, Joanne, Minos, Nicole, Ralph, Emmanuelle et Manuelha.

REMERCIEMENTS

Que les professeurs Dominique GAY-SYLVESTRE et Jean-Ferdinand M'BAH, qui ont suivi ce travail de recherche, trouvent ici l'expression de mes sentiments les plus sincères et ma profonde gratitude pour leurs conseils et orientations, combien importants pour l'aboutissement de cette thèse. Je leur rends un hommage mérité pour s'être impliqués pendant cinq années à nous sortir dans les difficultés inhérentes au métier de chercheur.

Ces remerciements s'adressent également à d'autres chercheurs et enseignants de notre laboratoire de recherche Francophonie Education et Diversité (FRED) de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Limoges. Nous citerons notamment Jacques BEZIAT, Claude FILTEAU, Jean-François MARCHAT, Maryan LEMOINE, Patricia ALONSO, etc. Je pense également aux enseignants du département de sociologie de l'Université Omar Bongo de Libreville qui m'ont donné les fondamentaux et les outils théoriques et méthodologiques de la recherche.

Je veux aussi remercier tous ceux qui m'ont facilité l'accès à l'information dans les centres de documentation. Nous pensons également à Monsieur Léon ONDO-BE au service de la planification et de la statistique du Ministère de l'Education Nationale et de L'Enseignement Supérieur.

Merci à mes amis et collègues étudiants pour l'accueil et les échanges fructueux. Vos encouragements m'ont donné le courage de mener ce travail avec enthousiasme. Je pense particulièrement aux étudiants du laboratoire FRED et aux étudiants gabonais du Limousin.

Enfin, à tous ceux qui ont contribué, d'une manière ou d'une autre, à la réalisation de ce travail, je leur exprime ma sincère et profonde gratitude.

SIGLES ET ABREVIATIONS

- AEF:** Afrique Equatoriale Française
- AFD:** Agence Française de développement
- AFRAM:** Académie Franco-américaine de Management
- AOF:** Afrique Occidentale Française
- BAD:** Banque Africaine de développement
- BAD:** Banque Afrique de développement
- BEAC:** Banque des Etats de l’Afrique Centrale
- CAMES:** Conseil Africain et Malgache de l’Enseignement supérieur
- CEEAC :** Communauté Economique des Etats de l’Afrique Centrale
- CFA:** Communauté Financière Africaine (pour les pays francophones)
- ENS:** Ecole Normale Supérieure
- ENSET:** Ecole Normale Supérieure de l’Enseignement Technique
- FDSE:** Faculté de Droit et des Sciences Economiques
- FED:** Réserve Fédérale Américaine
- FLSH:** Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
- HEC:** Hautes Etudes Canadienne
- IDH:** Indice de développement Humain
- INSG:** Institut National des Sciences de Gestion
- IST:** Institut Supérieur de Technologie
- LMD:** Licence-Master-Doctorat
- ONU:** Organisation des Nations Unies
- PIB:** Produit Intérieur Brut
- PNB:** Produit National Brut
- PNUD:** Programme des Nations Unies pour le Développement
- TD:** Travaux dirigés
- TP:** Travaux pratiques
- UE:** Union Européenne
- UOB:** Université Omar Bongo
- US:** Dollar américain
- USS:** Université des Sciences de la Santé
- USTM:** Université des Sciences et Techniques de Masuku

PDG : Parti Démocratique Gabonais

MO.RE.NA : Mouvement de Redressement National

FESAC : Fondation de l'Enseignement Supérieur en Afrique Centrale

Liste des graphiques et cartes

Figure 1 : Les enseignants-chercheurs de notre échantillon	56
Figure 2 : Répartition du nombre d'enseignants-chercheurs à l'UOB en 2010	59
Figure 3 : Répartition des enseignants-chercheurs de notre échantillon en classe d'âge.....	70
Figure 4: Carte du Gabon	75
Figure 5: Pays membres du CAMES (en vert).....	126
Figure 6: Evolution des effectifs par sexe à l'UOB	135
Figure 7: Evolution des budgets de l'Education par ordre d'enseignement au Gabon: Evolution des budgets de l'Education par ordre d'enseignement au Gabon.....	152
Figure 8: Evolution de la part des dépenses de l'éducation dans le budget d'investissement au Gabon (de 2000 à 2007)	153
Figure 9: Villes qui devraient abriter les trois nouvelles universités publiques.....	200

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Effectifs et répartitions des étudiants par classe d'âge.....	55
Tableau 2 : Nombres d'enseignants-chercheurs de notre échantillon.....	56
Tableau 3 : Guide d'entretien.....	62
Tableau 4 : Rapport Homme/ Femme de notre échantillon	67
Tableau 5: Rapport Homme/ Femme aux poste de chef de département en 2010.....	67
Tableau 6: Rapport Homme/Femme des enseignants-chercheurs de l'UOB en 2010.....	68
Tableau 7: Répartition des enseignants-chercheurs par classe d'âge	69
Tableau 8 : Répartition des écoles au Gabon entre 1938 et 1939	102
Tableau 9: Répartition géo-spatiale des écoles au Gabon en 1950.	102
Tableau 10: Nombre de grève à l'UOB de 1970 à 2001.....	108
Tableau 11: Programmation budgétaire de l'enseignement supérieur au Gabon (2010-2020)	115
Tableau 12: Effectif des enseignants-chercheurs de la FLSH en 2010.....	120
Tableau 13: Effectif des étudiants régulièrement inscrits à la FLSH en 2010.....	120
Tableau 14: Ratio Enseignants-chercheurs/étudiants par département de la FLSH	121
Tableau 15: Effectif des enseignants-chercheurs de la FDSE en 2010.....	122
Tableau 16: Effectifs des étudiants régulièrement inscrits à la FDSE en 2010	122
Tableau 17: Prérogatives académiques des enseignants-chercheurs selon leur grade	131
Tableau 18: Répartition des enseignants-chercheurs de la FLSH selon leur grade	131
Tableau 19: Effectifs des filles inscrites à l'UOB de 2004 à 2008.....	134
Tableau 20: Effectifs des étudiants par sexe et par département de l'UOB en 2010.....	135
Tableau 21: Nombre de redoublement par section, par sexe et par ordre d'enseignement au niveau national de la 1ère à la 5ème année en 2007	137
Tableau 22: Taux de redoublement au niveau national en 2007	139
Tableau 23: Taux d'admission et d'échec en 1ère année à l'UOB en 2010	140
Tableau 24: Taux de redoublement au niveau continental de 1985 à 1995	143
Tableau 25: Taux de redoublement au niveau continental entre 1990 et 1996.....	144
Tableau 26: Imagine négative des étudiants par rapport à leur université	171
Tableau 27: Quel a été votre souhait en terminale?	171
Tableau 29: Comment ressentez-vous votre rôle de chef d'établissement?	186

SOMMAIRE

DEDICACES	1
REMERCIEMENTS	3
SIGLES ET ABREVIATIONS	4
Liste des graphiques et cartes	6
LISTE DES TABLEAUX	7
SOMMAIRE	8
INTRODUCTION GENERALE	10
Chapitre I : Préalables épistémologiques et définition des concepts	21
1. De la problématique au cadre théorique	21
<u>1.1.</u> Problématique	21
<u>1.2.</u> Hypothèse	23
<u>1.3.</u> Délimitation géo spatiale de l'étude	23
<u>1.4.</u> Cadre théorique : de la sociologie des professions à la sociologie des enseignants 24	
2. La question de l'évaluation, de la compétence et de l'efficacité des enseignants	30
<u>2.1.</u> Evaluation	30
2.2. La compétence	38
3. Analyse des questions de compétence et d'efficacité pédagogique des enseignants- chercheurs	42
<u>3.1.</u> Des perspectives similaires de BIDDLE, ROSENCRANZ et MIALARET	44
3.2. FELOUZIS et PERRENOUD : une approche flexible	48
CHAPITRE 2 : La démarche méthodologique	52
2.1. Limites, difficultés et découpage du champ empirique	52
2.2. Organisation et fonctionnement de l'université Omar Bongo	58
<u>2.3.</u> Ratios étudiants/enseignant	59
2.4. La démarche méthodologique	61
<u>2.5.</u> Outils de recueil de données	64
2.6. Instruments d'analyse de données : l'analyse thématique	66
2.7. Analyse de l'énonciation	70
2.8. L'analyse thématique structurale	72
2.9. L'analyse quantitative des données du questionnaire	73
CHAPITRE 3 : Histoire coloniale et avènement de l'école moderne au Gabon	75
3.1. Présentation générale du Gabon	75
3.2. L'œuvre missionnaire et l'émergence de l'école moderne au Gabon	78
3.3. Essai de typologie des Etats Africains selon le rapport entre systèmes d'enseignement et sociétés	82
3.4. Le système scolaire au Gabon avant l'indépendance en 1960	84
3.5. Implantation des missionnaires catholiques	91
3.6. La naissance de l'école laïque	98
3.7. La politique « expansionniste » de l'éducation au Gabon après l'indépendance en 1960	103
3.8. Les politiques et objectifs actuels du secteur éducation au Gabon	112
Chapitre 4 : L'efficacité générale de l'université Omar Bongo	119
4.1. Quelques indicateurs de performance de l'enseignement supérieur au Gabon	119
4.2. La productivité de l'université Omar Bongo	123
4.3. L'efficacité de l'université Omar Bongo	124
<u>4.4.</u> Un travail d'équipe pas comme les autres	145
4.5. Structure et évolution des dépenses de l'Etat en Education au Gabon	151

4.6.	Les dépenses publiques d'éducation	151
4.7.	Une gestion financière et budgétaire soumise à de fortes contraintes.....	154
Chapitre 5 : Evaluation réflexive des étudiants et des enseignants sur leurs propres pratiques.....		159
5.1.	Le passage du lycée à l'université : des difficultés multiformes et variées	162
5.2.	Critiques sur la transmission des connaissances : "Une condamnation sans appel" 164	
5.3.	Sur l'évaluation des connaissances à l'université Omar Bongo.....	166
5.4.	Synthèse sur la pratique d'étude des étudiants à partir des résultats sur les stratégies d'apprentissage.....	169
5.5.	De l'absence de la pédagogie universitaire à la reproduction du système colonial au Gabon.173	
5.6.	Les facteurs liés aux conditions d'évaluation des connaissances.....	177
5.7.	Caractéristiques et styles de direction des chefs d'établissements.....	182
5.8.	Besoin de formation pour les chefs de département	185
5.9.	Dévouement et motivation des chefs de département	185
5.10.	Les conditions de travail	186
Chapitre 6 : Etats Généraux de l'Education de mai 2010 et les propositions des politiques éducatives dans l'enseignement supérieur au Gabon.....		194
6.1.	Les tentatives de réformes du système éducatif gabonais.....	194
6.2.	Les Etats généraux de l'éducation et de la formation de 2010.....	199
6.3.	Propositions de politiques éducatives en vue d'améliorer l'efficacité de l'Université Omar Bongo	206
6.4.	Une université ouverte au reste du monde	213
6.5.	Créer une Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement au Gabon	215
CONCLUSION GENERALE		217
BIBLIOGRAPHIE GENERALE.....		224
TABLE DES MATIERES		234
ANNEXES.....		238

INTRODUCTION GENERALE

L'université Omar Bongo du Gabon en crise : Grèves à répétition, "années blanches", campus bouclés par les forces de police et de défense, restaurant universitaire fermé, etc. Ces événements récurrents se sont inscrits dans la société gabonaise. Cette réalité ne peut plus échapper à l'observateur le moins averti des questions éducatives qui agitent le Gabon. Pour autant, si le phénomène est désormais manifeste, il n'est pas sûr qu'il soit analysé comme il le mérite. En effet, il n'est pas exclu que, par paresse intellectuelle, on passe directement de son ignorance à sa banalisation au sein d'un pays en "panne", et où toutes les institutions seraient en crise.

L'ambition de ce travail est justement de montrer qu'il n'est pas possible de considérer les choses ainsi. Autrement dit, la crise de l'institution universitaire gabonaise a une origine. Celle-ci tient au système mis en place par les nouvelles autorités à la veille de l'indépendance du pays en 1960 : la confiscation des libertés individuelles, la mise en place d'un parti unique, un pilotage à vue des différentes politiques éducatives, économiques et culturelles ; la non prise en compte des notions d'évaluation et d'efficacité.

Un premier type d'obstacles se dresse donc pour celui qui cherche à rendre intelligible ce qui se passe aujourd'hui : c'est un défaut de mémoire. Cette histoire a été, pendant longtemps, tenue à l'écart du discours officiel : celui de l'Etat, du parti unique et de la Radio Télévision Gabonaise (RTG), principal média public.

Une autre difficulté, à laquelle on se heurte, pour comprendre cette crise de l'université gabonaise, ainsi que les enjeux qui la déterminent, c'est l'hétérogénéité des grilles de lecture. C'estes, pour les constructivistes, les sciences de la société, c'est "le point de vue qui crée l'objet". S'il fallait satisfaire à cette exigence, alors, on pourrait commencer par indiquer que l'optique générale de cette recherche est celle de la compréhension de la genèse de l'université au Gabon. De façon générale, on peut rappeler que, "pour le sociologue, l'école n'est pas seulement un lieu de rencontre entre des acteurs individuels, mais aussi un espace politique car l'institution scolaire est investie par des groupes internes et externes, notamment par l'Etat central, dans une optique stratégique, c'est-à-dire des projets qui visent à transformer son fonctionnement¹".

¹ Marie DURU-BELLAT, Agnès HENRIOT VAN ZANTEN, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1992, p.9.

Mais, chemin faisant, il apparaît difficile d'ignorer des enjeux connexes, économiques, politiques ou culturels notamment, pour pouvoir éclaircir, de façon intelligible, cette dynamique conflictuelle de l'université Omar Bongo. La difficulté est que les discours constitués, qui traitent de cette dynamique, font abstraction de ces dimensions parallèles. Il s'agit alors de lire entre les lignes pour décoder le "non-dit".

Comme l'objet de ce travail, cette recherche sur l'université Omar Bongo a aussi une histoire. A l'origine, il y a le choix du thème d'un mémoire de master 2 "Les pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs de l'Université Omar Bongo", rédigé en 2007-2008. Ce n'est qu'à l'occasion de ces prémisses que la richesse du sujet est apparue. C'est ce qui a motivé le souhait d'un travail plus approfondi.

Ce travail a donc une orientation nettement « africaniste » parce qu'il s'inscrit dans une problématique nouvelle apparue dans les sociétés occidentales : celle de la recherche de l'efficacité des institutions universitaires à travers les mécanismes d'évaluation. Mais, la distance paraît importante entre les réalités du terrain et aussi les méthodes d'investigation dont on dispose.

En revanche, il est possible de se confronter à des questionnements classiques des sciences humaines, des sciences économiques et des sciences de l'éducation. Afin d'y parvenir, on évoquera quelques points de repères, pour mieux situer la problématique de cette recherche.

Bien que jugé « budgétivore », l'investissement dans les universités est justifié par ses externalités positives pour l'individu et pour la société. En effet la théorie du capital humain de G. Becker (1964), les travaux de G. Psacharopoulos et M. Woodhall (1988) ont mis à jour, parmi les intrants du développement économique, l'impact de l'éducation sur le développement de tout pays. Conscientes de ce rôle central de l'université, et en dépit des contraintes budgétaires, les autorités du Gabon se demandent comment accroître les capacités d'accueil et améliorer dans le même temps la qualité de la formation avec les moyens dont elles disposent. Il devient alors judicieux et légitime que ceux qui ont en charge le fonctionnement et la gestion de l'Université, veillent à une utilisation efficiente des moyens mobilisés et à l'équité de tous. La nécessité de trouver de nouvelles formes de fonctionnement et des modes de gestion plus efficaces s'impose.

Pour atteindre ces objectifs, l'évaluation du rendement des universités devient une démarche incontournable pour les décideurs qui recherchent une meilleure utilisation des ressources rares à partir de critères objectifs. Cette exigence devient plus forte avec la multiplicité des sources de financement des universités. Particulièrement, dans le cadre des

compétences partagées, les collectivités locales (municipalités et conseils départementaux) sont appelées à participer à la prise en charge du développement des universités et du système éducatif tout entier. En effet, l'évaluation de l'université est une ouverture qui permet à l'administration de s'autoréguler et en même temps, de révéler aux différents partenaires, l'état de performance de l'institution au regard des facteurs mobilisés.

L'évaluation des actions éducatives prend ainsi tout son sens dans l'analyse du contexte scolaire, son but étant de «*contribuer à rendre opératoire l'essentiel de l'enseignement et de l'intention*² ». Elle autorise de rechercher ce qu'on peut faire de mieux avec les moyens dont on dispose en vue d'améliorer les résultats scolaires, avec l'élève au centre du dispositif d'évaluation. Plusieurs facteurs sont susceptibles d'intervenir dans l'explication des différences ou inégalités des progressions scolaires des élèves. De plus, la complexité de l'action d'évaluer est liée au fait qu'elle fait appel à plusieurs disciplines. De ce fait, la réalisation effective d'une telle évaluation est complexe et suscite plusieurs réflexions.

Selon que l'évaluation s'intéresse à la recherche des meilleurs facteurs et de leur combinaison, aux produits ou aux meilleurs processus de transformation, elle fera appel à un type d'analyse qui repose sur des principes, des moyens et des méthodes précis.

La recherche sur les inégalités et les déterminants de la réussite scolaire (objet de cette étude) fait recours à l'analyse des interactions des facteurs explicatifs potentiels qui sont d'une part exogènes à l'école, c'est-à-dire liés aux caractéristiques personnelles et sociodémographiques de l'élève, et d'autre part endogènes, et liés à l'organisation et au fonctionnement de l'école. Si à la fin des années 1970, on évoquait encore un certain déterminisme de l'origine sociale pour expliquer les inégalités de la réussite ou de l'échec scolaire, la plupart des travaux actuels sur les inégalités de la réussite scolaire recherchent par des analyses fines, les processus par lesquels se forment ces inégalités. Sur ce sujet, de multiples causes sont évoquées ainsi que différents mécanismes par lesquels transitent les origines sociales et scolaires.

D'abord au niveau social, apparaît un certain fatalisme : l'appartenance socioprofessionnelle serait un facteur déterminant de la réussite ou de l'échec dans la plupart des recherches. Ainsi, les mécanismes de l'échec scolaire s'expliquent en termes de distance culturelle entre les enfants de milieu populaire et l'institution scolaire. Pour Bourdieu et Passeron (1964), le système éducatif est un instrument de reproduction qui participe à légitimer fortement la forme sociale, car il traduirait les inégalités selon l'origine sociale en

² Charles HADJI, *L'évaluation des actions éducatives*, Paris, PUF, 1992, p.57.

inégalités de chances scolaires. L'éducation apparaît ainsi comme une incorporation des *habitus* c'est-à-dire comme un « *système de dispositions durables et transportables, structure structurée prédisposée à fonctionner comme structure structurante*³ ». L'un des exemples pour Bourdieu est la place du langage dans la pédagogie scolaire. En effet, le langage épouse une forme bourgeoise que les individus venant d'une classe « dominante », c'est-à-dire héritée, maîtrisent plus facilement. Les constatations répétées de certains sociologues, ont conduit à mettre en cause la théorie (naturelle) du langage pratiqué en famille et celui utilisé à l'école (Baudelot, R. Establet, 1979). Au-delà du langage, Bourdieu et Passeron, (1966) et B. Bernstein, (1975) ont cherché à caractériser la nature des échanges parent-enfant et surtout les relations qui sous-tendent ces échanges verbaux. Ainsi, est mise en lumière l'importance des codes sociaux. Ce type d'études va se poursuivre au niveau de l'école pour approcher le type de relation interpersonnelle qu'elle instaure en relation avec le savoir. Par exemple en situation de classe, un enseignant aussi dévoué et chevronné soit-il, se retrouverait devant des échecs répétés de ses élèves s'il ne prend pas la précaution de tenir compte de l'environnement social et familial dont sont issus la majorité des élèves. Ainsi, l'échec scolaire est perçu dans certains cas comme une rupture de code.

Mais, au-delà du milieu culturel de l'étudiant, les voies d'influence du milieu social sont multiples, et les variables le plus souvent mises en avant portent sur : les caractéristiques personnelles de l'élève, son niveau scolaire initial, la catégorie socioprofessionnelle de ses parents (CSP), etc. On est en droit de se demander par quel mécanisme le milieu social transite pour se reproduire au niveau scolaire et transformer les écarts sociaux en écarts de réussite entre élèves de niveaux sociaux différents et ce, dans des écoles dites unitaires? L'école est-elle impuissante devant cette reproduction des inégalités sociales de réussite où alors, « elle est indifférente devant ce jeu largement social induit par la société » ; Duru-Bellat (2002). En effet, l'une des fonctions essentielles de l'école est de donner à tout entrant un même niveau d'éducation. Or la culture des classes riches étant imposée aux autres catégories sociales, l'école est complice par son organisation, son système de gestion des élèves (processus d'orientation, de redoublement, de passage, d'exclusion, de choix de filières, etc.) des choix inégaux qu'elle opère. Elle oriente les élèves et les étudiants *sur des filières ou des dispositifs particuliers en plus du fait qu'elle réponde en premier lieu à des différences de réussite attachées au contexte scolaire lui-même*⁴.

³ Pierre BOURDIEU, *Le sens commun, le sens pratique*, Paris, Les Editions de Minuit, 1980, p.88.

⁴ Pierre BOURDIEU, *Idem*,

Le choix de l'université pour une telle étude est intéressant à plus d'un titre par les multiples contributions qu'elle offre.

D'abord, l'absence de recherches avancées sur les déterminants de la réussite scolaire au Gabon. Il n'existe par ailleurs, très peu d'études sur l'université gabonaise. Parmi celles-ci, aucune n'a jamais abordé les questions de l'évaluation et l'efficacité des établissements.

Ensuite, la grande variété des niveaux de dotation et du rendement scolaire entre les établissements d'enseignement se prête très aisément à une analyse des effets du contexte et permet de dégager toutes choses étant égales par ailleurs, les effets liés aux contrastes des conditions d'apprentissage et d'acquisition des connaissances. La contribution à la mobilisation des données adaptées à ce type de recherche traduit par ailleurs, la volonté des autorités gabonaises de rechercher des informations pertinentes à même d'améliorer la gestion et le fonctionnement de ses universités.

Enfin, la plupart de ces recherches ont été menées dans les pays du Nord qui ont un contexte différent de ceux du Sud. Les résultats d'une telle recherche peuvent nourrir la contradiction utile à l'avancée de la recherche dans le domaine.

Il est important de s'attarder un peu sur la manière dont nous allons aborder l'établissement en tant que contexte.

A l'heure où les ressources se font de plus en plus rares pour les individus comme pour les pays, la rationalisation de leur gestion s'impose à tous. Dans un tel contexte, la principale question qui se pose aux autorités du Gabon est de savoir *comment permettre à la plupart des enfants d'aller à l'école tout en améliorant significativement le rendement du système d'éducation* ? Outre les faibles capacités d'accueil, toutes les expertises sur l'école gabonaise font ressortir, qu'à tous les niveaux du système éducatif, un faible rendement signalé par les forts taux d'abandon, de redoublement et d'exclusion (30% en moyenne). Aussi, améliorer la qualité de l'enseignement, accroître les capacités de gestion du système est une préoccupation constante pour tous les pays en voie de développement, plus particulièrement pour le Gabon qui fait partie des pays les moins avancés malgré ses richesses du sous-sol inestimables.

L'analyse du fonctionnement de l'université et de son rendement devient à ce moment incontournable pour permettre de répondre, du moins, en partie aux questions : Quel est l'effet de l'efficacité pédagogique des classes et des départements sur le rendement de l'institution universitaire ? Quels sont les facteurs qui influencent ce rendement ? Est-il possible d'optimiser la performance des classes et des départements à partir d'une gestion rationalisée des ressources allouées ?

La réponse à ces questions nécessite, qu'à la suite d'une évaluation rigoureuse du fonctionnement de l'université Omar Bongo, une mesure de l'impact des moyens et actions (processus) utilisés par les différents contextes (sociaux et scolaires), puisse être testée sur la réussite scolaire à l'université. La nécessité de démêler, à chaque niveau de décision, ce qui relève des différents contextes est rendue indispensable pour permettre une meilleure prise de décision.

La présente recherche se situe à la suite des travaux sur l'école efficace et des multiples tentatives du Ministère gabonais de l'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique de répondre aux échecs massifs des étudiants. Par une démarche évaluative qui distingue les variables d'organisation de celles de processus, nous allons chercher à identifier les défaillances au fonctionnement du système et l'existence d'éventuels effets-établissements en vue de capter ceux qui peuvent permettre à l'Université Omar Bongo d'atteindre une plus grande efficacité pédagogique. Suite à cette analyse, la construction d'indicateurs appropriés au fonctionnement efficace du système permettra de mettre à la disposition des décideurs politiques et universitaires, des informations indispensables pour la prise de décisions de la politique universitaire.

Sur la base de données collectées lors de nos enquêtes de 2006 à 2010, il s'agit de rechercher parmi tous les facteurs potentiels, ceux qui influencent le plus les acquisitions scolaires des étudiants à l'UOB. L'objectif ultime étant de dégager les facteurs déterminants de la réussite ou de l'échec en identifiant pour chacun de ces facteurs, son poids et son influence avec les autres facteurs.

À l'instar des autres pays en voie de développement, le Gabon est à la recherche d'outils pouvant lui permettre d'améliorer le rendement de son système éducatif avec les moyens dont il dispose. Dans ce combat, il doit répondre à un double objectif : améliorer l'efficacité quantitative et qualitative en vue d'accroître l'accès au plus grand nombre d'étudiants et d'améliorer l'efficacité pédagogique des classes et des établissements pour accroître la qualité des produits du système en terme de réussite. Il ressort, à l'heure actuelle, que l'Université Omar Bongo n'arrive pas, encore, à répondre à ces deux exigences. Dans un contexte généralisé de pauvreté où tout manque et où tout est prioritaire, l'État n'arrive plus à satisfaire les besoins élémentaires de base des populations. L'insatisfaction est générale et les résultats escomptés sont en deçà de toute attente, eu égard à tous les moyens mobilisés.

Les enseignants-chercheurs, qui sont les acteurs de premier rang de la transmission du savoir, se plaignent parce que le corps enseignant est bafoué, la profession est dévalorisée et en plus les enseignants sont mal payés au regard du volume de travail; du niveau de plus en

plus faible des élèves et des modes d'organisation peu favorables à leurs pratiques pédagogiques. Le mécontentement est général et le gouvernement est contraint de viser les solutions idoines pour préserver la paix sociale et le développement. De même, les étudiants se sentent « lésés » par les gouvernants qui ne prennent pas en compte leurs conditions sociale et académique.

Par conséquent, il est important de rechercher de façon scientifique, les facteurs qui peuvent accroître l'efficacité pédagogique des établissements et des enseignants dans leurs classes, en termes d'efficacité globale devant la réussite. La prise en compte de ces facteurs déterminants dans la politique éducative, est gage de toute réussite académique et peut constituer, in fine, un levier du développement tant qualitatif que quantitatif de l'université. C'est dans ce sens que s'inscrit cette analyse de l'efficacité générale de l'Université Omar Bongo, engagée depuis l'année académique 2005-2006.

L'objectif général de cette recherche est d'identifier les déterminants de la réussite scolaire et les facteurs du rendement de l'université à partir des ressources mobilisées pour le fonctionnement des départements, qui rendent mieux compte de leur organisation et de leurs pratiques. Nous nous intéresserons particulièrement à l'impact de l'efficacité pédagogique différentielle des classes et des départements dans l'explication de la variabilité des résultats académiques. En effet, la mise à disposition des moyens seuls ne suffit pas. Il est évident qu'une bonne utilisation de ces moyens est indispensable. L'essentiel de l'action pédagogique se déroule dans la classe. A cet égard, nous estimons que la réussite universitaire est fortement et positivement liée à l'efficacité pédagogique de la classe. Autrement dit, la réussite des étudiants tient pour beaucoup à la qualité de l'enseignement et aux conditions environnementales de l'institution. Cette qualité, elle-même, qui est fortement dépendante de l'efficacité pédagogique des enseignants chargés de son encadrement en classe. Bien évidemment, la qualité seule de l'enseignement ne suffit pas. D'autres variables non liées aux enseignants contribuent à l'explication de la réussite ou de l'échec scolaire en milieu universitaire. La forte variabilité des modes d'organisation pédagogique des classes et des départements, expliquée par une répartition peu scientifique des dotations budgétaires, le niveau de contribution des populations au niveau local à travers les frais de scolarité, sont autant de facteurs qui influencent positivement ou négativement les acquisitions des étudiants.

La collecte de données sur le terrain s'est effectuée dans plusieurs directions. Il s'est d'abord agi de collecter des données statistiques sur la scolarisation, sur la réussite scolaire par catégories diverses (sexe, régions, groupes ethniques, etc.) en essayant, dans la mesure du possible, de reconstituer des séries permettant, de repérer des évolutions structurelles de la

première université gabonaise. D'abord, il faut préciser que la statistique est un problème au Gabon. Il n'existe aucune base de données capable de retracer, de façon chronologique, l'évolution des principaux indicateurs de l'éducation au Gabon. C'est la raison pour laquelle, on retrouve, dans nos tableaux, certaines données vieilles des années 1960, 1970, 1980 et 1990. Aussi, nous n'avons pas pu récolter, par exemple, des données d'une décennie entière.

C'est dans cette optique que nous nous sommes attelés à chercher les données évènementielles, afin de reconstituer, avec le plus de précision possible, la trame historique. Pour cela, plusieurs sources ont été utilisées. D'abord, des documents écrits émanant des différentes parties des évènements : communiqués officiels, compte-rendu de conférence de presse, parus dans les journaux, presse syndicale ou partisane, tolérée ou clandestine, tracts, etc. ; pour pouvoir confirmer la séquence des évènements et rechercher le sens qui guidaient les actions rapportées par les sources engagées dans ces processus de conflits et de négociations. C'est pourquoi, une partie de cette recherche a été consacrée à la passation d'entretiens auprès des enseignants-chercheurs et du personnel administratif (Recteur, Doyens, chefs de départements, assesseurs). L'autre partie était consacrée à la transmission de questionnaire auprès des étudiants. Pour des entretiens, il va de soi qu'il ne s'agissait pas de recueillir une version unique, mais au contraire, de confronter les récits, parfois contradictoires selon les intérêts en jeu, afin de mieux cerner la réalité.

Toutefois, selon Jean-Claude KAUFMANN⁵, l'entretien, dans le cadre de la sociologie compréhensive, doit se construire sur une relation de confiance. Il doit s'attacher de respecter, sans l'influencer ou dénaturer (même si cette technique est une situation interactive nécessitant un minimum de dialogue) l'opinion de l'interviewé. C'est une attitude que nous avons adoptée tout au long de nos entretiens. En outre, pour KAUFMANN, la démarche compréhensive s'appuie sur la conviction que « *les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeur des individus*⁶ ». C'est pourquoi, selon lui, tout travail sociologique basé sur les entretiens doit être capable d'interpréter et d'expliquer les actes des gens à partir des données recueillies. Car, précise-t-il, la compréhension de la personne n'est qu'un instrument : « *le but du sociologue est l'explication compréhensive du social*⁷ ».

⁵ KAUFMANN, J-C., *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin, 2004.

⁶ KAUFMANN, J-C., *op.cit.*, p.24.

⁷ *Idem.*,

Bien que l'entretien soit un moyen crédible pour recueillir des opinions, nous partageons, avec Denise JODELET l'idée selon laquelle la multiplicité d'outils d'investigation, pour lutter contre ce qu'elle appelle « *le biais des entretiens* », se caractérise, chez le chercheur, par « *l'imposition des problématiques... et des préconceptions* », et chez l'interviewé par « *des réponses de complaisance ou de désirabilité sociale par rapport à des positions effectivement adoptées*⁸ ». En fait, le chercheur se doit d'avoir une réflexion sur son propre statut, une prise de conscience à la fois de sa méthodologie et des effets inhérents à la situation même de l'entretien.

Le choix des observations directes comme deuxième méthode d'investigation se justifie par le fait que la posture du chercheur face à l'objet doit se départir des préjugés et du sens commun pour s'approprier les faits. Ainsi, nous trouvons maladroit de préjuger des qualités ou des limites professionnelles des enseignants-chercheurs sans préalablement se donner le temps de les voir à l'œuvre. Or, la meilleure façon de se faire une idée objective sur les pratiques pédagogiques de ces derniers est de les observer en situation face aux apprenants. L'occasion étant ainsi donnée de confronter leurs conduites aux normes pédagogiques prescrites par la littérature scientifique et par l'Institution régulatrice des pratiques en milieu scolaire gabonais. C'est une démarche que partage MITZEL, qui pense effectivement que « *c'est l'observation directe du maître en interrelation avec ses élèves qui permet l'évaluation la plus réaliste de l'efficacité des enseignants*⁹ ».

En dehors des entretiens et des observations, nous avons réalisé, en amont, une recherche documentaire. Celle-ci visait à renseigner sur l'histoire, l'organisation et les fondements du système éducatif gabonais. Au Gabon, nous nous sommes rendu à la Bibliothèque Nationale, au Ministère de l'Education nationale et de l'Enseignement supérieur, plus précisément au service de la statistique et de la planification. Nous nous sommes rendu, aussi, aux directions nationales des enseignements privés catholique et protestante. Nous déplorons cependant que les documents auxquels nous avons eu accès aient souvent été incomplets, notamment, en raison de la mauvaise conservation des archives ou de l'obsolescence du matériel informatique. Ces insuffisances nous ont conduit vers d'autres sources d'informations, gérées par des institutions internationales représentées à Libreville (Gabon), à savoir : l'UNESCO, le PNUD, l'UNICEF, et le Centre Culturel Français (CCF).

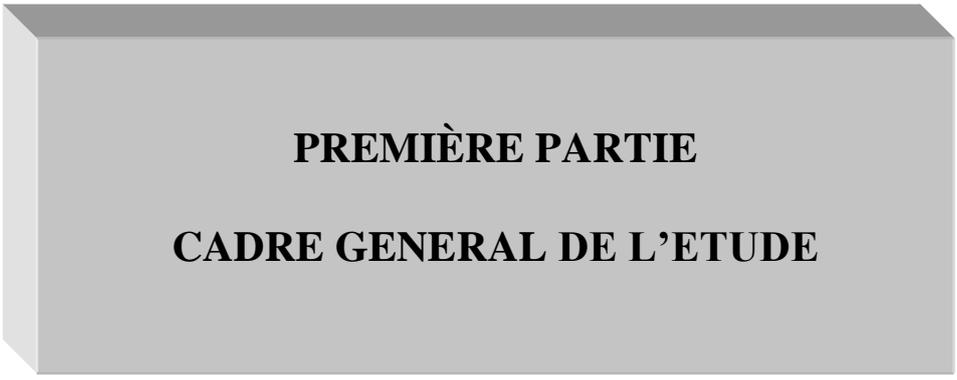
⁸ JODELET, D., *Folies et représentation sociales*, PUF, Paris 1989, p.52

⁹ MITZEL H.E., cité par POSTIC M., dans *Observation et formation des enseignants*, PUF, 4^{ème} éd., Paris, 1992, p.98.

En France, les bibliothèques des Universités Bordeaux 2 et Bordeaux 3, spécialisées dans les sciences humaines et sociales, nous ont permis d'obtenir l'essentiel des documents. Toutefois, à cause du faible corpus de littérature spécifique à l'école gabonaise, la plupart des ouvrages consultés nous ont amené à comparer le contexte scolaire gabonais à celui de la France, nous permettant ainsi de tirer des informations nécessaires à notre objet. S'agissant spécialement des données historiques sur l'école gabonaise, elles nous ont été procurées en grande partie par le Centre des Archives d'Outre Mer, d'Aix en Provence (CAOM). Ces données informent sur les politiques coloniales en matière d'enseignement et, partant sur l'instauration de « *l'école des Blancs* » au Gabon ; sur son implantation géographique progressive et sur le fonctionnement général du système éducatif. Des informations qui ont été croisées avec d'autres, tirées des thèses de doctorat et autres mémoires d'étudiants dans le but de renforcer la portée scientifique de notre étude.

Dans la première partie, nous présentons le cadre général de l'étude. Le premier chapitre traite des préalables épistémologiques et méthodologiques de la recherche. C'est le lieu, pour nous, d'exposer l'objet et les concepts clés de la recherche. Dans le chapitre II, nous présentons l'histoire coloniale et l'avènement de l'école moderne au Gabon. La connaissance du contexte général est indispensable pour comprendre le fonctionnement et l'évolution du système éducatif gabonais, notamment de sa première université nationale. Ce contexte national est marqué par les crises scolaires et universitaires qui secouent et bouleversent son fonctionnement. C'est ce à quoi s'atèle à illustrer le chapitre III.

Dans la deuxième partie, nous analysons et interprétons les données des enquêtes menées tout au long de cette recherche. Le chapitre IV aborde la problématique de l'efficacité générale de l'Université Omar Bongo. Dans ce chapitre, nous analysons les taux d'encadrement et ses dérives en vue d'apprécier la qualité de l'encadrement pédagogique du système universitaire gabonais. Le chapitre V s'intéresse à l'évaluation réflexive des étudiants et des enseignants sur leurs propres pratiques pédagogiques. Dans ce chapitre, il s'agit de s'intéresser plus particulièrement à la question des pratiques d'études des étudiants.



PREMIÈRE PARTIE

CADRE GENERAL DE L'ETUDE

Chapitre I : Préalables épistémologiques et définition des concepts

1. De la problématique au cadre théorique

1.1. Problématique

Ce travail de recherche a pour objet les enseignants-chercheurs et pour champ d'enquête l'université Omar Bongo de Libreville. Il pose les questions du fondement et de la pérennité sociale de ces acteurs tout en s'interrogeant sur leurs niveaux de compétence, d'évaluation et d'efficacité pédagogiques. Si tel est que la compétence relève de la structure intellectuelle des acteurs et que l'efficacité pédagogique se lit à travers les performances scolaires de l'enseignant au profit des acquisitions pédagogiques des élèves¹⁰.

Dans le champ scolaire gabonais, les enseignants-chercheurs désignent une catégorie d'enseignants des deux sexes et recrutés par la fonction publique, après avis de l'université. Comme pour les instituteurs de l'enseignement primaire et les enseignants du secondaire, les enseignants-chercheurs ont la responsabilité intellectuelle et le devoir moral d'instruire et d'éduquer convenablement les étudiants qui leur sont confiés et, par conséquent, de « *construire un adulte*¹¹ », avec tout ce que cela revêt en termes de maturité individuelle, intellectuelle et sociale. Or, depuis une dizaine d'années, l'évaluation et, surtout, l'efficacité des enseignants sont remises en cause par les étudiants. Ils contestent les notes attribuées par les enseignants. Les interrogations surprises sont faites et évaluées séance tenante. Les copies sont remises sans "aucune " annotation. Ces étudiants se plaignent également des coûts élevés d'éducation, supportés par les familles. Les enseignants-chercheurs, eux-mêmes, déplorent aussi des conditions de vie et de travail difficiles, un niveau scolaire de plus en plus faible des étudiants et des modes d'organisation peu favorables à leurs pratiques pédagogiques.

Une lecture comparée de la gestion de l'Education au Gabon avec celle d'autres sociétés plus rigoureuses amène à constater, pour le cas de l'emploi des enseignants-chercheurs, que leur usage (l'assiduité, la production scientifiques, l'évaluation des connaissances, etc) navigue à contre-courant du bon sens et s'oppose à l'ordre logique des

¹⁰ Georges FELOUZIS, *L'efficacité des enseignants*, Paris, PUF, 1997, p.23

¹¹ GRUERE M. et JEAMMET P., *Construire un adulte pour un partenariat entre parents et professionnels* ; Bayard édition / école des parents et des éducateurs, 1978

choses en matière d’instruction et de scolarisation des étudiants. Dans l’organisation sociale en matière de transmission des Savoirs, que ce soit dans les sociétés antiques, médiévales ou contemporaines, dans les sociétés traditionnelles ou modernes de l’Occident, de l’Orient, du Boréal ou de l’Austral, les acquis théoriques et pratiques de connaissances sont généralement transmis par des « *connaisseurs* » ou, comme le dit Alain LEGER, par « *des apôtres progressistes consacrant leur vie à dispenser au peuple des lumières*¹² ». Des apôtres appelés dans ces milieux respectifs *Maîtres, Anciens* ou *Sages*, qui s’investissent au profit de ceux qui sont en quête de cette lumière : les étudiants ou, plus philosophiquement, les disciples, les apprentis. Partant de ce constat, une évidence surgit : « *pour enseigner, il faut d’abord connaître* ». Dès lors, nous pouvons nous demander si les enseignants-chercheurs sont assez « *motivés* » au Gabon pour enseigner. Sont-ils suffisamment compétents au point de développer une pédagogie efficace, susceptible d’amener les étudiants à bien apprendre ? Sachant que, comme le dit Jean BERBAUM, « *mieux apprendre est le projet de tout élève, de tout étudiant, de tout adulte qui désire poursuivre ou reprendre des études, c’est aussi le souhait que formule tout formateur à l’intention de ceux auxquels il s’adresse*¹³ ». Mais que proposer à des apprenants pour qu’effectivement ils apprennent mieux ? Or, les enseignants-chercheurs gabonais d’aujourd’hui peuvent-ils favoriser ce « mieux apprendre » dont parle BERBAUM ?

Cette question est d’autant plus pertinente que le Gabon a connu dans ses phases de mutation politique et sociale deux catégories d’enseignants-chercheurs : ceux issus de la période 1970-1991 et ceux de 1991 à aujourd’hui. Le recrutement, la formation professionnelle et le traitement social de la première génération des enseignants-chercheurs se font sur la base de critères valorisants, définis par l’administration publique. Mais, les procédés d’aujourd’hui, initiés par les syndicats enseignants semblent se faire de manière incertaine.

Pour bien comprendre l’agencement des différentes phases de la première partie de ce travail, dans l’espace et dans le temps, nous prenons pour bornes limitatives deux périodes précises. La première part de 1842, en pleine phase de colonisation du Gabon, jusqu’à son indépendance en 1960. Nous prolongeons, à dessein, l’étude de cette période jusqu’à l’orée des années 1970. En incluant les dix premières années d’indépendance du Gabon dans la période coloniale, nous ne tentons pas d’ignorer l’histoire. Nous tenons seulement à montrer, par là, l’emprise réelle des Occidentaux sur l’action éducative de la nouvelle société gabonaise. Car, malgré une indépendance proclamée par la France, c’est la dynamique

¹² Alain Léger, *Les enseignants du secondaire*, Paris, PUF, 1983, p.15.

¹³ Jean BERBAUM, *Développer la capacité d’apprendre*, 2^{ème} édition, ESF, 2001, p.192

organisationnelle des Français qui influence longtemps encore la formation des enseignants gabonais.

La deuxième période part de 1970 à 2007. 1970 correspond à l'année de la création de la première université gabonaise. Tous les enseignants en service dans cette institution relèvent finalement du choix exclusif de l'administration gabonaise. En présentant ces deux périodes de gestion des enseignants-chercheurs, nous voyons comment l'influence des formations professionnelles, distinctement reçues, a été bénéfique ou non aux recrues. C'est dans cette optique que nous scrutons les différents modes de recrutement, de formation professionnelle et de gestion académique et sociale des enseignants propres à chaque époque.

1.2. Hypothèse

L'objectif est ici d'apporter un regard nouveau sur cette question à partir de la recherche de Georges FELOUZIS, LIOT et PERRONTON sur les effets d'établissement et de contexte. La question consiste à savoir pourquoi l'on n'arrive pas à établir un lien entre les performances des étudiants et la mobilisation des équipes pédagogiques. Partant de notre approche de la sociologie compréhensive, nous formulons deux hypothèses. La première défend l'idée que les performances des étudiants seraient en lien avec les effets enseignants, étant donné que les acquisitions des étudiants se font dans la classe bien plus que dans l'établissement. La deuxième hypothèse que nous défendons, ici, est que pour comprendre et expliquer les effets d'établissement sur l'acquisition des étudiants et sur la pratique enseignante de l'université Omar Bongo, il faut considérer les effets de l'environnement extra académiques qui jouent directement sur la nature des publics scolarisés et donc sur le contexte d'apprentissage.

1.3. Délimitation géo spatiale de l'étude

Notre étude se limite à la seule université Omar Bongo de Libreville. Il ne s'agit donc pas de traiter le problème des enseignants-chercheurs et des étudiants au Gabon dans sa globalité. Nous excluons, de ce fait, de notre champ d'études, les pratiques enseignantes relevant des universités publiques d'Owendo et de Franceville ainsi que les grandes écoles et les institutions universitaires privées du Gabon.

1.4. Cadre théorique : de la sociologie des professions à la sociologie des enseignants

Le cadre théorique de cette recherche repose sur le positionnement idéologique que nous adoptons pour conduire l'analyse de nos faits de recherche et sur les approches définitionnelles des concepts qui fondent notre thématique : l'Évaluation, la Compétence et l'Efficacité des enseignants. Notre positionnement idéologique a été pensé à partir de deux approches scientifiques : la sociologie anglo-saxonne et la sociologie française. L'approche anglo-saxonne relève de la sociologie des professions de type fonctionnaliste de Talcott PARSONS, et interactionniste, développée notamment par l'école de Chicago sous l'impulsion de Howard BECKER, Anselme STRAUSS et Everett HUGHES. L'approche française émane, quant à elle, de la sociologie des professions adaptée au corps enseignant. Une approche sociologique développée sur plusieurs angles par nombre de chercheurs francophones dont nous exploitons ici les travaux.

Suite à ces deux approches, et au regard des spécificités de notre étude et de son terrain de recherche dont la philosophie politique en matière de gestion de l'institution scolaire calque son contenu sur le système scolaire français, nous avons décidé d'inscrire l'analyse des éléments de cette thèse dans la sociologie française des professions adaptée au corps enseignant et non dans le fonctionnalisme ou l'interactionnisme anglo-saxon. Même si, par endroits, nous recourons dans nos interprétations et analyses des données pédagogiques, à l'une ou l'autre de ces sociologies différentielles. En considérant donc l'enseignement supérieur comme une profession et en étudiant l'action professionnelle des enseignants-chercheurs gabonais dans le cadre de la sociologie française des professions adaptée au corps enseignant, il paraît nécessaire d'éclairer d'abord le lecteur sur ce courant sociologique en présentant ses origines, sa définition et ses objectifs.

La sociologie des professions ou *the sociology of the profession*, comme on l'appelle dans l'espace anglo-saxon, est une sous discipline de la sociologie née au XIX^e siècle aux Etats- Unis d'Amérique, avec pour précurseur institutionnel *L'école de Chicago*. Pendant près d'un siècle, du moins jusqu'aux prémices des toutes premières études de la sociologie des professions en France, en remontant dans les années 1960, avec l'article de Jean-René TREANTON (1962) paru dans le premier numéro de la *Revue Française de Sociologie*, et au début des années 1970 (BENGUIGUI, 1972, MAURICE, 1972, CHAPOULIE, 1973), cette branche de la sociologie a longtemps été ignorée par la recherche scientifique française. Ce

n'est qu'à partir des années 1980 que les sociologues français redécouvrent véritablement ce courant sociologique à la suite des travaux de Daniel BERTAUX, Jean Michel CHAPOULIE, Isabelle BASZANGER et bien d'autres, dont les recherches portent sur les groupes professionnels, incluant généralement les *professions* et les *occupations* issues de la tradition de Chicago¹⁴.

Claude DUBAR et Pierre TRIPIER nous expliquent que ce désintérêt pour la sociologie des professions qu'on a pu noter en France, où des spécialistes préféraient se focaliser sur des axes de recherche apparentés comme la sociologie du travail ou la sociologie des organisations tient surtout du caractère polysémique de la terminologie, amenant à utiliser « *le mot profession dans des sens différents et apparemment hétérogènes*¹⁵ », avec pour corollaire des approches différentes dans l'usage social du concept. Un mélange de genre perceptible en Grande Bretagne, et même aux USA, le berceau¹⁶ de *sociology of the professions*. On comprend donc pourquoi jusqu'en 1999, il n'existait en France aucun manuel intitulé *Sociologie des professions* des précurseurs précités de cette branche de la sociologie en France.

Bien que conscients du fait qu' « *il n'existe pas une sociologie des professions, mais des approches sociologiques de groupes professionnels, dans des acceptations variables*¹⁷ », Claude DUBAR et Pierre TRIPIER proposent toutefois une définition canonique au terme profession. Pour eux, « *les professions traitent d'opérations intellectuelles associées à de grandes responsabilités individuelles. Leurs matériaux de bases sont tirés de la science et d'un savoir théorique qui comportent des applications pratiques utiles et sont transmissibles par un enseignement formalisé. Les professions tendent à l'auto-organisation dans des associations et leurs membres ont une motivation altruiste*¹⁸ ».

Pour leur part, Clermont GAUTHIER et Maurice TARDIF¹⁹ présentent l'historique de la sociologie des professions et les différents courants de pensées anglo-saxons relevant de cette sociologie. Dans leurs travaux, ils définissent la sociologie des professions en la distinguant préalablement des autres branches sociologiques semblables, telles que la

¹⁴DUBAR C. et TRIPIER P., *La sociologie des professions*, Paris, Armand colin, 1999

¹⁵ C Dubar et Tripier, *idem*, p.29

¹⁶GAUTHIER C. et TARDIF M., présentent Emile Durkheim (Français), Max Weber (Allemand) et Parsons (Américain) comme les pionniers de la *sociologie des professions*. Ce qui semble paradoxal face aux arguments de Dubar et Tripier qui attribuent davantage la paternité de ce courant sociologique au monde anglo-saxon, notamment *l'école de Chicago*.

¹⁷ C Dubar et Tripier, *ibid.*, p.25

¹⁸ *Ibid.*,

¹⁹GAUTHIER C., et TARDIF M., *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignants et des enseignantes au Québec ?* Les presses de l'université de Laval, 1999

sociologie du travail et celle du métier. Reprenant à leur compte l'analyse sociologique menée par BOURDONCLE (1991), ils déclarent que la sociologie du travail étudie la nature et son expérience vécue, avec des gestes, des routines, des relations et des responsabilités attachés à chaque poste de travail ; tandis que la sociologie des métiers porte son regard sur le métier en tant qu'il forme un « tout ». Elle l'analyse dans ses rapports avec les autres emplois et sous l'angle du type de carrière qu'il présente, des associations professionnelles qui le caractérisent de sa culture particulière.

Elargissant le sens de leur analyse, GAUTHIER et TARDIF pensent que le terme « profession » est assimilable à celui de *métier*. Il désigne, comme lui, une activité par laquelle on peut s'assumer socialement et « *tirer les moyens de subsistance*²⁰ ». Ainsi, le concept métier s'inscrit dans une approche d'activité économique comme ce fut le cas du concept profession où, à l'origine, chaque profession recouvrait un corps de métier. Vu ainsi, tout métier comme toute profession, impliquent la possession d'un savoir certain et d'un minimum de savoir faire sur un domaine spécifique de compétence sociale, gage de prestige et de pouvoir. Par conséquent, « *les termes métiers et professions renvoient non seulement à une distribution des acteurs en fonction d'une activité économique mais aussi à une véritable stratification sociale*²¹ ».

Ce parallèle établi entre profession et métier, GAUTHIER et TARDIF cherche à définir le concept profession dans un sens plus restreint. Ils le définissent de la manière suivante : « *La profession est un métier au statut prestigieux qui jouit de condition d'exercice particulière laissant place à l'autonomie de l'individu. Ce statut et cette autonomie bien que n'étant exempts de dimensions pragmatiques, reposent sur des stratégies de reconnaissance ou le savoir est étroitement lié au Pouvoir*²² ».

De ces points de vue notionnels, il semblerait que la ligne de démarcation entre la profession et le métier soit bien fine. Ainsi, nous retenons que le métier relève plus du cadre pratique d'une activité professionnelle, et la profession, qui convoque, certes, en aval un usage pratique, fait davantage référence, en amont, à de hauts savoirs théoriques et conceptuels. En clair, nous disons comme BOURDONCLE (1991) que la distinction entre *métier* et *profession* repose initialement sur la division entre le travail manuel et le travail intellectuel. Ainsi donc, une profession est un métier de l'intellect dont les savoirs ont été

²⁰ Idem., p.9

²¹ Idem.,

²² Idem., p.9

rationalisés afin d'en assurer l'acquisition par des mécanismes autres que l'apprentissage imitatif.

Ce bref aperçu historique sur la sociologie des professions, nous amène à la sociologie française des enseignants. Le compte rendu des lectures que nous avons faites sur cette question montre que la sociologie des enseignants étudie les enseignants en tant que groupe professionnel socialement identifié, et à partir des rapports que ces derniers entretiennent au métier qu'ils exercent. Ils les étudient également à travers leurs modes de recrutement, leur formation professionnelle et leurs conditions d'exercice du métier. C'est pourquoi la sociologie des enseignants nous semble la plus indiquée pour étudier les enseignants-chercheurs de l'Université Omar Bongo de Libreville dans leur champ et apprécier les rapports qu'ils ont à ce milieu et à leur environnement social.

La substance de la littérature que nous avons retenue de la sociologie française des enseignants nous a permis de comprendre qu'être enseignant-chercheur est un métier et une profession. Et de situer la place des enseignants-chercheurs en tant que maillon de la chaîne pédagogique à l'échelle de l'université gabonaise, pour ensuite établir un lien entre les pratiques pédagogiques et les acquisitions des étudiants.

L'alignement de ce travail dans la sociologie des professions adaptée au corps enseignants nous amène à une approche éclectique de l'objet, intégrant des degrés d'analyses variés et complémentaires, puisés du champ disciplinaire des sciences sociales, notamment des sciences de l'éducation. Procéder par éclectisme consiste à emprunter aux sociologues, éducateurs, pédagogues, psychologues et apparentés, contemporains ou non, spécialistes des questions d'enseignement et d'apprentissage, la substance de leurs analyses en la matière. Nous recourrons à la sociologie en tant que science qui analyse les faits sociaux.

Nous interpellons les pédagogues parce que les situations de transmission et de réception des enseignements par les enseignants et les élèves relèvent de leur expertise. Nous pensons par conséquent qu'ils sont les plus indiqués pour interpréter, à partir d'indicateurs spécifiques, les approches pédagogiques et didactiques développées par les moniteurs en situation d'interrelation scolaire avec leurs élèves. Nous convoquons enfin des psychologues parce que « *la psychologie, c'est le domaine d'étude qui analyse la façon dont les comportements, cognitions (pensées) et affects (émotions ou sentiments) de l'individu sont affectés par le comportement et les caractéristiques des autres, les caractéristiques de la situation dans laquelle l'individu est inséré ainsi que par ses propres caractéristiques*

*psychologiques et sociales*²³». Dans le cas de notre travail, la connaissance des approches psychologiques des situations éducatives nous paraît aussi pertinente qu'elle permet de mieux appréhender les processus comportementaux des inter-actants, le maître et les élèves, en situation sociocognitive, et de voir dans quelle mesure leurs comportements respectifs interfèrent sur les résultats d'observation des situations pédagogiques.

Comme on le voit, notre positionnement idéologique renfermerait les outils scientifiques nécessaires pour étudier l'institution universitaire gabonaise face à la problématique des enseignants en son sein. Sur les plans conceptuel et méthodologique, l'analyse des différents pans de ce travail s'inspire des travaux de plusieurs auteurs francophones et anglophones dont on peut citer Jean-Michel CHAPOULIE, Laurence BARDIN, Anne GOTMAN, Alain Blanchet, Anne BARRERE, FELOUZIS, LIOT, PERRONTON, Aziz JELLAB, Agnès Van ZANTEN, Viviane ISAMBERT JAMATI, Gaston MIALARET, Claude DUBAR, Pierre TRIPIER, Clermont GAUTHIER, Maurice TARDIF, Marie-France LANGE, Denise JODELET, Guy MICHELAT, Alain BAUDRIT, DE KETELE, C BERNARD, R K MERTON et Jean HOUSSAYE.

Outre ces auteurs dont les analyses respectives nourrissent différents pans de notre étude, nous nous appuyons particulièrement sur un autre noyau constitué par leurs pairs, aussi bien pour la pertinence de leurs travaux que parce que ces derniers développent, avec efficacité, les principales thématiques de notre problématique. Aussi, sur le plan de l'action pédagogique pure à travers des indicateurs sociaux de compétence et d'efficacité des enseignants, sur les effets comportementaux des rapports interactionnistes maîtres/élèves et des rapports intra- individuels au Savoir, nous nous appuyons sur Marcel POSTIC, Gilbert DE LANDSHEERE, Georges FELOUZIS et Philippe PERRENOUD. Nous exploitons la substance de leurs recherches respectives en essayant de lire et de transposer leurs approches notionnelles au contexte scolaire gabonais, y tirant la quintessence nécessaire, pour déduire que les enseignants-chercheurs du Gabon sont des enseignants compétents et/ou efficaces ou non.

Nous retenons de Jean-Michel CHAPOULIE, premièrement, son angle méthodologique sur l'historicité, l'évolution du métier, du milieu et du contexte qu'il présente quand il étudie les enseignants du secondaire en France. C'est cette même approche méthodologique, recadrée au contexte spécifique de notre étude, que nous empruntons pour retracer l'évolution historique de la carrière des enseignants du supérieur au Gabon.

²³ Définition de Mme Louvet, ULP Strasbourg 1, cours de Psychologie sociale, posté sur Internet, site OrangeCannelle. <http://www.canalblog.com/cf/fe/tb/?bid=23933&pid=247717>, consulté le 26 juillet 2011

Deuxièmement, d'autres travaux de Jean Michel CHAPOULIE²⁴ comme ceux de Viviane ISAMBERT JAMATI nous permettent de voir, à partir des contours professionnels liés à l'accès au métier d'enseignant, notamment la conformité aux normes institutionnelles spécifiques, si l'on peut considérer ces individus comme une catégorie socioprofessionnelle au même titre que les instituteurs.

De Georges FELOUZIS, nous retenons ses points de vue sur les notions de Compétence, d'Efficacité et de Performance des enseignants, tels qu'il les développe dans ses deux enquêtes sur « *l'efficacité des enseignants* », menées auprès des enseignants de français et de mathématiques des lycées et collèges de la Gironde et de la Charente Maritime, situés au Sud-ouest de la France. Bien que notre travail s'intéresse essentiellement aux deux premiers concepts, il reste que le troisième développé par FELOUZIS ne peut nous laisser indifférent, puisque, selon lui, le niveau de la performance scolaire d'un enseignant prédit généralement le degré d'efficacité de son action pédagogique.

A Marcel POSTIC et Gilbert DE LANDSHEERE, nous empruntons également leurs conceptions de ces principales notions. Rappelons toutefois à leur propos que leurs travaux, du moins ceux que nous avons consultés et qui sont en partie le socle de ce travail, aussi bien dans l'analyse des pratiques pédagogiques des enseignants que sur les effets pédagogiques et psychologiques de ces pratiques professionnelles sur les élèves, puisent une grande partie de leurs opinions des positionnements des pairs anglo-saxons : Benjamin BLOOM, H.E MITZEL, B.J. BIDDLE ET ROSENCRANZ, dont les points de vue sur l'observation et l'évaluation des enseignants révèlent une ampleur scientifique certaine. C'est de la même manière que des travaux de WATSON, GAGNE, BRIGGS, POVLOV ou SKENNER, psychologues behavioristes ou du comportement, sont mis en évidence.

Sur ce dernier point, l'on pourrait éventuellement nous reprocher de ne pas être allé à la source de nos travaux de référence et de ne s'être contenté que de la seconde main. Si tel était le cas, nous justifierions ce manquement par nos limites en anglais, une langue que nous ne maîtrisons que de manière basique. Mais à notre corps défendant, nous dirions qu'étant donné que POSTIC et DE LANDSHEERE traduisent de for belle manière les positions de leurs pairs anglophones sur les notions débattues dans notre travail, font autorité dans le monde entier, nous avons pensé que s'approprier les idées de chercheurs anglo-saxons à partir des travaux des collègues francophones ne poserait pas problème.

²⁴ CHAPOULIE J.M., « Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels », *Revue française de sociologie*, XIV, n°1, 1973

2. La question de l'évaluation, de la compétence et de l'efficacité des enseignants

Après avoir essayé de donner une esquisse de définition de l'enseignant-chercheur, il ressort désormais de notre thème de recherche trois concepts clés à définir suivant les positions d'experts en éducation et formation : l'*Evaluation*, la *Compétence* et l'*Efficacité pédagogique et institutionnelle*.

2.1. Evaluation

Bien que jugé « budgétivore », l'investissement dans l'éducation est justifié en raison de ses externalités positives pour l'individu et pour la société. En effet la théorie du capital humain de G. Becker (1964), les travaux de G. Psacharopoulos et M. Woodhall (1988) ont mis à jour, parmi les intrants du développement économique, l'impact de l'éducation sur le développement de tout pays. Conscientes de ce rôle central de l'école, et en dépit des contraintes budgétaires, les autorités du Gabon se demandent comment accroître les capacités d'accueil et améliorer, dans le même temps, la qualité de la formation avec les moyens dont elles disposent. Il devient alors urgent et légitime pour ceux qui ont en charge le fonctionnement et la gestion de l'Université, de veiller à une utilisation efficiente des moyens mobilisés et à l'équité de tous et de trouver de nouvelles formes de fonctionnement et des modes de gestion plus efficaces.

Pour atteindre ces objectifs, l'évaluation du rendement des universités représente une démarche incontournable pour les décideurs qui recherchent une meilleure utilisation des ressources à partir de critères objectifs. Cette exigence devient plus forte en raison de la multiplicité des sources de financement des universités. Particulièrement, dans le cadre des compétences partagées, les collectivités locales (municipalités et conseils départementaux) sont appelées à participer à la prise en charge du développement des universités et du système éducatif tout entier. En effet, l'évaluation de l'université permet à l'administration de s'autoréguler et, en même temps, de révéler aux différents partenaires, l'état de performance de l'institution, au regard des facteurs mobilisés.

L'évaluation des actions éducatives prend ainsi tout son sens dans l'analyse du contexte scolaire. Son but est de « *contribuer à rendre opératoire l'essentiel de l'enseignement et de l'intention*²⁵ ». L'évaluation autorise à rechercher ce qu'on peut faire de mieux avec les

²⁵ Charles HADJI, *L'évaluation des actions éducatives*, Paris, PUF, 1992, p.57.

moyens dont on dispose en vue d'améliorer les résultats scolaires, l'étudiant étant au centre du dispositif d'évaluation. Plusieurs facteurs sont susceptibles d'intervenir dans l'explication des différences ou inégalités des progressions scolaires des élèves. De plus, la complexité de l'action d'évaluer est liée au fait qu'elle fait appel à plusieurs disciplines. De ce fait, la réalisation effective d'une telle évaluation est complexe et suscite plusieurs réflexions.

En effet, selon que l'évaluation s'intéresse à la recherche des meilleurs facteurs et à leur combinaison, aux produits ou aux meilleurs processus de transformation, elle fera appel à un type d'analyse qui repose sur des principes, des moyens et des méthodes précis.

La recherche sur les inégalités et les déterminants de la réussite scolaire a recours à l'analyse des interactions des facteurs explicatifs potentiels, exogènes à l'université d'une part, c'est-à-dire liés aux caractéristiques personnelles et sociodémographiques de l'étudiant, et endogènes d'autre part, c'est-à-dire liés à l'organisation et au fonctionnement de l'université. Si, à la fin des années 1970, on évoque encore un certain déterminisme de l'origine sociale pour expliquer les inégalités de la réussite ou de l'échec scolaire, la plupart des travaux actuels sur les inégalités de la réussite scolaire recherchent par des analyses fines, les processus par lesquels se forment ces inégalités. Sur ce sujet, de multiples causes sont évoquées ainsi que différents mécanismes par lesquels transitent les origines sociales et scolaires.

Au niveau social d'abord, apparaît un certain fatalisme : l'appartenance socioprofessionnelle serait un facteur déterminant de la réussite ou de l'échec dans la plupart des recherches. Ainsi, les mécanismes de l'échec scolaire s'expliquent en termes de distance culturelle entre les enfants de milieu populaire et l'institution scolaire. Pour Bourdieu et Passeron²⁶, le système éducatif est un instrument de reproduction qui participe à légitimer fortement la forme sociale, car il traduirait les inégalités selon l'origine sociale, en inégalités de chances scolaires. L'éducation apparaît ainsi comme une incorporation des habitus c'est-à-dire comme un « *système de dispositions durables et transportables, structure structurée prédisposée à fonctionner comme structure structurante*²⁷ ». Pour Bourdieu, l'un des exemples est la place du langage dans la pédagogie scolaire. En effet, le langage épouse une forme bourgeoise que les individus venant d'une classe « dominante », c'est-à-dire héritée, maîtrisent plus facilement. Les constatations répétées de certains sociologues, ont conduit à

²⁶BOURDIEU P., et J-C. PASSERON, *La reproduction. Elément pour une théorie de l'enseignement*, Sens commun, Les éditions de minuit, Paris, 1964.

²⁷BOURDIEU P., *Le sens commun, le sens pratique*, Paris, Les Editions de Minuit, 1980, p.88.

mettre en cause la théorie (naturelle) du langage pratiqué en famille et celui utilisé à l'école²⁸. Au-delà du langage, Bourdieu et Passeron, (1966) et B. Bernstein, (1975) ont cherché à caractériser la nature des échanges parents-enfants et surtout les relations qui sous-tendent ces échanges verbaux. Ainsi, est mise en lumière l'importance des codes sociaux. Ce type d'études va se poursuivre au niveau de l'école pour approcher le type de relation interpersonnelle qu'elle instaure en relation avec le savoir. Par exemple en situation de classe, un enseignant aussi dévoué et chevronné soit-il, se retrouverait face à des échecs répétés de ses élèves s'il ne prenait pas la précaution de tenir compte de l'environnement social et familial dont sont issus la majorité des élèves. Ainsi, l'échec scolaire est perçu, dans certains cas, comme une rupture de code.

Mais, au-delà du milieu culturel de l'élève, les voies d'influence du milieu social sont multiples. Les variables le plus souvent mises en avant portent sur : les caractéristiques personnelles de l'élève, son niveau scolaire initial, la catégorie socioprofessionnelle de ses parents (CSP), etc. On est en droit de se demander par quel mécanisme le milieu social transite pour se reproduire au niveau scolaire et transformer les écarts sociaux en écarts de réussite entre élèves de niveaux sociaux différents et ce, dans des écoles dites unitaires? L'école est-elle impuissante devant cette reproduction des inégalités sociales de réussite où alors, « *elle est indifférente devant ce jeu largement social induit par la société* »²⁹. En effet, l'une des fonctions essentielles de l'école est de donner à tout entrant un même niveau d'éducation. Or, la culture des classes riches étant imposée aux autres catégories sociales, l'école est complice, par son organisation, son système de gestion des élèves (processus d'orientation, de redoublement, de passage, d'exclusion, de choix de filières, etc.) des choix inégaux qu'elle opère. Elle oriente les élèves et les étudiants *sur des filières ou des dispositifs particuliers en plus du fait qu'elle réponde en premier lieu à des différences de réussite attachées au contexte scolaire lui-même*³⁰.

Dans un courant tout particulier du « *school effectiveness* » et du « *school mix*, » d'autres mécanismes, liés aux inégalités de réussite, sont identifiés et font émerger les concepts d'effets de contexte, d'effets-établissements, d'effets-classes qui portent sur l'efficacité pédagogique enseignante.

²⁸ BAUDELLOT, C. et R. ESTABLET, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro, 1971.

²⁹ Marie DUR *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et Mythes*, Paris, PUF, 2002

³⁰ Pierre BOURDIEU, *Idem*,

Les recherches menées dans le courant du « *school effectiveness* », tentent de mettre en évidence des facteurs d'efficacité de production au niveau des classes et des établissements. Elles partent du principe que la responsabilité de l'efficacité incombe à l'institution "école" et à l'ensemble de son personnel. La compréhension du mécanisme de cette « boîte noire » résiderait dans l'identification des facteurs ou combinaisons de facteurs efficaces valables pour tous. L'exploitation judicieuse de ces informations, permettrait d'améliorer les performances.

Comment prendre alors en compte les résultats de nombreux travaux qui ont mis en évidence qu'il était plus facile pour un établissement d'être efficace lorsqu'il scolarise des élèves d'origine sociale favorisée, plus prédisposés à apprendre et ayant des niveaux d'acquisitions initiales plus élevés (Marie Duru-Bellat 2002)? Ne pas prendre en compte les caractéristiques sociales et scolaires du public accueilli, fait entorse aux résultats de ce courant de recherche. Des pistes de recherche qui prennent en considération ces différentes caractéristiques (scolaires et sociales), ont donné naissance au courant de recherche du « *school mix* ». Celui-ci indique que les facteurs d'efficacité des classes et des établissements sont reliés aux caractéristiques sociales des élèves accueillis (le social mix) et à la composition scolaire du public élèves (*academic mix*).

La plupart des travaux qui ont cherché à identifier les effets du contexte sur la qualité de l'école, portent sur le cours élémentaire et le collège (premier cycle du secondaire). Le rapport Coleman "On equality of educational opportunity" (1966) marque un tournant important dans ce type de recherche en éducation. À la demande du Congrès américain, il a enquêté l'existence possible de discrimination en matière d'éducation des minorités Noires. Ces travaux, du type "Input-output", ont porté sur l'effet de l'environnement scolaire sur les acquis des élèves. Le bilan montre que ces travaux n'ont pas donné de résultats probants. En effet, il en ressort des résultats mitigés, parfois contradictoires, relatifs à l'existence d'effets de contexte sur les acquisitions des élèves. Le même type de résultats est constaté en ce qui concerne les caractéristiques du public élève et les ressources de l'école. Seul le milieu familial se révèle être un facteur déterminant, mais avec des effets plus réduits au secondaire. Ces résultats concluent que " *l'école semble impuissante à exercer des influences propres pour rendre la réussite moins dépendante de l'héritage familial*", sur son incapacité à produire des effets sur les élèves et qu'elle ne peut être la voie par laquelle on réduirait les inégalités sociales de réussite.

Ces conclusions vont provoquer de vives critiques¹⁶ et nourrir la recherche sur les effets de contexte à travers des travaux du type : « *school do make a difference* » de Reynolds

et al. (1976), « *School can make a Difference* » de Brookover et al. (1979), et des examens plus approfondis des processus générateurs d'efficacité de Mortimore, (1998), Mac Beath et Mortimore, (2001a). En effet, si pour Coleman (1966), le contexte de vie scolaire de la minorité Noire n'avait pas, ou très peu d'influence sur les acquisitions, pour Jenks (1972), Cherkaoui, (1979), Duru-Bellat et A Mingat (1988), Bressoux (1993), A Trancard (1991), Grisay (1988, 1993), *le contexte scolaire a bien une influence sur les acquisitions des élèves et opérerait des différences*. La recherche de caractéristiques d'un environnement favorable aux acquisitions pour tous est ainsi lancée dès le début des années 70.

Dans cette perspective militante, le désir de mettre à nu d'autres facteurs favorables, fait apparaître que le contexte de scolarisation des élèves peut être plus ou moins propice à la réduction des inégalités scolaires. Il peut aussi affecter l'efficacité des enseignants, leurs pratiques, leurs attitudes à l'égard de certains élèves et étudiants; ou, au niveau institutionnel, influencer sur le fonctionnement des établissements dont la qualité et la quantité des moyens (qui dépendent des contraintes budgétaires de l'État et des familles) jouent incontestablement sur leur efficacité pédagogique.

Dans un tel environnement de la recherche, et dans une perspective heuristique, il est important de séparer ce qui tient de l'école et ce qui tient de l'origine sociale de l'étudiant. L'identification de ces deux aspects de l'échec scolaire est instructive quant aux mesures de politiques éducatives à prendre pour réduire ces inégalités : redoublement, classe de niveau, réorientation, abandon, etc. Les facteurs scolaires sont les plus malléables et sont ceux sur lesquels il est plus facile d'agir par des politiques correctives.

Par ailleurs, Léopold PAQUAY³¹ s'intéresse aussi à ce sujet brûlant. Il touche de trop près les intérêts, souvent perçus comme contradictoires d'acteurs éducatifs: les enseignants d'abord, qui y voient des enjeux de carrière; les élèves et les parents ensuite, qui espèrent une amélioration de la qualité de l'enseignement ; les pouvoirs publics enfin, qui escomptent une meilleure gestion et stimulation des enseignants. Cinq problématiques sont abordées dans ce livre.

La première esquisse la question générale de l'ouvrage à la fois sur les plans psycho-pédagogique, psychosociologique et sociologique, grâce à trois contributions. À travers une large revue de littérature, Léopold PAQUAY caractérise les pratiques d'évaluation en répondant de manière très documentée aux questions classiques pour toute pratique que l'on veut analyser : Sur quoi porte l'évaluation ? Pour quoi, pour quelles fonctions, quelles

³¹ L. PAQUAY, *L'évaluation des enseignants : tensions et enjeux*, Paris, L'Harmattan, 2004, 330 p.

finalités évalue-t-on ? Qui évalue? À quel moment, selon quelles phases, quelles étapes? Comment évalue-t-on, avec quels moyens, quels outils? Puis sont examinées trois questions centrales. Comment évaluer la qualité de l'enseignement, et d'abord, comment définir celle-ci? Quels sont les intérêts et les limites des référentiels de compétences et les définitions de standards lorsqu'on les utilise comme référents pour l'évaluation? À quelle condition l'évaluation peut-elle mobiliser les enseignants pour l'amélioration de leurs prestations. Christopher Day examine de manière plus circonscrite l'évaluation de la formation professionnelle continue. Sur un plan plus strictement sociologique, Walo Hutmacher oppose les modes bureaucratique et professionnel de régulation de l'action organisée, l'évaluation en constituant un des aspects, et s'interroge de manière stimulante sur les raisons pour lesquelles le mode bureaucratique, en récession dans bien des organisations, continue à prédominer dans les écoles.

Dans la seconde partie, Pierre LADERRIERE et Françoise CROS, en utilisant en partie les mêmes matériaux, les rapports de l'étude de l'OCDE sur « *Attirer, retenir et former des enseignants de qualité* », mais sur des pays en bonne partie différents, présentent leurs dispositifs et pratiques d'évaluation des enseignants.

La troisième partie regroupe des études de cas nationaux. Cécile DEER décrit la réforme profonde et le renforcement très conséquent d'inspections non plus individuelles, mais des établissements pour rendre publiquement des comptes aux usagers et aux politiques de leur efficacité, avec, dans les cas négatifs, des mesures rectificatives et même des sanctions à la clé, du « *naming and shaming* » (dénonciation et humiliation) jusqu'à la fermeture de l'établissement. Donald Christie présente la politique écossaise, très différente, de revalorisation – notamment financière – des enseignants par l'introduction – avec l'aide de la formation continue – de nouvelles normes professionnelles pour les enseignants confirmés. Pour la France, Robert Girerd décrit une démarche d'inspection novatrice, moins individuelle et beaucoup moins bureaucratique que les démarches habituelles, qui s'appuie en outre sur une méthode encore peu utilisée en France, le portfolio. Enfin Alexandru Crisan et Adriana Tepelea pour la Roumanie et Michel Kassotakis pour la Grèce achèvent cette partie en décrivant des tentatives d'évaluations des enseignants dans leurs pays respectifs.

Dans la quatrième partie sont traitées les questions plus spécifiques de la place des didactiques dans les référentiels utilisés pour l'évaluation de tous les enseignants (François Audigier) et la nécessaire prise en compte, dans toute évaluation, du caractère situé et dynamique des phénomènes éducatifs (Charles Max).

En conclusion, PAQUAY relève dans la variété des pratiques évaluatives, ici décrites, quatre antinomies. La première porte sur le référent. S'agit-il du métier défini par des standards valables pour tous les enseignants, l'évaluation consistant à mesurer la conformité de chaque enseignant? S'agit-il au contraire d'une profession dont l'exercice – et donc l'évaluation – sont nécessairement contextualisés, prenant en compte l'inédit, la nouveauté, la compacité d'adaptation? On le voit, un tel choix repose en fait sur deux conceptions de l'activité enseignante, le métier standardisé avec un enseignant quasi-courroie de transmission ou l'enseignant médiateur créatif et critique. La seconde antinomie porte sur les fonctions de l'évaluation. S'agit-il de conformer les enseignants aux normes, de gérer sa carrière, d'assurer son développement professionnel ou d'augmenter la performance des élèves ? Troisième famille de tensions : Qui sont les évaluateurs ? Des individus ? Des équipes ? La personne évaluée (autoévaluation) ? Un mixte d'hétéro (l'évaluateur et l'évalué) et d'autoévaluation (coévaluation) ? Et pour évaluer un établissement, s'agit-il d'une évaluation interne, faite par ses acteurs, ou externe ? Quatrième type de tensions, relatif au contexte, et plus particulièrement au mode de pilotage du système éducatif: les systèmes centralisés favorisant les modes de régulation bureaucratiques et hiérarchiques et les systèmes décentralisés à base de responsabilisation des établissements favorisant une conception de l'enseignant comme professionnel autonome et responsable qui doit rendre des comptes sur la manière dont il a cherché à atteindre les objectifs prescrits. L. PAQUAY conclut en examinant quelques points critiques. Citons en deux. On fait vouloir évaluer la qualité, mais laquelle? On sait qu'évaluer implique du pouvoir, mais lequel ? S'agit-il, dans une évaluation-contrôle, de l'affirmation d'un pouvoir hiérarchique de contrôle ou, dans une évaluation-régulation, de réhabiliter le pouvoir des acteurs à changer leurs comportements (*empowerment*).

Tous ces chercheurs en éducation (sciences de l'éducation, sociologie, psychologie, etc.) développent, depuis des années, des cadres d'analyse de l'évaluation en éducation³² ou l'évaluation des élèves. Mais, tous ces modes conceptuels ne sont pas, ou très peu, réinvestis pour l'enseignement supérieur³³.

C'est dans cette optique que l'ouvrage collectif, coordonné par Marie-Françoise FAVE-BONNET, nous a semblé intéressant. En effet, dans ce livre, les chercheurs ont, pour objectifs de faire le point sur un champ peu travaillé en France. Pour resserrer quelque peu ce

³² J-J BONNIOL et M. VIAL, *Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires*, Bruxelles, de Boeck, 1997 ; De LANDSHERRE, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, PUF, 1999 ; G. FIGARI, *Evaluer, quel référentiel ?* Bruxelles, de Boeck, 1994 ; C. HADJI, *L'évaluation, règle du jeu : des intentions aux outils*, Paris, l'Harmattan, 1997

³³ Marie-Françoise FAVE-BONNET, *L'évaluation dans l'enseignement supérieur en questions*, Paris, l'Harmattan, 2010, p.13.

vaste domaine de l'évaluation dans l'enseignement supérieur, les auteurs ont exclu l'évaluation des étudiants parce qu'il existe, selon eux, très peu de recherche en France. Ils proposent trois axes « intéressants » à savoir : une première « entrée » qui pose des questions fondamentales à toute évaluation et qui part de « *l'analyse d'un dispositif d'évaluation précis : Quel est le contexte d'émergence de ce dispositif d'évaluation (approche historique et institutionnelle) ? Quels sont les objectifs (implicites et explicites) ? Quels types d'évaluation mobilise-t-il ? Quelles instances, quels mandats, quels experts ? Quels sont les méthodes, les critères et les indicateurs quantitatifs et qualitatifs ? Y a-t-il des problèmes, des obstacles, des résistances, et pourquoi ? Quels sont les résultats et les effets de l'évaluation?*³⁴ ». La deuxième entrée, quant à elle, « *consiste à analyser l'évaluation comme une des activités des établissements d'enseignement supérieur. Il s'agit là d'appréhender l'évaluation comme système* ». Pour ces chercheurs, pendant de nombreuses années, dans les établissements, « *les évaluations des laboratoires, des formations, des personnels...étaient séparées. La tendance est aujourd'hui, en particulier avec la mise en place de l'AERES, à lier les différentes procédures* »³⁵. Les auteurs s'interrogent sur les conséquences de tels changements sur « *la gouvernance* » des établissements, sur les financements, sur les productions de recherche, sur l'offre de formation et sur le recrutement des personnels³⁶ ». Enfin, une troisième entrée « *peut se centrer sur les acteurs de l'évaluation, qu'ils (ou elles) soient évalué(e) ou évaluateurs (-trices) : enseignant(e), chercheur, étudiant(e), personnels et experts*³⁷ ».

En somme, la lecture de ce livre permet de commencer à poser les bases d'un cadre d'analyse sur l'évaluation dans l'enseignement supérieur. En effet, l'évaluation s'inscrit dans un champ politique. C'est la thèse développée par Richard CYTERMANN dans sa contribution³⁸. C'est un « jeu d'acteurs », comme le montre Marie-Agnès DETOURBE pour le cas du Royaume-Uni³⁹. C'est donc aussi un champ conflictuel dans le débat public⁴⁰. De ce

³⁴ *Idem.*, p.8

³⁵ *Idem.*,

³⁶ *Idem.*,

³⁷ *Idem.*,

³⁸ R. CYTERMANN, «Les mutations des dispositifs d'évaluation, leviers essentiels des réformes de l'enseignement supérieur en France», dans *L'évaluation dans l'enseignement supérieur en questions*, Paris, l'Harmattan, 2010, pp.23-30.

³⁹ M-A. DETOURBE, «Les acteurs de l'évaluation: des dispositifs aux pratiques. Le cas du Royaume-Uni», dans *L'évaluation dans l'enseignement supérieur en questions*, Paris, l'Harmattan, 2010, pp.63-79.

⁴⁰ G. STAMELOS et A. KAVASAKALIS, «Université et assurance qualité en Grèce : tensions et controverses», dans Marie-Françoise FAVE-BONNET, *op.cit.*, pp.79-95.

fait, les évaluations sont tributaires des changements de politique, l'exemple du Comité National d'Évaluation⁴¹.

D'autres cadres théoriques de l'évaluation sont identifiés par les chercheurs. En effet, pour Emmanuelle PICARD⁴², l'analyse d'un dispositif d'évaluation ne peut se faire sans un recours à son histoire. Sa contribution éclaire tous les débats actuels sur le recrutement, l'évaluation, les promotions, etc.

Par ailleurs, l'évaluation ne peut être comprise sans références à des objectifs. Dans son article sur la formation des enseignants au Québec, Liliane PORTELANCE revient sur la thèse développée par DE LANDSHEERE⁴³ et PORCHER⁴⁴. Pour eux, « *évaluation et objectif sont deux notions intrinsèquement liées. Aucun processus d'évaluation n'a de sens indépendamment des objectifs d'apprentissage visés ; réciproquement, un objectif n'existe véritablement que s'il inclut, dans sa description même, ses modes d'évaluation*⁴⁵ ». Une évaluation, pour se démarquer du jugement et être acceptée, doit être instituée. C'est aussi le point de vue de Marc Romainville⁴⁶. Enfin, les recherches sur l'évaluation doivent aussi se pencher sur les effets des dispositifs tout en recherchant l'efficacité du mécanisme.

A la lumière de ce qui précède, le Gabon doit relever un double défi : celui de favoriser la scolarisation de tous par un accroissement conséquent des structures d'accueil des universités, et celui d'améliorer le rendement interne par une meilleure qualité de l'enseignement. Ces deux challenges se rattachent ainsi à l'égalité d'accès et de réussite face à l'école. Cette politique rejoint les orientations de la politique «éducation pour tous» réaffirmées par les conférences internationales sur l'éducation tenues à Jomtien (1991) et à Dakar (2000), de même que les engagements pris par les autorités du Gabon lors des États généraux de l'éducation de 2010 et nous analyserons dans la seconde partie de cette étude.

2.2. La compétence

S'agissant du concept de compétence et si nous partons du postulat selon lequel « *pour enseigner, il faut connaître ce que l'on enseigne* », nous pensons que l'efficacité d'un enseignement résulte forcément d'une compétence préalablement établie. Si cette compétence

⁴¹ M. MACRIE-FLOREA, «Maturation et disparition d'un dispositif: l'auto-évaluation: le Comité National d'Évaluation», dans Marie-Françoise FAVE BONNET, *op.cit.*, pp.31-46.

⁴² E. PICARD, «Éléments pour une histoire de l'évaluation des enseignants du supérieur, 1880-1985», *Idem.*,

⁴³ DE LANDSHEERE, *Définir les objectifs de l'évaluation*, Paris, PUF, 1982.

⁴⁴ L. PORCHER, «Note sur l'évaluation», *Langue française*, Larousse, n°36, déc. 87, pp.110-115.

⁴⁵ *Idem.*,

⁴⁶ M. ROMAINVILLE, «Vers des pratiques d'évaluation instituée de l'enseignement par les étudiants», dans Marie-Françoise FAVE-BONNET, *op.cit.*, pp.143-154.

est démontrée, tous les éléments sont censés être réunis pour que l'action pédagogique de l'enseignant soit efficace et que les résultats scolaires de ses élèves soient bons. Mais que dit la littérature scientifique à ce sujet ?

En reconnaissant que les problèmes de compétences et d'efficacité pédagogiques des enseignants ne constituent pas encore un thème de recherche privilégié des chercheurs français en éducation, Georges FELOUZIS ne manque cependant pas de donner, sur la base des écrits de ses collègues anglo-saxons⁴⁷ en avance sur ces sujets, et sur la base de sa propre expertise en sciences de l'éducation, son approche définitionnelle de la question. Il définit ainsi la compétence comme « *le corpus de connaissances disciplinaires nécessaires pour devenir un enseignant*⁴⁸ », alors que par efficacité pédagogique, il entend « *l'action que peut avoir la pratique des professeurs sur les acquisitions effectives des élèves*⁴⁹ ».

La position de Marcel POSTIC est beaucoup plus symptomatique de la difficulté qu'il y a à définir succinctement les notions de compétence et d'efficacité de l'enseignant. A défaut de formuler clairement une définition conjointe de ces notions, l'auteur traduit davantage le climat de confusion né autour de ce distinguo quand il déclare qu'« *on a pensé pendant longtemps que la compétence de l'enseignant était un trait unique, que celui qui était capable de stimuler, pour le maximum d'élèves, le développement d'une aptitude était également capable de les faire progresser dans une autre et qu'il était efficace avec n'importe quelle catégorie d'élèves. Or, poursuit-il, on est obligé de reconnaître que le concept de compétence pédagogique est multidimensionnel, qu'il existe différentes sortes d'efficacité pour différentes sortes de professeurs, d'élèves, de programmes et de situations*⁵⁰ ». C'est précisément cette difficulté à donner un visage uniforme aux notions de compétence et d'efficacité des enseignants qui, selon POSTIC, a amené les chercheurs à réorienter leurs études vers l'acte d'enseignement proprement dit. On est donc passé d'une posture consistant à déterminer d'avance ce qui devrait se passer dans une situation d'enseignement par rapport à la compétence et à l'efficacité de l'enseignant, à une posture plus souple consistant à observer d'abord et à analyser ensuite les processus d'apprentissage⁵¹.

La même difficulté d'appréciation de la compétence et de l'efficacité de l'enseignant se ressent aussi chez GUYOT au point que celui-ci suggère l'usage d'une échelle de valeur qualitative et quantitative du message pédagogique. Il se demande alors « *pourquoi ne pas*

⁴⁷ Darliong-Hammond L., A.E. Wise, S.R. Pease, Teachers Evaluation in the organizational context : a review of the literature, *review of Educational Research*, fall, 1983, vol. 53, n°3, p.285

⁴⁸ G Felouzis, *op.cit.*, p.10

⁴⁹ *Idem.*, p.24

⁵⁰ M. POSTIC, *Observation et formation des enseignants*, Paris, PUF, 4è éd. 1992. p.32

⁵¹ *Idem.*, p.34

définir le bon enseignant comme celui dont la transmission des savoirs pédagogiques est parfaite ou, du moins, présente la dégradation minimale⁵² ». Cette suggestion apparemment raisonnable, au regard de la difficulté que certains éprouvent pour donner un contenu strict à la notion de compétence, montre néanmoins ses limites par le caractère subjectif d'une appréciation individuelle sur une situation en rapport avec un acte d'enseignement. On peut se demander, en effet, comment la suggestion de GUYOT pourrait se concrétiser sans qu'on ait préalablement établi des critères de perfection de l'acte d'enseignement auquel il fait allusion ? Et, même si tel était le cas, la communauté scientifique pourrait-elle avoir un même degré d'appréciation de la gestion professionnelle d'une activité pédagogique intégrale ou même d'une seule de ses séquences pratiques ?

Philippe PERRENOUD⁵³, pour sa part, indique à propos de la compétence professionnelle, que le courant de compétence est mû par deux moteurs à savoir, d'une part, la vogue de la notion de compétence dans le monde du travail et de la recherche en éducation et, d'autre part, la critique en rapport aux modes d'appropriation des savoirs scolaires et à la mise en évidence de leur faible transfert en dehors des situations d'enseignement et d'apprentissage. A la question des indicateurs de cette compétence chez un individu, l'auteur précise que la compétence est un mécanisme de production d'actes et de paroles qui affranchit le sujet de l'appropriation d'une liste préétablie. En un mot, il pense que la compétence symbolise « *un savoir-faire de haut niveau* », des savoirs étendus et explicites, pertinents pour une large classe de problèmes.

Dans leurs travaux datant de 1964 et dont les résultats sont exploités par Marcel POSTIC et Gilbert DE LANDSHEERE, B.J. BIDDLE et ROSENCRANZ, ces derniers inscrivent la compétence et l'efficacité des enseignants dans un axe pluriel. Ils pensent qu'il n'y a pas un modèle type de compétence qui favoriserait inéluctablement l'efficacité pédagogique d'un enseignant ; mais que la compétence et l'efficacité pédagogique peuvent se lire différemment, selon des situations auxquelles l'enseignant serait confronté et en relation avec les objectifs pédagogiques qu'il se serait fixé en fonction de la spécificité de chaque apprenant. Tout en réfutant une lecture univoque de la compétence et de l'efficacité pédagogique des enseignants, BIDDLE et ROSENCRANZ en donnent néanmoins quelques approches définitionnelles. Pour eux, la compétence « *c'est l'aptitude à se conduire d'une*

⁵² Guyot Y., « Contribution à l'étude de la psychologie du personnel enseignant », *Revue Belge de Psychologie et de Pédagogie* n°117, 1967, pp 19-28. In Postic M, « Observation et formation des enseignants », PUF, 4^e éd. 1992, P.29

⁵³ PERRENOUD P., « Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes », Paru in Bentolila, A. (dir.) *Savoirs et savoir-faire*, Paris, Nathan, 1995, pp. 73-88.

*façon spécifique à l'intérieur d'une situation sociale déterminée, en vue de reproduire des effets démontrés empiriquement et approuvés par les membres de l'environnement dans lequel il exerce ses fonctions*⁵⁴ ». Et par efficacité de l'enseignant, ils entendent « *l'effet de l'enseignant dans la réalisation d'une valeur qui prend la forme d'un objectif éducatif reconnu par le système institutionnel en vigueur dans une société donnée*⁵⁵ ».

Bernard OGGIONI⁵⁶, quant à lui, étudie le concept de compétence dans une approche formellement différente de celles de ses pairs. La sienne met au centre de la question non pas directement l'enseignant mais l'élève en tant qu'élément récepteur des connaissances par l'effet de son rapport interactionniste avec le maître pendant les situations d'enseignement et apprentissage. Nonobstant cette différence d'approche, il reste que le sens donné à la notion de compétence conserve de part et d'autre le même socle d'appréciation. OGGIONI pense en effet que « *la compétence est le potentiel d'action d'une personne (savoir-agir) ; l'action dont il est question ici concerne l'accomplissement des tâches complexes (résolution de problèmes, prises de décision, réalisation de projets) en mobilisant les ressources appropriées (savoirs et stratégies) dans différentes situations*⁵⁷ ». L'auteur comprend donc la compétence comme un « tout » consécutif à l'union de plusieurs caractéristiques interdépendantes. C'est pourquoi il pense que, d'une part, la compétence est à la fois « *complexe, relative, potentielle*⁵⁸ », en même temps qu'elle s'exerce en situation en étant « *complète et insécable*⁵⁹ », enfin, « *transférable et consciente*⁶⁰ ».

En somme, l'auteur nous fait comprendre que la compétence se juge dans le feu de l'action professionnelle, tant du côté des élèves que celui des enseignants. En admettant que posséder la compétence sur un domaine singulier sous entend l'acquisition, préalable et progressive, des aptitudes disciplinaires nécessaires liées à ce domaine. Il précise que la compétence se traduit essentiellement par « *la capacité de gérer avec efficience une situation*⁶¹ », en maniant les choses de telle sorte que la situation soit modifiée pour qu'elle nous convienne davantage ou en s'adaptant soi-même à la situation telle qu'elle est. A la suite de l'auteur, nous comprenons que la compétence n'est pas un attribut absolu de la personne

⁵⁴ Biddle B.J. et Rosencranz, cités par Postic M., in *observation et formation des enseignants*, Paris, PUF, 4^e éd., mise à jour juin 1992. p.32.

⁵⁵ *Idem.* p.32.

⁵⁶ ⁸¹Oggioni B., professeur de technologie au collège Albert Camus de la Tour d'Aigues, in http://www.blogg.ord/blog-12977-billet-qu'_est_ce_qu'une_compétence_607149.html, le04 juin 2007, Consulté le 13 octobre 2009 à 16H52.

⁵⁷ *Idem.*,

⁵⁸ *Idem.*,

⁵⁹ *Idem.*,

⁶⁰ *Idem.*,

⁶¹ *Idem.*,

mais elle est toujours reliée à une situation. C'est ce qui fait que l'on peut être compétent dans une situation donnée et perdre tout ou partie de ses marques dans une situation différente, parce que modifiée.

Le tour d'horizon, que nous venons sur les notions d'évaluation, de compétence et d'efficacité pédagogiques des enseignants-chercheurs, nous dévoile des opinions diversifiées traduisant qu'il y aurait à construire une approche scientifique univoque de ces concepts. Il n'y aurait pas un modèle de compétence qui entrainerait inéluctablement l'efficacité d'un enseignant, mais des modèles variés, favorisés par des situations spécifiques d'interaction pédagogiques enseignants/enseignés. Dans cette vision, il y a ceux qui, comme BIDDLE, ROSENCRANZ, voire FELOUZIS, inscriraient la compétence d'un enseignant dans un cadre institutionnel. Ces concepts s'entendent comme le fruit des acquisitions intellectuelles et professionnelles reconnues à la fois par des pairs et par les pouvoirs publics. De ce fait, l'environnement social des enseignants-chercheurs et le ministère de l'enseignement supérieur, régulateur des politiques universitaires, favorisent la prise de décision des uns et des autres et influent sur les pratiques éducatives. C'est dans cette perspective que nous nous inscrivons aussi, et qui détermine l'analyse sur les compétences et l'efficacité enseignante au Gabon.

3. Analyse des questions de compétence et d'efficacité pédagogique des enseignants-chercheurs

Selon Nicolas BOILEAU, « *ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire arrivent aisément*⁶² ». Cette pensée montre la nécessité qu'il y aurait pour tout acteur social de maîtriser préalablement une Connaissance ou un Savoir, pour prétendre le transmettre à autrui, notamment à un public profane. En ramenant la teneur de cette citation à une approche purement éducative, nous l'interpréterions de la manière suivante : la bonne transmission des connaissances aux étudiants suppose que l'émetteur du message pédagogique réunisse les atouts nécessaires à l'exercice optimal de son métier. En fait, BOILEAU expose en filigrane la difficulté qu'il y aurait à enseigner à des étudiants, immatures et façonnables, quand le sujet enseignant n'est pas maître de son art. D'où avons nous pensé, au travers de notre hypothèse de travail que les professionnels de l'enseignement

⁶² Nicolas BOILEAU, *L'art poétique*, Paris, 1674.

et de l'éducation seraient les seuls habilités à enseigner les étudiants parce qu'ils sont théoriquement mieux outillés en psychologie de l'enfant, en pédagogues et en didactiques.

La pensée de Nicolas BOILEAU semble complémentaire de celle de Jean BERBAUM présentée en amont de cette thèse et qui postule que, bien apprendre est le projet de tout élève qui entreprend ses études, c'est aussi le souhait que formule généralement tout enseignant à l'intention de ceux auxquels il s'adresse⁶³ La conjonction d'idées qui se dégage de ces points de vue d'experts révèle la complexité d'une relation pédagogique, tant les attentes réciproques de ses principaux partenaires, l'enseignant et l'étudiant, sont grandes. Chez l'étudiant, elles se traduisent par une volonté manifeste d'acquérir les connaissances, et chez l'enseignant, elles s'érigent par rapport aux différents objectifs visés par son enseignement.

Ces deux visions, prises au premier degré, apparaissent comme une évidence. Sinon, qui voudrait bien exposer ce qu'il ne sait pas ? L'étudiant conscient souhaiterait-il que son cycle universitaire soit émaillé d'échecs ? Et quel enseignant consciencieux œuvrerait volontairement pour l'improductivité de son message éducatif ? Quoiqu'il en soit, lors d'une activité pédagogique, l'étudiant attend de son enseignant une meilleure expression professionnelle. En retour, ce dernier souhaite plus d'implication académique des apprenants. Ces attentes mutuelles viseraient, sans doute, le « bien apprendre » dont parle Jean BERBAUM.

Toutefois, on peut se demander de façon critique : qu'est ce que bien apprendre pour un étudiant d'université gabonaise? A cette question, on peut imaginer de multiples réponses dont la plus probable, de notre point de vue, est « *bien apprendre c'est bénéficier d'un encadrement pédagogique dynamique, compétent et efficace* ». Une telle réponse interpellerait notamment sur les caractéristiques individuelles de ceux qui sont à même de garantir aux étudiants ce « *bien apprendre* ». Autrement dit, quel enseignant mérite d'être qualifié de compétent, et sur quelle base pourrait-on dire que sa pédagogie est efficace ? On pourrait, enfin, se demander si la « *compétence* » et « *l'efficacité pédagogique* » sont exclusives à un type particulier d'enseignants ou peut-on élargir l'appréciation de ces notions à d'autres catégories d'enseignants comme les moniteurs, des autodidactes de l'enseignement ? En un mot, la perception de la compétence d'un enseignant peut-elle s'appréhender au-delà des schémas scientifiques inflexibles?

Pour répondre à cette série de questions, nous allons revenir sur quelques approches définitionnelles ciblées des notions de compétences et d'efficacité professionnelle, telles que

⁶³ J. BERBAUM, *op.cit.*, p.67.

nous les avons présentées plus haut. A ce niveau nous exploitons spécialement les points de vue de BIDDLE, ROSANCRANZ, MIALARET, d'une part, et ceux de PERRENOUD et FELOUZIS, d'autre part, pour leur pertinence. Si à la base tous ces chercheurs prônent le respect scrupuleux des normes institutionnelles pour ce qui est du profil du « bon enseignant », la vision des deux derniers paraît cependant plus souple en ce qu'elle s'intéresse aussi aux dimensions intuitives de la pratique enseignante.

Notre démarche consiste donc à confronter les différentes positions d'experts, d'en titrer un enseignement général et de comparer ensuite cet enseignement à notre propre positionnement face à la question. En conclusion de cette thèse nous répondrons définitivement à la question de compétence et d'efficacité pédagogique des enseignants-chercheurs en faisant la synthèse des positionnements scientifiques respectifs et les résultats de nos enquêtes empiriques, présentés dans la deuxième partie de cette recherche.

3.1. Des perspectives similaires de BIDDLE, ROSENCRANZ et MIALARET

Nous avons dit que BIDDLE et ROSENCRANZ définissent, d'une part, *la compétence* d'un enseignant comme « *l'aptitude à se conduire d'une façon spécifique à l'intérieur d'une situation sociale déterminée, en vue de reproduire des effets démontrés empiriquement et approuvés par les membres de l'environnement dans lequel il exerce ses fonctions*⁶⁴ ». Et, d'autre part, qu'ils qualifient l'efficacité pédagogique d'*«effet de l'enseignant dans la réalisation d'une valeur qui prend la forme d'un objectif éducatif reconnu par le système institutionnel en vigueur dans une société donnée*⁶⁵ ». Gaston MIALARET, quant à lui, définit la compétence, comme « *l'aptitude à se comporter selon un rôle donné, en vue d'atteindre les objectifs fixés par le système éducatif*⁶⁶ ». C'est presque la même définition proposée par BIDDLE et ROSENCRANZ. A partir de ces explications, nous pouvons distinguer trois approches pour décortiquer leur structuration formelle et ressortir leur pertinence par rapport à notre objet d'étude.

La définition de la notion de Compétence commune à BIDDLE et ROSENCRANZ, comprend d'un point de vue structural deux parties essentielles. La première, qui va de « *la compétence de l'enseignant.....on exerce sa profession* », nous semble la plus importante parce qu'elle contient les éléments de définition de la compétence de l'enseignant à savoir :

⁶⁴ BIDDLE et ROSENCRANZ, *op.cit.*, p.34.

⁶⁵ Idem.,

⁶⁶ G. MIALARET, *op.cit.*, p.74

- Aptitude à se conduire d'une façon spécifique,
- Une situation sociale déterminée,
- Produire des effets expérimentalement démontrés,
- Des effets approuvés par les membres de son environnement professionnel

La deuxième partie de définition qui porte sur l'efficacité de l'enseignant et qui va de « *l'efficacité de l'enseignant...une société donnée* » corrobore la première en lui donnant plus de densité.

Lorsqu'on prend ces quatre éléments de définition partielle, on pourrait s'apercevoir que leur agencement argumentaire n'est pas fortuit, qu'il obéit à une volonté manifeste d'orienter le sens général de la définition dans un axe global. De même, on pourrait se rendre compte que les éléments relatifs à l'action, c'est-à-dire aux pratiques pédagogiques de l'enseignant, alternent avec les éléments descriptifs des variables environnementales où s'exercent ces pratiques. Que faudrait-il alors entendre par ces approches définitionnelles ? L'ordre de classification des éléments descriptifs de la compétence et de l'efficacité de l'enseignant par BIDDLE et ROSENCRANZ serait tel qu'en premier lieu, « *l'aptitude à se conduire d'une façon spécifique* » se présenterait comme un élément de définition succinct de la compétence de l'enseignant. De cette fraction de définition, il ressort que toute action pédagogique de l'enseignant viserait généralement à produire chez les étudiants des comportements désirés.

Cela signifie qu'en fonction des objectifs poursuivis par l'enseignant, qu'ils soient pédagogiques ou psychologiques, celui-ci devrait élaborer des stratégies éducatives conformes à l'objet d'étude et à la maîtrise de la classe. Ainsi, l'enseignant devrait faire preuve d'ingéniosité et d'un sens de créativité pour que son rendement académique réponde aux attentes pédagogiques non seulement des étudiants mais également du cadre institutionnel qui régule ses pratiques professionnelles.

En second lieu, « *une situation sociale déterminée* » serait un descriptif précis de la situation d'expression de la compétence de l'enseignant. Il s'agirait précisément de la situation d'interrelation enseignant/étudiant au sein du groupe classe. La classe étant considérée comme le cadre conventionnel approprié pour réaliser une activité pédagogique. Dans cette situation précise, l'enseignant et l'étudiant possèdent des statuts et des rôles différents. Le premier étant le principal acteur de la relation pédagogique en ce qu'il élabore les cours à dispenser, les conduit et les oriente non seulement en fonction de ses propres aspirations, ses attentes pédagogiques, mais aussi en fonction de celles de l'Institution

universitaire qui l'emploie. Le second étant, pour sa part, le récepteur du message pédagogique en fonction duquel l'enseignant oriente, à sa guise, l'enseignement.

En troisième lieu, « *produire des effets expérimentalement démontrés* » sous-entendrait l'atteinte des objectifs visés par l'enseignement. Par là, on entend que l'enseignant devrait chercher à obtenir chez l'apprenant des modifications comportementales observables, en vue d'atteindre les objectifs éducatifs essentiels tels que l'assiduité, l'écoute, la précision et la clarté lors des évaluations. Dans ce schéma de BIDDLE et ROSENCRANZ, l'action pédagogique de l'enseignant à l'endroit des étudiants ne pourrait relever du « *bricolage* » ou des pratiques intuitives. Cette action devrait plutôt reposer sur des normes, fondées elles mêmes sur le respect des procédés imposés par l'Université au sein de laquelle l'enseignant évolue. Le respect des normes conventionnelles étant censé favoriser les performances des étudiants, mesurables expérimentalement par des évaluations présentées sous forme de tests ou de contrôles continus de portée formative ou sommative.

Enfin, en quatrième lieu, « *des effets approuvés par les membres de son environnement professionnel* » présenterait des éléments relatifs aux conditions environnementales de validation scientifique d'une démarche pédagogique dite compétente. Cet élément de définition rappelle à lui tout seul le sentiment de BIDDLE et ROSENCRANZ, pour qui, un enseignant serait considéré comme compétent et sa pédagogie qualifiée d'efficace si ses stratégies éducatives, ses méthodes pédagogiques, ses matériaux didactiques et les objectifs professionnels, qu'il se serait fixé, sont conformes aux normes institutionnelles et sociales en vigueur. Une conduite que devrait nécessairement valider le groupe des pairs réunis au sein des équipes de recherche et des organes décisionnels mis en place par l'institution universitaire.

De son côté, Gaston MIALARET présenterait quasiment la même conception de la compétence que celle exprimée par BIDDLE et ROSENCRANZ dans la première partie de leur définition, en disant que « *la compétence pédagogique est l'aptitude à se comporter selon un rôle donné en vue d'atteindre les objectifs fixés par le système éducatif*⁶⁷ ». En analysant cette approche définitionnelle, il semble qu'elle possède, à un élément de définition près, la même structure formelle et le même sens que celle de BIDDLE et ROSENCRANZ.

La définition de MIALARET présente trois éléments contre quatre chez BIDDLE et ROSENCRANZ à savoir : l'attitude à se conduire selon les exigences d'un rôle, atteinte des objectifs fixés et le système éducatif.

⁶⁷ G. MIALARET, *Vocabulaire et éducation*, Paris, PUF, 1979, p.157

A quelques mots près, nous remarquons là trois des quatre éléments recensés chez BIDDLE et ROSENCRANZ. C'est pourquoi, nous nous épargnons la répétition de la dite explication. Toutefois, rappelons juste que cette définition de MIALARET énonce, comme dans celles de ses pairs, des facteurs mobilisateurs d'une activité pédagogique.

A la suite des positions de ces trois auteurs, nous concluons qu'ils sont normatifs en ce sens qu'ils inscrivent l'enseignement dans un cadre réglementaire, assujettis à des lois internes édictées par l'institution régulatrice des politiques d'enseignement. A l'analyse de leurs propos, ces lois semblent tellement inflexibles que l'enseignant devrait forcément s'y inscrire pour voir ses éventuelles compétences socialement reconnues comme telles. Pour B.J. BIDDLE, ROSENCRANZ et Gaston MIALARET, il semble que l'environnement social de la pratique enseignante ne saurait faire abstraction à des pratiques autres que celles, rigides, imposées par le cadre institutionnel.

Cette prédominance du cadre institutionnel dans les positions de ces auteurs en ce qui concerne l'exercice de la profession enseignante semble partagée par d'autres chercheurs. C'est le cas de Jean-Michel CHAPOULIE. Dans ses travaux en rapport avec la sociologie des professions appliquée aux enseignants, et portant sur la place de ces derniers dans la structure sociale, étude où il traite du système scolaire et de son évolution structurelle en se donnant pour objet l'accès au corps ainsi que la syndicalisation, les stratégies des carrières, et le recrutement social⁶⁸, CHAPOULIE reprend à son compte certaines thèses fonctionnalistes défendues par des pairs anglo-saxons, comme ceux cités ci-dessus. C'est ainsi qu'il penserait qu'il n'y a pas d'enseignant compétent et pédagogiquement efficace s'il ne réalise que « *le droit d'exercer suppose une formation professionnelle longue, délivrée dans des établissements spécialisés ; le contrôle des activités professionnelles est effectué par l'ensemble des collègues, seuls compétents pour effectuer un contrôle technique et éthique ; la profession règle donc à la fois la formation professionnelle, l'entrée dans le métier et l'exercice de celui-ci ; le contrôle est généralement reconnu légalement et organisé sous des formes qui font l'objet d'un accord entre la profession et les autorités légales ; les professions constituent des communautés réelles... leurs membres partagent des identités et des intérêts spécifiques*⁶⁹ ». Comme on le voit, le cadre d'exercice de la pratique enseignante et les éléments descriptifs de la compétence que décrit Jean-Michel CHAPOULIE ne sont pas très

⁶⁸ Chapoulie J.M, « Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels », *Revue Française de Sociologie*, XIV, n°1, 1973, p.86-114.

⁶⁹ Chapoulie J.M, *idem*.

différents de ceux décrits par BIDDLE, ROSENCRANZ et MIALARET. De part et d'autre, il y a l'astreinte à la norme institutionnelle.

3.2. FELOUZIS et PERRENOUD : une approche flexible

Pour sa part, Philippe PERRENOUD, sur la professionnalisation des enseignants, pense que la compétence d'un enseignant se lit sur deux dimensions. D'abord en rapport aux modes d'appropriation des savoirs scolaires, ensuite en rapport à la qualité du transfert de compétences en dehors des situations d'enseignement et d'apprentissage⁷⁰. Il aborde la question de la compétence et de l'efficacité pédagogiques⁷¹ dans le cadre de sa conception générale de « *l'enseignant professionnel*⁷² ».

Pour lui, « *Professionnel s'oppose à amateur ou bénévole* ». Le véritable professionnel se distinguerait du travailleur moyennement qualifié en ce qu'il réunit les qualités qu'on attend d'un praticien « *digne de ce nom* ». Ces qualités seraient à la fois d'ordre moral (être sérieux, consciencieux, scrupuleux, fiable, coopératif, engagé, persévérant) et intellectuel (être informé, savant, compétent, efficace, rigoureux, imaginatif, innovateur). A la question du rapport entre l'enseignant professionnel et les compétences qu'il est censé incarner, l'auteur propose dix options de compétences « *requisites pour exercer efficacement le métier d'enseignant dans les conditions d'aujourd'hui et face à des publics divers et difficiles*⁷³ ».

PERRENOUD pense donc l'enseignant compétent serait celui qui est capable de se centrer sur les compétences à développer et les situations d'apprentissage les plus fécondes, plutôt que de se contenter de « *faire le programme* ». Cet enseignant devrait être en mesure de différencier son enseignement, pratiquer une évaluation formative pour lutter activement contre l'échec scolaire, développer une pédagogie active et coopérative fondées sur des projets et des méthodes actives, se donner une éthique de la relation pédagogique et s'y tenir, se former en participant régulièrement à des journées pédagogiques, se mettre en question, réfléchir sur sa pratique, individuellement ou en groupe, participer à la formation initiale des futurs enseignants ou à la formation continue, travailler en équipe, raconter ce qu'on fait et

⁷⁰ P. PERRENOUD, *Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes*, op.cit.

⁷¹ P. PERRENOUD., *Un enseignant professionnel : Pléonasme ou utopie ?* Entretien réalisé par Anne Popet pour Le Journal des instituteurs et des Professionnels d'écoles n°10, juin 2000, p 18-19, Site Internet http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php/2000/2000_18html, consulté le 8 juillet 2010

⁷² C'est le thème central de l'entretien.

⁷³ Voir la réponse à la question de l'entretien.

coopérer avec des collègues, s'impliquer dans un projet d'établissement ou un réseau, s'engager dans des démarches d'innovation individuelles ou collectives.

Tout en reconnaissant que la sociologie de l'éducation en France ne s'est pas beaucoup intéressée aux problèmes de compétence et d'efficacité des enseignants, Georges FELOUZIS qui s'appuie sur certains travaux des pairs américains, comme ceux de Darliong-HAMMOND et al⁷⁴, distingue trois niveaux d'analyses de la compétence, de la performance et de l'efficacité des enseignants. Au premier niveau, il définit la compétence comme « *le corpus de connaissances disciplinaires nécessaires pour devenir un enseignant*⁷⁵ ». Au deuxième niveau, il pense que « *les performances renvoient à la dimension du métier, elles se situent dans le domaine de la pratique quotidienne et ne peuvent être abordées qu'en relation avec le public scolaire auquel elles s'adressent*⁷⁶ ». Au troisième et dernier niveau d'analyse, il entend l'efficacité pédagogique comme « *l'action que peut avoir la pratique des professeurs sur les acquisitions effectives des élèves*⁷⁷ ».

Dans un premier temps, l'on pourrait dire concernant la compétence d'un enseignant, que FELOUZIS partage la position maximaliste de ses collègues anglo-saxons et francophones dont les positions sur le cadre régulateur de la profession enseignante laisseraient à penser que la compétence n'est pas à la portée de tous, parce qu'elle résulterait d'abord du profil individuel de l'enseignant. Un profil qui doit se caractériser par un ensemble d'acquisitions intellectuelles de haut niveau, traduites par des preuves de certification académiques : les diplômes.

Par ailleurs, sur un angle complémentaire au premier développé tantôt, Georges FELOUZIS comprendrait l'efficacité pédagogique comme l'aboutissement d'une démarche pédagogique bien menée par l'enseignant. En un mot, comme « *l'action que peut avoir la pratique des professeurs sur les acquisitions effectives des élèves*⁷⁸ ». Vu ainsi, l'efficacité pédagogique serait le produit mesurable de l'acte d'enseignement, le baromètre d'appréciation des performances scolaires de l'enseignant : une manière de mesurer « *sa capacité à agir sur ses élèves pour transformer leurs acquisitions*⁷⁹ ».

Bien que cette première approche de la compétence de FELOUZIS, ancrée sur des attributs intellectuels individuels, il reste que l'auteur développe une deuxième approche,

⁷⁴ L.Darliong-Hammond, A.E. Wise, S.R. Pease, Teachers Evaluation in the organizational context : a review of the literature, *review of Educational Research*, fall, 1983, vol. 53, n°3, P.285-328., in Felouzis G. op cit. PP.9 et 10

⁷⁵ G. FELOUZIS, *op.cit.*, p.10.

⁷⁶ *Idem.*,

⁷⁷ *Idem.*,

⁷⁸ *Ibid.*,

⁷⁹ *Idem.*,

apparemment plus flexible, concernant les mêmes problématiques. En effet, s'appuyant à la fois sur ses propres résultats d'expériences pédagogiques vécues auprès des professeurs de français et de mathématique des classes de seconde du Sud-Ouest de la France, et sur ceux des travaux similaires de ses pairs, dont ceux de Darliong HAMMOND et al., Georges FELOUZIS aboutit à la conclusion qu'«*on ne peut, en aucun cas, dresser le portrait robot de l'enseignant efficace, car les mêmes pratiques, les mêmes manières d'être ne sont pas obligatoirement efficaces avec tous les types d'élèves et dans toutes les disciplines*»⁸⁰.

Les positionnements scientifiques sur les notions de compétence et d'efficacité des enseignants que nous venons de développer présentent deux aspects : une approche fonctionnaliste, normative et maximaliste, et une approche plus flexible laissant entrevoir la possibilité d'apprécier ces notions autrement. La première approche s'inspire des théories anglo-saxonnes exprimées notamment par BIDDLE et ROSENCRANZ, et qui sont reprises en grande partie par les sociologues de la profession adaptée au corps enseignant en France, à savoir Jean-Michel CHAPOULIE, Viviane ISAMBERT JAMMATI, Claude DUBAR et Pierre TRIPER ou Clermont GAUTHIER et Maurice TARDIF, voire par Aziz JELLAB. Cette approche postule que l'accès au corps enseignant est strictement réglementé.

En tant que « *milieu clos* », le corps enseignant est donc hermétique aux profanes. Nul ne peut y accéder et se prévaloir comme tel sans remplir les critères nécessaires, prédéfinis par le ministère de l'enseignement supérieur et l'institution universitaire.

Pour ces chercheurs, il semblerait qu'« *on est enseignant ou on ne l'est pas* ». Car l'enseignement ne laisserait aucune place à la fioriture, à l'improvisation. Que ce soit au niveau du recrutement et de la gestion des personnels qu'à celui des procédés pédagogiques employés en situation d'échanges scolaires. Ce qui laisse sous-entendre que ceux qui, comme les enseignants-chercheurs de l'université Omar Bongo, ne rentreraient pas dans les canevas de l'université ne pourraient se prétendre compétents. Parce que la compétence résulterait du respect préalable des dispositions légales régissant la fonction.

De la deuxième approche développée notamment par Georges FELOUZIS et Philippe PERRENOUD, nous retenons que s'ils partagent avec leurs pairs l'idée de la professionnalisation du corps enseignant, ils sont aussi favorables à une certaine flexibilité en matière de procédés pédagogiques et didactiques. Une flexibilité à manier quand la nécessité s'impose et qui tiendrait compte de la variété des publics scolaires et des situations environnementales auxquelles l'enseignant ferait face, au lieu de s'astreindre à la norme

⁸⁰ Idem.,

pédagogique imposée par l'Autorité. Selon eux, l'on ne pourrait dresser le « *portrait robot* » de l'enseignant efficace, car les mêmes pratiques, les mêmes manières d'être ne seraient pas obligatoirement efficaces avec tous les types d'étudiants et dans toutes les disciplines.

Si nous partageons seulement *en partie* l'avis des experts à ce sujet, c'est parce que nous nous demandons par ailleurs si le respect des normes sociales en matière d'enseignement doit ôter le bon sens individuel, qui recommande le recul face à des situations parfois non voulues, imposées par un environnement spécifique. Nous pensons en effet qu'en parallèle au cadre réglementaire du choix des enseignants, nos sociétés d'appartenance respectives sont confrontées à leurs propres réalités, parfois inconnues dans d'autres pays. Des réalités qui se traduisent souvent en phénomène social, et face auquel s'impose une prise des mesures palliatives, au risque de voir le phénomène s'amplifier et la situation s'empirer. Les enseignants-chercheurs de l'Université Omar Bongo obéiraient à cette logique.

Certaines réalités universitaires gabonaises ne peuvent s'expliquer et trouver des solutions dans un raisonnement scientifique face aux évidences sociales faisant moins appel à la rhétorique argumentaire ou au dogme, fût-il scientifique, qu'au pragmatisme. Car dans l'Afrique au sud du Sahara, l'université actuelle n'a, en partie, de réalité que sur le sens donnée par sa définition encyclopédique universelle. Et pourtant, c'est bien cette institution universitaire, cadre d'échanges cognitifs qui met au centre de la dialectique l'enseignant et l'étudiant. L'université est une « *association d'Hommes animés des mêmes préoccupations, mus par les mêmes intérêts, attelés à une tâche commune parce que confiants dans les mêmes valeurs*⁸¹ ». Selon CHARLE et VERGER, il s'agit d'une « *communauté plus ou moins autonomes de maîtres et d'étudiants réunis pour assurer à un niveau plus ou moins supérieur l'enseignement d'un certain nombre de disciplines*⁸² ».

⁸¹ J. PAQUET (ed.), *Les universités à la fin du Moyen Âge : actes du Congrès international*, Louvain, Presses Universitaires de Louvain, 1978, p.4

⁸² J. VERGER, *Histoire des Universités*, Paris, PUF, « Que-sais-je », 1994, p.5.

CHAPITRE 2 : La démarche méthodologique

2.1.Limites, difficultés et découpage du champ empirique

Notre étude, dont le but est de déterminer l'efficacité générale de l'université Omar Bongo de Libreville, ne s'est pas réalisée sans difficultés. Tout au long de nos séjours au Gabon, nous nous sommes heurté à de nombreux obstacles tant au niveau de la pré-enquête qu'à celui de l'enquête à proprement parler. Aussi, avant d'explicitier notre démarche méthodologique, c'est l'ensemble de ces difficultés qu'il nous faut rappeler pour mieux s'imprégner des conditions dans lesquelles nos enquêtes se sont passées.

A la suite de Danielle RUQUOY⁸³ nous considérons que les instruments méthodologiques d'une démarche scientifique ne peuvent être choisis indépendamment des références théoriques de la recherche. La question des entretiens semi directifs que nous aborderons et celle des observations directes nous semblent être des outils de recherche appropriés pour vérifier notre hypothèse de travail.

Par ailleurs, nos entretiens permettent de rendre compte du rapport que les enseignants-chercheurs ont avec leur travail. Ils donnent aussi accès aux représentations que les interviewés ont de l'évaluation, de l'efficacité pédagogique et à leurs conditions sociales. Les données d'entretiens recueillies sont, ensuite, mises en perspective avec la littérature scientifique, notamment des ouvrages de pédagogie, de psychologie et de sociologie de l'éducation. Ce procédé a pour objectif de voir si les modèles théoriques de l'évaluation, de compétence et d'efficacité professionnelle issus de ces ouvrages correspondent à ceux des échantillons d'interviewés.

Pour mener à bien cette phase d'enquête, nous utilisons principalement les théories de BLOOM et MITZEL⁸⁴ qui proposent la réalisation d'un tel travail à partir de deux formes de critères : les critères de *présage* et les critères basés sur *les processus* ou *les fonctions* et les critères basés sur *les produits*. Par « critères de présage », ils assimilent tout ce qui est prédictif de compétence et/ou d'efficacité chez des individus, et par « critères de processus ou de fonction » et « critères de produit », ils entendent tout ce qui est empiriquement vérifiable pendant la pratique. Dès lors, les entretiens nous donnent des outils de recherche des critères de présage chez les enseignants-chercheurs, étant donné que cette forme de critères se lit

⁸³ D. DUQUOI, *Pratiques et méthodes en sciences sociales*, Paris, Armand Colin, 1995.

⁸⁴ Les résultats des travaux de Mitzel et Bloom sur la compétence et l'efficacité des enseignants sont présentés par Postic M., in *Observation et formation des enseignants*, Paris, PUF, 1992 et par De Landsheere G., in *Introduction à la recherche en éducation*, Liège, Thone, 1976

généralement à partir des déclarations des acteurs sur leur propre vécu social et/ou professionnel.

2.1.1. Le calendrier

Notre pré-enquête devait s'étaler de mai à août 2009. Cette période a coïncidé avec le décès de notre mère et du Président de la République Gabonaise, Omar Bongo ONDIMBA. En raison du climat de suspicion, de la fermeture des frontières et du couvre-feu, nous avons dû décider de surseoir à notre pré-enquête. Malgré nous, nous avons décidé de rentrer en France, craignant les grèves et les contestations postélectorales. La pré-enquête n'a donc débuté qu'en novembre 2009 ; elle s'est achevée en janvier 2010.

Pour ne pas être confronté aux mêmes difficultés, nous avons décidé alors d'effectuer notre enquête un an plus tard. Aussi, si la période de la tenue de l'enquête a semblé propice, il est resté à résoudre les problèmes liés aux choix de l'établissement et à la définition de l'univers géographique.

2.1.2. L'échantillonnage

Plusieurs techniques sont utilisées pour constituer un échantillon représentatif d'une population dans la recherche en éducation. La technique choisie dépend très évidemment des préoccupations de la recherche. Cependant, les chercheurs sont unanimes à reconnaître que le meilleur échantillon est celui qui rend compte de la variété des situations éducatives.

En matière d'évaluation des acquisitions des étudiants, la constitution d'un échantillon représentatif s'avère être une entreprise difficile. La complexité réside dans la représentativité de la population cible constituée d'étudiants et d'enseignants dont l'organisation a un impact non négligeable sur les acquisitions scolaires.

Une enquête oblige souvent à recourir à une méthode de prélèvements d'un échantillon. Envisager d'étudier une population générale nécessite un budget suffisant. Cependant, l'étude d'un sous-ensemble de la population facilite le travail du chercheur qui doit définir un échantillon représentatif, quelle que soit la méthode, toutes les couches, catégories et tendances de la population se retrouvent dans le tirage opéré.

La méthode dite « probabiliste ou aléatoire » prélève sur une population un échantillon arbitraire. Plutôt que de choisir des enquêtes comme le fait la méthode des quotas, elle procède à un tirage au sort. Fondée sur la théorie des probabilités, elle accorde une chance

égale aux différentes composantes de la population étudiée d'appartenir à l'échantillon. La méthode probabiliste choisit une population à partir d'une liste de tous les individus constituant la population totale et utilise une table de nombres aléatoires. Toutefois, cette méthode suppose une base de sondage, faible, et exige des coûts. Pour l'atténuer, on procède au sondage soit par grappe, soit par stratification.

En revanche, la méthode des quotas connue sous la désignation de « *méthode de choix raisonnés* » ne requiert pas une base de sondage complète. L'avantage de cette méthode est qu'elle est moins coûteuse et le chercheur exécute un travail rapide.

Notre méthode s'inspire de la seconde, c'est-à-dire de la méthode des quotas. L'absence d'une banque de données permettant une connaissance des caractéristiques de la population scolaire est un réel problème au Gabon. En effet, les statistiques du Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur ne révèlent pas les informations sur l'origine sociale des élèves et des étudiants ; elles se contentent de ressortir certains ratios et indicateurs de scolarisation. Lors de notre enquête, et pour dissiper les malentendus et erreurs qui entourent les statistiques officielles, nous avons donc cherché à récolter des informations qu'elles ne diffusent pas. Ces renseignements nous ont aidé à définir un échantillon à partir de la méthode des quotas, suivant les critères qu'elle impose, à savoir, entre autres, l'âge scolaire et le sexe.

L'Université Omar Bongo est divisée en facultés. Dans chacune d'elles, un tirage au sort proportionnel a été fait pour tenir compte des différents départements. Une pondération a été faite, par faculté, selon le nombre de départements.

Notre étude couvre ainsi la totalité de l'université Omar Bongo de Libreville, avec ses deux établissements, à savoir la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines et la Faculté de Droit et des Sciences Economiques.

Au cours de notre pré-enquête, nous avons recensé 628 étudiants de la première à la quatrième année. Ces derniers se répartissent de la manière suivante :

Département de sociologie : 121 étudiants dont 41 filles et 58 garçons

Département de psychologie : 67 étudiants dont 23 filles et 22 garçons

Département d'Anglais : 23 étudiants dont 8 filles et 15 garçons

Département d'Anthropologie : 36 étudiants dont 26 garçons et 10 filles

Département d'Histoire et Archéologie : 64 étudiants dont 19 garçons et 45 filles

Département de Géographie : 47 étudiants dont 21 garçons et 26 filles

Département d'Economie : 53 étudiants dont 30 garçons et 23 filles

Département de droit : 78 étudiants dont 19 garçons et 59 filles

Département de Lettres Modernes : 56 étudiants dont 27 garçons et 28 filles

Département de Littératures Africaines : 37 étudiants dont 23 garçons et 14 filles

Département des Sciences du langage : 46 étudiants dont 37 garçons et 9 filles

La répartition par quota attribuée à chaque catégorie du critère retenu la proposition qu'elle représente dans la population-mère. Le critère d'âge dégage dix catégories ou classes d'âge. Le tableau ci-dessous donne les différentes classes d'âge pour l'ensemble des départements, leurs effectifs et le pourcentage de chacune de ces catégories.

Tableau 1 : Effectifs et répartitions des étudiants par classe d'âge

Catégories d'âge	Effectifs	Pourcentages
16 -18	56	8,72
18 - 20	63	10,03
20 – 22	107	17,04
22 – 24	88	14,01
24 – 26	53	8,44
26 – 28	73	11,62
28 – 30	27	4,30
30 – 32	67	10,67
32 – 34	20	3,18
34 – 36	74	11,78
Total	628	100%

Source : nos enquêtes de 2007 à 2010

En respectant les proportions de chaque catégorie d'âge et de sexe, notre échantillon comprend 209 étudiants dont, 95 filles et 114 garçons.

Il est à noter que nous n'avons pas appliqué la méthode de quotas pour les enseignants-chercheurs. En effet, nous avons sollicité et obtenu des entretiens auprès du Recteur⁸⁵, du secrétaire général de l'université, des doyens, des assesseurs, des chefs de départements et de certains enseignants. Au total, nous avons pu interroger 43 enseignants-chercheurs, sachant que le Recteur, les Doyens et les chefs de départements sont, avant tout, enseignants-chercheurs. Excepté le Secrétaire Général de l'université, toutes ces personnalités enseignent dans leurs départements respectifs.

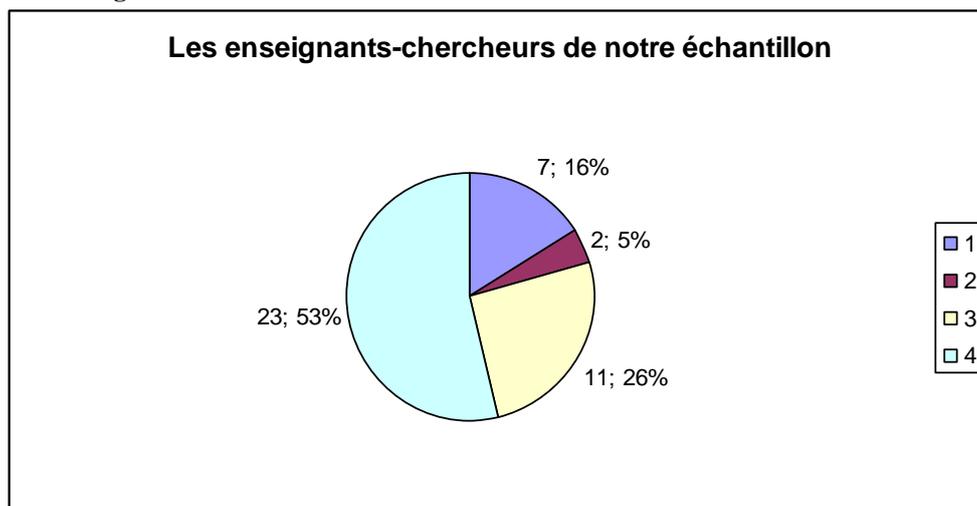
⁸⁵ Le Recteur, doyens, assesseurs et chefs de départements sont également enseignants-chercheurs à l'exception du secrétaire général qui est nommé par le ministère de l'enseignement supérieur.

Tableau 2 : Nombres d'enseignants-chercheurs de notre échantillon

Enseignant-chercheur	Inscrits	Non inscrits	Pourcentage
Professeur titulaire	7	0	21%
Maître de conférences	2	0	8%
Maître-assistant	11	0	29%
Assistant	23	10	42%
Total	43	10	100%

Source : notre enquête de juin à septembre 2010.

Figure 1 : Les enseignants-chercheurs de notre échantillon



La principale information qui ressort de ce graphique est la prédominance d'enseignants-chercheurs « assistants » (53%). Les professeurs titulaires ne représentent que 16% de cet échantillon alors qu'il y a 5% de maitres de conférences. Ainsi, nous pouvons dire que ce panel reflète l'image de la "population-mère".

2.1.3. Le choix de l'université

Le Gabon compte trois (3) universités publiques et plusieurs grandes Ecoles publiques et privées, à savoir l'université Omar Bongo⁸⁶(Libreville), l'Université des Sciences et Techniques de Masuku (Franceville), l'Université des Sciences de la Santé (Owendo), l'Institut National des Sciences de Gestion (Libreville), l'Institut des Sciences et Technologiques (Libreville), l'Ecole Normale Supérieure (Libreville), HEC-Gabon (Libreville), AFRAM (Libreville), etc.

Nous avons donc choisi de travailler avec l'Université Omar Bongo de Libreville. Par contre, le choix de cette institution universitaire ne résulte pas d'un hasard ou d'un arbitraire. Par son histoire, l'université Omar Bongo est la première et la principale université gabonaise. Elle est *l'alma mater* de l'ensemble des établissements supérieur au Gabon, dont certains d'entre eux ayant, tout simplement, été délocalisés par rapport au site originel. Sa particularité c'est aussi son organisation administrative et pédagogique souple. Elle est structurée en trois niveaux bien distincts : celui du chef de département qui assure l'ensemble des tâches administratives et de gestion ; celui du doyen de la faculté ; enfin, celui du Recteur. Sa gouvernance institutionnelle et financière lui permet de posséder les instruments techniques et juridiques d'une grande organisation de ce type. Elle est dotée d'un conseil d'administration et d'un conseil scientifique qui ont pour mission d'être des lieux de débats sur les projets, le fonctionnement et la vie de l'institution.

Notre choix se justifie également parce que cette université constitue un maillon central du système de l'enseignement supérieur gabonais. A ce titre, son fonctionnement, son efficacité et surtout son évaluation sont déterminants pour la qualité des "produits" qui en sortent. Ces derniers constituent des ressources humaines disponibles pour l'emploi. De plus, les États généraux de l'Education et de la Formation⁸⁷ et tous les séminaires et ateliers qui se sont succédés ont montré la place importante de ce degré qui constitue un goulot d'étranglement par sa faible capacité d'accueil et son faible rendement. Notre étude propose donc un éclairage nouveau pour un meilleur pilotage des universités gabonaises et des établissements d'enseignement supérieur dans sa globalité.

Ce type de recherche qui est une première du genre dans ce pays, tente de faire percevoir l'intérêt de cette pratique évaluative en vue de créer un engouement dans le domaine au niveau national.

⁸⁶ Nous reviendrons, plus en détail, sur l'histoire de cette université au prochain chapitre.

⁸⁷ Nous reviendrons plus loin sur ces Assises.

2.2. Organisation et fonctionnement de l'université Omar Bongo

L'université compte deux facultés à savoir la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines (FLSH) et la Faculté de Droit et des Sciences Economiques (FDSE). Ces dernières se subdivisent en départements et sont dotées d'un cycle incomplet. En effet, de 1970 à 2007, les autorités gouvernementales assignent comme mission aux établissements de « *contribuer à la formation des cadres supérieurs et compétents dans le domaine de la spécialité de chaque département*⁸⁸ ». Pour remplir cette mission, l'institution universitaire met en place une organisation de cours sous forme de modules, composés d'enseignements théoriques et pratiques. Le cours magistral ou théorique est l'étude d'un objet déterminé dans le programme général de la discipline, visant à donner aux étudiants une connaissance précise et détaillée de l'objet mais aussi un modèle d'analyse et de recherche. Cet exercice permet, à l'étudiant, d'acquérir une connaissance claire et précise de la discipline dans le but de lui donner une formation complète dans le cursus universitaire. Les travaux dirigés (TD) et les travaux pratiques (TP), qui découlent de ces cours magistraux, quant à eux, ont pour objectif de susciter et entretenir l'effort personnel des étudiants, leur permettre d'assimiler les connaissances théoriques et surtout de maîtriser, par une application pratique, les méthodes et l'esprit de leur discipline⁸⁹. Les TP sont généralement des exercices pratiques de laboratoires ou de terrain, axés sur une manipulation de documents, souvent matériels, en vue d'un savoir et/ou d'un savoir-faire. Les TD concernent le travail de réflexion. Cependant, ces exercices, bien qu'étant inscrits dans les emplois du temps, ne sont pas souvent réalisés par certains enseignants-chercheurs « Assistants ».

Depuis 2007, l'UOB a laissé le système modulaire pour adopter celui du « LMD », Licence-Master-Doctorat par les arrêtés suivants à savoir l'arrêté n°0071/PM/MESRIT du premier ministre, du 29 septembre 2005 portant « création, attribution, composition et modalités de fonctionnement des organes chargés de la mise en place du système Licence, Master, Doctorat (LMD) », de l'arrêté n°0054/MESRIT/CAB du Ministre de l'Enseignement Supérieur du 24 octobre 2005 portant « Création du comité de pilotage du système Licence, Master, Doctorat (LMD) » et, enfin de l'arrêté n°00940/PR/MESR de la Présidence de la République du 16 octobre 2007 sur « l'application du système Licence, Master, Doctorat (LMD) dans les universités et les établissements d'enseignement supérieur ». Or, en 2013, ce système n'est toujours pas généralisé dans tous les départements.

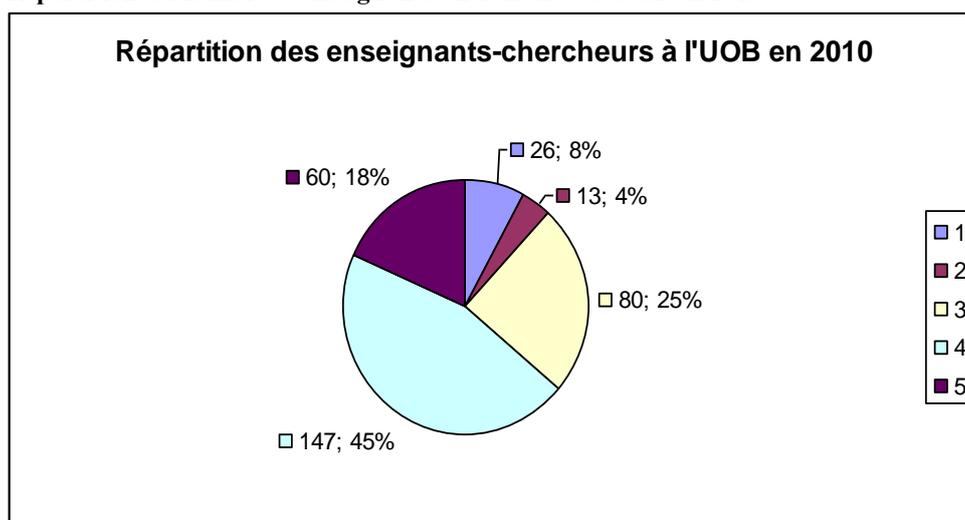
⁸⁸ Livret de l'étudiant, Université Omar Bongo, 2000-2001, p.4

⁸⁹ Livret de l'étudiant gabonais, *op.cit.*,

La configuration des salles de classe est quasiment identique dans tous les départements de l'université. L'organisation de la classe suppose un enseignement frontal, conformément à ce que décrit Michel GILLY dans ses travaux sur les pratiques et la conception du métier chez les instituteurs anglais et français, à savoir que « *le bureau du maître fait face aux tables des élèves disposés en rangées régulières les uns derrière les autres et tournant le dos au tableau noir* ». Mais alors qu'en France les salles de classes sont constituées de tables-bancs d'une ou deux places assises, toutes les classes de l'université Omar Bongo comptent des tables où les étudiants sont assis par cinq, six, sept, huit, voire même dix. Cela est dû à l'insuffisance des structures d'accueil, à savoir de nouvelles salles de classes équipées.

2.3. Ratios étudiants/enseignant

Figure 2 : Répartition du nombre d'enseignants-chercheurs à l'UOB en 2010



Avec un effectif de 13.152 étudiants inscrits en 2010 et 326 enseignants-chercheurs, dont 40 vacataires, l'institution universitaire de notre terrain d'enquête compte en moyenne 40,34 étudiants par classe et par enseignant. Ce ratio étudiant/enseignant montre que les étudiants de cette université bénéficient d'un bon encadrement pédagogique par rapport aux universités occidentales⁹⁰ de cette taille. Cependant, la figure n°2 nous montre une présence

⁹⁰ F. ERHARD et C. MUSSELIN, *En quête d'universités. Etude comparée des universités en France et en RFA. Préface de Bertrand GIROD de l'Ain*, ont mené une enquête comparative dans quatre universités en France et en Allemagne. Valdor (13.907 étudiants et 600 enseignants-chercheurs) et Romanie (16000 étudiants et 900 enseignants-chercheurs) en France, Teufingen (28.420 étudiants et 2143 enseignants-chercheurs) et Stahlberg (10.000 étudiants et 586 enseignants-chercheurs) en Allemagne. Les universités de Valdor et de Stahlberg représentent deux universités "post-forme" fondées toutes les deux dans les années soixante-dix. Les universités

massive des enseignants de grade « assistant » (45%). Or, pour le Conseil Africain et Malgache de l'Enseignement Supérieur (CAMES), les enseignants-chercheurs de grade « assistants » ne sont pas habilités à diriger les recherches des étudiants. Les professeurs titulaires ne représentent que 8% des effectifs enseignants, les maîtres de conférences 4%, les maitres-assistants 25% et les vacataires 18%, composés principalement de professionnels, affectés à la Faculté de Droit et des Sciences Economiques.

S'agissant de la gouvernance institutionnelle à l'échelle des départements, ces derniers sont dirigés par un « chef de département ». Malgré sa nomination en conseil des ministres, il paraît sans réelle autorité ; car il est parfois moins diplômé que la plupart de ses collègues. Auparavant⁹¹, il était élu par ses pairs pour trois ans, avec la possibilité d'une réélection. Sans moyens, mais avec des tâches multiples, il est à la fois enseignant, chercheur, organisateur des enseignements et des examens. Il est aussi référent des enseignants et des étudiants. Il établit les programmes d'études, les emplois du temps et effectue les tâches matérielles de secrétariat, sans assistance.

En matière de recherche, le nombre de centres de recherche devrait être un signe d'encouragement. En réalité, certains d'entre eux n'ont qu'une faible activité de publication, ce qui explique le nombre grandissant des « assistants » à l'université. Dans le même temps, la loi gabonaise sur le statut de l'enseignant-chercheur et les règles du CAMES recommandent à tout enseignant-chercheur de s'inscrire sur une liste d'aptitude : cette inscription est conditionnée par la publication d'au moins deux articles. Mais, ces enseignants « non productifs » justifient leur absence dans les laboratoires de recherche par le temps qu'ils consacrent à leurs cours et à la formation. D'autant qu'ils exercent parfois, pour des raisons financières, d'autres fonctions à l'extérieur de l'université (67,3%), d'où leur faible investissement à la recherche. La faiblesse des moyens consacrés à la recherche et la difficulté de mobilité expliquent aussi ce déficit d'activité de recherche.

de Roumanie en France et de Teufingen en Allemagne représentent, elles deux universités "anciennes", créées dans les années 60.

⁹¹ En 1993, le Gabon accède, sous la pression sociale, au multipartisme. D'abord, par l'organisation des élections présidentielles, ce processus démocratique se généralise dans la société gabonaise entière. A leur tour, les enseignants-chercheurs obtiennent l'élection des chefs de départements, des Doyens et du Recteur.

2.4.La démarche méthodologique

Pour cette recherche doctorale, nous avons opté pour la méthode de *l'interview semi structurée*, encore appelée entretien guidé ou semi-directif. Nous avons préféré ce type d'enquête à l'interview structurée parce que cette dernière pose au départ des problèmes de standardisation dans la manière de gérer les questions et de recueillir les informations. L'entretien semi-directif s'est avéré plus adapté à nos objectifs de recherche parce que « *c'est une méthode au cours de laquelle l'enquêteur accorde moins d'importance à la standardisation qu'à l'information elle-même*⁹² », tout en gardant le cap sur les *consignes* de l'interview. Consignes qui portent essentiellement sur les questions d'évaluation, de compétence, d'efficacité, du rapport au travail et sur la perspective professionnelles des enseignants-chercheurs. La conduite des entretiens semi-directifs nous a permis de nous rendre compte de la justesse du propos de Gilbert DE LANDSHEERE à ce sujet, à savoir que « *moins l'interview est structurée, plus notre art en tant qu'interrogateur, notre sagacité et notre finesse psychologique ont l'occasion d'intervenir plus facilement*⁹³ ».

2.4.1. Outils d'enquête : guide d'entretien

La recherche documentaire menée avant les entretiens n'ayant pas produit assez d'informations sur les enseignants-chercheurs en ce qui concerne les contours de leur carrière (recrutement, gestion administrative et sociale...) et leurs profils individuels (âge, sexe, grade universitaire, etc.), nous avons pensé que les informations issues des entretiens réalisés, notamment avec ces professionnels de l'enseignement supérieur éclaireraient suffisamment ces zones d'ombre. Par ailleurs, le recours à la technique de l'entretien semi directif pour sonder les représentations sociales des acteurs sur l'évaluation et l'efficacité des enseignants-chercheurs se justifie par le fait que cette méthode semble la plus crédible pour relever les ressentis, explicites ou implicites, et mesurer la valeur des non-dits des acteurs sur le problème des enseignants-chercheurs au Gabon. Les différents discours obtenus à ce niveau alimentent l'analyse thématique que nous consacrons aux contenus des entretiens.

⁹² De LANDSHEERE G., *Introduction à la recherche en éducation*, 4^{ème} édition, Armand Colin, Paris, 1976, P.83.

⁹³ DE LANDSHEERE G., *op.cit.*, p.84

La conduite de ces entretiens s'appuie sur un guide d'entretien construit autour de six items explorant chacun un thème précis, qui s'adresse soit à tout l'échantillon soit à une partie de celui-ci. Les réponses données à chaque niveau des thématiques abordées par l'entretien diffèrent ainsi en fonction de la place de chaque groupe d'acteurs dans la structure sociale et de ses perceptions.

Tableau 3 : Guide d'entretien

ITEMS	TITRES	OBJECTIFS
ITEM N°1	Identification	Situer le profil de chaque enseignant-chercheur à partir des variables âge, sexe, d'ancienneté, et grade universitaire.
ITEM N°2	Recrutement et cursus universitaires	Présenter le mode de recrutement des enseignants-chercheurs et de leur cursus universitaire
ITEM N°3	Conditions de transmission des connaissances	Préciser dans quelles conditions et avec quels moyens les connaissances sont transmises.
ITEM N°4	Conditions d'évaluation des connaissances	Préciser dans quelles conditions les étudiants sont évalués.
ITEM N°5	Gestion administrative et sociale	Traiter des conditions de vie des enseignants-chercheurs : salaires, logement, sécurité, loisirs, etc.
ITEM N°6	La recherche	Evaluer la place de la recherche

2.4.2. Quid de la représentation de l'échantillon

Si l'on suit Guy MICHELAT, ce panel n'est pas assez diversifié. MICHELAT insiste sur le fait que l'échantillon d'une enquête qualitative devrait rendre compte de la plus grande diversité possible des attitudes supposées à l'égard du thème étudié. Dans ce cas, précise-t-il, le panel n'est pas choisi de manière à constituer un échantillon statistiquement représentatif car, « *c'est l'individu qui est représentatif en ce qu'il détient une image, particulière il est vrai, de la culture ou des cultures à laquelle il appartient*⁹⁴ ». Cette méthode repose sur le postulat que chaque individu peut être porteur d'une culture ou des sous cultures auxquelles il appartient et dont il est représentatif. Stéphane BEAUD s'inscrit dans cette même logique d'hétérogénéité en disant que « *cette méthode donne la capacité au sociologue de faire apparaître la cohérence d'attitudes et des conduites sociales en inscrivant celles-ci dans une histoire ou une trajectoire à la fois personnelle et collective*⁹⁵ ».

Il est exact que sous cet angle, notre échantillon a des limites car il est culturellement homogène. En effet, même si les enseignants-chercheurs sont issus de différents départements, tous les interviewés sont de nationalité gabonaise. Or, aujourd'hui, à l'Université Omar Bongo, il y a des enseignants vacataires venus d'autres pays de la sous-région d'Afrique centrale⁹⁶. Nous voulions nous entretenir avec cette catégorie d'enseignants-chercheurs pour avoir leur avis sur la question de l'évaluation et de l'efficacité de l'université au Gabon, mais, les dates de nos enquêtes ne correspondaient pas avec la disponibilité de ces professionnels de l'enseignement et de la recherche. S'entretenir avec ces contractuels nous aurait certainement permis de relever une autre perception de cette réalité sociologique, peut-être lue différemment de celles des enseignants gabonais avec lesquels nous nous sommes entretenus.

Enfin, les entretiens visaient à recueillir l'opinion de chaque membre de l'échantillon, choisi en tant qu'élément représentatif du corps professoral, sur les questions essentielles de notre problématique. La composition diversifiée de l'échantillon, telle que nous l'avons arrêtée, semble, en amont, garantir des données d'entretiens exploitables. Nous pensons que la question de l'université au Gabon et de ses enseignants-chercheurs ne peut être mieux abordée que par ceux-là même qui y sont directement ou indirectement concernés.

⁹⁴ MICHELAT, G., « Sur l'usage de l'entretien non directif en sociologie », dans *Revue française de sociologie*, XVI, 1975, p.236.

⁹⁵ BEAUD, S., « L'usage de l'entretien en science sociale. Plaidoyer pour l'entretien ethnographique », *Politix*, n°35, 1996, pp.226-257

⁹⁶ A l'UOB, on dénombre une dizaine d'enseignants-chercheurs de nationalité camerounaise et congolaise (Congo-Brazzaville).

2.5. Outils de recueil de données

2.5.1. Les entretiens semi-directifs

Pour recueillir les données, nous avons utilisé un dictaphone et un bloc-notes. Nous avons prévu au départ d'enregistrer l'intégralité des entretiens et les retranscrire ensuite. Le choix de l'enregistrement comme moyen de recueil des discours individuels se justifie surtout par la fidélité de son contenu, puisqu'il ressort textuellement les sujets abordés tels qu'ils ont été prononcés, avec leurs périodes d'intensité, de véhémence, d'hésitation, de calme plat, de rire, d'onomatopée etc., ce qu'il est quasiment impossible à spécifier dans le feu roulant des échanges, quand il s'agit de prendre des notes à partir d'un discours. Le bloc-notes quant à lui était à double usage. Il portait non seulement l'architecture du guide d'entretien mais il venait aussi en appoint au magnétophone pour relever des « off », pour emprunter un langage journalistique, c'est-à-dire des déclarations faites en dehors du moment de l'interview officielle et susceptibles d'enrichir le contenu de l'enquête.

En effet, il est arrivé, parfois que certains interviewés nous ont convié, le soir, après les cours, à prendre "un pot" dans un bar, voire à dîner chez eux. Des discussions, à bâtons-rompus, engagées dans un tel cadre, nous ont ramené, souvent, sur certains points d'entretiens abordés dans la journée ou la veille avec leurs collègues ou avec eux-mêmes. L'avantage de cette situation étant que nos interlocuteurs nous confient, parfois involontairement, des informations oubliées ou occultées lors des entretiens officiels. Nous avons noté ces informations. La transcription de chaque interview se fait souvent dans les heures qui suivent. Le décryptage, l'analyse et l'interprétation ont été réalisés plus tard, une fois la période d'entretiens terminée.

2.5.2. Le questionnaire écrit : rédaction et distribution

Le questionnaire mesure certaines variables (pas toutes) que l'entretien passe sous silence. Il ne permet pas, par exemple, de mesurer certaines d'entre elles, relatives aux contraintes sociales, que seuls les entretiens révèlent. Il ne présente aucune garantie de fidélité quant à son remplissage par celui auquel il est destiné : un individu peut toujours le remplir en lieu et place d'un autre. En revanche, l'entretien donne des informations riches et complexes. Les premières, liées à la classification des informations, suscitent des erreurs d'interprétation; à l'opposé, les questions fermées facilitent le classement des réponses par le filtrage des

enquêtes, à partir de certaines réponses et évitent (perte de temps) d'avoir à poser de nombreuses questions ; mais leur faiblesse réside dans des réponses difficilement exploitables.

Pour dépasser ces clivages entre questions fermées et ouvertes, nous avons choisi la formulation des questions préformées. Ce choix est sous-tendu par les entretiens précédents, qui, suggérant des éléments de réponse, nous ont permis de préformer nos questions. Dans ces dernières, les réponses ne sont ni entièrement fermées ni libres, mais préparées par des entretiens afin de les soumettre à une nouvelle enquête. Or, les questions préformées, par opposition à celles dites fermées, limitent le nombre de réponses à une alternative à deux modalités : oui ou non. Ce sont celles-ci qui correspondent à la recherche sur l'efficacité et l'évaluation universitaire.

Un bon questionnaire doit comporter un nombre réduit de questions pour permettre à l'enquêté de répondre. Aussi, notre questionnaire ne compte-t-il que douze questions. Nous avons distribué 209 questionnaires aux étudiants du campus universitaire de Libreville. 147 nous ont été retournés, soit un taux de réponse de 70,33%. D'une manière générale, le taux de réponses, par question, est satisfaisant. Cette réussite, nous la devons à la collaboration dynamique avec nos interlocuteurs qui ont accepté de distribuer le questionnaire et de le récupérer.

Une des qualités d'un questionnaire écrit est de rassembler des questions, bien formulées, de façon à faciliter la compréhension de l'enquêté. Pour cela, la formulation et les règles de la morphosyntaxe doivent être claires pour tous les répondants, quel que soit leur niveau d'instruction. Une séance d'explication, suivie d'un guide, a précédé l'étape de la distribution. La durée moyenne de retour du questionnaire a varié de deux à trois semaines. Ce retour se faisait au compte goutte dans la mesure où il a été distribué pendant et après la période des sessions universitaires. Tous les départements n'ayant pas commencé les examens aux mêmes dates. La consigne donnée aux personnes chargées de la distribution et de la récupération du questionnaire consistait à respecter la méthode que nous avons définie pour le tirage, c'est-à-dire en choisissant les étudiants suivant les deux critères retenus à savoir : l'âge et le sexe.

2.6. Instruments d'analyse de données : l'analyse thématique

La méthodologie d'analyse de ces entretiens s'appuie sur les travaux de Laurence BARDIN⁹⁷. Cet auteur propose une approche transversale consistant à découper l'ensemble des entretiens par grille de catégories projetées sur les contenus. Dans cette démarche, on ne tient pas compte de la dynamique et de l'organisation, mais de la fréquence des thèmes relevés dans l'ensemble des discours, considérés comme données segmentables et comparables. Cette approche de l'analyse thématique est proche de celle défendue par Alain BLANCHET et Anne GOTMAN⁹⁸ qui précisent que, contrairement à l'analyse longitudinale qui parcourt les thèmes de l'entretien pour en rebâtir l'architecture singulière, l'analyse thématique défait la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème.

En clair, notre démarche a consisté à regrouper d'abord les questions par thèmes et à classer ensuite, par ordre d'importance, les fractions de discours dégageant la même approche thématique. Les idées force de ces discours ont été soumises à des analyses, en tenant compte de leur fréquence, de leur degré de pertinence et des objectifs poursuivis par l'étude. C'est dans cette perspective que nous avons évalué la fréquence des thèmes énoncés par les enseignants-chercheurs et les personnels administratifs à savoir le Recteur, les Doyens, le secrétaire général de l'université, les chefs de départements et les étudiants.

L'analyse thématique présentée *in fine* est une synthèse d'analyses thématiques singulières de chaque groupe d'acteurs du panel, construite elle-même sous forme d'analyse thématique horizontale de type interne. Il s'agit de relever dans cette étape, comme le suggèrent GHILGLIONE et MATALON, « *les différentes formes sous lesquelles le même thème apparaît d'un sujet à l'autre*⁹⁹ ». Ce qui veut dire que nous avons réalisé cinq types d'analyses thématiques spécifiques, en fonction des typologies dégagées par notre panel, qui serviront finalement de support à l'analyse transversale relative aux cinquante trois entretiens.

Nous avons donc structurées les réponses d'entretiens sur deux modèles complémentaires. Le premier modèle renseigne sur les caractéristiques individuelles des acteurs à partir des variables âge, sexe, niveau scolaire, origine sociale etc. Le second informe sur les modes de recrutement et de formation intellectuelle et/ou professionnelle, sur les

⁹⁷ BARDIN L., *L'analyse de contenu*, dernière édition, Paris, PUF, 2007, p.229.

⁹⁸ BLANCHET A., et GOTMAN, A., *L'enquête et ses méthodes, l'entretien*, 2^{ème} éd., Armand Colin, Paris, 2010, p.96.

⁹⁹ GHILGLIONE et MATALON, cités par BLANCHET et GOTMAN, in *L'enquête et ses méthodes*, Op. cit. p.96

raisons du choix du métier etc. Ces deux modèles mettent respectivement en exergue et par endroit le capital symbolique des acteurs, au sens ou l'entend Pierre BOURDIEU, c'est-à-dire « *comme toute forme de capital perçue selon des catégories de perception, des principes de vision et de division, des systèmes de classement, des schèmes classificatoires et/ou cognitifs qui sont, au moins le produit de l'incorporation des structures objectives du champ considéré*¹⁰⁰ ». En effet, nous pensons que le capital symbolique des enseignants-chercheurs de l'UOB, construit à partir de leur profil morphologique et leurs trajectoires sociales communes ou individuelles, pouvait influencer leurs pratiques.

2.6.1. Identification par âge et par sexe

L'indentification des enseignants-chercheurs de l'université Omar Bongo propose de déterminer leur position sociale par rapport à leur grade universitaire. Selon Claude THELOT, cette position sociale « *se confirme ou infirme au plan de la trajectoire professionnelle, des alliances...et au plan de la progéniture, du devenir des enfants. L'évolution de la position sociale sur des générations successives peut-être appréhendée en termes de stabilité ou de la mobilité*¹⁰¹ ».

2.6.1.1. Sexe

Tableau 4 : Rapport Homme/ Femme de notre échantillon

Sexe	Hommes	Femme	Total
Effectifs	52	1	53
%	98,11	01,89	100

Source : nos enquêtes de terrain de 2010

Tableau 5: Rapport Homme/ Femme aux poste de chef de département en 2010

Sexe	Hommes	Femme	Total
Effectifs	15	4	19
%	78,74	21,26	100

Source : nos enquêtes de terrain de 2010.

¹⁰⁰ Lexique Bourdieusien, *Parcours erratique de morceaux choisis*, Raisons pratiques, Seuil, 1994, p.161

¹⁰¹ THELOT, C., *Tel père, tel fils ? Position sociale et origine sociale*, Paris, Dunod, 1982, p.1.

Tableau 6: Rapport Homme/Femme des enseignants-chercheurs de l'UOB en 2010

Sexe	Hommes	Femme	Total
Effectifs	253	73	326
Effectifs	77,60	22,40	100

Ces trois tableaux nous montrent la sous-représentation des femmes dans la profession d'enseignants-chercheurs à l'université Omar Bongo. Ce déséquilibre numérique entre Hommes et Femmes pourrait se lire, à partir d'une analyse sociologique effectuée par Marie-France LANGE¹⁰². En effet, l'objectif de son étude montre que cette inégalité aurait des causes historiques. Pour elle, la scolarisation des jeunes filles, et plus particulièrement la formation des femmes africaines, est reléguée au second plan par les politiques publiques des nouveaux Etats indépendants.

Par contre, la formation des hommes s'inscrit comme une priorité. Un enjeu d'autant plus important qu'on doit les préparer à la gestion du pays, dans l'optique de remplacer les « Blancs » dont le départ définitif des postes de responsabilité administrative devenait inéluctable. En revanche, de l'avis général, nous pensons, selon l'auteur, que la formation des femmes irait de soi lorsque les sociétés africaines auraient évolué, c'est-à-dire quand elles auraient atteint un certain degré de développement¹⁰³. C'est finalement à partir de la décennie 1970-1980 que l'Afrique noire aurait pris conscience de la place sociale des femmes à partir du poids et du rôle important qu'elles se seraient mises à jouer entre-temps dans le cadre de la viabilité des projets agricoles. Dès lors, on aurait commencé à mesurer l'importance que revêt leur formation et y réfléchir profondément. Une formation prévue initialement pour être basique, c'est-à-dire à la limite de la considération réductrice que la société de l'époque avait pour la femme noire, mais qu'on aurait fini par renforcer très vite, eu égard aux exigences pratiques de terrain dont l'appropriation des techniques agricoles, très complexes, requérait de réelles aptitudes intellectuelles¹⁰⁴. C'est donc, conclut Marie-France LANGE, sous l'angle d'une utilité sociale et économique réduite, d'une utilité politique niée que serait né le besoin de former sérieusement les femmes en Afrique noire¹⁰⁵.

Abordant cette même problématique de sexualisation du travail sur un autre angle, complémentaire au travail de Marie-France LANGE, Bertin YANGA NGARY, étudiant la

¹⁰² LANGE, M-F., *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous condition*, Paris, Karthala, 1998

¹⁰³ Idem.,

¹⁰⁴ Idem.,

¹⁰⁵ Idem.,

question du genre en milieu professionnel explique que cette disparité numérique et professionnelle entre les hommes et les femmes, entre les moniteurs et les monitrices, existerait de manière générale dans le monde et plus particulièrement en Afrique noire. Selon lui, le travail serait sexué à la base, en ce sens qu'il serait masculin. Même si on remarque aujourd'hui que l'activité professionnelle des femmes est beaucoup plus admise. Néanmoins, on constaterait une inégalité dans le traitement réservé aux individus des deux sexes face au travail, et cela malgré le discours récurrent sur l'égalité des sexes. Par rapport aux femmes africaines en général et aux Gabonaises en particulier, YANGA NGARY pense que celles-ci continueraient à subir une discrimination croissante sur le marché du travail, et par conséquent, feraient les frais d'un système social davantage favorable aux hommes. Etayant son raisonnement, il exhibe des chiffres édifiants relevant des organismes internationaux qui, pour le cas du Gabon, montre, en effet, « *un décalage entre sa population majoritairement féminine et le niveau d'insertion professionnelle des femmes, inférieur à celui des hommes* »¹⁰⁶.

2.6.1.2.Age

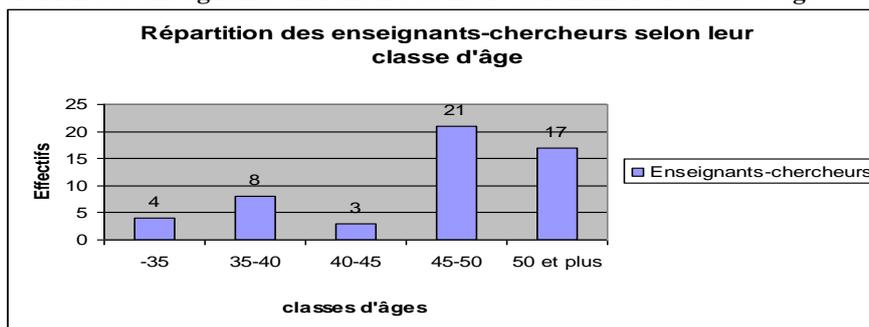
Tableau 7: Répartition des enseignants-chercheurs par classe d'âge

Classe d'âge	Effectifs	%
Moins de 35 ans	4	7,54
35 – 40	8	15,09
40 – 45	3	5,66
45 – 50	21	39,62
50 ans et plus	17	32,07
Total	53	100

Source : nos enquêtes de 2010

¹⁰⁶ YANGA NGARY B., BAD/OCDE, « le Gabon », in perspective économique en Afrique, 2006 et « Résultats du recensement général de la population et de l'habitat de juillet 1993, chiffre de l'Office National de l'Emploi (ONE)

Figure 3 : Répartition des enseignants-chercheurs de notre échantillon en classe d'âge



Source : livret de l'étudiant 2001, revu et corrigé avec nos données d'enquête de 2010.

Ce tableau et graphique nous montrent que l'âge moyen de l'échantillon des enseignants-chercheurs de l'université Omar Bongo est de trente huit ans. Ce qui est relativement jeune, même si certains d'entre eux, ont entre quarante cinq et cinquante cinq ans.

La diversité des tranches d'âge des enseignants-chercheurs s'expliquerait par la politique d'éducation menée au Gabon depuis la promulgation de la loi 16/66 portant sur l'organisation et le fonctionnement du système éducatif. Par ailleurs, selon Monique HIRSCHHORN, la structure par tranche d'âge d'un corps professionnel ou de métier, à un moment donné, se ferait par rapport à l'évolution interne des effectifs de ce corps pendant ce laps de temps, compte tenu de la durée moyenne des carrières des hommes et des femmes qui le composent. Les périodes de forte croissance s'exprimeraient par une surreprésentation de certaines tranches d'âges au détriment des autres. Mais si la croissance s'estompe, il y aurait inéluctablement un vieillissement progressif du corps, suivi d'un rajeunissement subit, enregistré au moment où les acteurs appartenant aux tranches d'âge les plus nombreuses arriveraient à l'âge de la retraite. En revanche, précise l'auteur, si la croissance reprend elle minimiserait l'effet du vieillissement voir même, si elle était assez forte, provoquerait le rajeunissement¹⁰⁷.

2.7. Analyse de l'énonciation

A la suite des travaux de Marie Christine d'URUNG¹⁰⁸, Laurence BARDIN¹⁰⁹, Anne GOTMAN et Alain BLANCHET¹¹⁰, nous apprenons que l'analyse de l'énonciation se

¹⁰⁷ HIRSCHHORN M., *L'ère des enseignants*, Paris, PUF, 1993, p.117

¹⁰⁸ D'URUNG M.C., *Analyse de continu et acte de parole. De l'énoncé à l'énonciation*, Paris, Edition universitaire, 1974.

¹⁰⁹ BARDIN, L., op.cit.,

différencie d'autres techniques d'analyse de contenu en ce qu'elle s'appuierait sur une conception de la communication comme processus et non comme donnée, et, en ce qu'elle porte sur la structuration du discours et des éléments formels qui le composent. Son objectif et son ambition se résument à « *appréhender à la fois des niveaux divers et imbriqués*¹¹¹ » du discours. En fait, l'analyse de l'énonciation repose sur « *une conception du discours comme parole en acte*¹¹² ». Ce qui laisse entendre que cette forme d'analyse considère qu'un travail se fait, qu'un sens s'élabore, que des transformations s'opèrent, lors de la production de la parole par un tiers, en situation de monologue ou dans le cadre plus structuré de l'entretien. Ce qui n'est pas le cas dans une analyse de contenu classique, qui considère le matériel d'étude comme "un donné", c'est à dire comme un énoncé immobilisé et donc manipulable par le chercheur.

Partant de cette approche de l'analyse de l'énonciation, il semble que le discours n'est pas la transposition transparente d'opinions, d'attitudes ou de représentations existant de manière achevée avant la mise en forme langagière. En prolongeant cette hypothèse, l'on en arrive à la conception selon laquelle le discours n'est pas un produit fini, mais un moment dans un processus d'élaboration, avec tout ce que cela comporte de contradictions, d'incohérence et d'inachèvement. C'est dans cette logique que nous nous proposons, dans la deuxième partie, d'analyser l'énoncé des entretiens et du questionnaire que nous avons réalisés avec les enseignants-chercheurs et les étudiants.

Sachant que l'analyse de l'énonciation ne constitue pas l'objet de cette thèse, et dans le but de la concision de notre travail, nous n'exploiterons pas toutes les étapes qu'elle suggère. Notre démarche consiste à se limiter à deux approches, à savoir « *l'analyse logique* », traduisant l'agencement des séquences du discours, mettant en relief sa cohérence ou son incohérence et « *l'analyse de la logique* » – à ne pas confondre avec l'analyse logique - du discours, qui montre la dynamique de l'entretien à partir de son contenant explicite ou implicite et de ses modalités d'expression. La seconde méthode d'analyse de données fait place à l'analyse thématique du discours qui complète l'analyse de l'énonciation.

¹¹⁰ GOTMAN A., et BLANCHET, A., *L'enquête et ses méthodes*. Op.cit.,

¹¹¹ BARDIN, op.cit., p.227

¹¹² Idem., p.224

2.8.L'analyse thématique structurale

Le choix de l'analyse thématique colle à la technique des grilles d'entretien. Les réponses à une question donnent à l'enquêteur la possibilité de relever plusieurs thèmes. L'analyse structurale thématique fait partie des méthodes sémantiques structurales¹¹³. Le texte ou la parole du locuteur sont considérés comme un système, une organisation qui renferme un sens. Il faut découvrir et rechercher les rapports structuraux dont la configuration est le sens recherché¹¹⁴. La première étape de l'analyse thématique est constituée par la recherche du leitmotiv ou thème général. Celui-ci se trouve dans l'agencement des mots, des phrases, des groupes de mots qui ont un sens. Chaque thème se subdivise en sous thèmes. La recherche du thème suppose que seuls les passages ou les séquences porteurs de sens et de signification retiennent l'attention de l'analyse. La seconde étape repose sur l'analyse des rapports structuraux entre les thèmes. L'organisation des thèmes entre eux suivant les rapports fonde une structure thématique, située au centre de la signification de l'ensemble.

2.8.1. Analyse stratégique

L'analyse stratégique rompt avec les déterminismes de l'environnement et du contexte et saisit la réalité sociale, à partir du poids des contraintes sociales¹¹⁵. Une démarche mettant l'accent sur l'abstraction est proscrite par l'analyse stratégique. Cette dernière veut comprendre la formation des attitudes qui motivent les acteurs dans le choix des solutions contingentes. Pour Crozier, cette attitude « *constitue le pont entre d'une part les conduites observables des individus et d'autre part, la structure de valeur qui oriente celle-ci et qui, elle, reste inobservable* »¹¹⁶. Elle renvoie à ce qui est individuel et permet de comprendre le comportement choisi par l'individu.

Aussi, pour comprendre les attitudes des individus dans une situation sociale donnée, convient-il de s'interroger sur leur expérience passée : le principal étant de découvrir les régularités¹¹⁷ qui commandent la constitution et l'acquisition des attitudes. Le parcours ou

¹¹³ P. Mucchielli, *L'analyse de contenu des documents et des communications*, 7^{ème} édition, Paris, Ed. EST, 1991, p.26.

¹¹⁴ *Idem*, p.111.

¹¹⁵ M. Crozier et E. Friedberg, *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil, coll. « Points Essais », 1992, p.452

¹¹⁶ M. Crozier et E. Friedberg, *op.cit.* p.463

¹¹⁷ *Idem*,

l'histoire scolaire de l'étudiant fournissent ainsi des indications pertinentes qui aident à saisir sa situation présente.

2.9.L'analyse quantitative des données du questionnaire

Dans l'analyse de données du questionnaire, on distingue deux grandes méthodes : la méthode de classification automatique et la méthode factorielle. La classification automatique est une méthode de condensation de tableaux multidimensionnels en vue de leur transformation en petits tableaux. Cette méthode consiste en une répartition d'un échantillon ou classe. Pour arriver à cette répartition de la population, il convient préalablement de définir une mesure d'appréciation de l'éloignement entre les groupes répartis qui implique l'utilisation de critères d'agrégation.

L'analyse factorielle comprend l'analyse des correspondances, l'analyse en composantes principales, l'analyse discriminante et l'analyse canonique. L'analyse factorielle part de l'idée de corrélation existant entre les variables, afin de découvrir les relations d'interdépendance. La construction des tableaux, obtenus après le dépouillement automatique sur le *Sphinx*, révèle l'existence des effectifs théoriques inférieurs à 5, ce qui ne permet pas de prendre en compte les calculs des écarts du Chi2. Pour résoudre cette difficulté, nous avons procédé à une analyse minutieuse, en lignes et colonnes de chaque tableau présentant des effectifs théoriques inférieurs à 5. Nous avons utilisé l'analyse en composantes principales qui s'applique aux variables quantitatives et l'analyse des correspondances multiples appropriée pour les variables qualitatives. La recherche de l'influence exercée par les variables quantitatives a conduit aussi à rechercher le coefficient de corrélation, non pas pour expliquer mais pour connaître la tendance sur l'influence de chaque variable quantitative. L'utilisation des tableaux de moyennes carrées et d'autres types de tableaux compense également le problème des chi2 qui ne s'applique pas aux effectifs théoriques inférieurs à 5. D'autre part, le choix de l'analyse de segmentation¹¹⁸ a pour objectif de comparer les liens existant entre plusieurs variables dépendantes et une variable dépendante. Il s'agit d'un mode particulier d'analyse multivariée¹¹⁹, qui se fonde sur une mesure de l'ampleur de la variation que chaque variable indépendante induit sur la variable dépendante, afin d'aboutir à la construction des catégories.

¹¹⁸ J-C Combessie, *La méthode en sociologie*, Paris, 3^{ème} édition, La Découverte, collection « Repères », n°194, 2001, p.99.

¹¹⁹ L'analyse multivariée consiste à évaluer le poids que plusieurs variables, exerçant une même variable dépendante. Cette évaluation implique l'introduction de deux, trois, quatre ou cinq variables.

Après avoir clarifié la démarche méthodologique qui guide notre étude, le chapitre 3 s'articule autour de la question de l'émergence de l'université au Gabon. Trois niveaux contribuent à élucider notre analyse. D'abord, le cadre historique qui permet de comprendre sa création et son évolution. Ensuite, le cadre juridico-institutionnel qui définit les normes qui s'appliquent à la fois aux enseignants-chercheurs et aux étudiants. Et enfin, le contexte universitaire et extra-universitaire rend compte de la complexité de l'environnement dans lequel évoluent ces acteurs.

CHAPITRE 3 : Histoire coloniale et avènement de l'école moderne au Gabon

3.1. Présentation générale du Gabon

Figure 4: Carte du Gabon



Source <http://www.izf.net/upload/Documentation/Cartes/Pays/supercartes/Gabon.htm>

Le Gabon est un pays d'Afrique centrale, situé sur la façade ouest du continent et à cheval sur l'équateur. Avec une superficie de 267 667Km², il partage trois frontières conventionnelles et une frontière naturelle avec l'océan atlantique. Avec ses huit cents (800) kilomètres de côte, le Gabon est limité au nord par le Cameroun, au nord ouest, par la Guinée Equatoriale, à l'est et au sud-est par le Congo-Brazzaville.

Le climat du Gabon est de type équatorial. Chaud et humide, il connaît de faibles variations de températures en fonction de l'altitude et de l'éloignement de la mer. Au cours de l'année, deux saisons sèches (l'une, courte, s'étend de mi-décembre à mi-février et l'autre, longue, va de mai à septembre) alternent avec deux saisons de pluies (la petite saison commence en octobre et se termine en mi-décembre et la grande saison s'étale de mi-février à fin avril). Ce climat équatorial explique la présence de la grande forêt qui s'étend sur environ 80% du territoire, couvrant ainsi la majeure partie du pays. Seuls les plateaux du Sud-est et certaines zones du Sud du pays sont couverts de savane. L'abondance des précipitations a pour conséquence l'importance du réseau hydrographique. Celui-ci est constitué essentiellement par l'Ogooué, le plus long fleuve du pays avec 1200 kilomètres, qui compte plusieurs affluents dont le bassin s'étend sur une bonne partie du territoire.

Sur le plan économique, le Gabon bénéficie de ressources abondantes qui font de lui, potentiellement, un pays riche. En effet, grâce aux ventes du bois issu de son immense forêt et des produits de son sous-sol qui regorge d'importants gisements miniers (pétrole, manganèse, uranium, fer, or, zinc, diamant...), le Gabon a un PNB par habitant d'environ 3000 dollars US, soit un des plus élevés d'Afrique¹²⁰. Cependant cette prospérité, apparente, contraste avec la réalité du terrain. En effet, tandis que le PIB augmente, le rapport mondial 2004 de l'ONU, relatif à l'Indice de Développement Humain (IDH)¹²¹ classe, paradoxalement, le Gabon au 122^{ème} rang sur 177 des pays développés¹²², soit dans le troisième tiers de peloton, bien loin d'une place confortable.

La population du Gabon est estimée à un million six cent quarante mille deux cent quatre vingt six habitants (1.640.286)¹²³ pour une espérance de vie de 54.6 ans¹²⁴. Près de 70% de cette population vit en milieu urbain, notamment à Libreville, la capitale administrative du pays, qui compte 502.339 habitants¹²⁵. Sur le plan socioculturel, le Gabon est un melting-pot. Les populations autochtones, assez composites, regroupées autour d'une quarantaine d'ethnies, cohabitent harmonieusement avec les populations étrangères immigrées, issues essentiellement des pays de l'Afrique de l'Ouest et les Européens. Les Français constituent le gros des populations expatriées, avec 11.153 individus¹²⁶. Du fait de ce brassage, qui favorise le métissage culturel, les étrangers vivent, chacun à leur manière, les

¹²⁰ PNUD, *Rapport mondial sur le PNB : évaluation par pays*, mars 2002. p.7

¹²¹ BAD/OCDE, *Gabon*, in *Perspectives économiques en Afrique*, 2006

¹²² PNUD, *Rapport mondial sur l'indice de développement humain*, juillet 2002, p.12

¹²³ . <http://www.statistiques-mondiales.com/gabon.htm> , consulté le 12 juin, 2013.

¹²⁴ BAD/OCDE, *op.cit.*, p.295.

¹²⁵ Ministère de la Planification, *op.cit.*, p.13

¹²⁶ Ministère des Affaires Etrangères, Maison des français de l'étranger, <http://www.mfe.org/index.php/Portails-Pays/Gabon>, consulté le 9 septembre 2013.

effets de la *transculturation*¹²⁷ au sens où le comprend Ana VASQUEZ, avec ce que cela revêt en termes d'identité.

Enfin, sur le plan politique, le Gabon est une ancienne colonie française, indépendante depuis le 17 août 1960. C'est un Etat souverain, démocratique, avec un régime politique présidentiel dont le fonctionnement institutionnel est orienté par trois pouvoirs respectifs. La présidence de la République et le Gouvernement forment le pouvoir exécutif. Au pouvoir depuis le 16 octobre 2009, Ali BONGO ONDIMBA succède à son père, Omar BONGO ONDIMBA, mort au pouvoir, à Barcelone en Espagne. Ce dernier succède aussi à Léon MBA MINKO MI-EDANG, mort aussi au pouvoir, à Paris le 27 novembre 1967. Le Parlement bicaméral, composé par l'Assemblée nationale et le Sénat, chargé de concevoir, de voter et d'amender les lois, constitue le pouvoir législatif. La justice, chargée de lire et d'appliquer les lois, représente le pouvoir judiciaire.

A l'accession à la magistrature suprême en 1967, Omar BONGO présente le multipartisme comme une source de divisions, de querelles et de guerres tribales. Il préconise alors sa suppression et la création d'un parti unique qui garantit l'unité nationale et qui doit fédérer toutes les forces vives de la nation. Le 12 mars 1968, il crée le Parti Démocratique Gabonais (PDG) et dissout les différents mouvements et partis politiques existants, à savoir le Mouvement Gabonais d'Action Populaire (MGAP), le Mouvement National de la Révolution Gabonaise (MNRG), l'Union Démocratique et Sociale Gabonaise (UDSG), le Bloc Démocratique Gabonais (BDG), etc. Les dirigeants de ces partis politiques s'alignent, par la suite, derrière le nouveau chef de l'Etat autour de sa devise : Dialogue, Tolérance, Paix.

De 1967 à 1981, le Gabon connaît une stabilité relative car toutes les libertés démocratiques sont confisquées par un seul homme.

Avec l'arrivée au pouvoir en France de François Mitterrand, les opposants au régime PDG s'organisent et tentent de s'aligner sur les thèmes « humanistes » de la gauche française. Dans la foulée, Simon OYONO ABA'A crée, le 13 novembre 1981, le Mouvement de Redressement National (MORENA). Au cours d'une marche pacifique, organisée à Libreville, en décembre 1981, les fondateurs de ce mouvement dénoncent publiquement les « arbitraires » du parti unique et réclament le retour au multipartisme. La conséquence immédiate fut l'arrestation et l'incarcération de ces leaders. A l'extérieur du pays, l'action du

¹²⁷ Pour Ana Vasquez, « la situation de trans-culturation se caractérise par le fait que des individus qui ont déjà été socialisés dans une certaine culture se retrouvent immergés dans une culture autre que celle où ils ont été socialisés et se voient contraints d'adopter un ensemble de normes propres à la nouvelle culture.. ». In *étude ethnographique des enfants d'étrangers à l'école français*, Revue française de Pédagogie, n°101, oct-nov-déc. 1992, p.45

MORENA est relayée, en France, par les exilés politiques avec à leur tête le Père Paul MBA ABESSOLO.

Sur le plan économique, le régime du Président BONGO ne va s'arranger. En effet, à partir de 1985, le pays fait face à une grave crise économique. La baisse du cours du pétrole et du taux de change du dollar fait chuter les recettes budgétaires de plus de la moitié (58%). Devant l'ampleur de la crise, le Gabon fait appel au Fonds Monétaire International et à la Banque Mondiale. En 1986, un programme d'ajustement structurel est signé. Mais, le coût social de cet engagement fut lourd de conséquences. Le chômage fait son apparition avec la fermeture des entreprises qui licencient près de 3900 employés. En outre, le gouvernement décide de réduire les salaires des fonctionnaires et de geler les recrutements dans la fonction publique.

En 1990, le Gabon rentre dans une phase de contestation sociale sans précédente. Les étudiants, qui réclament, publiquement dans la capitale gabonaise, l'amélioration des conditions de travail à l'université, seront à l'avant-garde de cette contestation sociale. La décision des pouvoirs publics de faire intervenir les forces de sécurité et de défense dans cette grève, suscite une vive colère au sein de la population gabonaise. Par la suite, une grève générale est déclenchée dans les grandes villes.

Pour faire face à cette crise, le pouvoir prend un certain nombre de mesures urgentes dont les plus importantes sont l'octroi d'une autonomie de gestion aux universités, l'institution de l'élection comme de désignation des responsables académiques, l'instauration d'une prime de recherche et l'indemnisation des étudiants des étudiants victimes de la répression policière, etc.

3.2. L'œuvre missionnaire et l'émergence de l'école moderne au Gabon.

En 1842, les Missionnaires protestants de *l'American Board of Commissioners for Foreign Missions* (ABCFM), sont les premiers à arriver sur le sol gabonais, où ils fondent la mission de Baraka¹²⁸. Deux ans plus tard, ils sont suivis par les Missionnaires français de la Société du Saint Cœur de Marie du Père Libermann, qui fonde, à son tour, la mission Sainte Marie. L'action scolaire des missionnaires s'inscrit d'abord dans l'œuvre d'évangélisation qui vise à la formation des catéchistes et des aspirants au sacerdoce. Les premiers enseignants sont donc des missionnaires dont l'enseignement porte essentiellement sur l'étude de la Parole

¹²⁸ Actuellement, Baraka abrite la direction nationale des enseignements privés protestants.

de Dieu à travers le catéchisme et la Bible, rédigés à l'origine, en anglais et en français. L'enseignement religieux va donc d'abord être la langue d'origine, avant de se résoudre finalement à le faire, pour cause de barrière linguistique, à travers les langues locales, ce qui conduit finalement à l'étude et à la transcription des langues autochtones.

C'est sur ces écoles missionnaires que l'administration coloniale s'appuie dans un premier temps pour former les auxiliaires dont elle a besoin pour l'exploitation de la colonie. Elle doit alors accorder des crédits à cet enseignement privé pour qu'il accorde une place importante à l'enseignement du français et du calcul. Mais l'insatisfaction des résultats de l'enseignement privé, qui privilégie l'éducation religieuse au détriment d'une instruction plus large par le français et le calcul, l'obligation scolaire (1882) et la séparation de l'Eglise et de l'Etat (1905) conduisent l'administration coloniale à créer des écoles officielles ou laïques dont la première a été construite en 1907.

L'enseignement missionnaire rend compte donc de l'évolution de cet enseignement, depuis son introduction par les colonisateurs jusqu'à l'indépendance du Gabon. L'offre scolaire privée est importante mais très inégalement répartie entre l'enseignement catholique et l'enseignement protestant. Les missionnaires protestants américains sont contraints de quitter le territoire du Gabon en 1890. En 1893, les missionnaires français prennent en main, la destinée de la mission de Baraka. Cette longue absence a fortement affecté l'offre scolaire protestante. Globalement, l'action des missionnaires a été déterminante dans les progrès que le Gabon réalise dans la scolarisation des enfants. Avec un taux de scolarisation estimé à 60,4% en 1956, le Gabon arrive en tête des territoires d'Outre-mer en 1958 avec, finalement, un taux de scolarisation dans l'enseignement primaire qui atteint 70%, taux devient l'un des plus élevés d'Afrique subsaharienne après l'indépendance du pays.

Ces progrès ne sont pas seulement à l'actif des missionnaires, la politique de l'Etat coloniale y est aussi déterminante. C'est pourquoi J. NTSAME ASSOGO¹²⁹ analyse l'essor de l'enseignement dans la collaboration entre l'Eglise et l'Etat pour en dégager les fondements. Jusqu'à la fin de la seconde guerre mondiale, le système d'enseignement de l'Afrique Equatoriale Française (AEF) comprend trois niveaux : un enseignement primaire, un enseignement supérieur et une école fédérale. Mais, dans la colonie du Gabon, on distingue trois types d'écoles : l'école rurale, l'école urbaine et l'école régionale. La formation est essentiellement primaire : les besoins d'exploitation de la colonie ne nécessitant par un personnel indigène nombreux et hautement formé. Mais, au cours de la Conférence de

¹²⁹ NTSAME ASSOGO, J., *Les fondements de la collaboration scolaire entre l'Eglise et l'Etat au Gabon*, thèse de doctorat de 3ème cycle en Sciences de l'éducation, Université Bordeaux 2, 1989.

Brazzaville, organisée entre le 30 janvier et le 8 février 1944, l'élite politique africaine exprime sa volonté d'émancipation politique et de construction nationale. Elle redéfinit avec les colonisateurs, les objectifs de l'enseignement : l'éducation doit parvenir à la masse indigène afin de lui apporter un cadre de vie meilleur, en même temps que l'enseignement doit aboutir à la formation d'une élite.

En 1945, l'enseignement est alors réorganisé, à savoir une école primaire de base, un enseignement du second degré comprenant un enseignement technique, un enseignement de formation des maîtres pour l'enseignement primaire et un enseignement secondaire classique aligné sur les mêmes critères exigibles en France métropolitaine. Cette restructuration de l'enseignement du second degré se poursuit jusqu'en 1958. Le Collège de Libreville est transformé en Lycée. Entre-temps, en 1947, le Gabon envoie ses premiers boursiers en France, au Lycée Michel de Montaigne de Bordeaux, avant d'enregistrer, en 1956, les premiers bacheliers formés sur son propre territoire.

Après la fin de la seconde guerre mondiale, la préoccupation de l'élite politique africaine est de former des cadres autochtones capables de remplacer les colons : « *l'indigénisation des cadres* » qu'exige la construction nationale. C'est à cette histoire que s'intéresse essentiellement NZIENGUI DOUKAGA¹³⁰. E. ANGUE¹³¹ resitue l'enseignement dans les conditions historique et idéologique de son introduction au Gabon pour rendre compte des visées impérialistes de l'école. La mission « civilisatrice » qu'elle véhicule, l'organisation des enseignements et leurs contenus visent à asseoir la colonisation. Perçue comme un instrument de la colonisation, l'introduction de l'école au Gabon ne se fait pas sans résistance. Toutefois, les populations vont finalement s'approprier l'école et faire de l'instruction un instrument de résistance à la domination coloniale, un outil d'émancipation politique¹³².

Avec les indépendances, la construction nationale et le développement économique sont au centre des préoccupations des Etats africains. Le développement de la scolarisation devient un objectif en lui-même, car l'école est considérée comme un élément de construction nationale et un moteur de développement économique¹³³, conformément aux objectifs de la

¹³⁰ NZIENGUI DOUKAGA, *L'enseignement et la formation de l'élite intellectuelle gabonaise (1920-1978)*, Thèse de doctorat de 3^{ème} cycle en histoire, Université de Reims, 1986.

¹³¹ ANGUE, E., *La logique de l'impérialisme français ou l'enseignement au Gabon*, thèse de doctorat de 3^{ème} cycle, Université Paris I, Panthéon Sorbonne, 1979.

¹³² METEGUE N'NA N., *Histoire de la formation du peuple gabonais et sa lutte contre la domination coloniale (1939-1960)*, thèse de doctorat d'Etat en Histoire, Université Paris I – Panthéon Sorbonne

¹³³ Pour les discours sur l'école en Afrique dans les années 1980, voir M-F., Lange, *Systèmes scolaires et développement : discours et pratiques*, Politique africaine n°43, 1991, pp.105-121.

Conférence de Harare¹³⁴ tenue en 1982. La jeunesse gabonaise est déclarée « sacrée » et le discours politique l'exhorte à l'école car c'est sur elle, que reposent les espoirs de développement. M. F. JAMES¹³⁵ fait ainsi une analyse critique du premier plan d'éducation au Gabon. Pour J. OBONE MBA¹³⁶, l'un des problèmes majeurs que rencontre l'enseignement, dans cette période postcoloniale, est celui de la planification qui compromet les efforts de développement. Elle montre que toutes les stratégies de développement de l'école au Gabon à cette époque, ne relèvent d'aucune politique de planification crédible. Toutes les structures et les méthodes d'enseignement sont identiques à l'école de la métropole.

Mais pour J. ABOUGHE OBAME¹³⁷, les facteurs du sous-développement résident dans le système d'enseignement importé par la colonisation, dont les contenus, occidentaux, coupent l'élève de son milieu et le rendent étranger à sa propre culture. Cette situation se complique à la suite de l'intérêt que les populations accordent à l'école, au point de sacrifier l'éducation traditionnelle au profit de l'instruction occidentale. A cet effet, l'étude ethnologique de S. NYANGONE OBIANG¹³⁸ montre que l'adhésion à l'école par les populations Fang soumet l'éducation traditionnelle dans une tension entre conservation des pratiques anciennes et ouverture à la modernité qui semble se solder au profit de la seconde et modifie les pratiques traditionnelles.

Comme on peut le voir à partir de cette littérature panoramique, les études sur l'Enseignement au Gabon, présentent deux limites majeures. La première est qu'elles ne sont pas nombreuses, ce qui ne permet pas une confrontation théorique susceptible de faire progresser la réflexion dans ce domaine. La seconde est que les deux travaux recensés, concernant directement les enseignants, dont l'un axé sur les enseignants du secondaire¹³⁹ et l'autre sur ceux de l'école primaire¹⁴⁰ sont consacrés essentiellement aux catégories d'enseignants dont la situation institutionnelle est clairement définie. Or, en dehors de ces cas, le Gabon emploie aussi, dans ses universités, des enseignants-chercheurs. L'étude de Georges

¹³⁴ Harare : capitale politique du Zimbabwe, pays de l'Afrique australe.

¹³⁵ JAMES, M-F., *Analyse critique du premier plan d'éducation au Gabon (1960-1970)*, thèse IEDES, 1970.

¹³⁶ OBONE MBA J., *La planification de l'enseignement au Gabon*, thèse de doctorat de 3ème cycle en sociologie, Université Paris V René DESCARTE, 1979.

¹³⁷ ABOUGHE OBAME, J., *Acculturation et sous développement au Gabon*, thèse de doctorat de 3ème cycle en sociologie, Université Paris V- René Descartes, 1975.

¹³⁸ NYANGONE OBAME S., *L'éducation chez les fang : les pratiques traditionnelles et leur évolution*, thèse de doctorat en ethnologie, Université de Nice, 1998.

¹³⁹ MOUITY C. D., *La formation des professeurs de l'enseignement technique à l'ENSET de Libreville et à l'IUFM d'Aix-Marseille*, thèse de doctorat 3ème cycle en sciences de l'éducation, Université d'Aix-Marseille, 1998.

¹⁴⁰ MATARI, H., *Les instituteurs au Gabon : formation et représentations du métier*, Mémoire de DEA en sociologie, Université de Picardie Jules Verne, 2001.

MOUSSAVOU analyse la problématique de la recherche scientifique, d'une manière générale, dans les universités et grandes écoles gabonaise. Elle ne prend pas en compte la dimension des pratiques enseignantes et leur impact sur la réussite et l'échec des étudiants de l'université Omar Bongo.

3.3. Essai de typologie des Etats Africains selon le rapport entre systèmes d'enseignement et sociétés

L'Afrique noire est généralement présentée comme un continent faiblement et tardivement scolarisé. La progression des effectifs a été pourtant très rapide surtout dans les deux décennies qui ont suivi l'indépendance. Mais, pour faire face à l'afflux d'élèves, découlant d'une croissance démographique sans précédent, l'effort se doit d'être exceptionnel. La sous-scolarisation résulte « *d'abord du retard initial et non de la faiblesse de l'effort accompli par la suite. C'est pourquoi, au regard des possibilités budgétaires des Etats africains et de l'environnement socio-économique, on peut comme Guy Belloncle, considérer la question en termes de "sur-scolarisation"* »¹⁴¹.

Néanmoins, derrière ce constat global se cachent « *de profondes disparités qui font se côtoyer des pays ayant atteint la scolarisation totale (comme le Gabon¹⁴² et le Congo) et d'autres où moins d'un enfant sur quatre fréquente l'école primaire (comme le Niger ou le Tchad)* »¹⁴³.

Le recours à l'histoire coloniale s'avère ici essentiel pour comprendre la genèse de ces différences dans l'étendue des systèmes scolaires. La scolarisation (à l'occidentale) a d'abord suivi le rythme de la pénétration administrative coloniale. Les pays côtiers ont donc été scolarisés plus tôt que les pays intérieurs¹⁴⁴. De plus, dans certains cas, l'école coloniale va se heurter à la méfiance des populations locales (notamment lorsqu'elles sont islamisées) débouchant sur des phénomènes de "refus de l'école". Mais il faut également invoquer les contradictions internes au processus d'occidentalisation par la scolarisation, avec l'exportation dans les territoires coloniaux du conflit entre l'école laïque et l'école confessionnelle. Dans les territoires occupés par la France, « *cet épisode est à l'origine du retard pris par rapport aux autres pays africains, colonisés par le Royaume Uni ou la Belgique. Exemple a contrario, de cette argumentation, le Dahomey (futur Bénin), colonie allemande jusqu'à la Première guerre mondiale va échapper à ce retard initial ; par la suite, l'alliance entre les missionnaires et les chefs coutumiers va permettre à un secteur*

¹⁴¹ Guy BELLONCLE, *La question éducative en Afrique noire*, Paris : Karthala, 1984, pp.31-36

¹⁴² Pour notre recherche, nous reviendrons plus loin dans le cas spécifique du Gabon.

¹⁴³ Guy BELLONCLE, *op.cit.*, p.28

¹⁴⁴ Antoine GUINAND, *Politiques et logiques sociales en matière éducative au Tchad*, mémoire de DEA Etudes africaines, Bordeaux 1, p.18

confessionnel important de se maintenir »¹⁴⁵. Au total, ce processus historique peut être perçu comme un mécanisme de différenciation, où des polarisations s'effectuent selon des axes repérables :

- colonies anciennes ou plus récentes,
- pays côtier ou intérieur,
- rôle important ou non des missions chrétiennes.

Géographiquement on peut alors constater que « *les pays les plus en retard se situent dans la zone sahélienne, alors que les pays équatoriaux vont avoir des taux de scolarisation plus élevés, si bien que l'on peut, de façon schématique, opposer un modèle "sahélien-intérieur" (Mali, Niger, Tchad...) à un modèle "équatorial-côtier" (Cameroun, Congo...)* »¹⁴⁶.

Mais, si l'histoire coloniale permet assez largement d'expliquer les différences d'assise entre les systèmes scolaires, elle est moins pertinente pour expliquer les différences de profils (la part relative des différents niveaux) et de modalités de sélection (les concours ou examens pour accéder au cycle supérieur). En la matière, on peut globalement opposer deux modèles :

- les systèmes éducatifs fondés sur une forte sélection à l'issue de l'enseignement primaire qui ne laisse subsister qu'une faible part des scolarisés au niveau du secondaire,
- et, ceux, au contraire, où la pression sociale et la politique scolaire ont fini par "enfoncer" les portes du secondaire, voire du supérieur.

A première vue, on pourrait croire que ces différences ne font que refléter des niveaux inégaux de développement socio-économique. Mais, ici aussi, la vision développementaliste est trompeuse. La structure du système d'enseignement peut être davantage lue comme le miroir des luttes et des compromis sociaux autour de la détention du capital scolaire.

Le premier modèle, fondé sur la maîtrise des flux issus de l'enseignement élémentaire, est particulièrement bien observé dans certains pays d'Afrique de l'Est, comme le Rwanda, le Burundi et la Tanzanie (on pourrait aussi citer le cas du Malawi). On peut remarquer alors que cette option de politique scolaire, « *s'accompagne d'un discours axé sur le "développement paysan" mais sa réalisation pratique semble impliquer surtout une urbanisation relativement faible et un contrôle*

¹⁴⁵ Jean CAPELLE, *L'éducation en Afrique à la veille des indépendances (1946-1956). Préface de Léopold Sédar Senghor*, Paris, Karthala et ACCT, 1990, p.22

¹⁴⁶ Albert ANTONIOLI, *Le droit d'apprendre. Une école pour tous en Afrique*, Paris, l'Harmattan, 1993, pp.81-88

assez étroit exercé par une élite instruite sur les prétentions à la mobilité sociale des autres catégories de la population »¹⁴⁷.

A l'inverse, le cas de la Guinée (de la période Sékou Touré), est sans doute le plus caractéristique d'une réponse par l'« inflation » des diplômés aux aspirations à la promotion sociale par l'école : alors que les années 60 voient une forte croissance du primaire, « *le phénomène se décale ensuite à la décennie suivante vers l'enseignement secondaire, puis enfin au niveau du supérieur au début des années 80, tandis que l'on constate alors une stagnation du primaire* »¹⁴⁸.

Ce deuxième clivage reflète donc ici des options différentes en matière de politique scolaire, mais il est difficile de recouper ce choix éminemment politique avec les labels idéologiques apparents. Il serait, ici, erroné de rapprocher le modèle "inflationniste" de l'étiquette "progressiste" ou "socialiste" qu'ont affiché pendant longtemps certains régimes africains tels que la Tanzanie et le Kenya. Le premier, optant pour le "*socialisme ujamaa*", verrouille l'entrée dans le secondaire. Le second, quand à lui, met en avant un modèle de développement économique libéral pro-occidental, laisse s'ouvrir plus largement les portes de l'enseignement secondaire.

La combinaison de ces deux dimensions (du niveau de scolarisation globale et de la structure, mesurée par le poids des niveaux secondaire et supérieur par rapport au niveau élémentaire) montre ici un nuage de points plutôt dispersé, signifiant donc une absence de corrélation entre ces deux dimensions. Au sein des pays faiblement scolarisés, on peut remarquer notamment, un large éventail de situations, entre, par exemple, la Guinée lancée précocement dans l'édification des niveaux secondaires et supérieurs à partir d'une faible base élémentaire, à la différence du Burkina Faso, où les enseignements supérieurs et secondaires ne se sont développés que plus tard dans les années 80.

3.4. Le système scolaire au Gabon avant l'indépendance en 1960

Dans le Gabon traditionnel, l'éducation était donnée selon les modèles de la vie communautaire. Il existait dans cette société ancienne une éducation sans école. Celle-ci est venue avec la colonisation. En effet, cette période correspond à la création des premières

¹⁴⁷ Denis CONSTANT MARTIN, *Tanzanie : l'invention d'une culture politique*, Paris, Presses de la FNSP/Karthala, 1988, pp.130-131 et 214-215.

¹⁴⁸ Sidibé Kabine BEMA, *Problème de l'éducation et de la formation de la jeunesse en Guinée 1958-1984*, Thèse de sociologie de l'éducation, Paris V, 1988, pp.187-188

écoles en Afrique noire¹⁴⁹. En 1815, le gouvernement français décide d'envoyer au Sénégal le premier instituteur, Jean DARD, avec pour mission d'organiser les classes d'enseignement selon les techniques de « l'enseignement mutuel » en cours à cette époque en France métropolitaine.

L'objectif de cet enseignement est double : lutter contre l'insuffisance criante d'enseignants de formation à l'école élémentaire et permettre aux enfants en âge scolaire d'accéder au Savoir. L'enseignement mutuel initié avec succès par Jean DARD au Sénégal, entre 1817 et 1841, favorise rapidement l'instruction des populations indigènes locales avant de s'étendre à d'autres régions d'Afrique noire francophone, où les colons nourrissent des ambitions d'hégémonie religieuse et culturelle. Cette ambition de domination des peuples Noirs grâce à l'École s'exprime clairement dans les propos de MERIGNAC quand il déclare que « *coloniser, c'est se mettre en rapport avec les pays neufs, les mettre en valeur dans l'intérêt national et, en même temps, apporter aux peuplades primitives qui en sont privées les avantages de la culture intellectuelle, sociale, scientifique, morale, artistique, littéraire, commerciale et industrielle, apanage des races supérieures et des civilisations avancées*¹⁵⁰ ». La définition de MERIGNAC suffit pour comprendre que l'école coloniale ne pouvait pas reprendre les mêmes fonctions que l'éducation traditionnelle. Elle se devait plutôt de véhiculer la civilisation des colonisateurs en donnant aux peuples indigènes une instruction et une éducation à leur convenance.

Cette volonté d'assimilation des indigènes au moyen de l'école n'est pas l'affaire du seul Mérignac. D'autres colons comme Hardy GEORGES, rationnels, proposent, dans le même but, des méthodes plus pragmatiques. En effet, dit-il, « *pour transformer les peuples primitifs de nos colonies et les rendre plus dévoués à nos causes et utiles à nos entreprises, nous n'avons à notre disposition qu'un nombre très limité de moyens, et le moyen le plus sûr c'est de prendre l'indigène dès l'enfance, d'obtenir de lui qu'il nous fréquente assidûment et qu'il subisse nos habitudes intellectuelles et morales pendant plusieurs années de suite, en un mot, de lui ouvrir des écoles où son esprit se forme à nos intentions*¹⁵¹ ». Cette stratégie de domination culturelle, ce souci d'instaurer une méthode plus ferme en vue d'une plus grande malléabilité des peuples colonisés, va réellement s'imposer au Gabon avec l'arrivée des premiers missionnaires chrétiens. Les protestants américains sont les premiers à fouler le sol gabonais, le 22 juin 1842. Ils sont suivis par les catholiques deux années plus tard, exactement

¹⁴⁹ MOUMOUNI, A., *L'Éducation en Afrique*, éd. Présence africaine, 1998 p.39

¹⁵⁰ Mérignac, « Précis de législation et d'économie coloniale », in Grimal H, *la colonisation de 1919 à 1960*. 6^{ème} éd., Complexe.

¹⁵¹ HARDY, G., *Une enquête morale: l'enseignement en A.O.F.*, A. Colin, Paris 1917, p.8.

le 28 septembre 1844. L'arrivée des missionnaires au Gabon sonne le glas d'une ère nouvelle sur les plans social, économique et politique. L'idée de création d'une institution scolaire se matérialise très vite grâce à une volonté commune de l'administration coloniale, anciennement installée, et les nouveaux hôtes missionnaires. Ces deux institutions vont concevoir une politique de travail commune qui impose une collaboration étroite.

3.4.1. Implantation des missionnaires protestants au Gabon

L'implantation des missionnaires se fait en deux phases au Gabon. La première fait état de l'arrivée des premiers missionnaires américains dans un village de la baie de l'Estuaire, située au Nord-Ouest du Gabon et appelé Baraka. Ces missionnaires proviennent d'une jeune société missionnaire appartenant à des milieux piétistes, *American Board Of Commissioners Foreign Mission (A.B.C.F.M)*. Cette société a fondé sa première mission au Cap de Palmes, dans l'actuel Libéria, avec un personnel américain de races blanche et noire. Très vite, de nombreux problèmes viennent entraver son action missionnaire au Cap de Palmes. L'expédition emmenée par MM. WILSON et GRISOT décide de quitter le Libéria pour échouer au Gabon, où ils fondent très vite l'église protestante de Baraka, qui devient le premier établissement chrétien permanent du Gabon¹⁵².

Dans le rapport qu'ils dressent à leurs supérieurs spirituels et hiérarchiques, les deux missionnaires justifient leur installation au Gabon : « *Il n'y a pas à notre connaissance de mission entre la côte d'or et l'Angola. Il n'y a pas non plus d'établissement colonial au Gabon. Le site est d'un accès facile, de nombreux navires viennent mouiller dans l'estuaire, le climat n'est pas plus mauvais qu'ailleurs et de nombreuses rivières permettent d'espérer une pénétration rapide à l'intérieur du pays*¹⁵³ ». A propos des populations gabonaises de la côte, les deux missionnaires déclarent que « *leur civilisation est beaucoup plus avancée que toutes celles que nous avons vues jusque là. Nous trouvons les Gabonais aimables et ouverts, ils ont de la dignité naturelle et ne sont pas mendiants, ils ont soif d'instruction et sont prêts à faire tout ce qui dépend d'eux pour faciliter l'ouverture des écoles. Ils ignorent tout de l'évangile et se sont montrés très réceptifs à tout ce qui leur a été enseigné*¹⁵⁴ ».

La lecture de ce qui précède noircit l'image générale que les populations se font du clergé. Celle d'être un groupe d'hommes vertueux et désintéressés. Or, comme on le voit, la venue des missionnaires américains au Gabon ne relevait pas du *don de soi*. Cette arrivée

¹⁵² KELLER J., note sur *l'histoire de la mission évangélique au Gabon, 1842-1961*, imprimerie Corbière et Jugain Alençon, 1962, p.14

¹⁵³ L'abbé PROYARD, cité par KRUGER, *L'évangélisation en Afrique*, p.34.

¹⁵⁴ KELLER, J., *op.cit.*, p.15

rentrait plutôt dans une logique d'exploration d'un continent quasiment vierge à des fins religieuses et de spoliation mercantile. En 1843, la France prend intégralement possession du territoire gabonais et, un an plus tard, une mission chrétienne française s'y installe. Mais, en dépit des embûches rencontrées sur leur chemin et orchestrées par la nouvelle position administrative locale de la France, les Américains persévèrent et continuent leur action ecclésiastique.

3.4.1.1. Création de la première école et des stations au Gabon

Dès leur arrivée en Afrique, les missionnaires américains définissent leur plan de travail et leurs objectifs : « *Où que nous allons, il faut ouvrir les écoles pour former les maîtres, les évangélistes, les pasteurs et les catéchistes. Il faut étudier les langues indigènes et les assimiler. Il faut rétablir la presse et former des imprimeurs chez les autochtones. Il faut créer des communautés ecclésiastiques qui soient comme de brillantes constellations et qui rayonnent de loin. Il faut que le missionnaire circule dans son district et que la vérité de la parole de Dieu circule comme la pluie descend sur la population*¹⁵⁵ ». C'est dans cet esprit conquérant, plein d'optimisme que la première école américaine est ouverte à Baraka, à Libreville, en juillet 1842 par Monsieur WILSON, soit un mois seulement après son arrivée. En 1843, la mission américaine compte déjà trois écoles d'environ une soixantaine élèves chacune.

Parallèlement à l'ouverture des écoles individuelles, trois stations¹⁵⁶ sont ouvertes à Baraka, Olandebenk et à Nengué-Nengué. La station de Baraka comprend une école de garçons et une école de filles ; la plupart des élèves vivent à l'internat. Ce qui permet aux missionnaires de donner aux élèves une formation suivie et soutenue. C'est ainsi que les élèves internes deviennent ses plus proches collaborateurs. Ils le soutiennent dans l'action évangélique qu'il mène au quotidien auprès des populations locales en l'aidant, par exemple, à aller jusque dans les villages les plus reculés, où les élèves servent d'interprètes, grâce à leur maîtrise des langues vernaculaires, lors des campagnes d'évangélisation.

Progressivement, l'action missionnaire des américains atteint les populations de l'intérieur du pays sur lesquelles ils fondent de nouveaux espoirs. En fait, les Américains se

¹⁵⁵ KELLER, J., *op.cit.*, p.15

¹⁵⁶ La station est un regroupement d'une ou plusieurs écoles et d'un lieu de culte religieux dans un milieu géographiquement défini.

sont rendu compte que la bonne impression que les Mpongwè¹⁵⁷ leur avait faite lors de leur arrivée sur les côtes gabonaises, n'était qu'un mirage. La réalité d'un contact humain plus étroit avec cette population leur a montré que ces derniers avaient plus soif de richesse et d'instruction que de la conversion religieuse. Or, pour les missionnaires américains, l'évangélisation et la formation intellectuelle des cadres sont étroitement liées et doivent se faire simultanément, parce qu'elles s'inscrivent dans la suite logique de leur action civilisatrice.

Malgré cette différence d'approche, les *Mpongwè* aident néanmoins les Américains à créer d'autres stations, notamment à Lambaréné où les populations *Galoa* qui peuplent majoritairement cette localité parlent quasiment la même langue qu'eux. Pour leur part, les *Galoa* se montrent plus réceptifs à l'enseignement de l'évangile, si bien que le nombre de reconversions religieuses à Lambaréné devient supérieur à celui de Libreville¹⁵⁸. Grâce aux catéchistes locaux nouvellement formés, les missionnaires américains prennent contact avec les populations *Fang* nouvellement installées sur la rive gauche de l'Ogooué et y fondent la nouvelle station de *Talagouga* qui compte une école et un temple chrétien.

La création des stations missionnaires dans le pays vient mettre à jour les insuffisances du Gabon en matière de ressources humaines et intellectuelles. Ces nouvelles missions nécessitent effectivement des gens disponibles, aptes à enseigner aussi bien la croyance religieuse que les rudiments d'alphabétisation et intellectuels aux populations locales. Dépourvu de mains-d'œuvre qualifiée, les Américains composent avec les seuls compatriotes disponibles et capables de s'adapter rapidement. C'est ainsi que le premier personnel enseignant se compose de pasteurs américains et leurs épouses. L'enseignement est donné en deux langues : l'anglais et le mpongwè local. Pour atteindre rapidement leurs objectifs, les missionnaires s'attachent à former d'urgence les *lecteurs de la bible* au sein des populations indigènes.

Les Américains s'efforcent de sensibiliser les nouveaux chrétiens autochtones convertis pour que ces derniers s'ouvrent aux pratiques religieuses et se préparent à prendre le relais des responsabilités, dans le cadre de l'avenir de leur pays qui ne dépendra pas toujours des étrangers. L'ouverture à ce message et à la nouvelle culture occidentale imposée par l'enseignement américain sont telles qu'on assiste à une mutation sociale symptomatique. Celle-ci se caractérise par l'ancrage en milieu indigène des pratiques culturelles occidentales

¹⁵⁷ Les Mpongwè sont les premiers habitants vivants sur la côte gabonaise.

¹⁵⁸ A cette date, quand les missionnaires arrivent à Baraka, dans l'estuaire du Gabon, Libreville n'existe pas officiellement. Il est baptisé « Libreville », en 1849 après l'abolition de l'esclavage dans les territoires français par Victoire SHEOLCHER, en 1848.

au dépend des cultes locaux, miroir de l'identité gabonaise. Le processus de domination culturelle enclenché par les Américains depuis leur arrivée au Gabon prend son essor en 1863, quand une grande partie du nouveau testament, deux livres de l'Ancien testament, et quelques livres scolaires et religieux sont traduits en *Mpongwè*. Dans le même temps, les Américains préconisent la conception d'un livre de vocabulaire en langue fang.

Les premiers résultats scolaires obtenus par les missionnaires américains au sein des écoles et stations érigées le long de la côte gabonaise ne sont pas encourageants. Tous les efforts consentis par les occidentaux se sont soldés par des échecs. 4/5 des élèves abandonnent l'école ou sont renvoyés pour des raisons diverses. L'enseignement des missionnaires se heurt aux difficultés liées au milieu géographique des élèves (inexistence quasi systématique des voies d'accès à l'intérieur du pays, en dehors du fleuve Ogooué) et à de la nouveauté que représente le système d'enseignement occidental aux antipodes de l'enseignement traditionnel. A cela s'ajoute le problème de langue de communication entre les missionnaires et les populations locales.

Ces écueils entraînent un absentéisme chronique des élèves. Par contre, à Baraka où l'école est dotée d'un internat rendant le monde scolaire stable, on souffre moins de ces maux. Outre ces difficultés conjoncturelles, on relève que les vraies difficultés des missionnaires américains viennent surtout des rapports conflictuels qu'ils entretiennent depuis un certain temps avec l'administration coloniale française, présente au Gabon depuis 1839¹⁵⁹.

3.4.1.2. Relations entre l'administration française et les Américains

Les premiers missionnaires américains sont arrivés au Gabon en plein contexte esclavagiste. Après les Portugais, considérés comme les premiers explorateurs du pays, les Français finissent par prendre possession, en 1838¹⁶⁰, du territoire gabonais. Cette suprématie acquise les incite à installer des comptoirs sur toute la côte située au Nord Ouest du pays. Une côte qu'ils exploitent pendant longtemps et qui leur permet de faire fructifier les produits de leurs commerces. A cette époque, le Gabon est dépourvu de moyens de communication fiables. La quasi-inexistence des routes pousse les missionnaires à emprunter systématiquement les voies fluviales pour atteindre les populations de l'intérieur du pays qu'ils veulent absolument évangéliser et instruire. L'administration française, déjà installée au

¹⁵⁹ <http://www.tlfg.ulaval.ca/axl/afrique/gabon.htm>, consulté le 9 septembre 2012 à 15H46

¹⁶⁰ J-P ABOURDETTE, D. AUZIAS (coll.), *Gabon, Sao Tomé et Principe*, Petit futé 2012-2013, coll. « Country guide », p.45.

Gabon avant l'arrivée des deux groupes de missionnaires, va œuvrer naïvement à l'avancement de l'action évangélique des Américains en créant des voies de communication. Malgré cette œuvre, l'administration coloniale française craint les Américains dont les écoles n'enseignent pas la langue française mais plutôt l'Anglais et le *Mpongwè*.

Le conflit qui oppose les missionnaires américains à l'administration française relève donc du trafic d'influence. C'est surtout la crainte de promouvoir, à travers ces écoles, l'influence américaine qui anime l'administration française. La lettre du capitaine de frégate MASSON, commandant du Gabon au ministère de la marine et des colonies à Paris, datant du 11 janvier 1883, exprime clairement cette crainte : « *Dès qu'un missionnaire américain arrive au Gabon, il va immédiatement s'établir, sans autorisation, à l'intérieur du pays où il fonde une école, établit des prêches avec l'aide de quelques noirs parlant anglais. Loin de toute surveillance, il va contribuer à répandre l'usage de la langue anglaise dans différents points du territoire gabonais. Ces missionnaires agissent dans un but moral et religieux. Je le veux bien, mais la question de souveraineté nationale doit primer sur toutes les autres*¹⁶¹ » Continuant son propos, MASSON écrit : « *En tant que commandant français, je crois qu'il est de notre intérêt de voir leurs œuvres se limiter à Baraka. Aucun d'eux ne connaît un mot français et ne veut l'apprendre...ils considèrent cette étude comme inutile et disent que l'anglais est la langue universelle. En outre, leur enseignement donne des leçons et des usages tout à fait opposés à nos mœurs et nos coutumes...il y a donc lieu, en s'appuyant sur les lois existantes de n'accorder de permission de fonder des établissements religieux par des étrangers à notre langue qu'auprès des points occupés militairement par les nôtres, des points où la surveillance est possible*¹⁶²».

Suite à ces exhortations du capitaine MASSON, le président de la République française, Jules Grévy signe un décret, le 9 avril 1883, où l'un des articles rend obligatoire jusqu'au Gabon, le programme et les examens établis en France par Jules FERRY. La conséquence de ce décret est immédiate : dès 1884, les écoles américaines du Gabon ferment progressivement leurs portes. A la longue, la mission chrétienne américaine du Gabon est amenée à céder ses œuvres à la société des missions évangéliques de Paris. Elle va concentrer finalement son activité évangélique sur la Guinée Equatoriale et le Cameroun voisins qui ont besoin d'un personnel important et où l'action missionnaire américaine est devenue florissante.

¹⁶¹ Lettre du commandant Masson au ministre de la marine et des colonies, *archives nationales, section Outre-Mer, colonie du Gabon X 1b, 1883*

¹⁶² *Idem.*,

3.5. Implantation des missionnaires catholiques

Après l'installation au Gabon de la mission chrétienne américaine et l'implantation des écoles et stations dans les provinces de l'Estuaire et du Moyen Ogooué, l'administration coloniale française sent ses intérêts menacés. Pour préserver ses acquis territoriaux, celle-ci prend des mesures conservatoires afin de restreindre les mouvements des « envahisseurs américains » et l'expansion de leur action chrétienne à travers le pays. C'est le sens de la correspondance rédigée par le ministre de la marine, M. DE MACKAU, à l'intention de Bouët WILLAUMEZ, gouverneur du Sénégal. Dans cette correspondance, on peut lire : « *Aussitôt que j'ai appris l'installation de vos comptoirs du Gabon, je me suis occupé d'étendre, par l'influence religieuse, votre action politique et morale sur les populations africaines. Pour atteindre ce but, il fallait une association de missionnaires, et je me suis adressé au père Libermann. Suivant le traité passé avec ce digne abbé, chaque comptoir recevra trois frères religieux auxquels vous servirez le traitement colonial...J'attire votre attention sur la disposition qui permet que les missionnaires aient, dès le début, la liberté d'aller faire des tournées dans l'intérieur du pays pour prêcher la parole de Dieu. Cette clause m'a été demandée par le père Libermann et j'y ai adhéré volontiers*¹⁶³».

De cette lettre ministérielle, il ressort une volonté manifeste de la France de maîtriser davantage ses bastions coloniaux, en vue d'atteindre des objectifs impérialistes qu'elle s'est fixée sur le continent africain. Cela impose la mise en place d'un cadre fonctionnel normé, capable aussi bien de marquer l'hégémonie territoriale, en marginalisant toute influence externe, celle des missionnaires américains notamment, que d'embrigader les esprits des populations autochtones. Dès lors, la religion se présente comme un atout essentiel et une bouée de sauvetage. Elle est aussi, à la fois, un moyen efficace pour endoctriner les peuples primitifs, en leur ôtant toute valeur patrimoniale, et une ouverture, raisonnée et cadrée, vers l'instruction de ces derniers. L'arrivée des Français au Gabon amène immédiatement l'implantation de leur premier comptoir. La préoccupation majeure du gouvernement colonial sera de trouver pour ce comptoir des missionnaires français. En effet, la France n'avait pas oublié que sa civilisation est essentiellement une civilisation chrétienne. En occupant quelques points de la côte pour y faire régner la paix d'abord et ensuite la prospérité, elle s'est tout de suite préoccupée d'y envoyer des missionnaires pour ajouter l'action civilisatrice de l'évangile à l'action militaire et politique des soldats et des administrateurs¹⁶⁴.

¹⁶³ Cité par Roques P., *Le pionnier du Gabon*, Jean Rémi Bessieux, p.71

¹⁶⁴ Roques R.P., *Le pionnier du Gabon*, Jean Remi Bessieux, Paris, spes, 1956. p.70

Déjà, en 1804, Napoléon Bonaparte présentait au Conseil d'Etat les avantages de la présence des missionnaires dans les colonies : « *mon intention est de rétablir la maison des missions étrangères ; ces religieux me seront très utiles, en Afrique, en Asie et en Amérique ; je les enverrai prendre les renseignements sur l'état des pays. Leurs robes les protègent et sert à couvrir les desseins politiques et commerciaux. Ils coûtent peu et sont respectés des barbares. N'étant revêtus d'aucun caractère officiel, ils ne peuvent compromettre le gouvernement, ni lui occasionner des avaries ; le zèle religieux qui anime les prêtres leur fait entreprendre les travaux et braver les périls qui seraient au-dessus des forces des agents civils*¹⁶⁵ ». Signalons que les effectifs missionnaires mis au service des colonies françaises sont fournis exclusivement par la Congrégation du Saint Esprit, fondée à Paris le 27 mai 1703 par Claude François des Places¹⁶⁶.

Comme on peut le constater, ces correspondances sont muettes sur tout ce qui concerne l'école en Afrique. Pourtant, l'école constitue la base de l'accord conclu entre le gouvernement colonial et l'Eglise catholique. En fait, une ambiguïté demeure devant la collaboration entre l'Eglise et l'Etat colonial. Le désir de doter le Gabon d'écoles catholiques françaises pour faire obstacle à l'œuvre scolaire protestante américaine et pour répandre l'influence française, vient de l'Etat colonial. Il semble que l'Eglise catholique a accepté cette offre uniquement pour répandre le message biblique et pour convertir les indigènes au christianisme. Pour y parvenir, elle n'a qu'un moyen : l'école. Celle-ci s'inscrit dans le plan des rapports entre l'église catholique et l'Etat colonial qui se décharge de l'enseignement et laisse à l'Eglise le soin d'ouvrir les écoles où l'on enseignera les différentes matières, mais uniquement en langue française. En contrepartie, l'Eglise reçoit des subventions de l'Etat colonial en acceptant de se soumettre à la surveillance des autorités administratives et aux contrôles y afférents. Il faut bien justifier l'usage des différents moyens matériels et financiers octroyés.

Dans l'Estuaire du Gabon, les débuts de l'action des missionnaires français sont difficiles. Les premiers missionnaires spiritains¹⁶⁷ ont été exterminés par des maladies

¹⁶⁵ ELELAGHE NZE, J. P., *De l'aliénation à l'authenticité*, thèse de doctorat de 3^e cycle de théologie catholique, Strasbourg, 1977, p.11-12

¹⁶⁶ *Idem.*,

¹⁶⁷ En août 1843, Mgr Barron, qui vient d'être nommé Vicaire apostolique des Deux-Guinées, se rend à N.D. des Victoires de Bordeaux et, par l'entremise de l'abbé Desgenettes, rencontre le P. Libermann. Il en obtient les sept premiers prêtres du Saint-Cœur destinés à l'Afrique. Trois jeunes de Bordeaux leur sont adjoints, qu'on baptisera du nom de « Frères ». Le 13 septembre 1843, ils quittent la France sur le « *Deux Clémentines* ». Ce premier voyage aboutit à une catastrophe. En six mois, sept personnes vont mourir dont cinq du Saint-Cœur. Deux autres vont rentrer précipitamment, un Américain, le premier compagnon de Mgr Barron, et un Libermanien, M. Maurice, qui se fera Jésuite et deviendra missionnaire aux Etats-Unis. Seuls survivants, le P. Bessieux et

tropicales. Suivant les accords signés en 1843 entre le Père LIBERMANN et le ministre de la marine, et conformément aux instructions données par ce dernier au gouverneur du Sénégal, le commandant MAULEON va accueillir au Cap de Palmes les seuls survivants de l'expédition missionnaire envoyée en Afrique par le père Libermann. Le 29 septembre 1844, le père BESSIEUX et le frère Grégoire SAY sont déposés par leur hôte à Fort d'Aumale¹⁶⁸.

L'évangélisation, l'objet principal des nouveaux venus, nécessite la mise en place d'une structure d'accueil tant auprès de l'administration coloniale qu'auprès des populations. Cependant, on constate, qu'un an après leur arrivée, les missionnaires se contentent toujours d'une maison préfabriquée achetée par Monseigneur BARON. Malgré ces difficultés d'insertion sociale, la première école catholique française est ouverte en janvier 1845, à Sainte Marie. Cette école, qui compte environ une soixantaine d'élèves, a un double objectif, à savoir : instruire les populations locales et contrer l'influence de ces derniers.

A propos des Gabonais qui fréquentent l'école américaine, le père BESSIEUX écrit en mars 1845 : « *Dans leurs villages, le commerce se fait avec plus d'activité. Les autres villages qui voient cela désirent des écoles françaises pour marcher à l'égal de ceux qui apprennent l'anglais. Leur désir est tout humain. Ce sera à nous de profiter de ce désir pour établir la religion*¹⁶⁹ ». Bientôt l'école catholique française va présenter les mêmes aspects que l'école protestante. Comme chez les pasteurs américains, l'internat des élèves est envisagé chez les spiritains. Par ailleurs la mission catholique développe aussi les cultures maraîchères et l'élevage d'animaux domestiques pour nourrir les missionnaires et les élèves internes. En contrepartie, les élèves, même les externes, travaillent dans des plantations entretenues par les missionnaires.

La particularité entre la mission protestante américaine et la mission catholique française réside dans le fait que la première, non subventionnée, est âprement combattue par l'Etat colonial français, alors que celui-ci, apporte à la deuxième l'appui nécessaire à l'accomplissement de son œuvre éducative à des fins scolaire et religieuse. Le soutien de l'Etat colonial, à la mission catholique française, favorise l'extension rapide de l'enseignement élémentaire catholique au Gabon. Progressivement, l'influence missionnaire catholique commence à toucher les régions de l'intérieur du pays. Le rythme de création

Grégoire Sey (qui deviendra le Frère Grégoire), aboutissent finalement à Libreville, le 29 septembre 1844, et y fondent la mission Sainte-Marie du Gabon., <http://www.spiritains.org/qui/histoire/histoire.htm>, consulté le 24 octobre 2013.

¹⁶⁸ *Fort d'Aumale* est le premier nom donné par les colons français à la Baie de l'Estuaire du Gabon où ils ont débarqué. Après l'abolition de l'esclavage dans les colonies françaises par Victor Schoelcher en 1948, Fort d'Aumale, devient finalement, en 1949, Libreville, la capitale du Gabon.

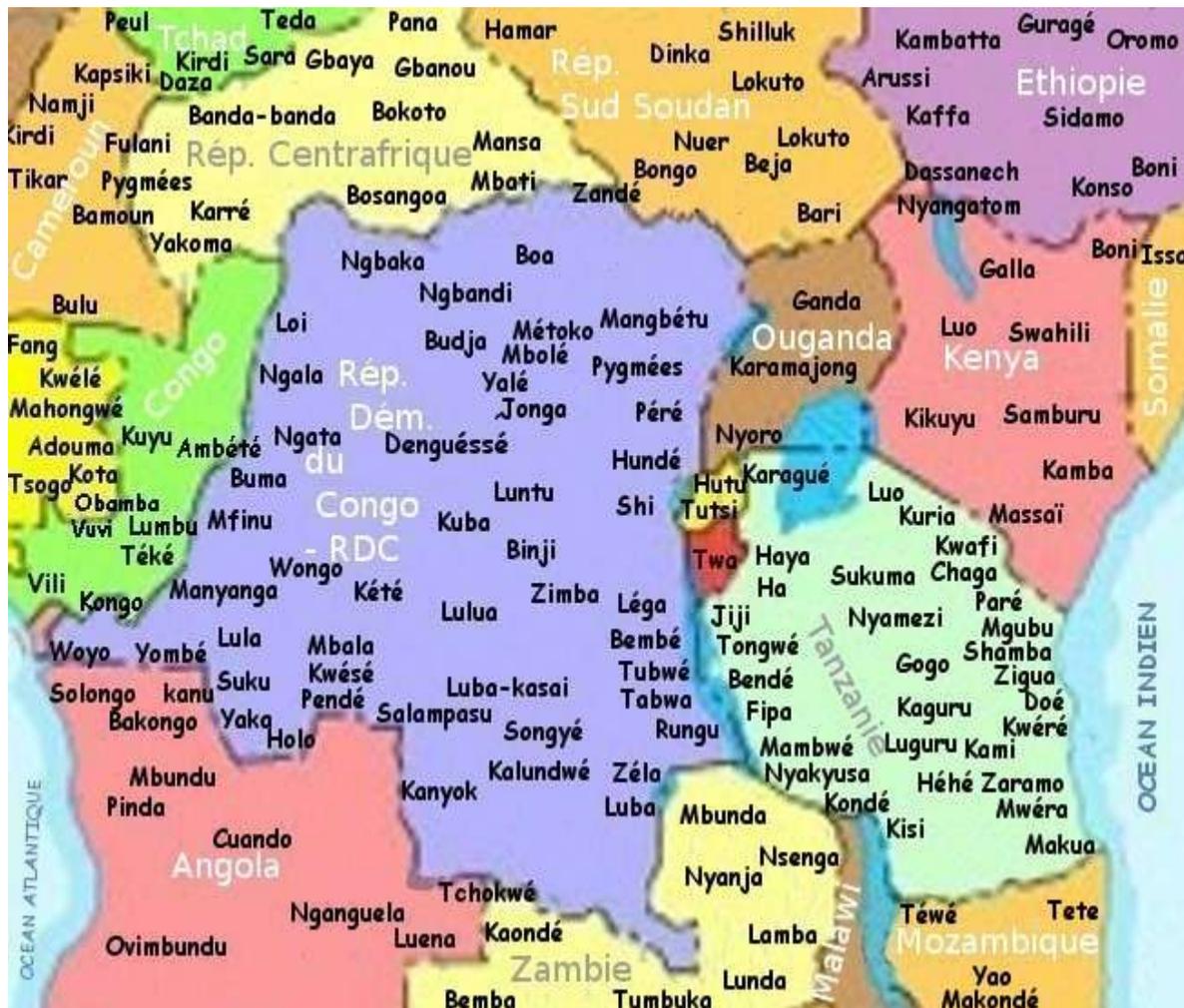
¹⁶⁹ Lettre du père Bessieux à la maison mère, in *Le pionnier du Gabon*, Jean Remi Bessieux, Roques R.P, p.73

d'écoles et de stations missionnaires catholiques s'accélère, à proximité des missions protestantes américaines.

Cette activation des missionnaires catholiques en vue de l'implantation de leurs centres d'apprentissage va contribuer à l'accroissement des rivalités interconfessionnelles. Celles-ci s'illustrent notamment dans la conquête du Woleu-Ntem, région septentrionale du Gabon, peuplée uniquement de Fang, l'ethnie majoritaire du pays, et située non loin du sud du Cameroun. Entre-temps, le sud du Cameroun est déjà occupé par les protestants américains parmi lesquels d'anciens missionnaires du Gabon. Avant de se fixer au Cameroun, ces derniers ont beaucoup misé sur les peuples Fang qu'ils ont rencontré sur les rives de l'Ogooué et qu'ils pensent pouvoir maîtriser depuis le Nord du Gabon, grâce à l'entente avec leurs frères du sud du Cameroun. L'intention des Américains est d'avoir une totale emprise religieuse et scolaire sur la grande région Fang, linguistiquement homogène et constituée du Sud Cameroun, de la Guinée Equatoriale et du Woleu-Ntem. En effet, du sud du Cameroun, il semble plus facile pour les protestants américains d'atteindre les Fang du Woleu-Ntem et de Guinée Equatoriale, pas encore touchés par l'évangélisation¹⁷⁰ et qui parlent tous la même langue que les populations du Cameroun. Les *Ntumu* (Gabon) et les *Bulu* (Cameroun) font partis du grand groupe ethnique Fang.

¹⁷⁰ NTSAME ASSOGO, J., *op.cit.*, p.124

Carte des ethnies de l'Afrique centrale



source: <http://www.artethnique.com/info.-cartes-ethnies-africaines.php?PHPSESSID=2bbffe7b2bc9446df809e566e7519742%2F>

De leur côté, les catholiques songent aussi au Woleu-Ntem. Ils partent de Libreville le 24 juillet 1929 à bord d'un navire qui passe par le Cameroun pour atteindre cette partie du Gabon. Ils s'engagent dans cette expédition en croyant qu'ils seront les premiers occupants de la région. Quand ils arrivent sur place, ils constatent malheureusement que les Américains les ont précédés. Les catholiques vont s'efforcer de mener leur action missionnaire afin d'enrayer l'œuvre amorcée par les protestants américains. La région du Woleu-Ntem devient alors un foyer de tensions confessionnelles entre catholiques et protestants. Ces derniers, entourés de catéchistes et mieux équipés en matériel, empêchent forcément l'action missionnaire catholique de s'imposer sur le terrain ; celle-ci qui ne dispose pas encore dans cette région d'un nombre d'auxiliaires indigènes suffisant et capable de convertir "les âmes à leur croyance religieuse", stagne. Monseigneur TARDY demande du renfort aux vieilles missions

Fang, déjà enracinées dans la région de l'Ogooué. Aussitôt, les régions de Ndjolé et l'Okano lui envoient, entre le 29 octobre et le 11 décembre 1929, vingt sept (27) catéchistes.

Cette action de récupération territoriale à des fins religieuses sera efficace. La région du Nord du Gabon sera, finalement, pris par les « hommes » du Monseigneur TARDY. Pour empêcher définitivement l'avancée protestante aux allures d'invasion, il fonde entre 1930 et 1931, les missions catholiques Saint Jean-Baptiste de Bitam, Sainte-Thérèse d'Oyem, Saint Joseph de Mitzic et la grosse annexe de Minvoul, devenue mission indépendante en 1931¹⁷¹. Grâce au travail acharné des missionnaires, aidés en cela par les catéchistes indigènes, entre 1844 et 1947, la religion catholique a atteint toutes les régions du Gabon et essaimé les églises et les écoles dans les villages. Aujourd'hui la religion catholique s'impose au Gabon, en dépit des poches de résistance des mouvements protestants encore perceptibles¹⁷².

Si les écoles créées par les missionnaires américains ont pour but l'instruction générale et évangélique, la création des écoles catholiques françaises a ceci de particulier que leur finalité est aussi d'ordre utilitaire. Outre l'enseignement général, il s'agit de former des corps de métiers qui serviront pour les activités manuelles pour le compte de la mission et de l'administration coloniale. A propos des enseignants, on note qu'au début de l'œuvre scolaire, toutes les charges pédagogiques incombent aux spiritains. Cet enseignement exclusif par les missionnaires traduit le mal d'une société gabonaise en manque de ressources humaines de qualité. Ce manquement, bien que pesant, n'est pas de nature à stopper l'œuvre instructrice des missionnaires français qui compte, à terme, lui insuffler une nouvelle dynamique.

Lorsque le père BESSIEUX ouvre la première école à Fort d'Aumale le 1^{er} janvier 1845, il n'a pas encore reçu les directives de père LIBERMAN. Ce silence de la hiérarchie religieuse sur la gestion pédagogique de l'école élémentaire perturbe longtemps le fonctionnement de l'institution scolaire catholique du Gabon. Cette insuffisance organisationnelle a pour conséquence, un « *pilotage à vue*¹⁷³ ». Cette école fonctionne longtemps sans un réel programme d'enseignement. Plus tard, les programmes scolaires dans les écoles catholiques sont envisagés en fonction des besoins de la société missionnaire et de l'administration coloniale.

¹⁷¹ Annales spiritains, 2^{me} édition, n°4, 1952, dans ELELAGHE, *op.cit.*, p.201

¹⁷² NTSAME ASSOGO, *op.cit.*, p.186.

¹⁷³ Le *pilotage à vue* est une expression que les éducationnistes et les sociologues emploient généralement pour dénoncer le manque de programme ou de vision précise liée, par exemple, au fonctionnement d'une institution donnée.

Dans son projet, le père LIBERMANN indique le programme qui convient aux Africains de manière générale, et par extension aux Gabonais : « *Dans les écoles d'Afrique noire, les missionnaires enseigneront les premiers éléments du Français et du Calcul et se rendront rapidement compte lesquels parmi leurs élèves semblent les plus aptes à être dirigés sur l'Europe où les jeunes noirs pourraient poursuivre leurs études et leur formation générale. Leurs enseignants distingueront peu à peu deux catégories parmi ces élèves. Ceux qui seront aptes à faire des études supérieures et la théologie pour devenir prêtres et ceux qui sembleront moins intéressés par une carrière ecclésiastique. Ces derniers se perfectionneront davantage dans des métiers manuels pour les enseigner ensuite en Afrique comme auxiliaire de la mission*¹⁷⁴ ». Visiblement, l'intervention tardive de père LIBERMANN ne permet pas une grande lisibilité des programmes d'enseignement, même si l'on sait qu'ils tourneront essentiellement autour des disciplines telles que le français, le calcul et l'enseignement manuel et technique.

Mais, le manque de programme d'enseignement n'est pas le seul obstacle qui empêche l'émergence d'un cadre d'apprentissage adéquat l'école catholique. A ce problème s'ajoute un autre tout aussi important : celui de la barrière linguistique. Dans sa lettre au père BRIOT, le père BESSIEUX fait état de cette difficulté : « *J'ai manqué d'interprètes dès le commencement...J'ai consacré les trois premiers mois à l'étude de la langue exclusivement. J'avais plusieurs personnes avec qui j'écrivais bien les mots, j'avais des noms en quantité mais je n'arrivais pas à accrocher leurs verbes*¹⁷⁵ ».

Comme on peut le voir, les missionnaires français, comme leurs collègues américains, ont souffert, à leur arrivée au Gabon, de la méconnaissance des langues locales, notamment le *Mpongwè*. Ce, d'autant plus qu'ils voulaient faire de ces langues leur principal véhicule d'instruction. Dans une lettre adressée au Père LIBERMANN, le Père BESSIEUX exprime ses regrets sur ce sujet : « *Ici, je n'ai pas encore le bonheur de pouvoir répandre la semence évangélique, je ne connais pas assez la langue pour instruire. Dès les premiers jours, j'ai vu qu'il n'y avait pas grand-chose à faire avec le français*¹⁷⁶ ».

¹⁷⁴ Cité par Roques, in *Le pionnier du Gabon, Jean Remi Bessieux*, p.132.

¹⁷⁵ CHALLAYE F., *L'enseignement des indigènes au Congo français*, p. 559.

¹⁷⁶ Roques, *op.cit.*, p.70.

3.6. La naissance de l'école laïque

L'évaluation de l'action éducative des missionnaires français par l'administration coloniale, en tant que principal bailleur de fond, montre que leur œuvre présente des limites. Félicien CHALLAYE estime en effet que « *l'enseignement dans les écoles confessionnelles est absolument insuffisant en quantité et en qualité. Insuffisant en quantité parce que trop peu d'écoles ont été créées et très peu d'élèves ont été inscrits. Insuffisant en qualité parce que les missionnaires s'occupent avant tout de l'instruction religieuse et du catéchisme. L'enseignement du français est secondaire et accessoire dans leurs écoles. Or, les enfants se doivent d'apprendre et de parler convenablement la langue des maîtres du pays*¹⁷⁷ ».

Ce constat d'insuffisance de l'action éducative des missionnaires français amène l'administration coloniale à envisager d'autres perspectives, d'autant que l'évaluation des acquis pédagogiques des indigènes scolarisés fait ressortir que « *l'immense majorité des élèves ne connaît que quelques mots français. Ils n'arrivent ni à lire ni à écrire ni même à parler d'une façon satisfaisante. Quant aux travaux manuels accomplis par les élèves, ils ont moins pour objet de les instruire que de contribuer à la prospérité matérielle de la mission. Le nombre de bons ouvriers sortis des écoles confessionnelles est très limité. L'Etat, les compagnies concessionnaires, les particuliers se disputent les rares indigènes parlant français ou connaissant bien un métier*¹⁷⁸ ». L'enseignement missionnaire ne suffit donc plus. Il faut des écoles confessionnelles, un autre cadre scolaire pour les indigènes.

En 1888, quatre instituteurs français de l'enseignement public arrivent à Libreville pour créer la première école primaire laïque. Cette première tentative se solde malheureusement par un échec. Les causes de ce "raté" reposent moins sur l'incompétence des instituteurs que sur la mauvaise organisation du nouveau système scolaire laïc par l'Autorité coloniale. Cette dernière doit alors se résigner à composer, pour longtemps encore, avec les missions confessionnelles catholiques dont elle conteste pourtant l'efficacité. En dépit de l'échec de cette première tentative, l'administration coloniale ne s'avoue pas vaincue. C'est dans cet esprit de création d'un nouveau cadre d'apprentissage scolaire pour indigènes que M. CLEMENTEL se tourne vers les compagnies concessionnaires afin qu'elles œuvrent dans cette perspective. Les concepteurs du projet de l'école laïque pensent que les élèves de cette école seront imprégnés des valeurs autres que celles professées dans des écoles

¹⁷⁷ CHALLAYE F., *op.cit.*, p.559

¹⁷⁸ *Idem.*,

confessionnelles et n'auront à subir aucune influence religieuse dans les établissements. Finalement, en 1907, la première école laïque est créée à Libreville.

Après l'implantation de cette nouvelle institution scolaire, on constate rapidement que les pratiques pédagogiques employées au sein de ces écoles ne sont pas très différentes de celles utilisées dans les écoles de missions. Dans ces nouvelles écoles, il n'y a pas un programme d'enseignement précis au cours des trois premières années. Faute d'enseignants spécialisés, l'administration coloniale tente de « *colmater les brèches* » en confiant la mission pédagogique à certains fonctionnaires de l'administration, à des commerçants ou à des militaires qui acceptent, volontiers, d'apporter leur soutien à l'action pédagogique. Cette période de balbutiements de l'école laïque permet toutefois de former quelques ouvriers et des auxiliaires indigènes de l'administration et du commerce.

Plus tard, l'enseignement laïc se donne pour mission essentielle de diffuser la langue française. Pour y arriver, un programme scolaire est adopté. Il ne s'agit pas d'un enseignement élargi : l'élocution et quelques notions élémentaires de français constituent le programme. Tout d'abord, « *on veut apprendre aux indigènes à parler français, puis on cherche à leur indiquer les premiers éléments de lecture, d'écriture, de calcul, on essaie de leur faire connaître nos points et mesures, et on leur donne enfin quelques notions d'hygiène, d'agriculture etc.*¹⁷⁹ ». Ces premières bases posées, les autorités administratives vont finalement se pencher sur l'organisation de l'enseignement officiel pour sortir du provisoire et mettre sur pied une structure scolaire solide à côté des écoles élémentaires confessionnelles déjà enracinées.

La nouvelle organisation de cet enseignement prévoit que celui-ci sera donné dans des écoles de villages, dans des écoles urbaines et dans des écoles régionales. Cet enseignement, organisé dans des secteurs bien définis, comprend trois degrés à savoir le cours préparatoire, le cours élémentaire et le cours moyen.

3.6.1. Cours préparatoires

Il est réparti en deux sections, la section des débutants et le cours préparatoire proprement dit. Ce dernier est réparti en deux cours : le cours préparatoire première année (CP1) et le cours préparatoire deuxième année (CP2). L'âge minimum d'accès à la section des

¹⁷⁹Extrait d'un rapport colonial cité par Bruel G. dans son ouvrage *Afrique équatoriale française*, Paris, Emile Larose, Librairie-éditeur, 1918, p.482.

débutants est de six ans. Les élèves ne peuvent passer dans l'autre section que s'ils savent déchiffrer entièrement le syllabaire¹⁸⁰.

3.6.2. Cours élémentaires

Il comprend également deux sections : le cours élémentaire première année (CE1) et le cours élémentaire deuxième année (CE2). Aucun élève ne peut être admis au CE1 s'il ne sait lire couramment, écrire convenablement dans un cahier, s'exprimer aisément en français sur des sujets familiaux tels que l'école, le village, les métiers, les plantes, les animaux etc. En plus de cela, l'admission au CE1 n'est possible que si l'élève sait faire les quatre opérations de l'arithmétique basées sur les cent premiers nombres. Ces acquis, en français et en calcul, sont finalement renforcés au CE2.

3.6.3. Cours moyens

Le cours moyen est une classe scindée en deux sections : la première et la deuxième année. Ce cours précise et complète les notions enseignées au cours élémentaire. Il prépare les candidats au Certificat d'études indigènes et au concours d'admission à l'école primaire supérieure. L'organisation de l'école primaire laïque est telle que chacune de ses structures d'accueil, les écoles de village, les écoles urbaines et les écoles régionales, joue un rôle spécifique.

3.6.4. Ecole du village

L'école de village est une école mixte à deux classes et à deux cours : le cours préparatoire deuxième année et le cours élémentaire première année. Elle n'est ouverte que dans des villages pouvant réunir au moins soixante élèves (60) en âge scolaire, dans un rayon d'environ cinq kilomètres. Dans des centres à population scolaire importante, l'école de village peut compter trois classes. Dans ce cas, les cours sont répartis comme suit : troisième classe, débutant, deuxième classe, cours préparatoire et première classe, cours élémentaire.

¹⁸⁰ On utilise, à cette époque, le syllabaire comme livre de lecture

3.6.5. Ecole urbaine et école régionale

L'école urbaine et l'école régionale sont des institutions scolaires à trois cours. Le nombre de classes au sein de ces établissements varie en fonction de la densité des populations scolaires issues de leurs lieux d'implantation. Ces écoles sont ouvertes dans des villes et des chefs lieux de département où le nombre d'élèves et le niveau de l'instruction justifient la création d'un cours moyen. Elles ont la particularité d'être des écoles mixtes, sauf lorsque le centre où elles sont ouvertes possède déjà une école de filles. Dans ce deuxième cas, seules les petites classes, c'est-à-dire le cours préparatoire et le cours élémentaire première année, reçoivent les élèves des deux sexes. Dans des centres importants, les filles sont regroupées dans une école de filles à partir du cours élémentaire. L'enseignement dans des écoles de filles doit réserver environ trois heures par jour à l'enseignement ménager, à la puériculture et à l'hygiène. En dehors de l'hygiène, ces enseignements spéciaux sont donnés par des institutrices européennes ou, à défaut, par des monitrices indigènes. L'organisation interne de la nouvelle école élémentaire laïque est très hiérarchisée. Elle est quasiment le reflet de celle de l'école confessionnelle. Ainsi, l'école urbaine et l'école régionale sont dirigées par un instituteur européen.

Avant l'organisation du 2 janvier 1937, les écoles urbaines ou régionales ne sont ouvertes que dans les chefs lieux de colonies. Après 1938, le nombre de ces écoles augmente. On en trouve finalement une par secteur, à laquelle sont annexées des écoles de village. Au cours de l'année scolaire 1938-1939, les secteurs scolaires sont organisés au Gabon de la manière suivante¹⁸¹ :

¹⁸¹ Décision portant organisation des secteurs scolaires pendant l'année scolaire 1938-1939, J.O., de l'A.E.F., le 5 mai 1938, p. 660

Tableau 8 : Répartition des écoles au Gabon entre 1938 et 1939

Secteurs	Villes associées	Types d'écoles	Nombre de classes
Libreville	Libreville	Ecole régionale	6
Port-Gentil	Port-Gentil	Ecole régionale	
	Lambaréné	Ecole du village	
Tchibanga	Mouila	Ecole du village	3
	Lastourville	Ecole du village	2
	Fougamou	Ecole du village	2
Oyem	Oyem	Ecole régionale	3
	Bitam	Ecole du village	2
	Mitzic	Ecole du village	2
	Moun	Ecole du village	2

Source : Archives du Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement supérieur du Gabon

Tableau 9: Répartition géo-spatiale des écoles au Gabon en 1950.

Régions	Secteurs	Nombre d'écoles
ESTUAIRE	LIBREVILLE	2 écoles urbaines ; 1 école de garçons, 1 école de filles
		3 écoles de quartier
		5 écoles de villages
WOLEU-NTEM	OYEM	2 écoles régionales : 1 à Oyem et 1 à Bitam
		13 écoles de village
OGOOUE-IVINDO	BOOUE	2 écoles régionales : 1 à Booué et 1 à Mekambo
		7 écoles de village
OGOOUE-LOLO	KOULAMOUTOU	2 écoles régionales : 1 à Koulamoutou et 1 à Lastourville
HAUT-OGOOUE	FRANCEVILLE	1 école régionale à Franceville
NGOUNIE	MOUILA	1 école régionale à Mouila
		11 écoles de village
NYANGA	TCHIBANGA	1 école régionale à Tchibanga
		1 école de village
OGOOUE-MARITIME	PORT-GENTIL	2 écoles urbaines : 1 école de garçon et une école de fille
		1 école de quartier
		5 écoles de village
		1 école régionale à Lambaréné

MOYEN-OGOOUE	LAMBARENE	5 écoles de village
--------------	-----------	---------------------

Source : Archives du Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement supérieur du Gabon

Le tableau n°8 récapitule la physionomie de l'école gabonaise au cours de l'année scolaire 1938-1939. A cette époque, le Gabon compte quatre (4) secteurs scolaires pour trois (3) écoles régionales et sept (7) écoles de villages. Ces dix écoles (10) comptabilisent en tout 26 classes. Pour sa part, le tableau n°9 montre la répartition géo-spatiale des secteurs scolaires au Gabon en 1950. Comme on peut le voir, il y a une évolution numérique significative des secteurs scolaires. Cette augmentation se traduit par une plus grande diversité des villes chargées d'accueillir ces écoles. Outre les écoles de village et quelques écoles régionales déjà opérationnelles entre 1938 et 1939, on note, en plus, une croissance exponentielle du nombre de structures scolaires. En douze années travail, on peut dire que l'œuvre coloniale de création et d'enracinement de l'école laïque est remarquable. Le nombre de secteurs scolaires est passé à neuf (9), le nombre d'écoles urbaines et/ou régionales à quatorze (14) et le nombre d'écoles de villages à quarante-sept (47), avec, en prime, quatre (4) écoles de quartier.

3.7. La politique « expansionniste » de l'éducation au Gabon après l'indépendance en 1960

La politique "développementiste"¹⁸² appliquée par le gouvernement gabonais en matière d'éducation, entre 1960 et 1969, aboutit à ce que Makita Makita Kasongo-Ngoy qualifie d'*expansion scolaire*. Ce phénomène se manifeste par « *un égal accès à l'instruction, à la formation intellectuelle et à la culture* »¹⁸³. Il s'ensuit une massification de l'enseignement à travers un accès plus général à l'instruction. Cela est véritablement aux antipodes de la politique, très restrictive, appliquée durant la période coloniale. Les aspirations d'éducation massive de la réforme de l'enseignement s'inscrivent alors dans une toute autre logique. Il importe de donner sa chance à chacun des élèves en âge de scolarisation. Aussi la réforme élargit-elle les bases du recrutement de l'enseignement en offrant aux élèves de multiples possibilités de formation. On assiste dès lors à une prolifération d'institutions d'enseignement primaire et secondaire.

¹⁸² Nous reviendrons plus loin sur cette politique "développementiste" issue de la théorie du capital humain, en vogue en Afrique noire au lendemain des indépendances.

¹⁸³ Articles 1 et 2 de la loi du 9 août 1966 portant organisation générale de l'enseignement dans la République du Gabon, dans Journal officiel en République Gabonaise du 15 août 1966, p.643.

En effet, « *le champ scolaire n'est plus structuré par deux secteurs : public et privé confessionnel. Il est désormais composé de trois secteurs : un secteur public, un secteur privé laïc et un secteur privé confessionnel constitué en majorité d'établissements chrétiens (catholiques, protestants, Alliance chrétienne) et d'un établissement islamique* »¹⁸⁴. La croissance exponentielle des structures et des effectifs incarne l'autre aspect de l'expansion scolaire au Gabon. En 1960, la France lègue au Gabon indépendant 371 établissements scolaires¹⁸⁵. Ce chiffre augmente avec le temps puisqu'on dénombre, en 1970, 669 établissements¹⁸⁶, 2197 maîtres en poste et 3953 élèves dans les établissements d'enseignement général¹⁸⁷. Le nombre d'élèves, dans les établissements d'enseignement technique, passe de 1539 à 8808 élèves dans la même période¹⁸⁸.

Bien que la législation gabonaise en matière d'éducation « *garantisse à tout particulier, toute association légalement constituée, toute communauté religieuse qui acceptent de se soumettre au contrôle pédagogique de l'Etat et aux lois et règlements en vigueur, l'ouverture d'une école* », certains établissements n'ont pas le même statut¹⁸⁹. Dans le secteur public, « *certaines dépendent exclusivement du ministère de l'Education nationale. D'autres sont créés par des conventions nationales. Il s'agit de coopérations interministérielles comme celles du ministère de l'Education nationale et du ministère de la défense. Le ministère de la défense construit par exemple une école primaire pour les enfants de gendarmes de Gros Bouquet, et le ministère de l'Education nationale fournit le personnel enseignant* »¹⁹⁰. Dans l'enseignement secondaire, « *le ministère de la défense a construit le Prytanée militaire. Cet établissement recrute exclusivement les enfants de gens en armes. Les enseignants et le personnel administratif de cette école, qui préparent à une carrière militaire, dépendent du ministère de la défense. En revanche, l'établissement est soumis au calendrier des examens nationaux arrêtés par le ministère de l'Education nationale* »¹⁹¹.

Par ailleurs, d'autres établissements « *sont créés par des conventions bilatérales* »¹⁹². Une subvention de l'Emirat du Koweït permet « *la construction d'un lycée islamique : le lycée*

¹⁸⁴ Jean-Ferdinand MBAH, *op.cit.*, p.54.

¹⁸⁵ 186 étaient privées confessionnelles, 169 étaient publiques, dans AFP-BQIG, n°1568, 1960

¹⁸⁶ *Plan de développement économique et social*, Libreville, Centre gabonais d'information de documentation, 1966-1970, p.400.

¹⁸⁷ Guy Nzouba Ndama, « 20 ans d'effort en faveur de l'éducation », *Bulletin de liaison et d'information*, ministère de l'Education nationale, n°6, mars 1988, p.8.

¹⁸⁸ *Idem.*

¹⁸⁹ Jean-Ferdinand MBAH, *op.cit.*, p.54.

¹⁹⁰ *Idem.*

¹⁹¹ *Idem.*

¹⁹² Jean-Ferdinand MBAH, *op.cit.*, p.54.

de l'amitié, devenu Lycée Mohamed Arissani »¹⁹³. Pour scolariser les enfants des Français dans l'enseignement primaire au Gabon, des *Ecoles mixtes* sont créées qui deviendront plus tard des *Ecoles publiques conventionnées*¹⁹⁴. Ces établissements sont rattachés « à un service particulier du ministère de l'Education nationale qui dépend de la Direction des enseignements du premier degré »¹⁹⁵.

La démocratisation de l'enseignement est le dernier objectif fondamental défendu par les autorités gabonaises. Cet objectif se caractérise par l'égalité d'accès entre les filles et les garçons, une répartition géographique des établissements et l'attribution de bourses d'étude sans discrimination d'origine sociale dans le second degré. En 1970, on dénombre 39969 filles dans les écoles primaires, soit 46,8% de l'effectif total. Dans les établissements secondaires, on dénombre 20069 filles, soit 36,4% de l'effectif total¹⁹⁶.

Les conséquences de cette politique "développementiste" de l'éducation sont nombreuses, notamment en ce qui concerne l'augmentation des coûts de fonctionnement et des charges liées à l'éducation et la formation des enseignants. Car, dans le second degré, « environ 70% du personnel enseignant est étranger »¹⁹⁷.

La formation des cadres supérieurs constitue alors l'un des objectifs majeurs de la nouvelle politique éducative gabonaise. Ce dessein se manifeste véritablement dans les années 1970¹⁹⁸ avec la mise en place de l'enseignement supérieur. Mais, loin de rompre avec l'ancien modèle colonial, le Gabon essaie de le réajuster en fonction des nouveaux objectifs. Dès lors, trois pôles caractérisent le système scolaire gabonais : l'enseignement élémentaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

La formation élémentaire est le premier maillon de la chaîne de scolarisation. A ce titre, les écoles primaires délivrent un certificat d'études primaires et élémentaires (CEPE) et font passer un concours d'entrée en 6^e. La nouveauté de la réforme consiste au fait que les recalés à cet examen s'orientent systématiquement vers les écoles pratiques. Ils y reçoivent « un enseignement concret préparatoire à la vie active »¹⁹⁹. En cela, la réforme s'inscrit dans la ligne des avancées effectuées par l'administration coloniale après la seconde Guerre mondiale. Elle

¹⁹³ *Idem.*,

¹⁹⁴ *Idem.*,

¹⁹⁵ *Idem.*,

¹⁹⁶ Guy Nzouba Ndama, *op.cit.*, p.9

¹⁹⁷ *Idem.*,

¹⁹⁸ En 1975, les inspecteurs de l'Education nationale se sont retrouvés à Koula-Moutou lors d'un séminaire. Il recommande la mise en place d'une commission nationale pour la réforme et la rénovation de l'enseignement (CNRRE). Cette commission fut créée par décret présidentiel le 26 février 1976, cf. *Journal officiel* du 1^{er} mars 1979, p.46

¹⁹⁹ Article 11 de la loi 9/66 du 9 août 1966 portant organisation de l'enseignement dans la République du Gabon

exclut l'enseignement primaire du processus de formation des élites administratives en le confinant à un rôle de transit vers les enseignements de niveau supérieur comme le secondaire.

Dans l'enseignement secondaire, la scolarisation s'articule en deux cycles. Le premier, long de quatre années, est sanctionné par un Brevet d'études pour l'enseignement général, et par un certificat d'aptitudes (CAP) pour l'enseignement technique. En 1967, on enregistre la création de vingt-trois collèges d'enseignement général²⁰⁰. Le second cycle de trois années se déroule dans les lycées publics, privés confessionnels ou laïcs. Son rôle se résume à « *développer les connaissances générales, la capacité d'analyse et de synthèse* »²⁰¹. Le baccalauréat, donnant accès à l'enseignement supérieur, en constitue la finalité. Les ouvriers et les techniciens supérieurs se forment dans les lycées techniques qui leur délivrent un diplôme d'agents de maîtrise.

Comme pour l'enseignement primaire, ce palier d'instruction se trouve plus vite « disqualifié » dans la course à la formation d'agents de l'Etat hautement qualifiés. Par contre, il sert de préparation aux études supérieures. Elles passent nécessairement par la création d'un système d'enseignement supérieur, sur lequel nous faisons porter notre recherche et qui constitue l'innovation majeure de la réforme de l'éducation au Gabon.

L'Université Nationale du Gabon (UNG), la principale et la plus ancienne est créée en juillet 1970, à la suite de l'éclatement de la Fondation pour l'Enseignement Supérieur en Afrique Centrale (FESAC)²⁰². Elle a pour mission fondamentale « *l'élaboration et la transmission de la connaissance, le développement de la recherche et la formation des hommes. Elle doit s'attacher à porter au plus haut niveau et au meilleur rythme de progrès les formes supérieures de la culture et de la recherche et à en procurer l'accès à tous ceux qui en ont la vocation et la capacité. Elle doit fournir au secteur public et privé des cadres dans tous les domaines et participer au développement économique et social du pays* »²⁰³. Avec 162 étudiants à l'origine, elle dispose de plusieurs établissements d'enseignement supérieur : la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines (FLSH), la Faculté de droit et des Sciences Economiques (FDSE), la Faculté des sciences, la faculté de médecine et des sciences de la santé, l'école nationale supérieure des ingénieurs de Libreville (ENSIL), l'institut national des sciences de gestion (INSG), l'Ecole Normale Supérieure (ENS), l'Ecole Normale Supérieure de

²⁰⁰ *Marchés tropicaux et méditerranéens*, n°1202 du 23 novembre 1968, p.2818

²⁰¹ Article 13 de la loi 9/66 du 9 août 1966, portant organisation de l'enseignement dans la République du Gabon

²⁰² La FESAC est une fondation créée en 1961 avec le soutien de la France pour répondre aux besoins en cadres supérieurs au moment de l'accession à l'indépendance des anciens territoires d'Afrique équatoriale française (AEF).

²⁰³ Ordonnance 30/71 du 19 avril 1971 portant création et organisation de l'Université Nationale du Gabon.

l'Enseignement Technique (ENSET), et l'Ecole Nationale Supérieure de Secrétariat (ENSS). En 1978, l'UNG est rebaptisée « Université Omar Bongo²⁰⁴ (UOB)».

En 1986, un premier démembrement de l'UOB a lieu avec la création, à Franceville, de l'Université des Sciences et Techniques de Masuku (USTM) qui accueille la faculté des sciences et l'Ecole Nationale Supérieure des Ingénieurs de Libreville (ENSIL), qui deviendra par la suite, l'Ecole d'Ingénieurs de Franceville.

En 2002, un second démembrement augure d'une nouvelle restructuration. Les quatre grandes écoles accèdent à l'autonomie. La faculté de médecine et des sciences de la santé devient une université²⁰⁵ à part entière, à savoir l'université des sciences de la santé d'Owendo. A partir de cette date, l'UOB devient une université à orientation sciences humaines et sociales. Elle ne dispose plus que de deux établissements : la FLSH et la FDSE. Dans le même temps, les services d'appui au fonctionnement de l'université accèdent à leur pleine autonomie²⁰⁶ : le Centre National des Œuvres Universitaires (CNOU) et le Centre des Œuvres Universitaires de l'UOB (COU-UOB). Ces derniers, qui gèrent le restaurant universitaire et la cité des étudiants, ne dépendent plus de l'autorité administrative du recteur.

Au sein de l'UOB, la FLSH comporte onze départements, à savoir : anglais, anthropologie, études ibériques, géographie, histoire, lettres modernes, littérature africaine, philosophie, psychologie, sciences du langage, sociologie et tourisme. Elle dispose, par ailleurs, d'une vingtaine de laboratoires, d'une chaire UNESCO et d'une chaire du Comité Economique et Monétaire d'Afrique Centrale (CEMAC). Elle accueille, pour l'année 2009-2010, 8815 étudiants²⁰⁷ et compte 218 enseignants²⁰⁸. De son côté, la FDSE est constituée de quatre départements : droit public, droit privé, droit traditionnel et économie et dispose de plusieurs laboratoires de recherche. Elle accueille 4337 étudiants et dispose de 102 enseignants²⁰⁹, dont une quarantaine de vacataires.

Aujourd'hui, l'UOB est une université à orientation lettres, sciences humaines et sociales. Elle est implantée sur l'ancien site de la FESAC sans que l'Etat n'ait pensé à construire des structures d'accueil et de travail. Elle abrite à la fois le campus social et le campus pédagogique.

Le campus social se compose de plusieurs immeubles qui regroupent des résidences des étudiants, un restaurant universitaire, une infirmerie, des structures sportives et des

²⁰⁴ Nom du 2^e Président de la République gabonaise décédé le 8 juillet 2009.

²⁰⁵ Ordonnance n°004/2002/PR portant création et organisation de l'Université des Sciences de la Santé.

²⁰⁶ Ordonnance n°002/2002/PR portant restructuration de l'Université Omar Bongo.

²⁰⁷ Scolarité centrale de l'Université Omar Bongo.

²⁰⁸ Décanat FLSH de l'Université Omar Bongo.

²⁰⁹ Scolarité centrale de l'Université Omar Bongo.

structures administratives du centre des œuvres universitaires, alors que le campus pédagogique s'organise autour du rectorat, du vice-rectorat, du secrétariat général, du campus numérique francophone, de l'office national du baccalauréat et des deux facultés : la FLSH et la FDSE.

Cette séparation des deux campus « social » et « pédagogique » résulte des grèves récurrentes des étudiants. Ces grèves conduisent à des « situations contre-productives liées à l'absence d'information/concertation pour les étudiants, dont certains ne sont même pas des étudiants de l'UOB »²¹⁰.

Dans les universités gabonaises, les grèves et autres formes de manifestations de mécontentement sont devenues « le véritable moyen de communication des étudiants, des enseignants-chercheurs et des agents de service, lorsqu'ils veulent résoudre un problème lié à leurs conditions de vie et de travail²¹¹ ». Georges MOUSSAVOU et Théophile MAGANGA dressent un tableau sombre du fonctionnement des universités gabonaises. Pour les auteurs, « les grèves bloquent le fonctionnement du système universitaire et sont, en majorité, le fait des étudiants et des enseignants-chercheurs, c'est-à-dire les principaux acteurs de l'université²¹² ». Ces grèves ou mouvements de revendication « peuvent durer des semaines, voir même des mois²¹³ ». Dans sa thèse de doctorat, G. MOUSSAVOU montre, qu'en 34 années d'existence (1970-2005), l'Université nationale du Gabon a connu 17 mouvements de revendications étudiantes et enseignantes. En 20 années académiques, l'Université des Sciences et Techniques de Masuku en a également enregistré 10.

Tableau 10: Nombre de grève à l'UOB de 1970 à 2001.

Années académiques	Revendications formulées
1970-1971	Les étudiants revendiquent de meilleures conditions de vie et de travail
1975-1976	Les étudiants dénoncent le déficit d'enseignants et de livres en bibliothèque universitaire
1976-1977	Les étudiants réclament de meilleures conditions de logement et de restauration. Ils veulent aussi une amélioration des programmes d'enseignement.
1977-1978	Les étudiants demandent un réajustement de la bourse d'étude par rapport au relèvement du prix du loyer en cité universitaire

²¹⁰ Agence universitaire de la Francophonie, *Rapport d'évaluation : la gouvernance. Université Omar Bongo*, mars 2010, p.10

²¹¹ MAGANGA, T., et G. MOUSSAVOU, *Gouvernance des universités gabonaises. Quels défis à relever ?*, coll.Droit & Sciences-Politiques, Paris, EPU, éditions Publibook Université, 2013, p.29

²¹² *Idem.*,

²¹³ *Idem.*,

1981-1982	Les étudiants revendiquent la liberté d'expression à l'université
1986-1987	Les étudiants font état de nombreux et épineux problèmes qui les affectent au plan économique.
1987-1988	Les étudiants protestent, suite à une intoxication alimentaire dont certains d'entre eux ont été victimes.
1989-1990	Les étudiants entrent en grève pour un déficit d'enseignants et un manque d'ouvrages en bibliothèque.
1990-1991	Les étudiants réclament de meilleures conditions de vie et de travail. Ils demandent également et ouvertement aux pouvoirs publics de démocratiser l'université.
1991-1992	Les étudiants dénoncent la saturation des structures d'accueil et le déficit d'enseignants. Ils réclament aussi le paiement de la bourse
1992-1993	Les enseignants-chercheurs réclament un statut particulier pour leur profession. Ils sont appuyés, dans cette logique, par les étudiants qui veulent passer leurs examens de fin d'année.
1993-1994	Les étudiants dénoncent le déficit d'enseignants, protestent contre les mauvaises conditions et réclament une révision à la hausse de leur bourse.
1994-1995	Les étudiants réclament le paiement de leur bourse et la distribution des titres de transport
1995-1996	Les étudiants soulèvent les problèmes académiques
1998-1999	Les étudiants revendiquent des meilleures conditions au restaurant universitaire. En même temps, les enseignants-chercheurs réclament le paiement des heures supplémentaires.
1999-2000	Les enseignants-chercheurs réclament l'organisation des élections des chefs d'établissements et de départements. De leur côté, les étudiants revendiquent le paiement de leur bourse
2000-2001	Les enseignants-chercheurs reconduisent leur grève pour non-satisfaction des revendications formulées l'année suivante.

Source : G. MOUSSAVOU et T. MAGANGA, op.cit.,

Depuis sa création, l'université Omar Bongo vit donc au rythme des mouvements de revendications des principaux acteurs universitaires. Le tableau présenté plus haut montre bien que, dans cette institution, les cours sont perturbés, un an sur deux.

Or, le débat sur les conditions de travail et de vie du personnel enseignant ne date pas d'aujourd'hui comme nous venons de le voir. En conséquence, le seul moyen efficace que détiennent les enseignants-chercheurs « *est la grève ou le blocage des procès verbaux des délibérations* ²¹⁴ ». La grève est légale et est utilisée par les enseignants-chercheurs pour « *contraindre le gouvernement à être plus attentif à leurs conditions de vie et de travail* »²¹⁵.

²¹⁴ Clotaire MOUKAGNI-SIKA, *Production scientifique et pouvoir politique au Gabon. Esquisse d'une sociologie de la recherche universitaire*, Paris, l'Harmattan, 2010, p.142

²¹⁵ *Ibid.*,

A la sortie de chaque mouvement d'humeur des enseignants, des étudiants et même du personnel administratif, même s'il ne règle pas, d'une manière définitive et durable, la revendication posée, le gouvernement prend, le plus souvent, des mesures d'urgence, en faveur des professionnels de l'enseignement pour calmer la situation. Les thèmes généralement débattus lors de ces moments tournent autour des conditions de vie et de travail. En 1992, « *les enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire réunis au sein du Syndicat des Enseignants de l'Education Nationale (S.E.E.N.A.) et ceux des universités de Libreville et Franceville (...) lancent une grève pour exiger la réalisation de la promesse d'augmentation des salaires que le gouvernement leur avait faite. Quant aux étudiants, ils demandaient le paiement de leurs bourses et la réorganisation de la mutuelle* »²¹⁶.

La deuxième raison c'est que les enseignants-chercheurs « *dénoncent la considération des intérêts égoïstes, où chacun vient d'abord pour se faire connaître, se faire un nom, en attendant l'appel de la sphère politico-nominative* »²¹⁷. Il ne se passe pas un conseil des ministres « *sans qu'un enseignant soit nommé à un poste de responsabilité dans un ministère qui n'a rien à voir avec son administration d'origine* »²¹⁸. Cette pratique permet aux enseignants-chercheurs, une fois devenus "conseillers" d'un ministre, de joindre les « fins de mois ». Mais, elle crée un « *sentiment de frustration qui prend naissance dans les pratiques des collègues* »²¹⁹.

Sur le plan organisationnel et malgré une autonomie de gestion « relative », le système d'enseignement supérieur gabonais se caractérise par une forte centralisation de la prise de décision, qui laisse peu de place à la recherche. L'ingérence des autorités politiques dans le choix des principaux responsables de l'institution universitaire prive les enseignants du capital de confiance nécessaire au développement de leurs enseignements et de recherches. La diminution des ressources²²⁰ dont souffrent les universités gabonaises concerne aussi bien les ressources humaines que les ressources matérielles et financières. Aussi, la première observation qui se dégage d'un campus universitaire gabonais est celle d'une dégradation générale des bâtiments. Les locaux et leurs installations sanitaires et électriques sont parfois quasi inexistantes.

²¹⁶ Nicolas METEGUE N'NAH, *op. cit.*, p.257

²¹⁷ Clotaire MOUKAGNI-SIKA, *op. cit.*, p.142

²¹⁸ Gilbert NGUEMA ENDAMNE, *L'école pour échouer. Une école en danger. Crise du système d'enseignement gabonais*, Paris, Publibook, 2011, p.87

²¹⁹ *Idem.*,

²²⁰ Nous reviendrons plus sur l'impacte des engagements pris par les autorités étatiques et la réalisation effective des projets éducatifs.

Autre difficulté vécue par les acteurs de l'institution universitaire gabonaise est l'absence de la documentation papier. Les ouvrages disponibles à la bibliothèque universitaire centrale (BUC) sont vieux et ne sont pas du tout actualisés. S'agissant de la documentation électronique classique, celle-ci n'est accessible que par le biais du campus numérique francophone. Mais les étudiants n'y trouvent ni les cours de leurs enseignants, ni même les plans de ces cours. Comme nous venons de le voir précédemment, l'environnement politique et académique ne favorisent pas la recherche à travers le budget annuel qui lui est alloué. La conséquence immédiate à ce problème est que les enseignants ne publient pas assez. Ces qui sont nommés, dans l'administration centrale, ne pas de recherche.

Or, la théorie du capital humain qui a fondé le développement de l'enseignement en Afrique noire postule que la voie la plus efficace vers le développement national de toute société repose sur sa force de production et donc sur ses ressources humaines et matérielles.

A l'instar d'autres pays africains, le Gabon a mobilisé de gros moyens pour atteindre ses objectifs de scolarisation de masse, à l'horizon 2015. En 1956, « *le taux de scolarisation du Gabon atteint 60,4%, un taux qui le place en tête des territoires d'Outre-mer. Ce taux de scolarisation dans l'enseignement primaire atteindra 70% en 1958* »²²¹. En 2006, « *ce taux passe à 95,6% et d'une parité appréciable ente garçons et filles (93% de garçons scolarisés et 92% des filles)* »²²². En 2008, ce taux brut de scolarisation s'élève à 130,5%²²³. Le taux de parité augmente et passe chez les garçons à 132,9% et à 128,5%²²⁴ chez les filles.

Aujourd'hui, les conséquences de l'usage inconsidéré de la théorie du capital humain sont devenues une source de cauchemar pour le Gabon. Le chômage, le sous-emploi des diplômés universitaires et tous les effets sociaux inhérents à cette situation sont devenus de plus en plus difficiles à cacher. Aussi, le problème de la pertinence de l'université gabonaise, dans sa disposition actuelle, se pose t-il avec acuité. Le Gabon a-t-il besoin d'une institution universitaire ? Si oui, quelles devraient être ses missions, sa finalité ?

Dans la section qui va suivre, nous essayerons d'analyser, d'une part, la nouvelle politique éducative gabonaise, et d'autre part de mesurer l'écart qui existe entre le discours produit par les nouvelles autorités et les actes posés. Il s'agira de comparer les budgets alloués à ces sous-secteurs, afin d'apprécier l'adéquation entre la déclaration et l'application effective de la nouvelle politique éducative au Gabon.

²²¹ Jean-Ferdinand MBAH, *op.cit.*, p.52.

²²² Janvier SANTISO, *Perspectives économiques en Afrique : 2007/2008*, OCDE, 2008, p.328.

²²³ Hermine Matari, Romaric Franck Quentin de Mongaryas, *Ecole primaire et secondaire au Gabon. Etat des lieux. Préface de Françoise Ropé*, Paris, l'Harmattan, Etudes africaines/Education Afrique noire Gabon, 2011, p.12.

²²⁴ *Idem.*

3.8. Les politiques et objectifs actuels du secteur éducation au Gabon

Les grands axes de la politique éducative actuelle au Gabon tirent leurs sources des conclusions issues des Etats Généraux de l'éducation, de la Recherche et de l'adéquation formation-emploi en 2010. Les travaux, qui concluent cette rencontre, ont permis l'élaboration de la loi n°21/2011 portant orientation générale de l'Education, de la Formation et de la Recherche.

3.8.1. Les Etats généraux de l'éducation de 2010

Entre 1980 et 2006, plusieurs rencontres (séminaires, colloques, Etats généraux, etc.) ont lieu dans les différents niveaux d'éducation au Gabon, en vue de déterminer les maux qui rongent son système éducatif. Au nombre de ces rencontres, on trouve les Etats Généraux de l'Education et de la Formation (1983)²²⁵, le séminaire national sur « Planification et administration de l'éducation et de la formation » (1984), le colloque des inspecteurs délégués d'Académie, des chefs de circonscriptions scolaires, des chefs d'établissements (1984), les journées intitulées « Repenser l'université » (1991), les Etats Généraux de l'Enseignement Supérieur (1994), les Etats Généraux du Baccalauréat (1998), les Journées Nationales de réflexion sur le redoublement en 2000 et le Conseil national de l'Enseignement primaire et secondaire (2006).

Chacune de ces rencontres permet de débattre, de façon spécifique, sur les différents types et niveaux d'enseignement. Il ressort des propositions formulées que chaque cycle ou ordre d'enseignement, doit être terminal et représenter un atout autonome en vue d'une meilleure canalisation des flux d'élèves qui passent d'un cycle à l'autre. Or, l'analyse des flux scolaires montre qu'ils seront si importants qu'il faudra développer de façon significative l'enseignement supérieur afin que les objectifs qui lui sont assignés soient atteints. C'est dans cette perspective que des points essentiels, sur la stratégie gouvernementale, en matière de l'enseignement supérieur sont adoptés lors des Etats généraux en 2010, à savoir :

- appuyer de manière circonstanciée les établissements d'enseignement supérieur pour achever le basculement au LMD ;

- *développer l'offre de formation technologique courte, notamment, dans le secteur industriel ;*
- *veiller à l'application stricte des conditions d'habilitation des filières de formation ;*
- *mettre en œuvre, dans l'espace universitaire et de recherche, un plan ambitieux de développement des technologies de l'information et de la communication ;*
- *mettre en place un dispositif d'orientation-insertion ainsi qu'un dispositif d'assurance qualité dans tous les établissements du supérieur ;*
- *œuvrer à la création d'écoles doctorales dans les facultés ;*
- *prendre des mesures incitatives pour garantir un retour de l'élite gabonaise ;*
- *participer au développement de pôles d'excellence régionaux ;*
- *créer et alimenter un fond pour un financement durable de la recherche ;*
- *modifier le pilotage de la recherche ;*
- *veiller à la qualité de la formation des personnels enseignants du supérieur et de la recherche, par la mise en œuvre d'un plan de formation vigoureux ;*
- *créer une structure de conseil de la vie étudiante dans toutes les universités et grandes écoles²²⁶.*

Ces assises nationales sur l'éducation de mai 2010 ne se sont guère éloignées des conclusions des Etats Généraux de 1983. D'ailleurs, l'objectif reste le même : s'attaquer aux causes qui gangrènent le système en mettant en avant les aspects réglementaires, financiers, structurels, administratifs et sociaux.

3.8.2. Les nouvelles dispositions réglementaires

La loi 021/2011 promulguée le 14 février 2012 découle de l'avant projet de loi adoptée lors des Etats Généraux de l'Education des 17 et 18 mai 2010. Cette loi devient le fondement de la politique éducative au Gabon. Elle remplace la loi 16/66 du 9 août 1966, devenue caduque dans nombre de ses principes, en particulier à propos de l'organisation du système éducatif, de ses divers ordres d'enseignement, des types d'établissements scolaires et des filières de formation²²⁷. Cette nouvelle loi « *présente des perspectives avant-gardistes quant à*

²²⁶ Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de l'Innovation, *Etats Généraux de l'Education, de la Recherche et de l'Adéquation Formation-Emploi*, Les actes adoptés, EGERAFE, Libreville, p.31.

²²⁷ Jean Jacques DEMBA, « Réformes et efficacité du système éducatif dans un « Gabon émergent », *Le Gabon émergent : utopie ou réalité ? Approche plurielle du concept d'émergence*, Paris, Publibook, 2011, p.216

l'organisation académique de l'éducation, de la formation et de la recherche. La création d'un Conseil National de l'Enseignement, de la Formation et de Recherche (CNEFOR) est une illustration des éléments innovants de ce texte »²²⁸. En effet, celui-ci a pour mission « d'évaluer la mise en œuvre des offres de formation, des projets d'infrastructures et d'équipements, dans l'enseignement, la formation et la recherche, au moyen de bilans d'étapes, aux fins d'apporter des réajustements nécessaires visant une plus grande efficacité des actions éducatives »²²⁹.

Un autre élément innovant de ce texte repose sur la création d'une structure, le Secrétariat Scientifique d'Orientation Scolaire et Universitaire, chargée de l'orientation scolaire et académique de l'apprenant ainsi que de sa prise en charge. En attribuant à l'apprenant un numéro d'identification unique codifié depuis son entrée en petite section du pré-primaire, cette structure entend procéder à un suivi longitudinal de chaque parcours scolaire. En ce sens, l'élève serait orienté à différents moments et dans différentes écoles et filières selon ses « aptitudes particulières à un métier ou à une activité sportive d'avenir »²³⁰. Cela « représenterait une orientation à la fois de qualité et socialement pertinente. On pourrait entrevoir ici une solution à l'une des médiations de l'échec scolaire, soit des orientations qui, jusque-là, sont dictées par les seules moyennes obtenues par l'élève durant l'année scolaire et donc ne tiennent guère compte de son parcours scolaire, encore moins de son projet ou de ses priorités. Les conséquences de telles orientations arbitraires et imposées sont bien connues»²³¹. En outre, « l'abolition des exclusions d'apprenants scolaires et universitaires en difficulté ou pour travail insuffisant et leur orientation dans les filières où ils pourraient performer garantirait leur survie scolaire et la possibilité de décrocher un diplôme (primaire, secondaire ou supérieur) ou de bénéficier d'une préparation professionnelle adaptée. De plus, des bourses incitatives sont promises aux élèves et étudiants qui s'engageraient vers les métiers d'enseignement de sciences dites dures, des technologies, de la gestion, du droit, de l'économie et de tout autre domaine que l'Etat jugerait opportun »²³².

L'autre innovation de cette loi consiste dans la mise en place d'une assurance qualité de l'enseignement, de la formation et de la recherche. Parmi les recommandations, on cite la création d'un Comité Scientifique d'Assurance Qualité (CSAQ) dont le but est non seulement

²²⁸ *Idem.*

²²⁹ Etats Généraux de l'Education, de la Recherche, de l'Innovation et de l'Adéquation formation-emploi, *op.cit.*, pp.71-72.

²³⁰ *Ibid.*,

²³¹ *Ibid.*,

²³² *Ibid.*,

« d'évaluer l'adéquation des projets de recherche avec les impératifs de développement et d'éthique », mais aussi « d'évaluer les curricula et offres de formation et de recherche »²³³.

Par ailleurs, afin de doter le Gabon des instruments nécessaires à une bonne gouvernance scolaire, les participants à ces assises élaborent un autre texte législatif, dénommé "Avant projet de loi de programmation budgétaire décennale 2010-2020". La présentation de ce texte ainsi que d'autres réalisations exécutées à l'issue des Etats généraux de 2010, constituent la prochaine section.

3.8.3. Des investissements structurants nécessaires

L'avant-projet de loi de programmation budgétaire décennale "2010-2020" élaboré lors des Etats Généraux de l'Education de mai 2010 met en avant une "batterie" d'investissements qui son évalués à plusieurs centaines de milliards de francs CFA chaque année, de 2011 à 2020, comme le montre le tableau ci-dessous. Ils devraient doter le Gabon d'un système éducatif performant et efficace.

Tableau 11: Programmation budgétaire de l'enseignement supérieur au Gabon (2010-2020)²³⁴

Enseignement supérieur		
Période	Années	Coût total (en millions de CFA)
	2010	300
Court terme	2011	97.072
	2012	87.801
	2013	76.230
Moyen terme	2014	47.398
	2015	44.665
	2016	34.453
Long Terme	2017	19.898
	2018	19.715
	2019	10.198
	2020	7.498
Total		108.900

A l'horizon 2020, l'Etat gabonais compte donc consacrer 108,900 millions de F.cfa, soit 166.092.942 millions d'euros, à l'enseignement supérieur. Cela représenterait 25% du

²³³ *Ibid.*,

²³⁴ Etats Généraux de l'Education, de la Recherche et de l'Adéquation Formation-Emploi, *op.cit.*, p.143.

PIB du pays. Avec la création de trois universités à Oyem²³⁵, Mouila²³⁶ et Port-Gentil²³⁷, les nouvelles autorités gabonaises veulent redorer l'image de l'université gabonaise, notamment avec le recrutement et la formation de 550 enseignants et formateurs du supérieur en 5 ans. Les facultés actuelles²³⁸ de l'Université Omar Bongo seront subdivisées, pour un montant de 200 millions de F.cfa²³⁹, en quatre établissements à savoir : la Faculté des Sciences Economiques et Gestion ; la Faculté de Droit, Sciences Politiques et relations internationales ; la Faculté des Lettres, Langues et Arts, et enfin la Faculté des Sciences Humaines et Sociales. De la réhabilitation de tous les anciens bâtiments en passant par la réalisation des voiries de l'UOB, cette modernisation de l'institution universitaire du Gabon passe également par la construction de nouvelles salles de classes et de bibliothèques universitaires.

Un programme ambitieux mais qui nous laisse sceptique quant à sa réalisation. En effet, les mêmes résolutions avaient déjà été prises lors des Etats Généraux de 1983. En vain. L'idée de créer trois universités au Gabon n'est pas nouvelle. Elle date de l'époque de l'ancien Président gabonais, Omar Bongo. Lors de sa campagne présidentielle de 2005, il avait promis ces trois universités aux Gabonais et la délocalisation²⁴⁰ de certains départements de l'UOB, à l'intérieur du pays²⁴¹.

Les réformes actuelles entièrement ancrées dans la loi d'orientation de l'éducation sont surtout axées sur des rénovations et des innovations, et sur le partenariat. Les différentes propositions de réformes traduisent, dans leur ensemble, le souci permanent des autorités nationales sur le devenir de l'école et son adaptation aux besoins de développement économique du pays. La place prioritaire de l'éducation a toujours et partout été affirmée dans les différentes déclarations de politique qui mettent en avant la recherche d'une plus grande équité, de la citoyenneté et l'atteinte des objectifs économiques du pays. Cependant, force est de constater que le rendement interne et externe est encore très faible et les coûts éducatifs supportés par des familles, trop élevés. Au Gabon, la scolarisation d'un élève ou d'un étudiant représente un lourd investissement. Les familles supportent les dépenses en matière de

²³⁵ Capitale de la province du Woleu-Ntem, au nord du Gabon.

²³⁶ Capitale de la province de la Ngounié au sud du Gabon.

²³⁷ Capitale économique, ville côtière et pétrolière du pays située au l'ouest du pays.

²³⁸ La Faculté des Lettres et des Sciences Humaines et la Faculté de Droit et des Sciences Economiques.

²³⁹ 200 millions de F.cfa ont été programmés dans cette loi en 2011 pour réaliser cette réforme structurelle.

²⁴⁰ Constatant une recrudescence des grèves des étudiants (surtout de la FLSH), le Président de la République, feu Omar Bongo prit la décision de créer les universités à l'intérieur du pays pour désengorger l'UOB et surtout « casser » les regroupements massifs lors de ces grèves.

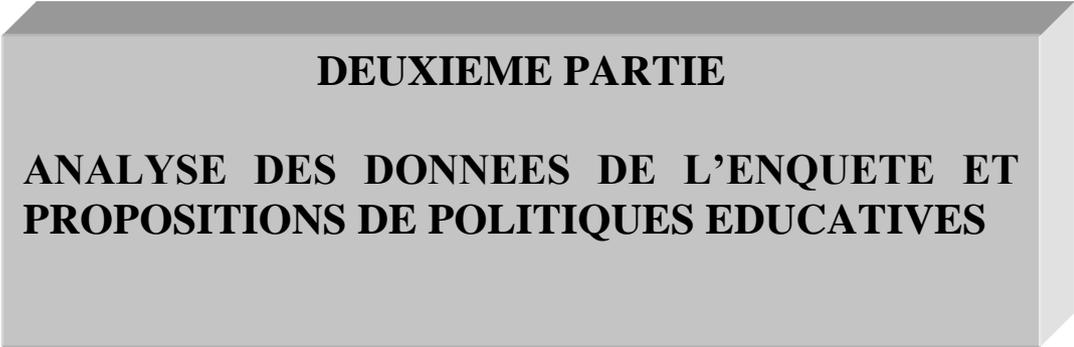
²⁴¹ Port-Gentil, Booué, Mouila, Oyem et Franceville.

fournitures scolaire, des frais de scolarité et des frais de transport²⁴². L'efficacité du système éducatif gabonais reste donc très faible sans que les solutions adaptées soient encore trouvées. Cette inefficacité est liée, pour beaucoup, à la difficulté de trouver les variables clés à même d'améliorer le système. C'est ce qui explique l'échec des différentes réformes ou tentatives de réforme du système. Cette situation s'est aggravée avec les crises économiques et sociales, nationales et internationales et la mise en place des programmes d'ajustement structurel pilotés par la Banque Mondiale (B.M.) et le Fonds Monétaire International (F.M.I.), dans les années 1990.

A ces problèmes quantitatifs, s'ajoutent ceux de la qualité et de la pertinence de l'éducation, rendant plus complexes les choix stratégiques mis en œuvre par les nouvelles autorités gabonaises. L'État n'arrive plus à faire face aux dépenses d'éducation et à la dégradation des conditions de vie des étudiants, liée à l'extrême pauvreté des familles et à celle des conditions difficiles de travail des enseignants-chercheurs.

En l'absence de moyens suffisants pour mettre en place des politiques viables et efficaces, l'État s'est souvent vu obligé d'accepter des projets ou programmes, parfois calqués sur d'autres pays aux réalités différentes et imposés par certaines institutions de financement comme la B.M., le F.M.I., l'Agence française de développement ou la Banque islamique. Or, ce type de réformes, qui ne tient pas suffisamment compte des particularités du pays, ne permet pas un développement du système éducatif. Pour atteindre les objectifs actuels quant à l'efficacité générale de l'enseignement supérieur au Gabon, l'Etat doit améliorer la gestion de son système éducatif afin de parvenir à un rendement performant de ses acteurs (enseignants, étudiants et personnel administratif). Pour ce faire, le perfectionnement de l'efficacité pédagogique des établissements à travers une organisation scolaire efficiente, et surtout l'évaluation d'un projet d'établissement, par exemple, est sans conteste le gage d'un meilleur rendement de l'université Omar Bongo.

²⁴² Au Gabon, le salaire minimum est 150.000F.cfa (228€ environ). En moyenne, une famille dépense 20.000F.cfa (30€ environ) par mois et par enfant dans le transport, sachant qu'une famille gabonaise est composée en moyenne, d'au moins un enfant scolarisé.



DEUXIEME PARTIE

**ANALYSE DES DONNEES DE L'ENQUETE ET
PROPOSITIONS DE POLITIQUES EDUCATIVES**

Chapitre 4 : L'efficacité générale de l'université Omar Bongo

Dans ce chapitre, nous allons d'abord analyser le taux d'encadrement et ses dérivés en vue d'apprécier la qualité de l'encadrement pédagogique du système universitaire gabonais. Celle-ci sera abordée à partir de la taille des classes, du nombre d'étudiants par enseignant et de la qualification de ces derniers.

4.1. Quelques indicateurs de performance de l'enseignement supérieur au Gabon

Nous allons examiner l'évolution de quelques indicateurs couramment associés à l'efficacité de l'enseignement avant de présenter une analyse critique globale de ces indicateurs.

4.1.1. Le taux d'encadrement à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines

L'Université Omar Bongo regroupe, nous l'avons vu, deux facultés : la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines (FLSH) et la Faculté de Droit et des Sciences Economiques (FDSE). Nous avons décidé de les analyser séparément compte tenu de leurs différences en termes d'effectifs étudiants et enseignants et du nombre de départements.

On dénombre en 2010, 320 enseignants au sein de l'UOB et 12.671 étudiants, soit un taux d'encadrement de 39 étudiants par enseignant.

La FLSH, dirigée par Mme Monique MAVOUNGOU BOUYOU, se subdivise en onze départements. Elle compte 8575 étudiants pour 218 enseignants. Ce qui nous donne un ratio de 39 étudiants par enseignant. C'est à peu-près acceptable pour une faculté de cette taille.

Tableau 12: Effectif des enseignants-chercheurs de la FLSH en 2010

Départements	Nombre d'enseignants
Anglais	17
Anthropologie	10
Etudes ibériques	24
Géographie	14
Histoire	30
Lettres modernes	30
Littérature africaines	23
Philosophie	12
Psychologie	22
Sc. du langage	17
Sociologie	19
Tourisme	-
Total	218

Sources : secrétariat général de l'université Omar Bongo, 2010.

Tableau 13: Effectif des étudiants régulièrement inscrits à la FLSH en 2010

Départements	L1	L2	L3	4 ^è A	DESS	DEA	Thèse	Total
Anglais	443	110	131	65	-	-	-	749
Anthropologie	329	66	88	89	4	23	11	610
Etudes ibériques	400	113	39	70	-	-	-	622
Géographie	509	54	22	62	29		3	679
Histoire	438	95	57	82	-	6	-	678
Lettres modernes	803	281	264	165	-	6	-	1519
Littérature africaines	335	110	39	110	-	-	-	594
Philosophie	149	31	27	26	-	-	-	233
Psychologie	748	215	81	192	-	-	-	1233
Sc. du langage	144	59	41	55		23	3	325
Sociologie	763	225	131	191	-	-	-	1310
Tourisme ²⁴³	-	-	-	-	20	-	-	20
Total	5061	1359	920	1107	53	58	17	8575

Source : scolarité centrale de l'université Omar Bongo, 2010.

Ces ratios quelque peu "enviables" par rapport à certaines universités africaines²⁴⁴, montrent des disparités entre départements. Dans le tableau n°13, nous remarquons une massification des étudiants en licence 1 surtout en Lettres modernes (803), Sociologie (763),

²⁴³ Les étudiants y accèdent après leur maîtrise, quelle que soit la discipline.

²⁴⁴ Dans son livre intitulé Enseignement supérieur en Afrique Francophone : la catastrophe ?, Paul JM TEDGA donne les chiffres critiques des ratios enseignants/étudiants en Afrique. Au Cameroun, par exemple, dans le département de sociologie, sur la période de 1995 à 2005, les effectifs du département sont passés de 852 à 2330 pour 22 enseignants. Sur la même période, les effectifs 38110 étudiants sont encadrés par 773 enseignants en Antananarivo (Madagascar). L'auteur note aussi que, sans donner de chiffres, dans d'autres pays comme le Congo, le Bénin, la Côte-d'Ivoire, le Sénégal ou le Congo-Kinshasa, ont vu accroître leurs effectifs étudiants à un rythme nettement supérieur à celui des enseignants.

Psychologie (748) et Histoire (509). Ces quatre départements à eux seuls comptent plus de la moitié des étudiants de la faculté (4741) pour 101 enseignants soit 46 étudiants par enseignant. Le département de sociologie (voir le tableau n°14 ci-dessous) est celui dont le ratio étudiant/enseignant est le plus élevé (69) dans toute la faculté. C'est également le département qui connaît le plus de "turbulences" : les résultats aux examens sont affichés plusieurs mois après la date officielle. Le cachet est encore signé « faculté de sociologie et des sciences sociales ». Sur les 19 enseignants dans ce département, seuls sept d'entre eux publient des ouvrages dans des revues scientifiques. En matière d'évaluation, ceci permet, pour une université, de maximiser sa visibilité. Malgré une ancienneté moyenne de quinze (15) ans dans l'enseignement supérieur, les douze (12) autres enseignants ne font pas de la recherche parce qu'ils occupent, pour la grande majorité, des postes dans l'administration centrale.

Tableau 14: Ratio Enseignants-chercheurs/étudiants par département de la FLSH

Départements	Nombre d'enseignants	Nombre d'étudiants	Ratios
Anglais	17	749	44
Anthropologie	10	610	61
Etudes ibériques	24	622	26
Géographie	14	679	49
Histoire	30	678	22
Lettres modernes	30	1519	50
Littérature africaines	23	594	25
Philosophie	12	233	19
Psychologie	22	1233	56
Sc. du langage	17	325	19
Sociologie	19	1310	69
Tourisme	-	20	-
Total	218	8575	-

Source : nos enquêtes de terrain de 2010.

4.1.2. Taux d'encadrement pédagogique à la Faculté de Droit et des Sciences Economiques

L'équipe décanale est dirigée par le Pr Gabriel ZOMO YEBE. Il est secondé par un assesseur, le Pr Jean-Claude JAMES. Dans cette structure, on compte aussi un chef de la scolarité, Mme Pélagie NSEFOUMOU ALLOGO. L'établissement fonctionne avec un cursus classique, avec des départements, et un cursus appelé "capacité en droit". La faculté compte quatre (4) départements et un cycle de deux années pour des non bacheliers.

Tableau 15: Effectif des enseignants-chercheurs de la FDSE en 2010

Départements	Enseignants	
	Permanents	Vacataires
Droit public	15	10
Droit privé	23	2
Droit traditionnel	-	-
Economie	24	28
Total	62	40

Source : scolarité centrale de la FDSE

4.1.2.1. Les effectifs des étudiants en 2010

Tableau 16: Effectifs des étudiants régulièrement inscrits à la FDSE en 2010

Départements	C1	C2	L1	L2	L3	4 ^{ème} A	DEA	Doctorat	Total
Capacités	97	13							110
Droit			1908	468	234	119			2729
Economie			981	147	66	59	5	3	1261
Total	97	13	2889	615	300	178	5	3	4100

Source : scolarité centrale de la faculté de Droit et des Sciences Economiques

En 2008-2009, les effectifs totaux de la faculté de Droit et Sciences Economiques sont de 3400 étudiants, soit une augmentation de 20,5% par an. L'établissement compte cinq laboratoires animés par des professeurs de rang A. La faculté organise aussi, en collaboration avec l'Ecole Nationale de l'Administration (ENA), des masters professionnels. Des cours du soir de licence professionnelle sont également dispensés pour permettre aux étudiants d'autres établissements d'y participer.

4.1.2.2. La taille des classes et le taux d'encadrement

La qualité et l'efficacité de l'enseignement s'apprécient aussi par les taux d'encadrement mesurés par la taille moyenne des classes ou du nombre d'étudiants par enseignant. Elles permettent de mesurer la concentration ou la massification des étudiants dans les classes et d'apprécier la qualité de l'encadrement des étudiants. C'est le ratio entre le nombre d'étudiants et le nombre de salles de classes fonctionnelles d'un établissement ou d'un cycle, etc. ou encore entre le nombre d'étudiants et le nombre d'enseignants (taux d'encadrement).

Le tableau n°16, ci-dessus, utilise les données de 2010 de la scolarité centrale de l'université Omar Bongo et de celle de la faculté de Droit et Sciences Economiques. Il montre la concentration des effectifs au premier cycle. Le ratio étudiant/enseignant ne s'améliore guère à la FDSE. C'est la conséquence de la massification des effectifs en licence 1 (1908 en Droit et 981 en Economie). Le ratio étudiant/enseignant en Droit est de 54 alors qu'il est de 24 en Economie. Ce qui est très bien pour une université de ce statut²⁴⁵. Ce ratio étudiant/enseignant est un indicateur du taux d'encadrement moyen des étudiants, et donc de la disponibilité des personnels enseignants. Mais il ne permet pas de voir la bonne gestion ou la bonne répartition des enseignants selon la qualification, le statut, etc. Certains enseignants l'approchent par le nombre d'heures hebdomadaires par étudiant ou H/E qui est le rapport entre le nombre total d'heures hebdomadaires officielles d'enseignement des enseignants de la classe par le nombre total d'étudiant du groupe classe. Or, au sein de l'université Omar Bongo, comme nous l'avons vu, certains enseignants-chercheurs occupent des postes dans l'administration centrale et délaissent à la fois l'enseignement et la recherche. La première conséquence de cette pratique ce sont des heures perdues d'enseignement. Par ailleurs, l'Etat, s'agissant de la deuxième conséquence, perd de l'argent en payant des enseignants-chercheurs qui ne sont pas réellement à leur poste.

4.2. La productivité de l'université Omar Bongo

L'efficacité interne s'intéresse aussi aux relations entre les *inputs* éducatifs et les résultats scolaires. Dans la mesure où l'efficacité interne est mesurée par rapport à des objectifs éducatifs, les conclusions relatives à l'efficacité dépendront de la façon dont les résultats scolaires sont définis et mesurés. Il sera nécessaire de prendre en compte à la fois la qualité et la quantité des *inputs*. Ici, nous allons traiter de l'efficacité économique, c'est-à-dire que nous nous intéresserons à la manière dont les *inputs* se transforment en *outputs* (produits). C'est l'examen du processus ou cheminement allant de l'inscription d'un étudiant à l'université au moment où il obtient son diplôme de fin de cycle. Il s'agit du processus de passage, de redoublement, d'abandon ou de succès aux examens en fin de cycle. Cette efficacité interne se différencie de l'efficacité globale qui prend en compte les analyses coûts/efficacité de la productivité du système.

²⁴⁵ L'université Omar Bongo n'est pas visible sur la « scène scientifique » internationale. Selon le classement des 100 meilleures universités africaines, elle n'y figure pas. Les 14 premières sont occupées par des universités anglophones. La première université francophone arrive à la 15^e place. Il s'agit de l'université Cheick Anta Diop du Sénégal.

4.3. L'efficacité de l'université Omar Bongo

L'efficience compare les résultats atteints aux moyens mis en œuvre. L'objectif final du système est de permettre aux étudiants de suivre un cycle complet de scolarité et d'acquérir des connaissances qui leur seront utiles dans leur vie. On peut utiliser le taux d'admission à la dernière année du cycle comme indicateur du résultat. Nous analyserons également l'évolution des indicateurs intermédiaires (taux de transition L2/L3 ou M1 ; taux de redoublement par classe) qui ont un impact sur le résultat final. Nous nous intéresserons également au premier cycle de l'université Omar Bongo parce que c'est le cycle dans lequel on apprend les fondamentaux des enseignements à l'université.

- Les taux de transitions et d'admission sont fluctuants. Ils sont fonction du nombre de places disponibles en première année du cycle supérieur. Cette situation peut s'expliquer par la fluctuation même du nombre de places libérées dans le niveau supérieur, notamment dans les classes de L2, L3 ou M1. Les places libérées sont elles-mêmes étroitement liées à la proportion de redoublants de la classe qui retiennent les places au détriment des nouveaux arrivants. Ainsi d'une année sur l'autre, cette situation laisse sur la touche un nombre important d'étudiants.
- Le taux de passage en classe supérieure : Les taux de réussite observés dans les différents départements sont faibles : ils sont souvent en dessous de 50%. En Licence 1, ils avoisinent même 90% d'étudiants recalés.

De ce fait, se pose le problème de la qualité de l'enseignement et le niveau d'acquisition des connaissances des étudiants. La qualité suppose : des enseignants bien formés, dévoués et en nombre suffisant (normes de l'UNESCO : 1 enseignant pour 30 étudiants), des laboratoires équipés et modernes ; des personnels d'appui compétents ; un système d'information (données statistiques et informatiques) performants ; des infrastructures adéquates quantitativement et qualitativement, des curricula de formation pertinents (enracinés dans l'Africanité et ouverts au monde), une stratégie éducative bien pensée c'est-à-dire qu'il ne faut pas former ni des étudiants "déracinés" et des étudiants "acculturés" ni des cadres myopes et "nombrilistes" ou des "thuriféraires" ; un système d'évaluation, une gouvernance sociale efficiente au sein de l'Université (franchises universitaires, statut de l'étudiant spécifiant les droits et obligations de celui-ci, aires de jeu, structures sanitaires adéquates, encadrement psycho-social dans des centres médico-sociaux

appropriés etc.). Dans les deux établissements, l'enseignement est dispensé, à la fois, sous la forme théorique, de travaux pratiques (TP), de travaux dirigés (TD) et de séminaires.

Le cours théorique ou magistral est l'étude d'un objet déterminé dans le programme général de la discipline, visant à donner aux étudiants une connaissance précise et détaillée de l'objet mais aussi un modèle d'analyse et de recherche. Cet exercice délicat permet à l'étudiant d'acquérir une connaissance claire et précise de la discipline, dans le but de lui donner une formation complète dans son cursus universitaire.

Les TD et les TP, quant à eux, sont généralement liés aux cours théoriques. Ils ont le même objectif et la même mission que le cours magistral : susciter et entretenir l'effort personnel des étudiants, leur permettre d'assimiler les connaissances théoriques et surtout de maîtriser, par une application pratique, les méthodes et l'esprit de leur discipline²⁴⁶.

Généralement, les TP sont des exercices pratiques de laboratoire ou de terrain, axés sur la manipulation de documents souvent matériels, en vue d'un savoir et d'un savoir-faire. Alors que les TD concernent le travail de réflexion et les méthodes acquises, les séminaires sont des séances, à un ou plusieurs intervenants, sous la direction d'un enseignant de rang magistral, destinées à l'approvisionnement d'un thème ou d'une problématique, sur la base d'échanges soutenus entre tous les participants du séminaire²⁴⁷.

Selon les dispositions statutaires de l'universitaire Omar Bongo, les travaux dirigés et les travaux pratiques doivent être assurés par les enseignants-assistants pour approfondir ce qui a été dit en cours magistral comme le confirme cet enseignant :

Il n'est pas question qu'on rentre en détail dans le cours magistral. Nous donnons les grandes lignes. Si les étudiants n'ont pas compris, cela revient maintenant du ressort des Assistant d'aller approfondir ce cours en TD. Mais hélas !, ces TD ne sont pas organisés parce que tout le monde veut être chef.

Albert²⁴⁸, Maître-assistant, géographie

En effet, ces exercices de TP et TD, bien étant inscrits dans les emplois du temps, ne sont pas souvent faits par les enseignants-chercheurs "Assistants". Cette question de la hiérarchisation des positions se pose avec acuité surtout au sein de la faculté des lettres et des sciences humaines. Pour rendre compte des fonctions universitaires gabonaises, il nous faut

²⁴⁶ Livret de l'étudiant de l'université Omar Bongo, Libreville, Presse Universitaire de Libreville, 2001, p.35.

²⁴⁷ *Idem.*

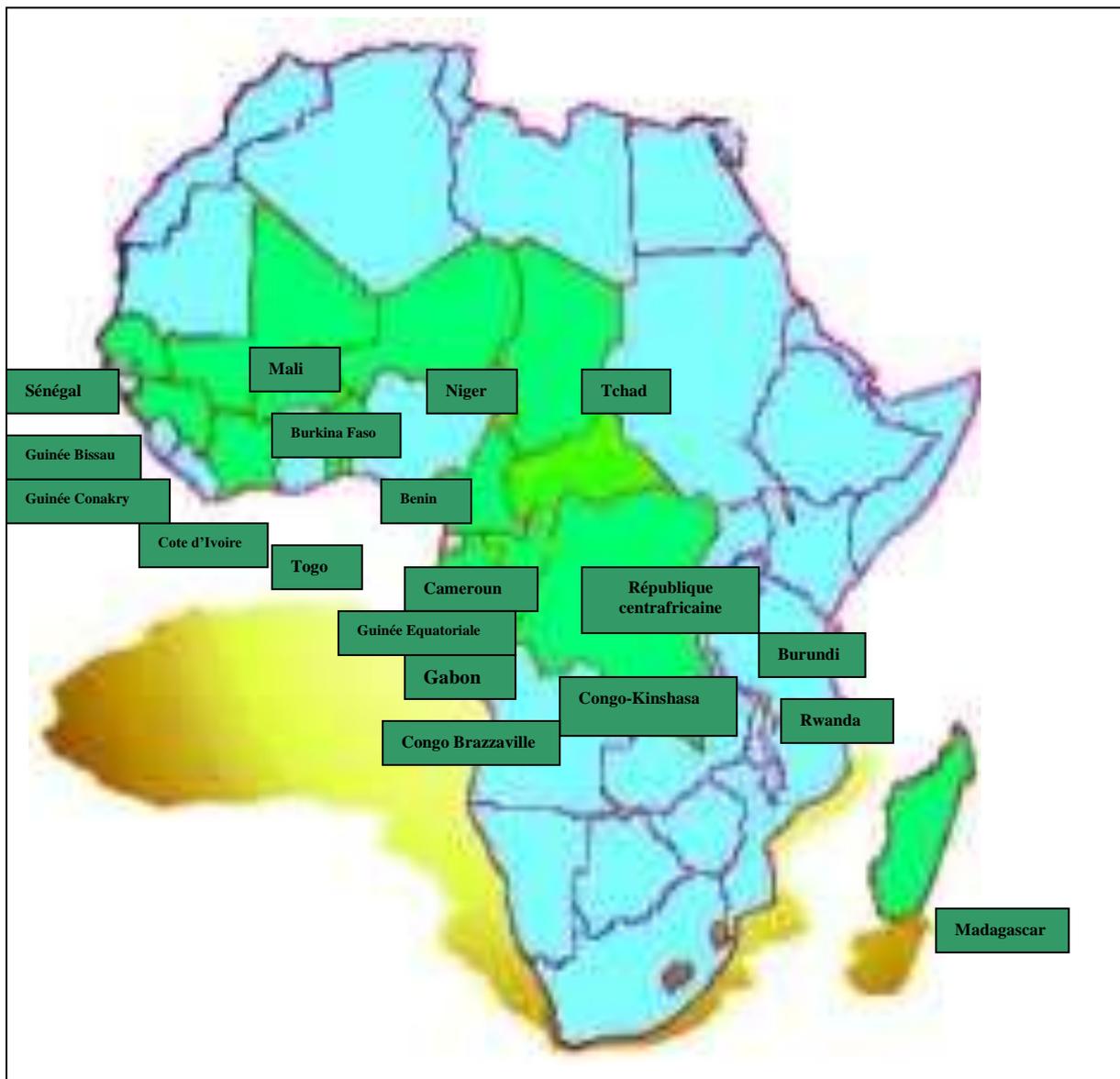
²⁴⁸ Les noms des enseignants sont fictifs.

considérer des conditions d'admission aux différentes listes d'aptitude et des prérogatives académiques liées à chaque enseignant-chercheur.

4.3.1. Conditions d'admission aux différentes listes d'aptitude

De façon générale, le profil des fonctions admises dans la plupart des universités subsaharienne est celui du Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES).

Figure 5: Pays membres du CAMES (en vert)



Source : http://www.lecames.org/IMG/pdf/PresentationSG_CAMES_UNESCO.pdf

Créé en 1968 et revu en 1972, le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES) est un organe de coordination de l'enseignement supérieur dans les pays francophones d'Afrique et Madagascar. On le définit comme un organisme de régulation, d'adaptation et d'harmonisation dont les activités s'étendent des équivalences et reconnaissances des diplômes aux comités consultatifs interafricains, aux concours d'agrégation qui couronnent l'aptitude des professeurs de l'enseignement supérieur, y compris la pharmacopée et médecine africaine. Il regroupe en son sein dix-neuf (19) Etats membres.

Dans son article 2 de la convention générale relative²⁴⁹ à la validité de plein droit des diplômes d'enseignement supérieur, le CAMES se donne pour prérogative, outre la validité ou l'équivalence des grades et diplômes, la constatation de :

- l'identité [spécialité] dans le niveau des études,
- l'égalité dans la qualification du personnel enseignant,
- la similitude dans les conditions d'accès à l'Enseignement Supérieur,
- l'analogie dans le déroulement et le contenu des études ainsi que dans l'organisation du contrôle des aptitudes et des connaissances.

Le CAMES devient donc un enjeu majeur mais aussi le lieu de toutes les contestations. En effet, au Mali par exemple, Laoro GONDJE²⁵⁰ analyse les problèmes engendrés par le CAMES à travers le conflit entre les enseignants qui reviennent de l'Europe latine avec des diplômes, validés par cet organisme panafricain, et les docteurs nommés par le gouvernement du Mali, diplômés des universités canadiennes, américaines (USA) et russes. Pour lui, aujourd'hui, « *l'Université de N'djamena est confrontée à ce dilemme de reconnaissance de titres et cherche un compromis susceptible d'arranger l'ensemble des chercheurs du supérieur divisés sur la question. Mais en attendant, les 16 (un professeur, 4 maîtres de conférences et 11 maîtres-assistants) continuent d'affirmer avec fierté la reconnaissance de différents grades que leur a délivrés le Cames dont le Mali est un des membres fondateurs* ».

Le même problème se pose aussi à l'UOB (mais d'une autre manière) et plus particulièrement à la faculté des lettres et sciences humaines. Il y a deux types de professeurs titulaires. D'un côté, les professeurs titulaires (HDR), reconnus par la communauté scientifique notamment par les pays occidentaux et, de l'autre, les professeurs titulaires

²⁴⁹ Cette convention a été adoptée par les 18 pays membres du CAMES le 26 avril 1972.

²⁵⁰ Laoro GONDJE, Spécial grande enquête : l'administration public au Tchad : le bord du gouffre. Enseignement supérieur : le CAMES et nous, in <http://www.cefod.org/Fichiers%20web/grande%20enquete30.htm>, consulté le 12 décembre 2011.

nommés par décret présidentiel. Ce sont ces derniers qui s'opposent au CAMES qui, pour eux, n'est qu'un organe, un « conseil » de l'Etat et non « une intégration ou un gérant ».

Les enseignants-chercheurs sont d'abord des fonctionnaires. Ils sont régis par la Loi n°1/2005 du 4 février 2005 qui porte sur le statut général de la fonction publique²⁵¹. De même, ils constituent un corps dans le sens où ils ont vocation au même emploi, portent la même dénomination. Ils appartiennent à la même hiérarchie d'une même spécialité et d'un même secteur d'activités²⁵².

Or, l'article 23 de cette même Loi confère des pouvoirs discrétionnaires et non contraignants au Président de la République gabonaise qui peut nommer ou promouvoir un enseignant-chercheur, au sein de l'institution universitaire gabonaise. Il a ainsi le loisir de nommer qui il veut, sans justification aucune.

La réalité aujourd'hui à l'Université [UOB], c'est qu'au moins, jusqu'à la dernière génération, donc celle-ci, la majorité des gens ne sont pas inscrits sur la liste d'aptitude du CAMES. Soit, parce qu'ils s'y sont présentés et que l'expérience a été négative et qu'ils n'ont pas voulu repartir, c'est mon cas. Soit, parce que tout simplement, ils ne s'y sont pas présentés parce que le système suppose une sorte de parrainage localement et donc, quand on n'a pas de parrain dans la section, puisque, de toute façon, votre dossier doit être évalué par quelqu'un de la maison qui donne un avis confidentiel sur vos qualités et on se trouve dans la situation où quelqu'un qui est devenu Professeur titulaire aujourd'hui, ça a provoqué un scandale et a fait l'objet d'une évaluation par quelqu'un qui, à l'époque, était Maître de Conférence, c'était au Département d'histoire²⁵³.

Le CAMES est donc, aujourd'hui, une institution politisée. Un système de parrainage pour les uns, et pour les autres, un organisme « légitime » capable d'évaluer objectivement les enseignants. Or, le profil des fonctions admises par le CAMES reconnaît trois grades universitaires principaux auxquels correspondent des fonctions spécifiques au sein de l'espace universitaire francophone. Ces grades sont ceux de Maître-assistant, de Maître de conférences

²⁵¹ HEBDO informations, n°517 du 8 avril 2006.

²⁵² Titre IV : Des dispositions spécifiques applicables aux agents permanents, Chapitre premier : Des statuts particuliers, article 103.

²⁵³ Georges, Professeur titulaire, département de Droit, 17 ans d'ancienneté, entretien réalisé le 7 avril 2007.

et de professeur titulaire. Il n'existe pas de grade d' "assistant" ; théoriquement, les enseignants "assistants" ne sont pas considérés comme faisant partie du corps enseignant de l'enseignement supérieur.

Le passage au grade supérieur exige du postulant un ensemble de conditions qui sont rattachées au capital scientifique de l'enseignant. Par exemple, trois critères sont exigés pour les postulants aux fonctions de Maître-assistant :

- Ancienneté : 2 (deux) années révolues dans l'enseignement supérieur en qualité d'enseignant permanent,
- Diplômes : Doctorat de 3^e cycle, Doctorat d'Etat, Doctorat Unique, Ph. D. ou Agrégation,
- Publications : 2 (deux) articles (non tirés in extenso de la thèse) effectivement publiés à la date du dépôt du dossier. Les publications antérieures à la soutenance de la thèse sont recevables.

Comme nous le voyons bien, après deux années passées dans l'enseignement un enseignant peut postuler, sous conditions, à être maître-assistant. Or, il y a des enseignants qui totalisent 10 à 20 ans d'ancienneté et qui n'ont aucune publication. Et pourtant, ils bénéficient, chaque année, de la prime d'incitation à la recherche.

Les enseignants inscrits sur la liste d'aptitude aux fonctions de Maître de conférences doivent aussi remplir un certain nombre de conditions :

- Condition préalable : une inscription sur la liste d'aptitude aux fonctions de Maître de Conférences
- Encadrement : Avoir nécessairement effectué des tâches d'encadrement de mémoires de niveau bac+4

Publications :

- a. Au moins 3 (trois) travaux de recherche encadrés et effectivement soutenus ou
 - b. 2 (deux) travaux de recherche encadrés plus 2 (deux) publications de valorisation
- Produire la liste et une attestation signée par le chef de l'établissement (Doyen, Directeur) et le chef de département ou le responsable scientifique ou pédagogique du département.

En cas d'impossibilité d'encadrement dûment attestée par le chef d'établissement, le candidat doit produire :

- 1 (un) article scientifique en plus dans les mêmes conditions que précédemment, ou
- 3 (trois) publications de valorisation ou fiches techniques.

Pour les professeurs titulaires, il faut justifier d'une inscription sur la liste d'aptitude aux fonctions de Professeur titulaire, avoir une ancienneté de trois ans révolus à partir de

l'inscription sur la liste d'aptitude aux fonctions de Professeur titulaire. En matière d'encadrement, il est demandé aux postulants d'avoir nécessairement effectué des tâches d'encadrement de travaux de recherche de niveau bac+4 ou plus. Il s'agit également de justifier de :

- 5 (cinq) mémoires au moins, effectivement soutenus après l'inscription sur la liste d'aptitude, ou
- 3 (trois) mémoires au moins, effectivement soutenus dans les mêmes conditions, et 5 (cinq) publications de valorisation.

En cas d'insuffisance d'encadrement ou de travaux de valorisation, le candidat doit fournir 2 (deux) articles en plus de ce qui est exigé pour les maîtres de conférences.

En tout état de cause, il faut produire la liste des mémoires ou thèses encadrés ainsi que l'attestation de direction ou de codirection de thèse ou de mémoire(s) signées par le chef de département ou le responsable scientifique ou pédagogique du département et par le chef d'établissement (Doyen ou Directeur).

Un certain nombre de publications est aussi exigé aux candidats :

- 6 (six) articles dont au moins 3 (trois) effectivement publiés à l'extérieur, pour les candidats n'ayant pas dirigé de thèse jusqu'à soutenance ;
- 4 (quatre) articles dont au moins 2 (deux) effectivement publiés à l'extérieur, en cas de codirection de thèse.
- 3 (trois) articles effectivement publiés postérieurement à l'inscription sur la liste d'Aptitude aux Fonctions de Maître de Conférence pour les candidats ayant dirigé une thèse jusqu'à soutenance ; au moins 1 (un) des articles doit avoir été publié dans une revue scientifique à l'extérieur de l'Université et du pays de résidence du candidat.

Comme nous pouvons le constater, le grade universitaire remplit une fonction de stratification et de hiérarchisation au sein du champ académique. Ce qui laisse à penser que la liste d'aptitude à une fonction, comme l'école²⁵⁴, sélectionne « *son public sur la base de savoir qui fait accéder à l'avoir* »²⁵⁵.

²⁵⁴ C'est la thèse développée par BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R., dans *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro, 1971

²⁵⁵ NGOYO KASSONGO MAKITA MAKITA, *Capital scolaire et pouvoir social en Afrique. A quoi sert le diplôme universitaire ?* Préface de B. Verhaegen, Paris, l'Harmattan, 1989, p.64.

Tableau 17: Prérogatives académiques des enseignants-chercheurs selon leur grade

Grade universitaire	Prérogatives académiques
Professeur titulaire	Professeur de rang A, responsable scientifique et pédagogique habilité à diriger les travaux de recherche et à dispenser les cours magistraux
Maître de Conférences	Professeur de rang B, habilité à diriger les travaux de recherche et à dispenser les cours magistraux
Maître-Assistant	Autorisé à dispenser les cours magistraux et habilité à diriger les travaux de recherche
Assistant	Direction des TD, chargé de cours sous la supervision d'un enseignant gradé.

Source : Manuel de procédure du CAMES (2009-2011)

Ainsi, chaque grade confère à celui qui le détient une position donnée ou une mission particulière à l'intérieur de l'espace universitaire. Un professeur titulaire n'a pas la même notoriété et la même reconnaissance scientifique qu'un assistant, ce qui lui vaut d'avoir une position dominante au sein de l'académie, et ainsi de faire jouer en sa faveur le pouvoir symbolique²⁵⁶ rattaché à sa position dans les diverses relations pédagogiques avec ses pairs.

Tableau 18: Répartition des enseignants-chercheurs de la FLSH selon leur grade

Grade universitaire	Hommes	Femmes	Total	%
Professeur	12	0	12	6,81
Maître de conférences	6	1	7	3,98
Maître-assistant	52	14	66	37,50
Assistant	61	20	81	46,02
Vacataire	9	1	10	5,68
Total	140	36	176	100

Source : Livret de l'étudiant de l'UOB, 2001, revu par nos données de l'enquête de 2010.

²⁵⁶ Pierre Bourdieu, *Interventions 1961-2001*, Science Sociale et actions politique. Il définit le pouvoir symbolique comme « un pouvoir (économique, politique, culturel, ou autre) qui est en mesure de se faire reconnaître, d'obtenir la reconnaissance, c'est-à-dire de se faire méconnaître dans sa vérité de pouvoir, de violence arbitraire. L'efficacité propre de ce pouvoir s'exerce non dans l'ordre de la force physique, mais dans l'ordre du sens et de la reconnaissance», Paris, Dunod, p.173.

La faculté des lettres et sciences humaines ne fonctionne pas en marge de l'université de Libreville. Elle en est une partie intégrante et obéit ainsi aux logiques d'influences et de contrastes constatés au sein de l'institution universitaire globale. Les grandes tendances qui ressortent dans le tableau n°18 montrent, dans un premier temps, la prédominance du corps des Assistants (46,02%) et une sous-représentation des professeurs de rang A et B soit 10% (Maître de conférences et les professeurs titulaires mélangés). Une autre observation qui se dégage est l'absence de femmes au grade de professeur titulaire et leur nombre minoritaire dans l'effectif total du corps professoral en FLSH (36).

4.3.2. La situation de la femme-enseignante

La situation minoritaire des femmes dans l'enseignement supérieur peut paraître paradoxale par rapport à ce que l'on observe dans la société gabonaise ; à savoir, le résultat des politiques d'éducation mises en place par les différents gouvernements issus du même bord politique depuis l'indépendance du pays en 1960.

En effet, si l'accès à l'éducation est garanti à tous les Gabonais, sans distinction de sexe, on observe que le taux de déperdition scolaire est plus élevé chez les jeunes filles que chez les garçons²⁵⁷. Les statistiques et les différentes études sur ce sujet au Gabon, montrent que le nombre de filles diminue dans les effectifs scolaires à mesure que le niveau d'étude augmente. Ainsi, selon une étude démographique et de la santé (EDSG) réalisée en 2000, avec la participation du Fonds des Nations Unies pour la population (FNUAP) plus de 31% de filles atteignent le niveau supérieur contre 49% de garçons. ». Une autre étude réalisée par le comité des Nations Unies pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes, montre que : « *Le taux de fréquentations des filles est de 100% au primaire, de 39,94% au premier cycle du secondaire, de 7,20% au second cycle et de 2,63% au cycle supérieur* »²⁵⁸.

Par ailleurs, il y a moins d'élèves et d'étudiants dans les sections scientifiques et techniques, les filles étant, une fois de plus les moins nombreuses dans ces sections. Cependant, on peut affiner l'analyse, ci-dessus, en examinant l'enseignement technique, l'enseignement supérieur et l'enseignement professionnel.

²⁵⁷ Angélique NGOMA, « Pour une discrimination positive », Deuxième partie : Résumés des principales conclusions, Femmes et pauvreté, [En ligne], http://www.xildaf-ao.org/fr/IMG/synthèse_etats_FR-2.pdf (consultée le 25 février 2013)

²⁵⁸ Nations Unies : Convention sur l'élimination de toutes formes de discrimination à l'égard des femmes. Distribution générale 25 juin 2003. [En ligne] <http://www.aidh.org/femme/images/gabon.pdf> (consulté le 25 février 2013)

L'enseignement technique n'a pas souvent « facile » pour les filles. En effet, dans la société gabonaise, les gouvernants n'ont pas toujours voulu promouvoir l'égalité de sexe. Les filles ont souvent été réduites à faire des tâches ménagères. A l'école, elles se sont vues orientées vers des parcours qualifiés de "féminins". C'est par exemple la couture, la coiffure ou l'agriculture. Mais, depuis quelques années, nous remarquons une nette évolution des filles : 17,44% en 1970, 26,59% en 1980, 29,59% en 1985 et 33,62% en 1989. Toutefois, en 2010, ce pourcentage a chuté à 16%, dû à la saturation du marché du travail. Les filles qui sortent des lycées professionnels se retrouvent seules avec leurs diplômes, sans emploi. Aussi, les difficultés que rencontrent les filles lors de leur inscription dans les branches techniques et scientifiques les conduisent à accorder une plus grande importance aux branches littéraires ou encore aux métiers du tertiaire qu'à ceux du secondaire. C'est un constat général, qui concerne également les garçons. En effet, dépourvus de moyens, les élèves qui cherchent à s'inscrire, dans l'enseignement technique, malgré leur volonté, se retrouvent, le plus souvent, en difficultés. Bien qu'elles n'arrivent pas à s'équiper en matériels d'atelier, l'autre frein est le manque de structures techniques capables d'accueillir cette population scolaire.

Dans l'enseignement supérieur, les facultés de lettres et de sciences humaines, de droit et de sciences économiques, l'université des sciences de la santé et l'université des sciences et techniques de Masuku attirent davantage d'étudiants (et plus spécifiquement les filles) que les grandes écoles ou la faculté des sciences, même si une légère augmentation a été constatée ces dernières années, principalement chez les jeunes filles, en ce qui concerne ces deux dernières filières.

En 1985, les filles représentaient 5,38% des effectifs de l'Ecole Normale Supérieure des Ingénieurs de Libreville (ENSIL) alors que l'Institut National des Sciences de Gestion (INSG), l'Ecole Normale Supérieure (ENS), l'Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique (ENSET) attiraient 94,76% de l'effectif féminin. Les grandes écoles étaient désertées au profit des facultés et surtout, au profit des écoles de secrétariat. Dès lors, nous ne sommes pas surpris de la pénurie de cadres féminins techniques, moyens et supérieurs dont souffre le Gabon.

Tableau 19: Effectifs des filles inscrites à l'UOB de 2004 à 2008

Sexe /Année	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008
Garçons	4199	4147	4759	4919
Filles	3485	3707	4174	4506
Total	7684	7854	8933	9425
% des filles	45,35	47,20	46,73	47,81

Source : *Annuaire gabonais de statistique 2008*.

Les données sont différentes à l'université Omar Bongo avec ses deux facultés. En effet, les filles représentent, en 2004, 45,35% de l'effectif total de cette institution universitaire. Elles atteignent 47,81% de l'effectif total en 2008. Cette augmentation s'explique par les nouvelles mesures de sélection prises par les autorités gouvernementales en matière de bourses d'étude. En effet, pour bénéficier d'une allocation d'étude, en première année d'université, il faut avoir au plus dix huit ans (18), avoir en terminale, une moyenne supérieure ou égale à 10/20 ou avoir une mention. En revanche, après le baccalauréat, pour accéder à une grande école, il faut passer par un concours. Les frais de dossiers sont onéreux pour les nouveaux étudiants issus le plus souvent des familles pauvres et originaires d'autres provinces du pays. La conséquence immédiate en est l'inscription massive à l'Université Omar Bongo qui propose neuf mille francs CFA (13 €) de frais de scolarité, montant accessible à toutes les couches sociales²⁵⁹.

En 2010, les tendances s'inversent au niveau des effectifs par sexe. Pour la première fois, les filles passent la barre des 50% des étudiants scolarisés à l'Université Omar Bongo. Elles représentent désormais 54,13% des étudiants régulièrement inscrits (tableau et diagramme ci-dessous), soit 6859 étudiantes contre 45,87% d'étudiants, soit 5812 garçons. Ceci est vrai pour la plupart des disciplines, sauf dans les départements de géographie, d'histoire ou d'économie. Les étudiantes ne s'orientent pas dans ces disciplines pour une simple raison : les mathématiques. Elles auraient bien aimé faire des études d'économie ou de géographie s'il n'y avait pas "trop de calcul".

En fait, la proportion des étudiantes, selon les disciplines, est contrastée. Elles sont largement majoritaires en Lettres, sciences du langage et langues étrangères.

²⁵⁹ Au Gabon, officiellement, le salaire minimum est de 150.000f. CFA (228,78€).

Figure 6: Evolution des effectifs par sexe à l'UOB

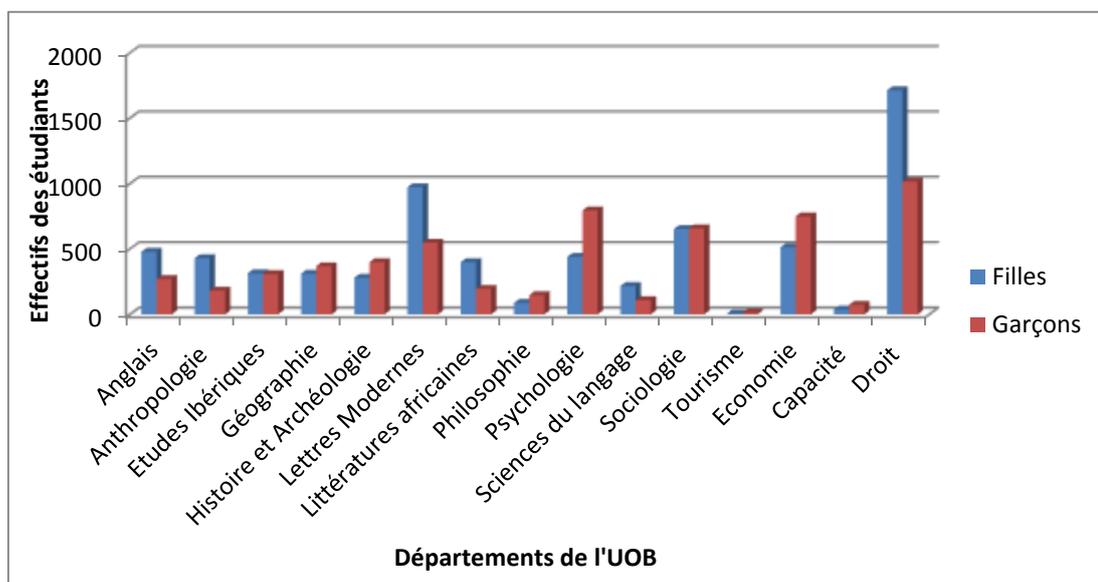


Tableau 20: Effectifs des étudiants par sexe et par département de l'UOB en 2010

Départements	Nombre de filles	Pourcentage %	Nombre de garçons	Pourcentage %	Total
Anglais	479	63,95	270	36,05	749
Anthropologie	429	70,33	181	29,67	610
Etudes ibériques	314	50,48	308	49,52	622
Géographie	311	45,80	368	54,20	679
Histoire	279	41,15	399	58,85	678
Lettres modernes	972	63,99	547	36,01	1519
Littérature africaines	399	67,17	195	32,83	594
Philosophie	87	37,34	146	62,66	233
Psychologie	439	35,60	794	64,4	1233
Sc. du langage	217	66,77	108	33,23	325
Sociologie	653	49,85	657	50,15	1310
Tourisme	7	35	13	65	20
Economie	512	40,60	749	59,40	1261
Droit	1714	62,81	1015	37,19	2729
Capacité	37	33,64	73	66,36	110
Total	6859	54,13	5812	45,87	12671

Source : scolarité centrale de l'université Omar Bongo, 2010.

C'est un constat paradoxal qui se dégage à la lecture de ces données. Les filles sont largement majoritaires à l'université Omar Bongo. Et pourtant, elles n'arrivent pas à être plus nombreuses, du moins assez représentatives, au sein du corps professoral.

La surreprésentation des filles dans les universités, à vocation littéraire, n'est pas un fait nouveau et le Gabon n'est pas le seul dans ce cas. En effet, en France²⁶⁰, par exemple, les filles sont plus nombreuses que les garçons à se présenter au baccalauréat (71,7% d'une génération contre 62%). Elles sont plus nombreuses aussi à réussir. Elles sont également majoritaires à l'université (56% des effectifs)²⁶¹. Depuis le début des années 1970, les filles ont dépassé les garçons en nombre, à tous les niveaux du système éducatif français, de l'école primaire à l'enseignement supérieur. Elles sont moins nombreuses à redoubler pendant leur cursus scolaire et obtiennent un meilleur taux de réussite aux examens²⁶². Si les femmes sont désormais plus nombreuses que les garçons à obtenir leurs diplômes de fin d'études secondaires (le baccalauréat) et plus nombreuses sur les bancs des universités, c'est surtout dans les premiers cycles, où les effectifs sont plus importants. Elles représentent 58% des effectifs en premier cycle, toutes disciplines confondues, se maintiennent en proportion supérieure à celle des garçons jusqu'à la fin du 2^e cycle, mais ne représentent plus que 43% des effectifs en fin de 3^e cycle²⁶³.

Au Gabon, notamment à l'université Omar Bongo, nous observons le même phénomène. Lors de notre dernière enquête en 2010, la réforme du système LMD n'était pas généralisée et appliquée dans toute l'université. Seuls les niveaux licence (L1, L2 et L3) et master 1 étaient opérationnels. Le master 2 et le doctorat (dans certains départements) ne s'appliquent pas parce qu'il n'y a pas assez d'enseignants qualifiés à diriger les étudiants au troisième cycle. Après le master 1, l'université fonctionnait encore sous le système « modulaire » en trois cycles DEUG, Licence et Maîtrise ; par ailleurs, les DEA, DESS et Doctorat n'existent pas dans tous les départements. Le Diplôme d'Etudes Universitaires générales (DEUG) sanctionnait la fin du premier cycle universitaire alors que la Licence ouvre la voie du second cycle. Celui-ci se compose de deux années, sanctionnées par l'obtention d'une « maîtrise ».

²⁶⁰ Nous choisissons la France parce que, d'une part, c'est la puissance colonisatrice. L'UOB, vue son organisation et sa structuration, ressemble beaucoup à une université française. D'autre part, notre choix s'oriente aussi vers la France parce que nous avons appris dans une de ses universités. Nous connaissons l'organisation et le fonctionnement. Nous pouvons donc faire une analyse comparative.

²⁶¹ Michèle SARDE, *De l'alcôve à l'arène : Nouveau regard sur les françaises*, Paris, Robert Laffont, 2007, p.399.

²⁶² Edmée OLLAGNIER et Claudie SOLAR, *Parcours de femmes à l'université : Perspectives internationales*, Paris, l'Harmattan, 2012, p.162.

²⁶³ *Idem*.

Le diplôme d'études approfondies (DEA) se fait en un ou deux ans après la maîtrise. Il s'agit d'un travail de recherche qui est souvent le début d'un doctorat, mais ne débouche pas toujours sur un doctorat. Le Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées (DESS) quant à lui est un diplôme qui se fait lui aussi un an après la maîtrise. Il est plus professionnalisant que le DEA et il est complété par un stage. Mais, Il peut constituer le début d'un doctorat. Aujourd'hui, seuls les départements d'anthropologie, de géographie et des sciences du langage possèdent un troisième cycle avec 17 (dix-sept) étudiants inscrits en thèse en 2010.

4.3.3. Le taux d'abandon

L'abandon des études est un problème crucial dans le système éducatif gabonais. Avant de revenir au cas spécifique de l'université qui nous intéresse dans cette thèse, un bref aperçu général s'impose sur la question de l'abandon en milieu scolaire au Gabon.

Lorsqu'on se réfère au tableau, ci-dessous, qui présente le nombre de redoublements par section, par sexe et par ordre au niveau national de la première année à la 5^{ème} année en 2007, nous avons les données suivantes :

Tableau 21: Nombre de redoublement par section, par sexe et par ordre d'enseignement au niveau national de la 1ère à la 5ème année en 2007

	Ordre	1 ^{ère} année			2 ^{ème} année			3 ^{ème} année		
		G	F	T	G	F	T	G	F	T
national	Public	6399	5835	12234	5483	4313	9804	9272	8126	17398
	Catho.	1504	1309	2813	1058	953	2011	1797	1622	3417
	Protestant	386	307	693	201	200	401	352	328	680
	Alliance Chrétienne	239	236	315	240	180	420	325	331	646
	Privé Laïc	156	159	315	153	131	284	376	238	614
	Islamique	6	4	10	6	4	10	6	5	11
	Total	8690	7850	16540	7141	5781	12930	12128	10650	22766

	Ordre	4 ^{ème} année			5 ^{ème} année			Ensemble		
		G	F	T	G	F	T	G	F	T
national	Public	5418	4824	10252	4927	4749	9676	31268	28107	57762
	Catholique	986	876	1862	915	763	1678	6252	5434	11496
	Protestant	166	136	302	251	225	476	1356	1196	2552
	Alliance Chrétienne	215	203	418	55	66	121	1074	1025	1995
	Privé Laïc	141	140	281	16	20	36	845	698	1543
	Islamique	4	3	7	11	12	23	33	28	61
	Total	6930	6182	13122	6175	5835	12010	40828	36488	77316

Source : tableau de bord de l'éducation Nationale, 2008.

Les statistiques officielles, indiquent une forte décroissance d'effectifs d'abord de la 1^{ère} à la 2^{ème} année, car alors que l'on observe que 16.540 élèves sont inscrits en 1^{ère} année, on n'en retrouve plus que 12.930 en 2^{ème} année. La même observation est faite en 3^{ème} année qui compte 22.766 inscrits et on ne retrouve plus que 13.122 en 4^{ème} année et 12.010 en 5^{ème} année, ce qui atteste d'un nombre très important de redoublements et d'abandons scolaires au cours du cycle primaire. La première année (CP) constituent, d'ailleurs, un problème. À l'école primaire « *c'est le cours préparatoire qui est le plus touché par l'échec scolaire. C'est toujours au CP que l'on redouble le plus mais dans des proportions d'environ 7 à 10% et sans que ces redoublements soient suivis d'abandons scolaires...* »²⁶⁴.

Pour mieux cerner le phénomène d'échec scolaire, deux indicateurs sont généralement utilisés par les chercheurs et les statisticiens: le taux de redoublement et le taux d'abandon. Le redoublement à l'école est un retard. Le séjour normal dans un cours étant d'une année scolaire. C'est le fait pour un élève de rester dans la même classe et d'accomplir le même travail que l'année précédente. Le taux de promotion mesure la part de l'effectif d'un cours qui accède à la phase suivante de formation, donc qui suit le système de progression prévu par le cycle.

Les taux de redoublement sont élevés au Gabon avec des abandons très marqués en fin de CP1. De 1999 à 2010 les taux de redoublement au Cours Élémentaire et Préparatoire sont passés de 36,1% à 42,60% alors que ceux du concours d'entrée en 6ème sont passés de 68,7%

²⁶⁴ Bernard LAHIRE, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Paris, Presse Universitaire de Lyon, 1993, pp.48-49.

à 47%²⁶⁵. Ainsi, les taux de redoublement dans le primaire peuvent se lire dans le tableau ci-dessous.

Tableau 22: Taux de redoublement au niveau national en 2007

National	Ordre	Effectifs		Taux de redoublement (en %)	
		G	F	G	F
	Public	90085	86485	34,71	32,50
	Catholique	19455	19051	32,14	28,52
	Protestant	5236	4947	25,90	24,18
	Alliance chrétienne	3479	3292	30,87	31,14
	Privé laïc	3312	4997	25,51	13,97
	Islamique	78	74	42,31	37,84
	Total	121645	118846	33,56	30,70

Source : Bulletin d'analyse statistique de l'enseignement primaire au Gabon en 2008.

Lorsqu'on observe les redoublements dans le cycle primaire, on note que le taux moyen de redoublements est de 32,1%, en 2007, avec une proportion légèrement supérieure chez les garçons que chez les filles. On peut cependant s'attarder sur deux données qui peuvent paraître paradoxales : le taux de réussite au concours d'entrée en 6^{ème} (31.3%) et le taux réel de passage en 6^{ème} 64.7%²⁶⁶.

Ce paradoxe entre le nombre réel d'admis au concours et le nombre d'inscrits en 6^{ème} s'explique pour plusieurs raisons. Dans un premier temps, il faut comprendre que ce diplôme est l'un des deux diplômes qui sanctionne la fin des études primaires et l'entrée dans le secondaire. Ces enfants sont inscrits soit parce qu'ils auront obtenu de bonnes moyennes durant toute l'année de CM2 et n'ont pas eu la chance d'avoir le concours d'entrée en sixième (cas très récurrents), soit parce qu'ils ont accumulé trop d'échecs durant leur cursus primaire (créant des retards). Ces inscriptions se font suivant le jeu des relations et affinités aussi bien dans le public que dans le privé, moyennant, souvent, une enveloppe d'argent ou « pot de vin » en guise de récompense, que l'on remet au personnel de l'établissement qui a accepté l'inscription de l'enfant.²⁶⁷

Aussi, faut-il noter qu'au Gabon, plusieurs pratiques sous-jacentes au fonctionnement normal d'une institution sont souvent observées. Lors d'une rentrée scolaire par exemple, les personnels du Ministère de l'Education Nationale (du ministre jusqu'à la dame de ménage),

²⁶⁵ Direction générale de l'office des examens et concours, juillet 2010.

²⁶⁶ Ministère de l'Education Nationale, *Etat du système éducatif gabonais*, Libreville, 1999.

²⁶⁷ Hermine MATARI, « L'échec scolaire dans le primaire au Gabon vu par les instituteurs en milieu urbain », *Gabonica*, n°5, novembre 2011, Revue du CERGEP, p.45.

ceux d'une école ou d'un établissement secondaire bénéficient d'un droit permettant l'inscription de leur enfant dans un établissement de la ville. Cette pratique, injuste et illégale, rentre dans le cadre de petits privilèges ou avantages dont disposent les fonctionnaires du secteur éducatif²⁶⁸.

4.3.3.1. Les taux d'abandon à l'université Omar Bongo

L'analyse de notre échantillon montre que la moyenne d'âge à l'université est de vingt quatre ans (24). Ce qui signifie, qu'en arrivant dans l'enseignement supérieur, l'étudiant a déjà connu, au minimum deux échecs dans son cursus. Ces échecs s'associent généralement à ceux subis à l'université.

En effet, selon les procès verbaux de la scolarité centrale, 90% des étudiants reprennent leur première année alors que le cinquième des étudiants inscrits en première année abandonne et sort du système universitaire sans avoir passé les examens de passage. Aussi, les étudiants sortent du système universitaire, en moyenne, à vingt six ans (26) après leur maîtrise.

Tableau 23: Taux d'admission et d'échec en 1ère année à l'UOB en 2010

Départements	Etudiants admis en classe supérieure	Taux de réussite en %	Taux d'échec En %	Nombre d'étudiants ayant passé les examens	Pourcentage %	Nombre d'Etudiants régulièrement inscrits
Anglais	57	12,87	87,13	372		443
Anthropologie	48	14,59	85,41	291		329
Etudes ibériques	98	24,5	75,5	379		400
Géographie	37	07,27	92,73	489		509
Histoire	66	15,07	84,93	421		438
Lettres modernes	207	25,78	74,22	679		803
Littérature africaines	103	30,75	69,25	189		335
Philosophie	17	11,41	88,59	129		149
Psychologie	184	24,60	75,40	557		748
Sc. du langage	43	29,86	70,14	113		144
Sociologie	-	-	-	-		-
Tourisme	-	-	-	-	-	-

²⁶⁸ *Idem.*,

Economie	91	09,28	90,72	759		981
Droit	157	08,23	91,77	1571		1908
Capacité	-	-	-	-	-	-
Total						

Source : scolarité centrale de l'UOB, modifiée et améliorée par nos enquêtes de 2010.

Les départements qui atteignent les taux d'échec de 90% en première année (Droit 91,77%, Economie 90,72%, ou la Géographie 92,73%) sont ceux qui accueillent les étudiants dans les amphithéâtres. L'ambiance est souvent décriée dans ces lieux par les étudiants et les enseignants. Les étudiants qui redoublent leur année, appelés "caciques", usent de leur "pouvoir symbolique" au détriment des nouveaux étudiants. Ces anciens étudiants se manifestent par le bruit dans les salles de classes, le monnayage et le chantage²⁶⁹ dans les amphithéâtres. Ce qui a mené, le plus souvent, les enseignants à laisser le cours et à le considérer comme "vu". Une situation qui n'arrange pas les nouveaux étudiants. Une autre explication à ces taux élevés est le problème d'orientation des étudiants au Gabon. En effet, en attendant de passer les concours des grandes écoles, les élèves admis au baccalauréat s'inscrivent d'abord dans les facultés. Une fois le concours acquis, ils délaissent leurs places à la faculté et choisissent la grande école. « On s'inscrit à l'UOB parce qu'on n'a pas souvent le choix. Les conditions de travail sont tellement mauvaises, le bruit des caciques et les étudiants très nombreux dans les classes²⁷⁰ ».

Cette situation confirme la faiblesse de la performance du système d'enseignement supérieur gabonais qui n'arrive pas à assurer l'acquisition des savoirs aux étudiants.

S'il est vrai que les universités sont des organisations complexes, il n'en demeure pas moins que la responsabilité collective est partagée par les acteurs principaux du système que sont les enseignants, les étudiants et les pouvoirs publics. L'analyse de l'environnement sociopolitique et culturel est donc primordiale pour comprendre certains faits qui se produisent au sein de l'institution universitaire.

Pour analyser la position professionnelle des enseignants-chercheurs à partir de leur statut, il convient nécessairement de mettre l'accent sur l'autonomie dont ils disposent. Toutefois, cela ne doit pas conduire à négliger le fait que leur activité, l'enseignement et la recherche, s'exercent au sein d'une institution, d'une administration ou d'un établissement.

²⁶⁹ En début d'année académique, les étudiants qui reprennent leur année font souvent croire aux nouveaux arrivants qu'ils ont tissés des liens avec des enseignants. Si ces derniers veulent aller en classe supérieure, il faudrait qu'ils achètent des cours auprès des anciens étudiants appelés « caciques ».

²⁷⁰ Clara, étudiante en 1^{ère} année de géographie, 22 ans.

Aussi protégés soient-ils par les franchises universitaires, les enseignants n'échappent pas, de ce fait, à certaines contraintes qu'il nous faut maintenant examiner, notamment la relation avec l'établissement.

4.3.3.2.Des taux de redoublement plus importants au Gabon que partout en Afrique

La comparaison que nous établissons ici se fonde sur la sélection de neuf pays d'expression française de l'Afrique de l'Ouest et l'Afrique Centrale. Ce choix se justifie par des raisons historiques. En effet, ces neufs pays ont en commun la langue française. Ils ont aussi une histoire similaire, celle de la colonisation et de l'évangélisation. Les systèmes scolaires mis en place à l'indépendance de ces pays sont calqués sur le modèle de l'ancienne métropole. Trois années intéressent cette comparaison : 1985, 1990, 1995 parce que nous estimons que, pour mesurer l'efficacité d'une mesure, il faut du temps, laisser au moins une dizaine d'années à un pays pour mettre en œuvre ses réformes et pouvoir les évaluer. Ce travail ne peut se faire que sur la durée. Au Gabon, la loi qui définit les fondamentaux de l'éducation a été votée et promulguée en 1966. Le gouvernement en place²⁷¹ a fait un premier bilan, catastrophique, en 1983. Ce bilan a débouché sur l'organisation des Etats généraux de l'éducation de la même année. Puis, 1990 ouvre une nouvelle ère d' « espérance » au Gabon. Bénéficiant du « vent de l'est », en effet, cette date sonne comme une délivrance pour le peuple gabonais. Une conférence nationale est convoquée dans la même année et le pouvoir accepte l'ouverture au multipartisme. Il y a, par la suite, un gouvernement d'union nationale, suivi des premières élections présidentielles multipartites en 1993. En 1995, le nouveau président élu, organise un séminaire national sur l'enseignement pour essayer de résoudre les problèmes de l'éducation. Ce sont là donc des dates importantes qui concernent le processus éducatif dans ce pays.

Toutefois, cette démarche gabonaise s'apparente beaucoup à ce que l'on peut observer dans une bonne partie de l'Afrique francophone. Dans le cadre des processus transitionnels, la phase de mutation constitutionnelle se révèle décisive pour la réussite de la démocratisation ainsi que pour l'enrichissement de la théorie du droit constitutionnel elle-même. Les transitions africaines des années 1990 n'échappent pas à cette règle. La quasi-totalité des Etats d'Afrique subsaharienne francophone a connu un processus de transition dans les années 1990. Cette vague de démocratisation résulte d'une conjonction de facteurs tant externes

²⁷¹ En 1983, le Gabon est encore sous l'emprise du parti unique : le Parti Démocratique Gabonais (PDG). A cette époque, une critique n'est admise

qu'internes. Un mécanisme innovant et spécifique fut utilisé par certains de ces pays : la Conférence nationale. C'est un grand rassemblement de tous les acteurs politique, économique, culturel, social, etc. C'est une voie de sortie pour des pays souvent paralysés par les crises successives. La conférence nationale est donc un espace de débats et de discussions. Elle est organisée, pour la première fois, au Bénin. Elle sera reprise au Gabon, au Congo, au Niger, au Mali, au Togo, au Zaïre et au Tchad²⁷². Elle est donc un mécanisme spécifiquement africain. Cette caractéristique va même au-delà de la sphère politique et touche aussi le domaine de l'éducation.

Dans la plupart des pays africains, les systèmes éducatifs poursuivent le même but, à savoir former des citoyens épanouis dans leur milieu et aptes à prendre en charge leur environnement pour favoriser un développement individuel et communautaire durable. Ils reconnaissent tous le rôle central de l'Éducation dans les processus de développement économique et social et la mise en place de vastes espaces communautaires. Cependant, chacun d'eux se veut jaloux de sa spécificité nationale et de son mode d'organisation. Les formations restent, de loin, dominées par des programmes formulés en termes de contenus fixant des connaissances à acquérir ou à maîtriser selon le niveau. Les enseignements, le plus souvent directifs, laissent peu d'autonomie à l'apprenant. C'est dans cette optique que nous choisissons de présenter et d'analyser ce tableau de l'UNESCO, récapitulant les taux de redoublement des élèves de certains pays francophones.

Tableau 24: Taux de redoublement au niveau continental de 1985 à 1995

Pays	Année 1985	Année 1995
Bénin	27%	25%
Burkina-Faso	16%	16%
Congo Brazzaville	30%	33%
Côte d'Ivoire	28%	27%
Gabon	36%	39%
Mali	30%	28%
Niger	15%	16%
Sénégal	16%	14%

²⁷² Bénin : 19 au 28 février 1990, Congo : 25 février au 10 juin 1991, Gabon : 27 mars au 19 avril 1990, Niger 29 juillet au 3 novembre 1991, Mali : 29 juillet au 12 août 1991, Togo : 10 juillet au 28 août 1991, Zaïre : 7 août 1991 au 6 décembre 1992 et Tchad : 15 janvier au 7 avril 1993.

Togo	35%	39%
------	-----	-----

Source : UNESCO, *Rapport sur l'Education. Les enseignants et l'enseignement dans un monde en mutation*, Paris, 1998.

Les taux de redoublement, par pays, montrés par l'UNESCO sur le tableau ci-dessus ne définissent pas le secteur d'enseignement concerné. Ils sont obtenus à partir d'une addition des différents secteurs d'enseignement par pays.

En 1985, sur l'ensemble des neuf pays, le Niger s'en sort avec le taux de redoublement le plus faible, soit 15%. Le Burkina-Faso et le Sénégal arrivent en deuxième position ex aequo derrière le Niger. Inversement, le Gabon se retrouve avec le taux de redoublement le plus élevé (36%). L'écart de vingt-et-un pour cent (21%), qui sépare le Gabon du Niger est très conséquent.

En 1995, soit une décennie plus tard, le Sénégal prend la tête des pays qui ont un faible taux de redoublement, soit 14%. Il est suivi par le Niger et le Burkina-Faso, avec 16% chacun. Comparativement à l'année 1985, nous constatons que trois pays (Niger, Sénégal et Burkina-Faso) connaissent quasiment des taux de redoublement constants. D'autres pays comme le Benin, la Côte d'Ivoire et le Mali voient leur taux de redoublement régresser après une décennie. Quant au Gabon et au Congo Brazzaville, ils connaissent une progression de trois points de leur taux de redoublement. En 1995, le Gabon est toujours considéré comme le pays qui enregistre le taux de redoublement le plus élevé des neuf pays. La seconde période semble également confirmer les classements précédents.

Tableau 25: Taux de redoublement au niveau continental entre 1990 et 1996

Pays	Année 1990	Année 1995
Benin	21%	25%
Burkina-Faso	18%	16%
Congo Brazzaville	37%	33%
Côte d'Ivoire	24%	24%
Gabon	33%	35%
Mali	27%	18%
Niger	14%	14%
Sénégal	16%	13%
Togo	36%	24%

Source ; UNESCO, *Rapport Mondial sur l'Education. Le droit à l'éducation. Vers l'éducation pour tous, tout au long de la vie*, Paris, 2000.

En 1990, les trois pays (Niger, Sénégal et Burkina-Faso) présentent toujours les taux de redoublement scolaire les plus faibles de l'ensemble des neuf pays. Le taux de redoublement du Niger qui se situe à 14%, en 1990, est légèrement en baisse par rapport à l'année 1985, soit une régression de 1%. Celui du Sénégal est resté le même pendant les deux périodes, c'est-à-dire à 16% en 1990 et 1995. Quant à celui du Burkina-Faso, il progresse de deux points en 1990 par rapport à l'année 1985. Le Congo, le Gabon et le Togo ont les taux de redoublement les plus élevés en 1990, soit respectivement 37%, 33% et 36%. La situation du Togo matérialise, par opposition à celle du Gabon et du Congo, une baisse notable dans la mesure où le taux de redoublement passe de 36% en 1990 à 24% en 1996, soit un écart de douze points. A l'inverse, le Congo Brazzaville et le Gabon affichent des signes d'une évolution en dents de scie. D'une manière générale, le classement de la première période (1985-1995) ne change pas de celui de la seconde période (1990-1995).

Si nous faisons la somme des quatre taux de redoublement par pays, pour avoir une moyenne de chaque pays, nous observons le classement suivant : le Niger et le Sénégal arrivent ex aequo en tête avec une moyenne de 14,75% de taux de redoublement. Par contre, le Gabon se retrouve classé dernier avec une moyenne de 33,75% de taux de redoublement sur les quatre années.

En définitive, toutes les statistiques que nous avons utilisées dans ce point confirment l'hypothèse de l'inefficacité du système scolaire gabonais à tous les niveaux du cursus. Les taux de scolarisation bruts dépassant les 100% dans le primaire occultent le phénomène de l'échec scolaire. Par ailleurs, les taux de scolarisation dans le secondaire et le supérieur, qui se caractérisent par les sureffectifs dans les lycées et universités gabonais, constituent aussi la preuve d'un système scolaire et universitaire fondé sur la sélection par le haut.

4.4. Un travail d'équipe pas comme les autres

La mission première d'un enseignant-chercheur est sans doute l'enseignement et la recherche. La formation universitaire dépasse donc l'acquisition de connaissances immédiatement applicables ; elle tend « à développer la capacité de réflexion et d'action conséquente, (à approfondir la question de) la signification et de l'utilisation des connaissances dans l'univers physique et pour le progrès de l'esprit humain »²⁷³. Cependant, l'enseignant-chercheur n'agit pas seul. Son action éducative s'inscrit à l'intérieur d'une

²⁷³Conseil Supérieur de l'Education, *Le rôle spécifique de l'université*, Canada, novembre 1981, p.5

institution et d'un programme de formation dont la qualité et l'efficacité résultent d'une cohérence interne et des efforts convergents des enseignants qui y œuvrent.

Dans l'enseignement, comme dans toutes les professions, les collègues jouent un rôle important et fondamental dans « la régulation professionnelle ». En effet, « *un des traits marquants des professions et des organisations est leur capacité d'autogouvernement en tant que communauté d'égaux partageant le métier* » et « *cette régulation professionnelle se caractérise par une prise collective de décisions et une référence à un code éthique partagé par tous, permettant de limiter le recours à des autorités extérieures et supérieures* »²⁷⁴. En d'autres termes, le métier d'enseignant ne peut s'exercer seul. C'est pourquoi la politique des unités de recherche a été développée dans les universités occidentales afin de promouvoir l'esprit de groupe.

Or, l'Université Omar Bongo présente une toute autre réalité. Les laboratoires et les centres de recherches sont créés par affinité et surtout pour bénéficier des subventions de l'Etat sans pour autant les justifier par des publications. Leur mise en place n'obéit à aucune logique scientifique et institutionnelle. Le paradoxe de cette politique est que l'Etat est complice de cette situation parce qu'il continue à soutenir de telles pratiques.

Aujourd'hui à l'université Omar Bongo, quelqu'un peut se lever un bon matin et il décide de créer un laboratoire en faisant une demande au conseil décanal. Et puis si sa demande est validée, le conseil de l'université va entériner. Mais vous savez, cette procédure n'est rarement allée jusqu'à interdire quelqu'un de créer un laboratoire si ce n'est que des questions de personnes. Je ne conçois pas que notre établissement puisse avoir une trentaine de laboratoires, certains avec des objectifs non avoués. Cette situation perdure depuis fort longtemps. C'est bien ce qui se passe dans la faculté de Droit et Sciences Economiques. Il n'y a pas une floraison de laboratoires. Il y en a que trois ou 4. Ce qui me paraît représentatif alors que chez nous, nous en avons plus d'une vingtaine au fonctionnement chaotique. Certains se résument juste à toucher la subvention de l'Etat sans réelle visibilité de production sur le terrain²⁷⁵.

Cette situation crée donc des conflits latents entre enseignants d'un même département et entre les enseignants de toute la communauté universitaire de Libreville. On se retrouve, au sein d'une même institution universitaire, avec deux types d'enseignants. D'une part, les enseignants-chercheurs que l'on pourrait qualifier de "gradés" composés de Maîtres-assistants, Maîtres de conférences ou Professeurs titulaires ; d'autre part, les enseignants-

²⁷⁴ C. DUBAR et P. TRIPIER, *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, 1998, p.79.

²⁷⁵ Serge, Maître-assistant, au département de philosophie, FLSH, entretien réalisé le 3 août 2010 au pôle scientifique dudit établissement.

chercheurs que l'on qualifierait de "non-gradés" qui regroupent uniquement ceux qui ont le grade d'assistant. Ces derniers ont du mal à s'intégrer à un collectif de travail dans l'établissement d'enseignement dont il faut souligner qu'il est devenu plus hétérogène que celui où travaillaient leurs aînés gradés à leur entrée dans le métier. Cette difficulté d'intégration est due au fait que les "nouveaux" assistants n'arrivent pas à intérioriser les règles de l'institution et choisissent la voie du refus. En effet, certains nouveaux enseignants, de grade assistants, refusent de dispenser les travaux dirigés et les travaux pratiques. Une situation qui pénalise les étudiants. Toutefois, ces assistants soulignent souvent les divergences qui les séparent des gradés. Ces derniers sont, en effet, souvent perçus comme excessivement « laxistes » et « non-productifs ». Si les textes réglementaires exigent que les nouveaux enseignants ne dépassent pas cinq ans pour produire deux articles afin de passer au grade de maître assistant, nous avons rencontré des enseignants-chercheurs qui totalisent plus de 20 ans d'ancienneté dans la profession, sans aucune production scientifique. Ces derniers sont souvent de proches collaborateurs des ministres et occupent des places importantes dans l'administration centrale, une situation qui crée des fortes tensions entre les enseignants.

Par ailleurs, il existe aussi des discordes entre enseignants-chercheurs de même rang et de même grade que sont les professeurs titulaires. A l'Université Omar Bongo, deux types de professeurs titulaires y cohabitent. D'une part, les professeurs qui ont suivi le cursus "normal" du CAMES ou des professeurs qui sont allés préparer leur Habilitation à Diriger les Recherches (HDR) dans les pays occidentaux. D'autre part, des professeurs titulaires, nommés par décret présidentiel parce qu'ils ont des affinités avec le pouvoir en place ou qu'ils critiquent la procédure du CAMES.

Mais, au-delà de cette rivalité interpersonnelle se cache une autre rivalité d'école et de système d'enseignement. En effet, l'UOB se compose d'enseignants issus d'horizons divers qui veulent appliquer la pédagogie spécifique des écoles dont ils sont issus.

Les problèmes sont toujours complexes et vastes, problèmes de personnes, problèmes de définition de l'objectif de l'Université, des problèmes humains, problèmes de rapports entre hommes, bon, le Gabon a, peut-être, c'est un avis personnel, cette possibilité d'avoir des enseignants venant de différentes universités, de l'ancienne Europe de l'Est, de l'Europe occidentale, des Etats-Unis d'Amérique ou encore d'Amérique du sud ou centrale, des professeurs venus de certains Etats d'Afrique. Mais, il y a une question qu'il faut se poser, est-ce qu'on a jamais pu, au niveau de l'université, réfléchir sur ces différents modèles que proposent ces pays et universités ? Quelle philosophie particulière pour l'Université gabonaise ? Qu'est ce qu'il faut choisir ? C'est peut-être ce qui explique certains tiraillements entre enseignants venant

d'universités différentes. Dans la mesure où le modèle de l'Université canadienne est déjà différent du modèle américain, différent du modèle français. Or le Gabon s'inscrit dans la francophonie. Ce qui, à notre avis, pourrait expliquer les tiraillements c'est peut-être que les protagonistes n'ont pas conscience des raisons de leurs tiraillements ²⁷⁶(Antoine, Maître-assistant, FLSH).

Ces deux logiques de progression, anglo-saxonne et francophone auxquelles nous avons déjà fait allusion, dans la carrière universitaire, nous montrent que cette réalité est propre aux universités gabonaises. En effet, elles sont gérées de la même manière que les autres administrations publiques. L'accès au grade universitaire ou à la responsabilité administrative « n'a pas souvent été lié à la compétence scientifique ou professionnelle. Il n'a pas non plus relevé de la compétence de la corporation enseignante mais plutôt de celle du gouvernement ou du pouvoir discrétionnaire du président de la République [...] Mais, dans le processus de gestion de cet accès par le gouvernement, comme par la corporation, les dimensions ethniques et régionales caractéristiques de la géopolitique²⁷⁷ ont toujours influencé ces choix »²⁷⁸. C'est dans ce sens qu'on retrouve, au sein d'une administration, d'un département ou d'un établissement d'enseignement, des enseignants qui n'ont pas le même grade universitaire mais qui reçoivent les mêmes salaires. Parfois l'assistant est mieux rémunéré qu'un maître de conférences. Ceci au détriment de l'excellence, de la méritocratie avec les conséquences qui en découlent sur la réussite ou l'échec scolaire et universitaire des étudiants.

Cette démarche de certains enseignants-chercheurs montre les dysfonctionnements de l'institution universitaire gabonaise. Mais, elles ne peuvent pas à elles seules expliquer l'inefficacité du système d'enseignement supérieur. La régulation du système par l'État aux moyens de stratégies diverses et le comportement des étudiants et de leurs parents par le biais des stratégies d'acteurs, influencent tout autant le fonctionnement et donc l'efficacité du système scolaire.

4.4.1. Exemple-type de département : la sociologie

Pour mieux conforter notre étude sur l'évaluation à l'université Omar Bongo, nous avons décidé de prendre l'exemple d'un département à savoir celui de la sociologie. Ce choix

²⁷⁶ Antoine, maître-assistant au département de sociologie de l'université Omar Bongo, entretien réalisé en licence 1 sociologie, le 23 avril 2007.

²⁷⁷ La géopolitique, dans le sens commun des Gabonais, symbolise le fait de nommer quelqu'un dans un ministère et cette personne, au lieu de faire valoir le mérite, choisit, en premier les personnes de son entourage, de son ethnie, de sa province, qui n'ont pas souvent le profil nécessaire.

²⁷⁸ Clotaire MESSI ME NANG, *op.cit.*, p.147.

n'est pas le fruit du hasard. Ce département est à l'origine des controverses de la pratique enseignante. Le fonctionnement de cette entité apparaît comme « déviant²⁷⁹ ». L'année académique de ce département ne débute jamais à la même période que les autres départements et les résultats aux différentes sessions d'examens ne sont pas publiés aux mêmes dates. A la création de l'université Omar Bongo, le département s'appelait « département des sciences sociales ». Malgré toutes les réformes que nous avons évoquées, nous trouvons toujours cette appellation dans les correspondances et courriers officiels du département. C'est dire que rien n'a vraiment pas changé.

En 2010, le département de sociologie compte dix-neuf (19) enseignants-chercheurs pour 1310 étudiants. Dans le chapitre précédant, nous évoquions déjà ce ratio. Ici, il s'agit de mieux faire apparaître les indications fournies sur les grades universitaires. Le département compte trois professeurs titulaires. Le premier est diplômé de droit et d'un Ph D, obtenu, au Canada, à l'université de Laval. Alors que le second est docteur d'Etat en anthropologie, le troisième est docteur de 3^{ème} cycle, HDR, diplômé de l'Office de la Recherche scientifique et Techniques d'Outre-mer (ORSTOM). Le département de sociologie compte également trois Maîtres-assistants et treize assistants.

Tableau 7 : Nombre d'enseignants-chercheurs au département de sociologie de l'UOB en 2010.

Grades universitaires	Effectifs
Professeurs titulaires	3
Maîtres de conférences	0
Maîtres-assistants	3
Assistants	13
Total	19

En tout, le département de sociologie totalise six (6) enseignants-chercheurs gradés qui peuvent être nommés ou élus par les pairs, responsables pédagogiques. Or, la réalité en est toute autre. La responsabilité du département incombe à une "assistante". En étroite collégialité avec les autres enseignants-chercheurs, celle-ci est chargée de faire la répartition des enseignements. Par souci d'équité, elle attribue, à chaque enseignant, un enseignement qui ne tient pas forcément compte de la spécialité des uns et des autres. Le département de

²⁷⁹ En sociologie, le terme « déviance » désigne un ensemble disparates de transgressions, de conduites désapprouvées et d'individus marginaux.

sociologie est composé de trois filières²⁸⁰. Mais, il se trouve que la "sociologie de la connaissance" est la seule entité du département à avoir des enseignants de rang magistral. Sur les six enseignants "gradés" du département, cinq y dispensent les cours parmi lesquels trois professeurs titulaires et deux maîtres-assistants. Les autres filières se partagent le maître-assistant restant. L'un des professeurs de rang magistral donne aussi des cours en "sociologie de développement". Or, le rôle d'un enseignant-chercheur ne se limite pas à l'enseignement. Il doit, aussi et surtout, faire de la recherche et susciter des vocations. Cependant, le manque d'enseignants de rang magistral dans les cursus de la "sociologie du travail" et de la "sociologie du développement" décourage les étudiants qui souhaiteraient continuer des études post-maîtrise. Cette situation est liée au fait que certains enseignants-chercheurs ont choisi de ne pas faire de la recherche. Alors qu'ils sont recrutés en tant qu'enseignant et chercheur, ils se contentent, seulement, d'occuper les postes dans l'administration centrale. Or, la loi préconise de suspendre le salaire d'un agent en cas d'absence au poste. Par ailleurs, la législation gabonaise oblige les enseignants à produire, au moins deux articles scientifiques, dans les cinq années qui suivent son recrutement. Mais, les enseignants savent qu'ils n'ont rien à craindre de leur situation car ils travaillent, au quotidien, avec ces pouvoirs publics. Le gouvernement gabonais sait, aussi, qu'il ne pourra pas suspendre ou diminuer le salaire des « enseignants nommés » parce que c'est lui qui a créé cet état des choses. Cet environnement politico-intellectuel – entre d'un côté, l'administration centrale et, de l'autre, les enseignants - participe à la destruction de la recherche au Gabon. C'est pourquoi le département de sociologie et le reste de la faculté des lettres et des sciences humaines n'organisent pas les travaux dirigés et les travaux pratiques.

Notre analyse sur l'efficacité de l'université Omar Bongo ne serait pas complète si nous n'étudions pas la part du budget alloué au système d'enseignement supérieur au Gabon. En effet, un niveau de financement adéquat est l'une des conditions nécessaires pour qu'un système d'enseignement soit efficace. Il s'agit donc de voir les structures et l'évolution des dépenses de l'Etat en ce qui concerne l'enseignement supérieur. Cette partie est complétée par une analyse sur les ressources de financement de l'université gabonaise.

²⁸⁰ La sociologie de la connaissance, la sociologie du travail et la sociologie du développement.

4.5. Structure et évolution des dépenses de l'Etat en Education au Gabon

La disponibilité des ressources ne suffit pas au développement des systèmes éducatifs. L'utilisation qui est en faite est capitale, d'où l'intérêt qui doit être accordé à la structure des dépenses ; notamment à la répartition par niveau d'enseignement d'une part, et à la répartition par nature de dépenses d'autre part.

Dans cette section, nous analyserons beaucoup plus en détail l'évolution du budget de l'éducation, les arbitrages entre les différents degrés ainsi que les stratégies à même d'assurer un développement durable et équitable de l'éducation au Gabon.

4.6. Les dépenses publiques d'éducation

L'Etat gabonais reste la principale source de financement du système éducatif. Le financement privé est surtout assuré par les parents dans les établissements publics et privés. La contribution directe des parents à la prise en charge de la scolarité de leurs enfants porte sur les frais de scolarité, l'achat des fournitures scolaires et des livres. Ils prennent aussi en charge la restauration et l'hébergement de leur progéniture dans les différentes cités universitaires gabonaises. En 2012, le gouvernement gabonais octroie 7253²⁸¹ bourses d'études aux étudiants²⁸². En moyenne, un étudiant coûte 1.100.000 FCFA par an à l'Etat, soit 7.978.300.000 FCFA (12.162.839,94€). Cette somme concerne uniquement les étudiants boursiers régulièrement inscrits dans les deux facultés de l'Université Omar Bongo.

Pour mieux se rendre compte de la contribution publique en matière de financement de l'éducation, nous consacrerons notre analyse à :

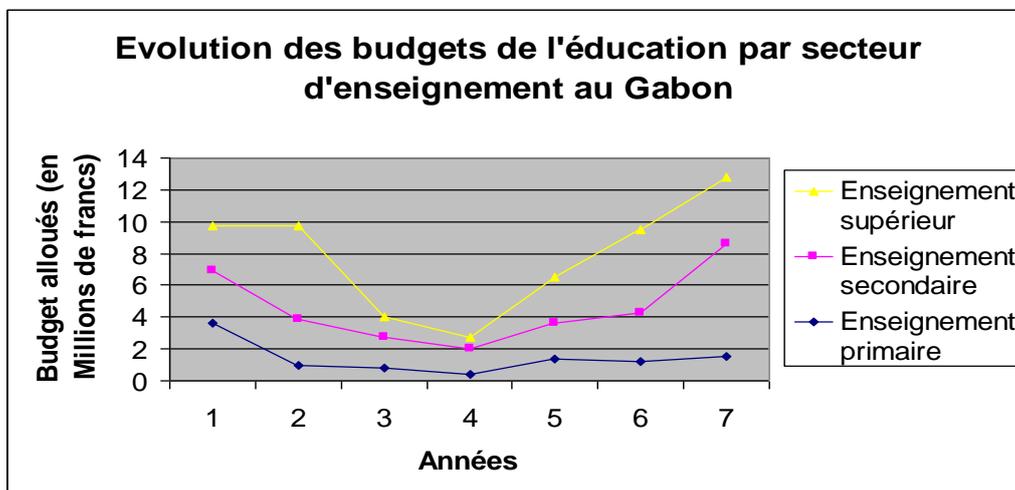
- la comparaison entre les moyens réellement utilisés et les discours en termes de PIB qui permet d'apprécier l'effort que le pays consacre à l'éducation. Cet indicateur facilite la comparaison entre les pays et dans un même pays, entre différents secteurs.
- La part du budget de l'Etat accordée à l'Enseignement supérieur, comparée au budget alloué, au budget global et aux autres secteurs de l'enseignement.
- Et, surtout, aux variations dans le temps, des allocations budgétaires à l'éducation.

²⁸¹ Base de données de la Direction Générale des Bourses et Stages du Gabon.

²⁸² Sans compter que les élèves des collèges et lycées gabonais bénéficient, eux aussi, d'une bourse. Celle-ci est égale à 24.000F.cfa (36,58€), par trimestre et par élève ayant obtenu une moyenne supérieure ou égale à 10/20. Ces bourses ne sont pas répertoriées dans la base de données de la Direction Générale des Bourses et Stages du Gabon.

Le graphique ci-dessous présente l'évolution de 2001 à 2008, en % du PIB, des ressources budgétaires de l'éducation, par secteur d'enseignement au Gabon.

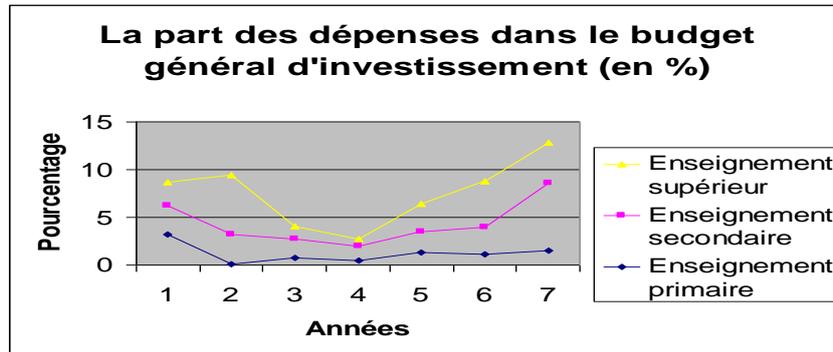
Figure 7: Evolution des budgets de l'Education par ordre d'enseignement au Gabon: Evolution des budgets de l'Education par ordre d'enseignement au Gabon



Source : Ministère de la planification, annuaire statistique 2009.

Depuis 2001, le niveau de ressources consacrées à l'éducation n'est jamais resté stable. Il varie et évolue en dents de scie en fonction des années. Nous remarquons que le budget de l'enseignement supérieur a connu une augmentation de 110% entre 2001 et 2002 passant de 2,8% à 5,8%. En 2003 et 2004, s'ensuit une chute brutale de 1,7% à 0,7%. Cette baisse, considérable, du budget de l'Enseignement supérieur, surtout en 2004, est consécutive à la baisse du budget global de l'Etat gabonais qui voit ses recettes pétrolières diminuer. L'enseignement supérieur n'a donc pas été épargné par cette d'austérité temporaire. Nous remarquons également que cette baisse touche les autres ordres d'enseignement au Gabon. En moyenne, le Gabon consacre 6,5% de son PIB à l'éducation. Ce qui est faible par rapport aux ressources dont le pays dispose et, surtout, par rapport aux objectifs qu'il s'est assigné.

Figure 8: Evolution de la part des dépenses de l'éducation dans le budget d'investissement au Gabon (de 2000 à 2007)



Source : Ministère de la Planification, annuaire statistique 2009

Ce graphique n'est guère différent de celui relatif aux dépenses liées au Produit Intérieur Brut. L'évolution des budgets de l'Enseignement supérieur constatée dans les années 2001 et 2002 est le résultat de l'une des décisions prises par les autorités gouvernementales pour calmer le mouvement d'humeur déclenché par les enseignants et les étudiants lors de l'année académique 2000-2001. Cette année-là, l'université Omar Bongo est restée fermée et il n'y a pas eu cours²⁸³.

Cette dynamique, liée aux recettes pétrolières et aux nouveaux ajustements structurels imposés par les institutions financières et bancaires mondiales, s'est arrêtée en 2004 avec les problèmes de budget gabonais.

Depuis les années 80, l'économie gabonaise est marquée par une certaine récession, suite à l'effondrement des ressources générées par le pétrole, principal produit d'exportation. Les ressources pétrolières sont passées de 780 milliards de francs CFA (1984) à 337 milliards francs CFA (1986) et à 239 milliards de francs CFA(1988). En 1998, le pétrole valait moins de 30.000 Francs CFA la tonne, alors que l'épargne des couches sociales défavorisées subissait une inflation galopante de près de 220%.

Les impôts indirects issus du pétrole sont alors en chute libre. Ils représentaient 180 milliards de francs en 1985 et 70 milliards de francs en 1988 alors que dans le même temps, le PIB se déprécie; il est évalué en 1985 à 1825 milliards de francs et en 1988 à 1135 milliards de francs, ce qui représente une réduction de 38%.

La gravité de la crise s'explique en partie par la forte dépendance du pays vis-à-vis du pétrole. Le secteur représente 81% des exportations, 48,96% des recettes de l'Etat et 27,7% du PIB en 1992.

²⁸³ C'est l'année de notre obtention du baccalauréat. Nous sommes restés une année entière sans aucun cours.

De 1996 à ce jour, l'emprise du pétrole se maintient avec 79% des exportations, 58% des recettes de l'Etat et environ 42,5% des investissements bruts.

Il est intéressant de faire la comparaison entre le budget de l'Education Nationale et celui de l'Enseignement supérieur car cela nous permet de voir à la fois le degré d'arbitrage des pouvoirs publics et aussi la répartition qui est faite entre les différents ordres d'enseignement.

L'enseignement secondaire, censé former les sortants du primaire à la vie active, connaît un faible développement. Il ne reçoit que le tiers d'entre eux. L'étau semble se resserrer en ce qui concerne les dotations budgétaires de ce degré d'enseignement, particulièrement au niveau de sa composante de l'enseignement technique et professionnel. À cette allure, les goulots d'étranglement qui se créent et qui s'aggravent dans les degrés supérieurs, vont déclencher un dysfonctionnement important de l'ensemble du système éducatif gabonais. Les premiers résultats de cette politique restrictive ont de lourdes conséquences sur l'efficacité et le rendement des acteurs de l'éducation au Gabon. L'une d'entre elles ce sont des effectifs pléthoriques à tous les niveaux de l'enseignement. On dénombre, en moyenne, 100 élèves par classe dans les collèges et lycées publics. Dans ces conditions, il est difficile d'exiger un meilleur rendement aux enseignants et une efficacité optimale. Le suivi des élèves est quasiment inexistant. Le travail des enseignants, dans ce cas, se résume juste à dispenser et à évaluer les cours.

4.7. Une gestion financière et budgétaire soumise à de fortes contraintes

L'organisation des processus financiers et comptables suscite de nombreuses observations et analyses. Elles portent autant sur le cadre réglementaire, appelé selon eux à être considérablement modifié, que sur les procédures internes qui ajoutent le plus souvent de la complexité aux pesanteurs juridiques. Le principe de l'autonomie de gestion financière, proclamé notamment par la loi 21/2000 sur les principes fondamentaux de l'enseignement supérieur, ne recouvre, dans les faits, aucune réalité puisque l'Etat ne verse pas, au titre d'un exercice budgétaire donné, de dotation globale de fonctionnement à l'université. De plus, cette subvention est le plus souvent affectée et parcellisée dans ses notifications. Les mêmes constats peuvent être opérés au sein de l'université, elle-même ; les facultés, départements ou centres de recherche ne bénéficiant d'aucune autonomie : les crédits qui leur sont attribués n'étant pas mis à leur disposition.

4.7.1. Une absence de budget prévisionnel

En matière budgétaire tout d'abord, il n'existe pas de budget au sens classique du terme. Un budget prévisionnel des dépenses et des recettes établi en année n-1 d'une part, sur la base des besoins analysés des services et des facultés pour la future année universitaire, et, d'autre part, sur le bilan d'exécution de l'année précédente est quasiment chimérique. L'absence d'un tel exercice pourtant fondamental dans la conduite d'un établissement a de nombreuses conséquences négatives.

Le « budget » de l'UOB est, en réalité, une simple juxtaposition d'enveloppes de crédits, réparties entre de multiples consommateurs (70 services) sans aucune vision transversale, ni lisibilité des priorités de financement. Les facultés et les départements ne disposent d'aucune information sur le suivi réel des engagements faits en début d'exercice et fonctionnent dans un cadre budgétaire au mieux virtuel, au pire irréaliste et déconnecté de la réalité.

Il n'y a pas de critères explicites de répartition des crédits entre utilisateurs et composantes. Les crédits alloués sont le plus souvent attribués forfaitairement sans prendre en compte les données quantitatives des différentes composantes, et notamment leurs évolutions d'effectifs étudiants.

4.7.1.1. Un conseil d'administration qui ne joue pas son rôle

Le conseil d'administration ne vote pas le budget et n'arrête pas les comptes en fin d'exercice. L'exécution budgétaire est totalement dépendante de l'allocation des crédits de paiement dont le déblocage est décidé à l'extérieur de l'établissement, au niveau du Ministère des Finances, et le plus souvent sous la pression des autorités rectores. Il n'y a pas de suivi fiable des dépenses engagées, ni de données financières sur la ventilation des crédits par nature ou par destination, ni pour l'année en cours, ni pour les exercices budgétaires précédents. Enfin, il n'existe pas d'évaluation des dépenses de fonctionnement dites « incompressibles » qui devraient constituer le socle de la dotation de l'État. Il en est de même pour l'évaluation et l'utilisation des ressources propres, en particulier au titre de la formation continue dont les recettes sont manifestement peu optimisées.

4.7.1.2.Un déficit structurel permanent

Globalement, la situation financière de l'UOB apparaît très fragile, voire inquiétante : constitué à 95% par la subvention de l'Etat, son budget de fonctionnement, d'un volume très faible (1,9 milliard FCFA hors salaires des personnels payés par le gouvernement gabonais²⁸⁴) ne lui permet manifestement pas de répondre à toutes les contraintes qui s'imposent à elle. Il est essentiellement consacré au paiement des salaires des personnels recrutés sur budget propre, pour des besoins mal évalués et souvent non justifiés. Le budget de l'université souffre donc d'un déficit structurel avec, pour conséquence, un état de cessation de paiement à la fin du 1er semestre, qui touche en priorité les salaires des personnels payés sur fonds propres et sur crédits délégués, ce qui provoque des mouvements sociaux récurrents.

4.7.1.3.Des droits d'inscription insignifiants dans les universités publiques

La question du faible montant des droits d'inscription (9 000 FCFA, 13,72€) doit s'accompagner d'une réflexion approfondie sur la progressivité d'une hausse éventuelle selon le niveau de diplômes souhaité et sur la révision du système d'aides aux étudiants. Les bourses et les chambres universitaires ne sont pas attribuées sur critères sociaux mais sur des critères discriminants et sélectifs comme l'âge.

Dans les universités, instituts et grandes écoles privés du pays, les droits d'inscription avoisinent les 1 000 000 francs CFA par an (environ 1500€). La différence des droits d'inscription entre le public et le privé se situe au niveau de l'encadrement, du suivi et des structures d'accueil. Les universités privées offrent un meilleur encadrement aux étudiants et des meilleures conditions de travail et d'étude. Paradoxalement, dans ces établissements d'enseignement privé, les $\frac{3}{4}$ des enseignants sont déjà fonctionnaires. Dans ces universités, ils ont un statut de "vacataire".

4.7.1.4.Des procédures inadaptées

Les circuits de paiement et les modalités de gestion des ressources propres ne sont pas explicités par le Rectorat de l'université, ce qui suscite des incompréhensions de la part des facultés et des départements qui, sous une forme directe ou indirecte, souhaiteraient en conserver une partie. Par ailleurs, les dotations en investissement, malgré des besoins évidents, ne font l'objet, de la part du Ministère des Finances, d'aucune évaluation préalable

²⁸⁴ Les enseignants-chercheurs et le personnel ATOS sont recrutés en tant qu'agents de la fonction publique gabonaise.

et conjointe avec les universités. Les moyens financiers arrêtés sont en outre gérés directement par les services dudit ministère au-delà d'un seuil de 12 millions de francs CFA, soit 18203,88€.

4.7.2. Une organisation dysfonctionnelle

La fonction comptable occupe un positionnement ambigu dans l'organisation des services académiques. Elle est placée sous l'autorité d'un agent du Trésor Public qui relève du Ministère des Finances, extérieur à l'université. De plus, elle n'est informatisée que depuis moins de trois ans, et sans lien avec les autres services compétents en matière financière. A titre d'exemple, l'organisation de la chaîne des inscriptions ne permet pas la délivrance immédiate d'une carte à l'étudiant qui a terminé de remplir ses formalités administratives, ce qui provoque de longues files d'attente et le mécontentement, justifié, des étudiants.

Enfin, la persistance de nombreuses « féodalités » au sein de l'UOB constitue un frein non négligeable dans la perspective d'une amélioration de sa gestion : le Centre National des Œuvres Universitaires (CNOU), la bibliothèque ou encore Radio campus fonctionnent le plus souvent en totale autonomie au regard de l'université, au plan financier comme dans l'occupation des locaux, alors-même que ces entités partagent l'espace universitaire commun sans participer à son entretien.

Globalement, on ne peut que constater une opacité des procédures et une organisation cloisonnée des circuits financiers qui rendent difficile un fonctionnement régulier des facultés. A titre d'exemple, les doyens n'ont pas de vision transversale des engagements effectués au sein des départements qui peuvent s'adresser directement à la direction financière. Le directeur financier, qui est rattaché au secrétaire général, a été nommé en 2002. Il joue essentiellement un rôle de « facilitateur » auprès des utilisateurs de crédits, pour les aider à mieux présenter leurs demandes et assurer de meilleurs engagements. Mais, il ne remplit pas, aujourd'hui, toutes les missions qu'on serait en droit d'attendre d'un responsable financier d'un établissement censé être autonome sur le plan budgétaire, depuis la réforme de 1991.

Par ailleurs, il n'existe pas de ligne hiérarchique claire en matière budgétaire comme c'est le cas pour les autres chefs des services centraux. Une redéfinition des rôles et des responsabilités de chaque acteur s'impose si l'université veut progresser dans le sens d'une plus grande efficacité, en veillant à ce que les niveaux intermédiaires des facultés soient conçus comme de véritables entités de gestion, qui incluent les départements.

4.7.3. Une gestion financière et budgétaire en panne de connexion internet

Aux plans administratif, financier et comptable, le fonctionnement de l'université est lourdement pénalisé par l'absence d'un système de gestion informatisé. Seuls le sont quelques segments d'activité (en gestion financière et comptable et en scolarité), ce qui ne produit aucun effet bénéfique faute de lien avec l'ensemble des processus concernés.

Si le Centre de Développement des Ressources Numériques (CDRN), rattaché directement au Recteur, tente de remédier à ces incohérences, l'organisation générale de la fonction informatique de gestion est peu structurée : il n'y a pas de cohérence technique au niveau des équipements (Windows dans les scolarités des composantes, Mac en scolarité centrale), ni dans les connexions internet qui sont réalisées au coup par coup, sans mise en réseau interne. Seuls sont couverts, en termes d'accès internet, le bâtiment du secrétariat général (à 80 %), qui bénéficie d'une connexion spécifique, quelques responsables administratifs et certains services de facultés, et de façon plus générale, les principaux laboratoires.

De plus, les quelques logiciels de gestion utilisés sont techniquement dépassés et ne permettent pas une adaptation aux nouvelles réglementations. L'exemple de GESTUX²⁸⁵ dans le domaine de la gestion financière est révélateur des obstacles qui restent à franchir : sa rigidité ne permet pas d'intégrer les nouvelles nomenclatures budgétaires, ce qui entraîne des erreurs répétées de codification.

Le manque le plus criant se situe probablement au service de la scolarité qui souffre de fortes pesanteurs dans la phase d'inscription des étudiants, faute d'interconnexion entre les données informatisées enregistrées au moment du paiement des droits à l'agence comptable et celles qui correspondent à l'inscription administrative des étudiants, après paiement. Il faut d'ailleurs souligner que l'application informatique mise en place à l'agence comptable l'a été sans aucune consultation préalable du service de scolarité.

En outre, l'université ne bénéficie pas d'un logiciel de scolarité adapté au dispositif LMD, ce qui signifie l'impossibilité de suivre les parcours, les réorientations, des validations incomplètes et multiplie les risques d'erreur dans la gestion de la délivrance des diplômes.

²⁸⁵ GESTUX est un système de gestion budgétaire et financière mis en place en 1992 en vue de l'application informatique des procédures de gestion des finances publiques des structures en autonomie de gestion. GESTUX permet le traitement des dépenses et recettes de l'université Omar Bongo.

Chapitre 5 : Evaluation réflexive des étudiants et des enseignants sur leurs propres pratiques

S'intéresser à la question des pratiques d'étude, et plus particulièrement à la façon dont elles ont été appréhendées par rapport à l'enseignement supérieur français, renvoie de manière incontournable à la note de synthèse réalisée par Alava et Romainville (2001). Dans cette dernière intitulée « Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition », les auteurs font « le point le plus exhaustif possible sur les travaux qui cherchent à mieux comprendre l'activité de l'étudiant et son expérience concrète de l'université et de son enseignement »²⁸⁶. Ils montrent comment il est possible de voir deux approches de la question. La première, d'origine anglo-saxonne, s'est concentrée sur les pratiques d'étude en tant que telles en s'appuyant sur le développement de la psychologie cognitive. Celle-ci est à l'origine de la constitution d'un champ de recherche sur les pratiques d'étude qui s'est structuré dans les années 80-90. Aujourd'hui, il est connu sous le nom de « *student learning* ». La seconde approche, d'origine francophone, s'est surtout développée à partir de la sociologie, en mettant l'accent d'abord sur le fonctionnement sélectif de l'enseignement supérieur puis sur les expériences et les conditions de vie des étudiants.

Les auteurs indiquent que du côté de l'approche anglo-saxonne, les recherches ont suivi une certaine évolution et ont emprunté différentes directions. Se centrant d'abord sur les étudiants, elles ont mis en avant qu'il était possible d'identifier plusieurs styles d'approches à savoir :

« L'approche de surface (l'étudiant cherche avant tout à reproduire un discours en le mémorisant tel quel), l'approche en profondeur (mû par des enjeux personnels de recherche de sens, l'étudiant s'efforce de comprendre ce qu'il y a derrière les mots) et l'approche stratégique (l'étudiant cherche à réussir) »²⁸⁷.

Puis, les recherches semblent avoir suivi trois directions :

1. La question des croyances épistémiques où il apparaît que l'explication des pratiques d'étude « ne peut se réduire à la posture générale de l'étudiant face à l'apprentissage ».

²⁸⁶ Romainville M., et Alava S., « Les pratiques d'études, une socialisation et cognition », *Revue française de Pédagogie*, n° 136, p.160.

²⁸⁷ Romainville et Alava, *op.cit.*, p.162.

Ainsi sont étudiées de plus près, chez les étudiants, la conception de la science, des disciplines scientifiques et leur affiliation progressive aux discours scientifiques.

2. La question des effets du contexte sur les approches des étudiants. Celle-ci montre que si les pratiques d'étude s'expliquent par « les habitudes personnelles d'apprenant - sans doute liées aux expériences scolaires antérieures », elles s'expliquent également par le type d'enseignement suivi.
3. Enfin, la question de la relation entre les pratiques d'étude des étudiants et les pratiques enseignantes. Dans le cadre de cette question, outre le fait de mettre en avant l'existence d'une influence, à l'instar de celle évoquée avec le type d'enseignement suivi, les recherches sont également allées en amont, en s'intéressant à l'influence sur les pratiques des enseignants à partir de leur propre expérience d'apprentissage.

Alava et Romainville signalent, par ailleurs, que les recherches anglo-saxonnes se sont diffusées vers le monde francophone, notamment par le biais du Québec et de la Belgique. « *Dans ces deux pays, le développement de la pédagogie universitaire est considérable : la question des pratiques d'étude et, en particulier, l'étude des stratégies de l'étudiant apprenant, y occupent une place importante*²⁸⁸ »

Concernant les approches francophones sur les manières d'étudier, les auteurs situent leur développement au début des années 90. Ils abordent plus particulièrement le cas de la France et indiquent que les travaux de recherche, traitant des pratiques d'étude, n'ont généralement pas porté spécifiquement sur ces dernières. Cette partie de leur synthèse présente l'état des lieux en matière de travaux de recherche sur les étudiants et leurs pratiques en proposant une grille de lecture permettant de situer ces travaux les uns par rapport aux autres et cela au regard des temps forts de l'évolution récente de l'enseignement supérieur français.

Les auteurs identifient ainsi quatre voies à partir desquelles ont été abordées les pratiques d'étude des étudiants, en précisant que les trois premières sont « d'inspiration sociologique » :

²⁸⁸ BOULET A., SAVOIE-ZAJC S. et CHEVRIER J., *Les stratégies d'apprentissage à l'Université*, Québec, Les presses de l'Université du Québec, 1996, et ROMAINVILLE M., *Savoir parler de ses méthodes. Métacognition et performance à l'université*, Bruxelles, De Boeck, 1993,

1. La première correspond à des recherches s'inscrivant dans la lignée des travaux de Bourdieu et Passeron (« Les héritiers », 1964) « dans le but de décrire, d'une part, le monde étudiant en tant que groupe social et, d'autre part, les mécanismes par lesquels l'université joue le rôle d'espace de sélection lié à la reproduction des inégalités » (Erlich, 1999 ; Galland, 1995 ; Lahire, 1997). Ces approches macrosociologiques des « mondes étudiants » sont la plupart du temps menées par questionnaires. [...]. Les pratiques d'étude y sont abordées, mais n'en constituent pas l'objet unique puisqu'il s'agit de décrire plus globalement les conditions de vie des étudiants et le passage par l'université comme lieu de sélection et de socialisation. ».
2. La seconde direction renvoie à des recherches macrosociologiques visant à s'interroger sur les déterminants de l'échec massif au premier cycle. Cette voie peut être illustrée par des recherches menées plus spécifiquement par IREDU²⁸⁹ (Duru-Bellat et MINGAT, 1988 ; Duru-Bellat, 1995 mais aussi CNCRE, 1999 ; M'PIAYI, 1999 ; DANNER, 1999, MICHAUT, 2000).
3. Le troisième type de recherches correspond à une approche microsociologique de l'expérience étudiante. Elle s'intéresse « à la manière dont les individus vivent leur expérience et à la subjectivité des acteurs ». Pour Alava et Romainville, les travaux de COULON (1997) et son approche ethnométrique du métier d'étudiant comme sont sans doute les plus représentatifs de cette tendance. Ils citent également ERLICH et al. (2000) qui inscrivent leurs travaux dans la perspective d'une sociologie des modes de vie.
4. Enfin le quatrième axe correspond à des recherches en sciences de l'éducation où les auteurs mettent notamment en avant des recherches sur les enseignants ainsi que sur l'efficacité de dispositifs innovants tels que le tutorat et qui, de manière plus générale, renverraient aujourd'hui au domaine de la pédagogie universitaire (voir notamment ANNOOT (1998) et DANNER (1999) pour le tutorat et plus récemment ANNOOT et FAVE-BONNET (2004) pour la pédagogie universitaire).

De ces différentes recherches, les auteurs concluent que les étudiants se distinguent « par leurs pratiques sociales de travail rémunéré, de logement, de loisirs et de fréquentations (Galland, 1995) et par leurs différentes « manières d'être étudiant » (Dubet, 1994 ; Lahire, 1997) » (p.168). Interagissant sur les conditions de vie, le type d'étude apparaît comme une

²⁸⁹ L'Institut de Recherche en Economie de l'Education.

variable déterminante. De ce point de vue, une différenciation importante se manifeste entre d'un côté les étudiants qui restent en lycée (STS et CPGE) et, de l'autre côté, ceux allant dans les filières générales de l'université (les étudiants des filières universitaires professionnalisées (IUT) se trouvant dans une situation intermédiaire) (Lahire, 1997 ; Merle, 1997 ; Erlich et al., 2000). Le changement le plus radical apparaît pour les jeunes qui entrent à l'université. Ils doivent vivre une période importante de réorganisation de leurs conduites sociales et cognitives. De ce point de vue, les filières sélectives ou professionnelles offrent un encadrement qui est souvent perçu par les étudiants comme un cadre rassurant (Merle, 1997). À ce titre, une des plus importantes sources de différenciation entre les étudiants selon le type d'étude, est l'organisation de la relation au temps. Pour les étudiants universitaires, elle fait largement l'objet d'une construction personnelle (parvenir à trouver un équilibre général satisfaisant). Elle peut aussi, à ce titre, être source de difficultés susceptibles de leur faire connaître les vicissitudes d'un temps d'adaptation et d'une possible remise en question qui les accompagnent.

Cet ouvrage collectif, dirigé par ALAVA et ROMAINVILLE, a été consulté pour voir dans quelle mesure il pouvait aider à aborder la problématique relative aux pratiques d'étude des étudiants de l'université Omar Bongo. Cette question s'articule en termes de difficultés d'ordre structurel et financier. Il s'agit également d'analyser, dans le contexte gabonais : le rapport au savoir et les stratégies mises en œuvre par les étudiants de l'UOB.

5.1. Le passage du lycée à l'université : des difficultés multiformes et variées

Nous distinguons ici deux types d'obstacles : les difficultés d'ordre structurel et les difficultés d'ordre environnemental.

5.1.1. Des difficultés d'ordre structurel

Les arias rencontrées par les étudiants résident dans l'inexistence et l'obsolescence des structures pédagogiques : les centres de documentation, les salles de classes, les laboratoires de recherche et les bibliothèques universitaires ne répondent pas toujours aux attentes des étudiants. A ce problème de vétusté s'ajoute aussi celui d'"effectifs pléthoriques" dans les salles. Or, les pratiques d'études des étudiants dépendent fortement des conditions de vie et de travail de ces derniers.

Au collège, l'effectif était réduit alors qu'ici (université) on se retrouve avec un effectif très lourd. Exemple : un amphi qui compte plus de 500 étudiants. On a du mal à suivre les cours et les livres qu'on nous demande ne sont pas sur place. La BU [bibliothèque universitaire] n'a même pas les livres recommandés par les enseignants²⁹⁰.

Ces plaintes sont récurrentes. Elles reviennent souvent, dans les systèmes éducatifs africains, lorsqu'il s'agit d'évoquer les insuffisances de l'Ecole: le manque de structures pédagogiques, d'accueil et d'espace documentaires. A ces difficultés majeures s'ajoutent « *l'absence d'encouragement de la part des enseignants, les copies sont rendues en retard, la dictée du cours trop rapide, le cours non accessible, etc.*²⁹¹ souligne un étudiant du département de sociologie.

5.1.2. Les difficultés d'ordre environnemental et financier

Le passage du lycée à l'université pose comme autre contrainte, celle, de l'environnement. Ce qui, selon les étudiants que nous avons interrogé, pose un problème d'adaptation. Les journées portes ouvertes, pour faire la promotion de l'université et de ses débouchés, n'existent pas au Gabon. Les futurs étudiants sont livrés à eux-mêmes sans structure d'orientation :

« Les difficultés sont nombreuses, d'abord, il y a un problème d'adaptation. Tu arrives dans une nouvelle classe où des fois tu ne connais personne et ceux que tu trouves, beaucoup d'entre eux mettent les barrières, te mettent dans les situations ardues avec beaucoup de bruit. On a aussi du mal à acheter les livres parce que nous ne sommes pas boursiers »²⁹²

L'environnement pédagogique et institutionnel ne permet pas, non plus, aux étudiants de suivre les cours et de profiter d'un meilleur encadrement à l'Université Omar Bongo. Dans son article 2 de la constitution, le Gabon est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Il affirme la séparation de l'Etat et des religions et reconnaît toutes les croyances. Or, si les associations à caractères scientifiques existent dans chaque département de l'université, il reste à censurer celles à caractère religieux et politiques qui se développent sur le campus universitaire gabonais. Pendant les campagnes électorales, ces groupes constituent « l'avant-garde » des états-majors des hommes politiques. A cause de ces entités illégales, la recherche n'avance pas. Les étudiants préfèrent militer dans ces assemblées parce qu'elles

²⁹⁰ Jacques, étudiant L1, département de sociologie, 24ans, données d'enquête, recueillie par questionnaire

²⁹¹ *Idem.*,

²⁹² Alain, L1, département de sociologie, données d'enquête, recueillie par questionnaire.

bénéficient des subventions des responsables politiques. La première conséquence d'une telle pratique est le délaissement des activités scientifiques dans les départements. Les étudiants ne s'impliquent pas dans les laboratoires de recherche.

Au-delà des difficultés d'ordre structurel, le fonctionnement de l'université Omar Bongo pose problème. Le système Licence-Master-Doctorat, nous l'avons déjà dit, est nouveau, depuis 2006, à l'UOB. C'est une nouvelle forme d'organisation universitaire. Il ne se limite pas à une classification des types de diplômes universitaires que délivre l'université Omar Bongo. Ce système, qui met l'étudiant au centre de ce dispositif, est basé sur les unités d'enseignement exigeant des changements profonds dans la manière dont les cours sont conçus, dispensés et évalués. Il place l'étudiant au centre du système éducatif. Aussi, les étudiants devraient avoir un droit de regard sur ces pratiques, même si celui-ci n'est pas encore reconnu dans cette institution, parce qu'ils les "subissent".

L'évaluation qu'ils en font est intéressante. Lorsque nous leur demandons de réfléchir à la façon dont le cours est dispensé à l'UOB, et principalement à la faculté des lettres et sciences humaines, les étudiants portent un jugement de condamnation sans appel non seulement en ce qui concerne la transmission des connaissances mais également sur les modalités de leur évaluation par les enseignants. C'est la description de ces témoignages que nous allons exposer dans ce qui suit :

5.2. Critiques sur la transmission des connaissances : "Une condamnation sans appel"

5.2.1. Sur la transmission de la connaissance

La kyrielle de récriminations adressées aux enseignants par les étudiants va des problèmes purement psychosociologiques aux problèmes psychopédagogiques en passant par la communication.

5.2.1.1. Les problèmes psychosociologiques²⁹³

- Manque de charisme,
- Pas assez de souplesse,

²⁹³ Toutes ces énumérations des sous parties 5.2.1.1., 5.2.1.2 et 5.2.1.3., proviennent du questionnaire que nous avons distribué aux étudiants. Certains d'entre eux seront joints en annexes. Dans 79,4% des cas, nous retrouvions les mêmes récriminations.

- Absence de vocation,
- Parler de leur vie privée pendant les heures de cours,
- Absentéisme,
- Se vanter de leur titre de docteur en classe,
- Changements d'humeur,

5.2.1.2. Les problèmes psychopédagogiques

- Ils recopient dans les livres sans donner de références bibliographiques
- Ils ne respectent pas les étudiants
- Le caractère lapidaire de certains cours

5.2.1.3. Les problèmes de communication

- Cours non expliqués
- Refus de répondre aux questions
- Inaccessibilité des cours aux étudiants
- L'absence de fluidité dans l'expression orale

Cette liste de récriminations de la part des étudiants montre combien, il est difficile, en général, pour un étudiant de suivre un cours à l'Université Omar Bongo. L'université étant organisée, hiérarchisée et les positions bien réparties, il ressort, en fait, qu'un maillon de la chaîne, les assistants, ne remplit pas sa mission.

En effet, selon un enseignant du département de géographie, un cours magistral est dispensé par un enseignant gradé, selon une logique préétablie par l'institution universitaire et approfondi ensuite en TD par un Assistant. Or, ce processus pédagogique n'est pas toujours accepté par le dernier maillon de la chaîne.

« Un cours magistral est dispensé et conçu par un enseignant de rang A. Nous donnons les grandes lignes pendant ce cours. C'est aux assistants d'aller l'approfondir en TD. Il faut d'abord au préalable qu'ils acceptent puisque tout le monde est chef ici dans cette université²⁹⁴ »

²⁹⁴ Louis-Marie, Professeur titulaire au département de géographie, entretien réalisé, le 16 décembre 2009 dans le bureau du chef de département dudit département.

Un autre enseignant d'ajouter : « *Mon rôle n'est pas d'expliquer ou de répondre aux questions des étudiants au premier cycle. C'est le travail des Assistants*²⁹⁵ ».

Les enseignants-chercheurs de grade "assistant" ne sont pas du même avis. Le problème majeur qui se pose dans l'enseignement supérieur, en général, et à l'université Omar Bongo, particulier, c'est l'insuffisance en matière de recrutement. Celui-ci ne suit pas la courbe, toujours, croissante des effectifs des étudiants. Ça n'est pas parce que les "assistants" ne veulent pas faire les travaux dirigés et les travaux pratiques. Ils évoquent un déficit d'enseignants. Le "désordre" organisationnel de l'UOB est aussi un facteur de conflit entre les professeurs titulaires et les assistants. Pour les derniers cités, les programmes d'études sont conçus par "certains enseignants" qui veulent "imposer" leur manière de faire.

"A l'heure actuelle, les textes de la fonction publique sont clairs. Ils stipulent qu'on est enseignant, à part entière lorsqu'on est recruté. Lors que vous arrivez ici, les "anciens" veulent imposer les choses. Je vous rappelle que l'on enseigne aux étudiants ces propres recherches. Comment voulez-vous qu'on vous impose un cours dont vous ne connaissez les tenants et les aboutissants ? Si l'université était bien organisée, si on avait un troisième cycle, les TD et les TP seraient du ressort des doctorants. C'est ce qui se passe en Droit et Sciences Economiques²⁹⁶".

Pour les étudiants, le "bon enseignant-chercheur", quant à lui, parle de manière claire et nette, avec une assurance qui repose sur beaucoup de travail, y compris le travail sur soi. Il fait ce qu'il dit, et peut montrer un certain coefficient de détachement²⁹⁷ par rapport à ce qu'il fait. Il sait ce dont il parle. Sur les matières qu'il a en charge, il n'est pas pris en défaut. Il en connaît d'autres que celles qu'il enseigne. Il sait résumer et développer, complexifier et schématiser. Il pratique les rapprochements et les comparaisons.

5.3. Sur l'évaluation des connaissances à l'université Omar Bongo

La pratique pédagogique des enseignants, du point de vue de l'étudiant, se caractérise non seulement par le laxisme mais aussi par la subjectivité en matière d'évaluation des

²⁹⁵ Georges, Maître de conférences au département d'Histoire, entretien réalisé le 13 avril 2007 au bâtiment Isaac NGUEMA, à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, à Libreville.

²⁹⁶ Benoît, assistant au département d'anthropologie, entretien réalisé au pôle scientifique, le 05 mai 2006.

²⁹⁷ Qui fait la part des choses. C'est ce que les sociologues appellent la "distanciation".

connaissances. Les étudiants indexent les enseignants sur le manque d'objectivité et sur les critères de notation. Ces remarques sont justifiées par les notes qui ne comportent pas d'observation explicative et par les discussions qui surgissent le plus souvent lors de la remise des copies : « Je me rappelle quand j'étais en 1^{ère} année, lorsqu'on nous remettait les copies, il n'y avait aucune annotation sur la copie, juste la note. Et on n'avait pas le droit d'aller réclamer²⁹⁸ ».

Un autre étudiant du département de sociologie précise :

« Nous n'avons jamais reçu nos copies de devoirs en 1^{ère} année. Quand on les réclamait, l'enseignant disait qu'on verra ça en fin d'année. Et en fin d'année, il nous a fait passer un oral. Il y a même un enseignant qui nous a fait une interrogation écrite et corrigé les copies devant nous avant de nous les remettre séance tenante²⁹⁹... »

(Christian, 26 ans, Etudiant en 3^e année au département de sociologie)

Ces commentaires des étudiants sur la subjectivité des enseignants sont confirmés par une autre enseignante du département de sociologie :

« Les étudiants ne sont pas objectifs parce qu'ils entretiennent les relations particulières avec nos collègues et cela complique l'évaluation. Lorsque ce dernier vous demande un service, vous comprenez qu'on a du mal à dire non³⁰⁰ ».

En demandant aux étudiants si les conditions de travail des enseignants peuvent avoir une incidence sur leurs pratiques pédagogiques, la grande majorité de nos enquêtés (57,3%) pensent que si les enseignants travaillent dans de très mauvaises conditions, cela ne justifie, en rien, leurs conduites répréhensives.

En effet, « se vanter de son titre de docteur, parler de sa vie privée, perdre les copies ou encore injurier un étudiant n'a aucun rapport avec les conditions de travail » estiment-ils. Or, cette attitude caractérise bon nombre d'établissements de l'université Omar BONGO.

La question de l'objectivité, pour ce qui est de l'évaluation dépend, pour les étudiants, du comportement des enseignants en classe. Elle se situe, en effet, entre faux débat et

²⁹⁸ Bruno, 24ans, étudiant en 2^e année au département d'Histoire et archéologie.

²⁹⁹ Christian, 26ans, étudiant en 3^e année au département de sociologie.

³⁰⁰ Sophie, maître-assistant au département de sociologie.

illusion : parce qu'elle met en exergue la question de la rationalité et de la flexibilité. Le pôle de la rationalité qui postule qu'il s'agit d'une illusion regroupe d'un côté ceux qui pensent que l'objectivité n'est pas un concept appliqué à l'UOB où dominant les liens de parenté (dans tous les domaines économique, social, ethnique, régional, etc.). Sur la flexibilité de l'objectivité, il s'agit d'un problème réel mais dont les débats sont faussés au préalable parce que les critères de l'évaluation ne sont pas clairement définis par l'institution universitaire. Cette question de l'objectivité est donc très importante mais est partielle à l'université Omar Bongo.

Beaucoup de travail reste donc à faire tant les attentes des étudiants sont grandes. Il s'agit de poser les bases d'objectivité, de rationalité et de rigueur. Ces principes ne peuvent prévaloir que si et seulement si "l'égalité des chances" est garantie par "le respect des dispositions en vigueur", notamment "composer les sujets en fonction des cours dispensés" et "corriger les copies en fonction des critères établis par le département et, surtout appliquer la méritocratie. Cette attente peut se traduire par le schéma ci-dessus :

Schéma1 : Les traits caractéristiques d'une « bonne évaluation » des connaissances



Source : Nos enquêtes de terrain de 2006 à 2010.

5.4. Synthèse sur la pratique d'étude des étudiants de l'UOB à partir des résultats sur les stratégies d'apprentissage

Les paragraphes de cette section correspondent aux quatre grandes catégories de stratégies d'apprentissage : les stratégies cognitives, les stratégies métacognitives, les stratégies affectives et les stratégies de gestion des ressources mises en place par les étudiants de l'UOB.

En matière d'organisation du cours, les étudiants de DEUG (ou Licence1 et Licence2) apparaissent comme les « meilleurs spécialistes » de la synthèse, si l'on entend par là le fait de réorganiser les éléments du cours et d'en faire des synthèses. En effet, les étudiants sortent, à peine, du système scolaire secondaire. Ils ne connaissent pas encore assez, le fonctionnement de l'université. À ce niveau d'étude, les cours sont densifiés. On acquiert les "fondamentaux" de la discipline choisie et on ne veut, surtout, pas "se perdre". Ces étudiants se caractérisent aussi par leur capacité à cataloguer systématiquement les nouvelles informations et à en faire des fiches. Cette stratégie d'apprentissage se justifie par la rareté des informations qui leurs sont destinés et surtout à cause de l'absentéisme des enseignants.

"Nous essayons de prendre au maximum les informations et de faire les fiches de synthèse parce que c'est pas souvent facile d'avoir les enseignants en cours. Quand ils sont là, on profite. Surtout qu'on n'a pas de livres³⁰¹."

Si les centres de documentations gabonais ne sont pas fournis immédiatement en livres, 67,8% des étudiants interrogés déclarent assimiler ce qui est enseigné en cours. Ils le justifient parce que la seule bibliothèque universitaire ne possède pas assez de sources documentaires. Les ouvrages et livres qui s'y trouvent d'une vingtaine d'années. Ils se contentent alors des cours enseignés en classe. Seuls 37,2% de ces étudiants avouent continuer à travailler à la maison ; ils sont majoritairement issus des départements de Droit et d'Economie.

"Nous n'avons pas le choix si nous voulons espérer aller en classe supérieure. C'est très difficile ici. Il faut beaucoup travailler et être fort en mathématiques surtout avec les calculs des matrices³⁰²."

(André, 1^{ère} année Economie, 21 ans)

³⁰¹ Roland, 26ans, étudiant en licence, Droit privé.

³⁰² André, 1^{ère} année, 21ans, Economie.

"Nous sommes obligés de travailler à la maison. Il nous faut faire du par cœur, retenir des articles parce que le plus souvent les enseignants nous le demandent en devoir. C'est déjà bien de faire les TD. Après, il nous faut continuer"³⁰³.

(Alain, 1^{ère} année Droit)

Si les étudiants de la Faculté de Droit et des Sciences Economiques arrivent à travailler à la maison, 54,3% des étudiants de la FLSH ont tendance à les laisser de côté en se disant qu'ils les reprendront plus tard. Par contre, les étudiants de la faculté des lettres et des sciences humaines, interrogés, déclarent, à 61,1%, travailler en dehors du campus universitaire, uniquement s'ils ont des travaux de recherche ou de devoirs à faire à la maison.

Les étudiants des deux facultés de l'université Omar Bongo trouvent satisfaisant le temps imparti pour les devoirs sur table ; alors que 33,4% le déclarent assez court en raison de la nature des épreuves.

Nous venons de voir que les étudiants, régulièrement inscrits à l'UOB, le sont parce qu'ils n'ont pas trouvé d'inscription soit, à l'extérieur du pays ou soit dans une grande école. Aussi, l'ambiance, "hostile" aux « nouveaux arrivants » dans l'institution universitaire, fait parti des principales raisons évoquées.

Par ailleurs, leur 'investissement, sur leur travail universitaire, ne peut qu'être impacté par ces motivations. Ainsi, 57,8% des étudiants abandonnent, fréquemment, les derniers cours de la journée. Dans cette recherche, il apparaît qu'il s'agit à 79,9% d'étudiants issus de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines. Les principales raisons évoquées sont l'absence des travaux dirigés (54,1%), le manque de motivation (28,4%), le transport difficile à Libreville (15,3%)

5.4.1.1. Le rapport au travail des étudiants

Nous avons demandé aux étudiants de se prononcer sur l'image qu'ils ont de leur université (sur une échelle de notation de 1 à 5 : avec 1 signifiant très mauvaise image et 5 signifiant très bonne image). Si l'on s'en tient aux propos de Lahire selon lesquels une bonne représentation de leur formation par les étudiants constitue un des éléments importants qui justifie leur investissement scolaire, il est vraisemblable que les étudiants de l'UOB auraient une mauvaise image de leur institution universitaire. Cependant, cette question a

³⁰³ Alain, 22ans, Licence1, Droit.

l'inconvénient de demander a posteriori aux étudiants l'image qu'ils ont de leur ancienne formation. Nous leur avons demandé quel est leur souhait d'orientation lorsqu'ils étaient en terminale. L'adéquation entre le souhait d'orientation et le parcours réalisé est ici considéré comme un indicateur de cette acceptation potentielle.

Tableau 26: Image négative des étudiants par rapport à leur université

Etudiants	Pourcentage %
Lycées publics	34,1
Privés confessionnels	56,8
Privés laïcs	9,1
Total	100

Source : nos enquêtes de terrain à l'UOB de 2006 à 2010.

Lorsque nous analysons ce tableau, nous nous rendons compte que les étudiants, qui ont une mauvaise image de leur université sont ceux issus des établissements privés confessionnels (56,8%). Viennent ensuite les étudiants des lycées publics (34,1%) et enfin, les étudiants des lycées privés laïcs (9,1%). Ces réponses sont évidemment liées à la question qui suit, sur le souhait des lycées à poursuivre les études à l'université Omar Bongo.

Tableau 27: Quel a été votre souhait en terminale?

Souhaits des étudiants	Pourcentage %
Entrer à l'UOB	3,1
Sortir du pays	52,2
IST	15,4
INSG	22,6
ENI	1,3
Autres	5,4
Total	100

Source : nos enquêtes de terrain à l'UOB de 2006 à 2010.

Lorsque l'on demande aux étudiants de l'université Omar Bongo leur "rapport au savoir"³⁰⁴, le travail universitaire ne constitue pas une priorité pour les étudiants des premières années (67,4%). Ce discrédit des études universitaires se justifie par le fait que l'université n'est pas leur premier choix d'orientation. Ils y sont parce qu'ils n'ont rien trouvé ailleurs comme inscription. La prise de conscience de « l'avenir universitaire » par l'étudiant ne commence à se dessiner qu'à partir de la 2^{ème} année (28,1%) et se confirme en licence et en maîtrise (58,1%).

Toutefois, 37,2% des étudiants interrogés en licence et maîtrise, sont encore indécis sur leur avenir universitaire et ne savent pas s'ils feront des études après la maîtrise.

Après avoir analysé la pratique enseignante du point de vue de l'étudiant, il nous revient dans la section suivante de l'analyser du point de vue de l'enseignant lui-même. En effet, les enseignants-chercheurs du supérieur, professionnels de l'enseignement, sont chargés de produire et de développer des connaissances. Ils ont également le devoir d'évaluer le niveau d'acquisition des savoirs scolaires des étudiants. La perception qu'ils ont de leurs propres pratiques est donc nécessaire et importante pour cette analyse.

La section qui suit s'interroge en conséquence, d'une part, sur la pédagogie universitaire au Gabon et sur la pratique enseignante et; d'autre part, elle analyse la crise de l'autorité pédagogique dans cette institution universitaire.

³⁰⁴ Terme emprunté à la fois à B. CHARLOT et à la Bernard LAHIRE. B. CHARLOT, (dans *Du rapport au savoir. Elément pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1999, p.91.), montre comment le rapport au savoir est une construction, un interactionnisme entre le sujet et son environnement social. Pour lui, « analyser le rapport au savoir, c'est étudier le sujet confronté à l'obligation d'apprendre, dans un monde qu'il partage avec d'autres. Le rapport au savoir est un rapport au monde, un rapport à soi, un rapport aux autres. Analyser le rapport au savoir, c'est analyser un rapport symbolique, actif et temporel ». Pour Bernard LAHIRE, « en fait, le pire des services que l'on puisse rendre à un pratiquant (quel qu'il soit), c'est celui qui consiste à lui faire croire qu'il peut aisément dire ce qu'il fait et qu'il n'existe strictement aucune différence notable entre ces deux ordres-là, faisant fi de tous les obstacles culturels (langagiers, discursifs, institutionnels, contextuels, etc.) qui, objectivement, empêchent une telle tâche énonciative de s'accomplir avec bonheur » (Bernard LAHIRE, *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Presse universitaires de Rennes, coll. « Paideia », 2008, 193p.)

5.5. De l'absence de la pédagogie universitaire à la reproduction du système colonial au Gabon.

Il s'agit ici de rapporter les points de vue des enseignants sur la pédagogie universitaire afin de présenter et d'analyser les facteurs liés aux conditions d'évolution des connaissances à l'université Omar Bongo.

5.5.1. De la pédagogie universitaire

La pédagogie est un domaine très vaste et souvent complexe. Elle a été considérée, à divers moments de son cheminement historique, tantôt comme un art, tantôt comme une science, tantôt encore comme une théorie pratique de l'action éducative. Cependant, comme l'affirment Georgette Pastiaux & Jean Pastiaux (2006, p. 4), *«aujourd'hui, on ne débat plus pour savoir si la pédagogie est un art ou une science, mais on reconnaît sa nature praxéologique et sa double visée : améliorer une situation réelle et comprendre les déterminants (psychologiques, historiques, sociaux, etc.) et les principes générateurs de l'action éducative. Pourtant, le domaine n'en demeure pas moins vaste»*³⁰⁵.

En disant que « tous les enseignants ne se valent pas », C. Gauthier s'interroge sur une possibilité d'harmoniser les pratiques et de restaurer des convergences³⁰⁶. En effet, recentrer la pratique universitaire sur la formation, implique qu'on définisse des programmes cohérents qui assurent une véritable intégration des connaissances. Un certain nombre d'enseignants, majoritaire (58,5%), déplorent le renouvellement des programmes, la fragmentation des savoirs et la sur-spécialisation des cours. Dans ces conditions, se pose alors la question de la pédagogie universitaire et de la nécessité à son l'introduire à l'UOB. Mais d'abord, on peut se poser la question de son existence dans les universités occidentales.

³⁰⁵ Pastiaux, G. & Pastiaux, J. (2006). *La pédagogie*. Paris : Nathan, p.6

³⁰⁶ C. GAUTHIER, « L'effet enseignant », in *Eduquer et former*, 2^e éd., refondue et actualisée, (coll. « Sciences Humaines »), 2001, Paris, Fayard, p.207

5.5.1.1. Le système universitaire gabonais : un legs colonial

Parler de la pédagogie universitaire, comme le souligne J-F. MINKO M'OBAME³⁰⁷, c'est savoir si « *le professeur d'université est tenu de se préoccuper de la pédagogie quand il intervient dans le haut lieu du savoir et du savoir-faire* ».

Le système universitaire gabonais, comme partout ailleurs en Afrique francophone, est, rappelons-le, le fait d'une transplantation du système universitaire français des années 70. C'est donc un héritage colonial. Selon certains enseignants interrogés à l'UOB "*au départ, les universités françaises ne mettaient pas l'accent sur la pédagogie. Seule la recherche fondamentale était prioritaire. Aujourd'hui, les universités françaises, avec le traité de Bologne, ont basculé dans le système LMD. Qu'est ce que nous sommes entrain de faire ?...L'UOB a été choisie comme un terrain d'expérimentation*"³⁰⁸.

La pédagogie universitaire naît dans les pays anglo-saxons, notamment aux Etats-Unis et au Canada: « *les faits pédagogiques ne sont étudiés que pour eux-mêmes mais dans le but d'identifier le pouvoir social qui les fonde, l'idéologie qu'ils véhiculent, les savoirs qu'ils diffusent et les conséquences qu'ils entraînent au plan de la société*"³⁰⁹ ». C'est pourquoi cette pédagogie est pratiquée à l'E.N.S parce que cette dernière est le fait d'une coopération canadienne nous le témoigne un enseignant :

« Il existe une pédagogie universitaire mais elle nous revient du monde anglo-saxon. Elle est enseignée à l'E.N.S parce que cette école est le fruit d'une coopération avec le Canada qui a un système anglo-saxon. Mais dans le système français, il n'y a rien. La preuve, la France a basculé au mode LMD. Nous aussi, nous sommes entrain de le faire ». Georges, Assistant au département de Philosophie, 7ans d'ancienneté.

Cette pédagogie universitaire s'acquiert à l'université Omar Bongo sous la direction d'un enseignant de rang magistral. Ce sur quoi ne sont pas d'accord les enseignants du grade d'assistant. En effet, ceux qui sont Professeurs Titulaires, Maîtres de Conférences ou Maîtres-assistants aujourd'hui, n'ont jamais été sous la direction d'un enseignant de rang magistral. Or, à la création de l'UOB en 1970, il n'existe aucun professeur titulaire, ni même d'un maître de conférence. Les enseignants de l'université étaient recrutés sur la base de leur Diplôme

³⁰⁷ J-F MINKO M'OBAME, « De la pédagogie dans l'enseignement supérieur », Revue de l'Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique de Libreville, n°001 du 1^{er} semestre 2004, 1811-5616, p.14.

³⁰⁸ Madame Sylvie., enseignante au département de sociologie, entretien réalisé le 03 juillet 2007.

³⁰⁹ HADJI, C., « L'évaluation des apprentissages. Trente ans de recherche et de débats », *Eduquer et former* (Dirigé par J-C RUANO BORBALAN), Auxerre, Sciences Humaines, 1998.

d'Etudes Approfondies (DEA)³¹⁰. Pour les "nouveaux" Assistants, ou "nouveaux enseignants" « *il n'est pas question d'être sous la direction de qui que ce soit mais de reproduire le système tel qu'ils l'ont trouvé* ».

Les enseignants de l'université Omar BONGO n'ont donc pas reçu une formation pédagogique pour pouvoir se préparer à entrer dans le monde de l'enseignement. Seuls les enseignants, ayant un cursus en sciences de l'éducation ou en psychologie, ont entendu parler de pédagogie, ou du moins ont reçu une formation pédagogique.

« Je ne me rappelle pas d'avoir eu des cours de pédagogie. Aujourd'hui, le système est tel qu'on ne nous demande pas autre chose que le rapport de soutenance de la thèse. La pédagogie s'apprend à l'ENS (Ecole Normale Supérieure) pour les enseignants qui sont destinés à enseigner dans les lycées et collèges. Ce n'est pas la même chose à l'université³¹¹ »

A la différence des autres universités de la sous-région d'Afrique centrale, l'université Omar Bongo ne dispose pas d'un service spécifique de pédagogie universitaire. Ce service devrait animer et coordonner la méthodologie de l'enseignement à l'université ; la méthodologie pour l'éducation permanente des diplômés universitaires ; la formation pédagogique permanente des professeurs et assistants ; la constitution d'une documentation ayant trait à la pédagogie universitaire. L'animation des thèmes et des séminaires devrait porter sur l'évaluation des connaissances produites, les méthodes d'enseignement et les techniques de communication pédagogique sources de controverses entre enseignants de l'université Omar Bongo.

5.5.1.2. La thèse de doctorat, une condition nécessaire mais insuffisante pour enseigner à l'université

S'agissant de la thèse de doctorat, les enseignants-chercheurs de l'UOB se sont donc prononcés, en évoquant, à l'unanimité (100%), que celle-ci est un diplôme d'étudiant. Mais, dans le système de recrutement actuel, cette thèse est un élément de base ; il donne priorité à tout enseignant, régulièrement recruté dans l'enseignement supérieur, de dispenser des cours au premier cycle. Ce recrutement se fait en deux phases : au sein du département d'abord par l'étude du dossier du postulant. Puis, après avis favorable de la commission du département, le dossier est envoyé au Ministère de la Fonction Publique, mais passe, en premier lieu par le

³¹⁰ Certains départements (comme l'Anglais ou Espagnol) recrutaient sur la base d'une licence ou d'une maîtrise.

³¹¹ Alain, Assistant au département de sociologie, 6 ans d'ancienneté, aucune publication, entretien réalisé en licence3 de sociologie, 6 avril 2006.

Rectorat et le Ministère de l'Enseignement Supérieur. C'est la nouvelle version de recrutement. Avant les années 90, il suffisait de déposer le dossier au Ministère de l'Enseignement Supérieur pour être recruté.

Tout en reconnaissant que c'est un diplôme d'étudiant, ces enseignants affirment qu'il ne suffit pas pour enseigner à l'université. Une formation pédagogique s'avère nécessaire pour éviter certains errements constatés :

« C'est vrai qu'il nous faut apprendre. Aujourd'hui, nous n'avons pas le choix et aucun texte ne nous dit de suivre X ou Y personne pour qu'elle nous apprenne. Dans le dossier de recrutement, on nous demande juste la thèse, le rapport de soutenance ou l'avis de soutenance pour ceux qui sont en instance de soutenance et d'autres papiers que vous-même ajoutez. »³¹².

Un autre enseignant d'ajouter :

« C'est un exercice d'étudiant du point de vue de la méthode, d'épistémologie. Cela ne suffit pas mais il ouvre la voie. Pour être confirmé au poste d'enseignant-chercheur à l'université, on passe par deux étapes : la production et le passage en grade par ses pairs³¹³. ».

« Avec une mention honorable, on ne peut pas prétendre enseigner à l'université. C'est une mention à réserve. Il faut avoir une bonne mention. La pédagogie se fait dans les groupes de recherche. Quand un enseignant est recruté, il doit être suivi par un enseignant gradé pour lui transmettre la manière³¹⁴. ».

« Les deux éléments sont complémentaires. Une thèse suffit parce qu'il y a les dispositions légales qui exigent aux postulants d'avoir le doctorat pour enseigner à l'université. La pédagogie, quant à elle, est une nouvelle forme d'organisation du système universitaire. Il y a plutôt lieu d'interroger le système universitaire et leur incidence sur la réussite des étudiants³¹⁵. ».

A travers ces extraits d'entretiens tenus par des enseignants, nous voyons bien la variation des discours entre les Professeurs de rang A et les Assistants. Les premiers soutiennent qu'il faut nécessairement être encadrés et regroupés autour d'un professeur

³¹² Henry, Assistant, département d'histoire, 6ans d'ancienneté, aucun article publié, entretien réalisé le 8 juillet 2010 au quartier NZENG-AYONG

³¹³ Paul, Professeur titulaire, département d'Economie, ancienneté non communiquée, entretien réalisé au pôle scientifique d'économie le 10 avril 2007.

³¹⁴ Robert, Professeur titulaire, département de sociologie, entretien réalisé au pôle scientifique de la FLSH, le 6 avril 2007.

³¹⁵ Maurice, Assistant au département de sociologie, 7 ans d'ancienneté, aucune publication, entretien réalisé en licence sociologie le 7 avril 2007.

titulaire pour acquérir de l'expérience. Les enseignants-chercheurs de grade « assistants » acceptent l'idée d'une formation des nouveaux enseignants à condition que les textes et lois en vigueur soient changés. Ils ne sont donc pas "responsables" de ces dysfonctionnements et des insuffisances du système universitaire gabonais. D'un autre côté, les autorités politiques, qui ont en charge le fonctionnement et le financement de l'université gabonaise, ne sont pas prêts à changer les règles puisqu'elles sont les principales bénéficiaires de cette situation.

5.6. Les facteurs liés aux conditions d'évaluation des connaissances

Si les missions fondamentales d'un enseignant-chercheur sont l'enseignement et la recherche, il n'en demeure pas moins que, pour atteindre ces objectifs, c'est-à-dire la production, la transmission du savoir et la recherche, l'enseignant est inscrit dans un environnement socioculturel qui peut influencer ses pratiques pédagogiques.

Il est donc nécessaire pour nous de présenter cet environnement socioculturel et politique et le système de recrutement des enseignants du supérieur au Gabon.

5.6.1. L'environnement sociopolitique, principal obstacle au développement de l'« esprit universitaire »

Tout comme les étudiants, les enseignants-chercheurs éprouvent de réelles difficultés dans le processus de transmission des connaissances. A l'unanimité (100%), ils évoquent des problèmes d'ordre structurel, notamment l'absence de bibliothèques, de librairies universitaires et de salles de classe. A ces difficultés structurelles, s'ajoutent les difficultés politiques.

En effet, le système de nomination des enseignants-chercheurs par le pouvoir politique rend paresseux les enseignants nommés et fragilise le système d'enseignement supérieur gabonais:

« Nous avons comme difficultés : le manque d'engouement chez les étudiants, les problèmes de structures d'accueil (bibliothèque universitaire, librairie, salles de cours), la politique qui rend très paresseux par les nominations. Lorsqu'un enseignant est nommé, il délaisse son emploi à l'université. »

Il y a également le manque de feed-back de la part des étudiants et leur faible niveau de culture générale³¹⁶. »

En demandant aux enseignants-chercheurs, si ces obstacles peuvent avoir une incidence sur leurs pratiques pédagogiques, les avis sont partagés. 34,3% d'entre répondent par l'affirmative en invoquant la complexité du système de transport dans la ville et le manque de moyens alloués, par le gouvernement gabonais, à l'université³¹⁷.

5.6.2. Un recrutement hétéroclite

Au-delà des difficultés évoquées par les enseignants-chercheurs, il y a aussi le problème du recrutement. En effet, nous pouvons distinguer à l'Université Omar Bongo deux catégories d'enseignants. Il y a d'une part, les enseignants issus de l'école latine ou française, qui viennent de France et d'Espagne. D'autre part, nous avons les enseignants d'origine anglo-saxonne avec pour principales provenances l'Angleterre et le Canada. Ces deux écoles, diamétralement opposées à l'origine en matière de formation et d'enseignement, se retrouvent donc toutes deux au sein de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines. Par conséquent, elles ne peuvent qu'agir différemment par le biais des enseignants. Or, il est évident que celui qui a été formé en Allemagne aura tendance à reproduire le modèle allemand. De la même façon, celui qui a été formé en Grande Bretagne voudra reproduire le modèle anglais. Les premiers enseignants de l'Université Omar Bongo sont d'origine française. L'Etat gabonais commence à faire appel à ses diplômés, formés en France, presque qu'une décennie plus tard. Aujourd'hui, plus de 97% des enseignants-chercheurs de cette institution universitaire gabonaise ont été formés à l'étranger. Le reste est constitué des enseignants qui ont été recrutés avec un diplôme d'études approfondies (DEA).

³¹⁶ Pascal, Maître-assistant, département des sciences du langage, ancienneté non communiquée, pas d'articles, entretien réalisé le 12 mai 2007 en maîtrise sciences du langage.

³¹⁷ L'UOB est situé, rappelons-le, à Libreville. Capitale politique et administrative du Gabon, Libreville compte près de 750.000 habitants, c'est-à-dire plus de la moitié de la population du pays. Le système de transport n'est pas développé. Les routes sont dans un piteux état. Dans cet état, nous comprenons aisément, que les 13000 étudiants inscrits à l'université Omar Bongo puissent éprouver d'énormes difficultés pour rallier leur lieu d'étude sachant que la seule résidence universitaire ne peut contenir que 1200 étudiants, soit 1/10 de l'effectif. Comme principal « actionnaire (100%) », L'Etat accorde un budget (de fonctionnement et d'investissement) de 1.000.000.000F cfa par an à l'UOB, soit 1.524.490€.

5.6.3. Le statut particulier des enseignants-chercheurs de l'UOB

Les personnels de santé, d'armée, de l'Education Nationale...ont chacun, en ce qui les concerne, un statut particulier. Celui des enseignants-chercheurs est fixé par le décret n°37/PR/MESRS du 21 mars 1988 fixant le statut particulier des personnels de la recherche scientifique et technologique³¹⁸ : « *Est qualifiée de chercheur toute personne qui se consacre à la recherche scientifique et technologique au sein d'établissements ou de centres créés par l'Etat dans le but de résoudre les problèmes théoriques ou pratiques concernant le développement économique, social et culturel du pays*³¹⁹ ».

Mais, l'Etat n'est pas le seul créateur des laboratoires et centres de recherches. Ces derniers naissent et se développent à l'intérieur des facultés de l'université Omar Bongo sous la supervision des enseignants gradés. Les conditions de création et de fonctionnement des laboratoires et de centres de recherche sont difficilement respectées tant les enseignants-chercheurs, avec de bas salaires, restent des fonctionnaires. Les modalités d'avancement sont régies par le statut général des fonctionnaires³²⁰, les avancements d'échelons, à l'intérieur d'un grade, ont lieu exclusivement par ancienneté³²¹. Mais, étant donné le caractère indépendant d'un grade, « *le passage d'un grade à un autre hiérarchiquement supérieur n'est pas subordonné à la promotion préalable dans toutes les classes et à tous les échelons de grade dès lors que sont réunies toutes les conditions fixées par le présent statut pour une telle promotion et notamment l'inscription sur une liste d'aptitude correspondante et l'obtention du diplôme ou titres requis* »³²². Autrement dit, un enseignant qui débute sa carrière peut monter en grade en remplissant seulement les conditions exigées par le CAMES par exemple. L'inscription sur une liste d'aptitude n'est pas subordonnée à l'avancement normal par ancienneté. Il faut y ajouter la production des ouvrages, articles ou autres documents scientifiques.

Quant aux droits et prérogatives des enseignants-chercheurs, « *après quatre années de service dans le département de recherche, tout chercheur peut bénéficier d'une année sabbatique consacrée au recyclage et à la recherche* »³²³. De même, si les enseignants-

³¹⁸ HEBDO informations, n°160 du 7 mai 1988.

³¹⁹ Titre I, dispositions générales, chapitre premier, article 4.

³²⁰ Article 11 du statut général de la fonction publique gabonaise.

³²¹ Article 12 du statut général de la fonction publique gabonaise.

³²² Article 13 des mêmes statuts.

³²³ Idem., art.17.

chercheurs bénéficient d'une prime spéciale de logement³²⁴, ils bénéficient également d'un régime particulier de primes et d'indemnités³²⁵. Comme tout fonctionnaire de catégorie A1, hiérarchie supérieure, un enseignant-chercheur, en début de carrière aujourd'hui, gagne 267 000 francs CFA (408€) par mois, bonifié par des primes de transport de 35 000F francs CFA (53€) et de logement de 200 000 francs CFA (304€). Le salaire net à payer par mois chez un jeune enseignant-chercheur est de 502 000 francs CFA (environ 765€). Un montant qui monte avec l'ancienneté et le reclassement.

En effet, la grille de traitement salarial de l'enseignant-chercheur est réglementée par le statut général des fonctionnaires. En réalité, la grande majorité des enseignants que nous avons rencontrés émargent sur une grille salariale à géométrie variable en fonction de la période de recrutement. Au Gabon, on en distingue trois (3), à savoir, ceux recrutés avant 1980, avant 1990 et ceux recrutés après 1990. Les premiers enseignants de l'UOB bénéficient des conditions exceptionnelles en matière de traitement de salaires puisqu'ils profitent du point d'indice 855, octroyé au docteur de troisième cycle avec le grade de « maître-assistant ». Les enseignants-chercheurs, recrutés entre 1980 et 1990, ont un point d'indice de 565 avec un grade d'assistant alors que tous ceux qui sont embauchés après 1990 et ce, jusqu'à nos jours, bénéficient d'un point d'indice de 440 avec le grade d'assistant.

Cette différence de traitement salariale crée un malaise et un sentiment d'incompréhension dans la corporation.

« C'est inadmissible qu'on soit traité différemment alors que nous avons les mêmes diplômes lorsqu'on est recruté. Vous imaginez ce que cela fait. Et nos collègues s'étonnent pourquoi certains enseignants sont conseillers ou directeurs dans l'administration centrale. Comment voulez-vous qu'ils fassent de la recherche alors qu'ils ne sont pas à temps plein à l'université ? Le véritable problème, je pense, qui se pose ici est l'harmonisation ou sinon la création d'un statut particulier des enseignants-chercheurs qui arrangerait la situation de tout le monde³²⁶ ».

Le problème de la grille salariale est donc fondamental. Améliorer les conditions de vie et de travail des enseignants-chercheurs, c'est apporter une plus value à la recherche et à l'efficacité de l'institution.

³²⁴ Tous les enseignants des différents ordres d'enseignement bénéficient de cette prime. Elle est respectivement de 100 000F.cfa (154€) pour le premier degré, de 150 000F.cfa (230€) pour le second degré et de 200 000F.cfa (307€) pour le supérieur.

³²⁵ Article 22 des statuts généraux de la fonction publique gabonaise.

³²⁶ François, enseignant-chercheur, assistant, département de philosophie, ancienneté non communiquée, entretien réalisé le 20 juin 2010.

5.6.4. La prime d'incitation à la recherche

A la lecture de ce qui précède, on pourrait croire que l'Etat gabonais ne participe par au financement de la recherche. Ce qui n'est pas totalement faux à la lecture de l'histoire. Toutefois, l'Etat finance la recherche à travers la Prime d'Incitation à la Recherche (PIR). Celle-ci date des années 90, période au cours de laquelle la communauté scientifique et universitaire gabonaise a acquis une relative liberté d'expression. auparavant, l'enseignement supérieur passe pour être le « parent pauvre » de l'administration en termes de traitement salarial.

Lors d'une assemblée générale, les enseignants-chercheurs décident de rentrer en grève avec un objectif officiel, de faire passer la subvention accordée par l'Etat aux laboratoires de 100 000 000 francs CFA (152 449€) à 250 000 000 francs CFA (381 122€).

Une fois la revendication acceptée par le gouvernement, les syndicats enseignants décident de changer d'objectifs et de transformer cette subvention allouées aux laboratoires en une prime individuelle versée à chaque enseignant-chercheur. Dans les années 90, un obstacle majeur se dresse contre cette stratégie enseignante : le programme d'ajustement structurel que le pays vient de conclure avec le Fond Monétaire International (FMI) et la Banque Mondiale (BM). Ce programme avait pour objectifs la diminution de la masse salariale de l'Etat et la réduction des effectifs de la fonction publique et la non augmentation des salaires. Le Président de la République demande alors aux enseignants de trouver une autre dénomination pour justifier, vis-à-vis des institutions de *Bretton Woods*, l'idée d'une augmentation de salaire. Cette « augmentation » ne doit pas aussi figurer sur les feuilles de paie.

C'est ainsi qu'on la nomma Prime d'incitation à la recherche (PIR). Annualisée au départ avec un montant de 1 200 000 francs CFA (1829€), cette prime est désormais trimestrielle grâce au mouvement de grève de 1999-2000 qui a conduit les jeunes enseignants-chercheurs à la présidence de la République pour présenter leurs bulletins de salaire au chef de l'Etat afin qu'il constate la réalité de leur salaires.

Comme nous le voyons, la PIR, loin d'être une prime de recherche, est une augmentation déguisée de salaires. Elle ne pourrait donc pas permettre de faire de la recherche, puis qu'elle permet « *de boucler la fin de mois*³²⁷ ».

³²⁷ Roland, Enseignant-chercheur au département d'histoire, 6ans d'ancienneté.

5.6.5. Le volume horaire hebdomadaire des enseignants : une histoire de clan

Il y également d'autres facteurs qui rentrent dans la problématique de salaire et qui contribuent au désintéressement de la recherche : le volume horaire des enseignants-chercheurs. Ces derniers, interrogés (67%), avouent ne pas connaître la répartition des horaires à l'université. Ils disent qu'il faut appartenir à des clans et surtout être « amis » de certains enseignants pour bénéficier d'un volume horaire conséquent et donc d'un salaire conséquent. Un problème qui se vit plus particulièrement au département de sociologie de l'université Omar Bongo.

" Il y a également le problème de recrutement puisque moi, j'en ai été victime. Il faut appartenir à des clans. Il faut, soit avoir un ami ou parent, soit être de l'ethnie de..., soit des recommandations politiques, et être dans des cercles ésotériques. Tout ceci n'est pas pour favoriser justement le développement de sociologie. Et les répercussions au niveau des cours se font sentir. Ça se fait entre amis. Il y a des enseignants qui ont 12H, 13H, 15H ou 20H de cours alors que d'autres n'ont que 4H. Je suis en année sabbatique parce que le chef de département a décidé que nous ne pouvons pas faire cours. Donc à ce niveau, est-ce que le chef de département est habilité à ne pas nous distribuer des cours ? On nous a demandé de faire les parcours de la 1^{ère} année en maîtrise. Nous avons fait effectivement jusqu'en master 1 mais le département ne les a pas affichés. Il y a donc d'autres logiques autres que scientifiques qui ont pénétré le département de la sociologie. Le département se trouve donc aujourd'hui malade.

Nous sommes le dernier département à ne pas avoir délibéré [l'entretien s'est déroulé le 8 août 2010]. Vous vous rendez compte ? Et tous les ans, c'est comme ça. "

(François, enseignant au département de sociologie, 6ans d'ancienneté.)

5.7. Caractéristiques et styles de direction des chefs d'établissements

Nous abordons ici, les caractéristiques personnelles liées au chef d'établissement et à sa manière de piloter l'établissement.

5.7.1. Caractéristiques personnelles et titre professionnels des chefs d'établissement

L'UOB est dirigée par un Recteur. Il est assisté de deux vice-recteurs et d'un secrétaire général. Depuis sa création, elle a toujours été gérée à 100% par des hommes issus des deux facultés qui la composent. Elle dispose en outre d'un service de la scolarité, d'un service du matériel et d'un service du personnel. Elle possède, enfin, une direction administrative et

financière, une agence comptable et un service du contrôle financier, ces deux dernières instances étant en fait des services décentralisés du Ministère de l'Economie et des Finances.

Les instances supérieures en matière de gouvernance de l'UOB, au plan statutaire, sont : d'une part, le conseil d'administration (dont le président est le ministre chargé de l'enseignement supérieur et le vice-président le ministre chargé des finances), et, d'autre part, le conseil d'université, présidé par le recteur et dont la compétence est limitée aux questions relatives à la pédagogie et à la recherche.

Les deux facultés, la FLSH et la FDSE, sont, chacune, dirigées par un doyen et deux assesseurs. Elles disposent aussi d'un secrétaire général et d'un service de la scolarité. Pour des raisons essentiellement de nature politique, les principales instances de débat et de conseil (conseil d'administration et conseil d'université) n'ont été réunies, jusqu'ici, qu'exceptionnellement.

Enfin, à la base, les chefs de département et les chefs de service assurent les missions essentielles de coordination et de gestion au sein des établissements. En raison de la petite taille de la structure de direction de l'UOB, il semble que les responsables se rencontrent souvent et, surtout, que le Recteur reçoit les enseignants-chercheurs sans rendez-vous. Ces rencontres ne sont ni statutaires, ni véritablement opérationnelles. Il s'agit en fait d'une gestion par l'urgence et en fonction des crises, nullement d'un organe opérationnel qui aurait pour rôle d'assurer la cohésion des actions et la dynamique d'une équipe.

Tous ces postes de direction (Recteur, Doyen et chef de département) ne sont pas élus par leurs pairs. Ils sont nommés en Conseil des ministres par le Président de la République sur proposition du Ministre de l'Enseignement Supérieur. Ce sont donc des postes politiques qui ne tiennent pas compte de l'ancienneté dans le corps enseignant, d'expérience en matière de gestion scolaire ou même de grade universitaire. C'est pourquoi, on trouve, dans certains départements, des Assistants ou Maîtres-Assistants qui sont chefs de département devant les Maîtres de conférences et Professeurs titulaires.

Il faut aussi dire que certains enseignants-chercheurs fuient ce poste à responsabilité parce qu'il demande beaucoup de temps, d'organisation et de coordination.

« Il n'est pas évident pour un chef de département d'évaluer et de gérer cet espace très complexe pour des raisons évidente car nous ne disposons pas de toutes les conditions qui peuvent emmener

le fonctionnement de l'institution. Vous voyez, vous venez à mon bureau, je suis seul. Je n'ai pas de secrétaire... Ca fait quand même qu'on prend énormément sur nous de faire vivre le département. » (Bernard, Maitre-assistant au département de Philosophie)

5.7.2. Une gestion déficiente des personnels d'université

L'université Omar Bongo compte 255 salariés. Les personnels administratifs de l'université se répartissent en trois catégories aux statuts différents qui posent par elles-mêmes des questions de fond, relevant à l'évidence de la compétence du Ministère de l'Education Nationale.

Le total des 255 personnels administratifs et techniques de l'institution se décompose comme suit :

- les fonctionnaires (91) et les contractuels (4) ;
- les agents dits de main-d'œuvre non permanente (63) rémunérés sur crédits délégués ;
- les agents payés sur budget propre de l'établissement (97).

A ces personnels de statut répertorié, il faut ajouter le cas spécifique de 30 agents de maintenance qui ne sont pas considérés comme « engagés », bien que bénéficiant des mêmes avantages que les personnels régulièrement recrutés. Les effectifs payés sur budget propre ont connu entre 2007 et 2010 une augmentation significative en effectifs et en coût salarial.

La nécessité de mieux maîtriser les dépenses de masse salariale et, par là-même, le volume des recrutements s'impose avec une acuité particulière dans un contexte de fortes contraintes budgétaires et de stagnation des dotations de l'État. L'université est pleinement consciente de la nécessité de trouver une solution permettant d'apurer la situation, en accord avec les autorités de tutelle, sur la base d'un « reversement » des agents payés sur fonds propres au Ministère de la Fonction Publique et aux crédits délégués. Il conviendrait toutefois que cette hypothèse soit clairement confirmée et formalisée par écrit, au niveau du rectorat de l'université, afin de pouvoir être soumise à l'instruction des instances nationales concernées.

Si, globalement, l'université peut disposer d'un nombre total d'agents non négligeable (255), elle souffre toutefois d'une sous-qualification patente qui se fait d'autant plus sentir

que la mise en œuvre de la réforme LMD exige des personnels de plus en plus qualifiés. Le nombre d'agents d'exécution est en effet largement majoritaire.

Par ailleurs, l'adéquation des agents aux postes sur lesquels ils sont affectés n'est ni recherchée au moment du recrutement, ni au cours de leur carrière. Les données les plus élémentaires sur les affectations fonctionnelles des personnels font cruellement défaut et ne permettent pas une optimisation des ressources humaines disponibles.

L'ensemble des agents en charge de la gestion des personnels de l'université ne dépend pas hiérarchiquement de la direction de l'UOB, mais du Ministère de l'Education Nationale ou du Ministère des Finances. Il s'agit, pourtant, des agents qui gèrent les personnels dits « sur crédits délégués » et qui travaillent sur le site de l'université.

5.8. Besoin de formation pour les chefs de département

Les chefs de département, les doyens et le recteur sont nommés sans aucune formation préalable aux méthodes de gestion administrative et pédagogique de leurs établissements respectifs. Certains d'entre eux, en majorité, expriment leur besoin d'être formés (66,7%). Les domaines les plus demandés portent prioritairement sur la gestion des ressources humaines, financières et documentaires (33,1%). La formation à la fonction de chef de département (12%) et la gestion des projets (6,9%) vient en second lieu.

5.9. Dévouement et motivation des chefs de département

Par rapport à leur degré de satisfaction au travail, 10% des chefs de département et doyen qui se sont prononcés disent se sentir bien ou assez bien dans leur rôle de chef d'établissement, et parmi ceux-ci, aucun d'entre ne se considère travailler dans de meilleures conditions. Il convient de souligner que sur la question, 20% sont sans opinion, et que 60% se sentent mal à l'aise (voir tableau ci-dessous).

Tableau 28: Comment ressentez-vous votre rôle de chef d'établissement?

Appréciations	Effectif	Pourcentage
Bien	0	0
Assez bien	1	10%
Sous total (Bien+assez bien)	1	10%
Mal	6	60%
Indécis	2	20%
Total	10	100

Source : nos enquêtes de 2007 à 2010.

Les chefs d'établissement sont motivés à 73,7% à rester en poste si les conditions de travail et de vie sont réunies et bien meilleures qu'aujourd'hui.

5.10. Les conditions de travail

D'une manière générale, nous avons déjà évoqué, plus haut, les conditions de travail des enseignants et étudiants. Il est question, ici, d'avoir l'avis des responsables administratifs et pédagogiques de l'Université Omar Bongo.

Nombreux sont les chefs de départements, de doyens et même le recteur qui déclarent que les conditions de vie et de travail à l'université sont très difficiles, surtout sur le plan financier et matériel.

Avec les perturbations liées aux grèves de ces dernières années, certains chefs d'établissement déclarent être *abandonnés, voire exposés* par leur hiérarchie. *Le dénuement de certains établissements, la non considération et le désintéressement de plus en plus constaté dans la prise en compte des problèmes de l'université par l'État et les collectivités locales, ne facilitent pas les choses*³²⁸ ». En effet, l'université gabonaise souffre de son image « révolutionnaire ». Comme nous l'avons vu, à l'UOB, au moins une grève se déclenche tous les ans. La conséquence immédiate en est la fermeture de l'université, la route barrée et les pneus brûlés. Pour « stopper » le mouvement d'humeur, et au lieu d'étudier la question en

³²⁸ Remi MOUYAMA, président du syndicat national des enseignants-chercheurs (SNEC), entretien paru dans le quotidien gabonais, *l'Union* du jeudi 15 juin 2003.

profondeur, les pouvoirs publics se contentent de résoudre les problèmes au cas par cas. Cette méthode n'est pas sans conséquence. Elle ne solutionne pas mais déplace la difficulté.

5.10.1. L'inégale dotation en équipement des départements universitaires

La dotation d'un département concerne la quantité et la qualité des ressources matérielles, humaines et financières mise à la disposition de l'établissement pour son fonctionnement. Le niveau de dotation permet de juger des conditions ou opportunités offertes à l'établissement d'assurer un enseignement de qualité et de lui permettre d'avoir des résultats efficaces.

Dans ce qui suit, nous allons distinguer les équipements didactiques et les équipements dits utilitaires. Par ailleurs, nous allons exposer et analyser l'appréciation des acteurs universitaires sur le degré d'équipement et de leur besoin.

5.10.1.1. Équipement en matériel didactique et de soutien aux départements

La répartition des équipements à l'Université Omar Bongo est très différente et varie selon les départements. A la différence des centres et des laboratoires de recherches, les départements de l'Université Omar Bongo sont dépourvus d'appareils de reprographie et de connexion internet. Si les premiers responsables de ces entités universitaires se plaignent de cette situation, ils reconnaissent en revanche que leur département est fonctionnel.

S'agissant des bibliothèques, les données de l'enquête révèlent que tous les départements de l'université Omar Bongo ont une bibliothèque fonctionnelle. Ce niveau de dotation générale peut s'expliquer par une volonté accrue des étudiants à prendre au sérieux leur avenir qui passe nécessairement par la prise en charge de leur condition d'études.

Il est cependant à déplorer le manque récurrent de locaux adaptés pour faire fonctionner ces bibliothèques. Dans la majorité (64,3%) des cas, c'est une classe qui est utilisée comme bibliothèque pour stocker les quelques livres, rapports de licence et mémoires de maîtrise qu'on y trouve. Il ressort en effet que 74% des départements qui ont une bibliothèque, ont très peu de places assises dans leur bibliothèque. Ces dernières sont gérées par les étudiants regroupés autour d'une association.

La bibliothèque Universitaire Centrale (BUC), qui est censée être le reflet de l'université en matière de documentation, est elle-même dépourvue en ouvrages. On y trouve uniquement des ouvrages et livres datant des années 60, 70 ou 80. La BUC n'arrive pas non

plus à assurer l'afflux de nouveaux étudiants sans cesse croissants chaque année. Les équipements font également défaut : la Bibliothèque universitaire Centrale, pour la recherche documentaire des étudiants, ne dispose que de quatre (4) postes informatiques pour les 12.000 étudiants inscrits en 2010.

Source de nombreux mouvements de grèves, le restaurant universitaire de l'UOB compte 900 places assises. Il permet aux étudiants résidents ou non de se nourrir à un prix insignifiant. Il est de 150 francs CFA (soit 0,23€) pour une entrée, un plat et un dessert.

Malgré ce prix dérisoire, il est cependant à déplorer que ce restaurant universitaire ne fonctionne pas souvent d'une manière continue. Par ailleurs, le matériel de cuisine ne répond plus aux normes de sécurité alimentaires.

C'est dans ce contexte que le gouvernement de la République du Gabon a lancé un appel d'offres international en 2010 pour la réfection et la modernisation de cette structure. La société SODEXO a été choisie pour réaliser les travaux pour un coût total de 14.600.000.000 francs CFA (soit 22.257.557€). L'ouverture officielle a eu lieu le 28 février 2013 en présence des administrateurs de ladite société et de quelques membres du gouvernement gabonais. Pour le directeur général de SODEXO Gabon, Philippe BOUSSOROT, « *beaucoup de choses ont changé. Le restaurant a été remis aux normes d'hygiène alimentaire et la fluidité est meilleure* ». Mais les difficultés demeurent pour obtenir les tickets de restaurant pour ceux qui ne possèdent pas encore la carte d'accès, les conditions au "Resto U" semblent s'être améliorées.

5.10.1.2. Les équipements dits "utilitaires"

Dans les normes, les textes administratifs exigent un certain nombre d'équipements jugés indispensables et donc obligatoires pour autoriser l'ouverture et le fonctionnement de tout établissement. Ces équipements sont listés dans un cahier de charges élaboré par le Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur. Nous allons distinguer :

- l'équipement dit utilitaire, jugé indispensable pour le démarrage des activités scolaires pour tout type d'établissement;
- les autres équipements, parfois tout aussi importants, mais dont la présence et l'importance sont jugées secondaires : sanitaires pour les étudiants et pour les professeurs, point d'eau, clôture, etc.

En effet, il n'existe aucun sanitaire fonctionnel pour les étudiants dans l'enceinte de l'UOB. Les enseignants utilisent ceux qui se trouvent dans les bâtiments qui abritent les bureaux du recteur, des doyens et des laboratoires de recherche. Malgré leur visibilité à proximité de certaines classes, ces sanitaires restent fermés et non fonctionnels parce qu'ils ne sont pas alimentés en eau et en électricité. En effet, ces infrastructures que le gouvernement construit en général, sous la pression des mouvements d'humeur et de grèves des enseignants et des étudiants, le plus souvent, ne sont pas terminées et livrées dans les conditions requises. Les étudiants éprouvent donc de réelles difficultés dans ce domaine et sont obligés d'aller, pour ceux qui ont des ami(e)s, en cité universitaire située à proximité des salles de cours. Le problème d'eau à l'université Omar Bongo est général et concerne toute la population gabonaise. En effet, la Société d'Énergie et d'Eaux du Gabon (SEEG), filiale de VEOLIA, qui s'occupe de la production, de la distribution et de la commercialisation de l'électricité et de l'eau, éprouve d'énormes difficultés d'approvisionnement en eau et en électricité sur le territoire national. Avec la baisse de la pluviométrie et le retour à l'alimentation au fioul de la Centrale de ALENAKIRI, la SEEG a instauré un système de « délestage » dans les communes de Libreville et d'Owendo.

« La canalisation qui était dans ce talus est tombé 5 à 6 mètres plus bas. C'est une canalisation de 400 millimètres de diamètre qui alimente les zones d'ALENAKIRI-SNBG, OPRAG-COMILOG et Centrale-Gaz. Toutes ces zones sont privées d'eau. Il y a en d'autres qui sont privées, mais on va installer une vanne à cheval d'ici 16h à peu près. On va poser une conduite provisoire parce que ce talus reste inexploitable pour remettre la canalisation déboitée. On va en reposer une autre le long de la route, qui sera suffisante pour alimenter correctement toutes les zones qui sont aujourd'hui non alimentées. On estime, d'aujourd'hui, qu'il nous faut un maximum trois jours pour rétablir une alimentation comme elle était avant. On sait que c'est déjà une zone difficile mais d'ici trois jours au maximum on rétablira les mêmes conditions d'alimentation que celles qu'on avait jusqu'à ce matin 7h10³²⁹ ».

Dans le domaine de l'électricité, par exemple, «le violent orage qui s'est abattu lundi 20 février à 18H30 dans la zone de KINGUELE-TCHIMBELE a occasionné la perte de la ligne de transport qui évacue l'énergie de l'usine TCHIMBELE-KINGUELE vers la ville de Libreville et ses environs. La perte de cette ligne a provoqué la mise hors tension générale de la ville de Libreville et ses environs. La cause à l'origine de cet incident est une décharge atmosphérique dans la zone de Kinguélé Tchimbélé ». Par ailleurs, « suite à l'accident

³²⁹ Jacques JOUNY, directeur de l'eau de la zone Estuaire, dans <http://gabonreview.com/blog/seegeau-service-minimum-dans-5-quartiers-dowendo/>, consulté le 13 octobre 2013

survenu le 16 avril à 17 heures sur le tronçon Port-Gentil-Libreville du pipeline alimentant en gaz les centrales électriques d'Owendo, la fourniture en gaz au poste de livraison de Libreville a été totalement interrompue. Cet accident à pour conséquence la diminution de 25% des capacités de production de Libreville. L'ensemble des autres moyens disponibles ne permettant pas de couvrir toute la demande, un planning de délestages tournants sera opéré, en vue de permettre à l'ensemble de la clientèle de disposer d'une part d'énergie lui permettant de satisfaire ses besoins³³⁰» conclut la SEEG, dans un communiqué.

Pour sécuriser l'ensemble des établissements supérieurs, le gouvernement gabonais adopte une loi sur les franchises universitaires. Au départ, celles-ci sont un ensemble de normes dont la fonction fondamentale est d'accorder la liberté d'expression aux enseignants. Il s'agit de permettre au corps enseignant et au corps enseignant seulement, d'exercer ses fonctions sans entraves ni pression que ce soit. Il s'agit également de faire bénéficier les enseignants du droit à « l'immunité³³¹ » par rapport aux contenus de leur cours, par rapport aux idées avancées dans le développement de leur enseignement. Comme on peut le constater, ainsi donc, ni les étudiants, ni le corps administratif, encore moins celui de service ne sont concernés par les franchises universitaires.

Cette immunité, au fil des années, s'est étendue aux espaces de cours, aux outils pédagogiques et aux actes de gestion des espaces universitaires par la mise en place de l'autonomie de gestion pédagogique, administrative et financière.

Or, il est courant dans cette institution de voir les forces de l'ordre et de sécurité envahir le campus universitaire de Libreville soit pour venir arrêter les étudiants, soit pour installer leur « camp » pour prévenir un éventuel « dérapage » des étudiants ou des enseignants.

L'autre fait qui concourt à la réalisation des clôtures est l'insécurité grandissante au sein du campus universitaire. L'UOB est située en plein cœur de la capitale gabonaise, à proximité des quartiers populaires. Les jeunes de ces quartiers viennent parfois commettre des forfaits au sein de l'institution universitaire. Nous l'avons nous-mêmes vécu lorsque nous étions étudiant et résident dans la cité universitaire de Libreville. Les vols sont commis par les jeunes des quartiers environnants dans la cité universitaire à cause de la perméabilité de la clôture. Ces mêmes jeunes viennent aussi gonfler les effectifs du restaurant universitaire. Toute chose qui crée des longues files d'attente et la rupture des réserves au restaurant.

³³⁰ Communiqué de la SEEG paru sur le site internet <http://gabonreview.com/blog/la-seeg-sexplique-enfin-sur-les-delestages/> consulté le 13 octobre 2013.

³³¹ Les enseignants-chercheurs voulurent que cette close puisse être incluse dans la loi pour éviter des poursuites judiciaires en cas de soucis.

5.10.1.3. La répartition de l'indice de qualité

Pour mieux appréhender la variabilité du niveau et la qualité globale de l'équipement des établissements, nous avons construit des indicateurs synthétiques qui tiennent compte, cette fois, à la fois de l'existence (ou pas) de l'équipement, de sa qualité et de son importance ou du niveau de son utilité pour l'organisation scolaire. Évidemment, il n'est pas toujours aisé de juger que la présence ou la qualité de telle infrastructure est plus importante que celle de telle autre. Cependant, il faut choisir les meilleures alternatives, celles qui pénalisent le moins les personnes qui sont regroupées au sein de l'organisation scolaire. Dans notre cas, nous avons tenu compte des exigences « communes » à tous, et celles dont la présence est indispensable aux activités vitales des acteurs et à l'encadrement des étudiants en classe.

Les équipements scolaires peuvent être divisés en deux groupes : le premier groupe (groupe1), constitué de l'ensemble des équipements jugés vitaux et les autres équipements, considérés comme secondaires (groupe2), mais utiles à un meilleur fonctionnement de l'établissement. Ainsi, les premiers se réfèrent surtout au rôle indispensable de la sécurité des personnes et des biens et aux relations vitales (point d'eau, sanitaires, clôture, etc.) qui sont difficilement substituables et dont la présence est indispensable à la vie humaine et au bon fonctionnement de l'organisation scolaire. Ce groupe prend en compte l'ensemble des équipements jugés obligatoires par les textes dès l'ouverture de tout établissement et inscrit dans les cahiers de charges des établissements (mais généralement peu respecté). Par ailleurs, cette hiérarchisation permet de tenir compte de l'utilité constante de l'équipement en matière de sécurité et d'accomplissement des relations vitales quotidiennes de toute la communauté éducative. Mais l'existence des équipements ne suffit pas, il faut qu'ils soient aussi fonctionnels et donc en bon état. Pour cela, il est intéressant d'intégrer la qualité de l'équipement à un deuxième niveau de pondération qui permet de prendre en compte la quantité et la qualité des dotations pédagogiques et administratives des établissements. Les deux niveaux de pondération permettent de tenir compte à la fois de l'utilité et de la qualité de l'équipement lorsqu'il existe.

Prenant en compte toutes ces considérations, deux indicateurs synthétiques de qualité ont été construits. L'un pour appréhender le niveau global de la dotation des établissements et l'autre pour apprécier la proportion des établissements qui répondent aux exigences des pouvoirs publics en matière d'équipement minimal indispensable. Ces indicateurs nous permettent d'apprécier qualitativement le niveau d'équipement des deux établissements (FLSH et FDSE) de l'Université Omar Bongo.

- Méthode de construction de l'indice de qualité de la dotation

Cet indice fait intervenir l'existence, la qualité et le niveau d'utilité des équipements et tient compte des équipements désuets et parfois inutilisables.

- 1) Le degré d'utilité ou l'importance de l'équipement varie de 0 à 1

Équipement jugé indispensable pour la sécurité des individus et leurs relations

vitales = 1

si non = 0,5

a) l'existence et la qualité de l'équipement varient de 0 à 1

- *l'équipement n'existe pas = 0*
- *l'équipement existe, mais est hors d'usage = 0,25*
- *l'équipement existe et est en mauvais état = 0,5*
- *l'équipement existe et est en bon état = 1*

Ainsi, pour ces deux indicateurs, le degré 1 correspond à l'équipement le plus satisfaisant, c'est à dire existence des infrastructures citées et bon état de fonctionnement. Zéro (0), correspond à un état de dénuement total. C'est-à-dire que plus un établissement a son indicateur proche de zéro, plus il est sous doté et vice-versa.

En dehors des bâtiments du Rectorat, décanats et secrétariats généraux, les bâtiments qui abritent les salles de classes ne sont pas équipés en sanitaires. Il est donc plus facile pour nous de calculer l'indice moyen. Ce dernier est de 0,03 avec un écart type de 0. Un bâtiment sur trente-deux a son indice compris entre 0 et 0,03.

5.10.1.4. Appréciation du Recteur et des chefs de départements sur les besoins de leur institution en matière d'équipements universitaires

Les entretiens que nous avons eus avec le recteur et certains chefs de départements de l'Université Omar Bongo nous ont permis de recueillir leur avis sur le climat, le niveau de l'équipement et le degré de confort de leur institution universitaire.

Lorsqu'on demande aux chefs d'établissement d'exprimer leurs priorités en termes de travaux à réaliser dans l'établissement, ceux-ci demandent prioritairement pour leurs départements, l'équipement pédagogique des classes, de la bibliothèque et des laboratoires 67,14%. Ensuite, viennent la mise en sécurité de l'établissement par la construction de la

clôture et de l'installation d'extincteurs pour la sécurité des personnes et des biens (28,4); les travaux de réparation des bâtiments correspondent à leur troisième priorité (07,21%); et enfin l'amélioration du confort prend en compte l'électricité, la rénovation et la peinture des bâtiments (4,03%).

D'une manière générale, il ressort de ces constats que la gestion de l'université Omar Bongo et de ses départements se fait souvent dans un dénuement total. D'ailleurs, les besoins jugés absolument indispensables par les chefs de départements sont surtout d'ordre matériel.

Au-delà de ces manquements, les chefs de départements et d'établissements estiment à 78,4% que leurs départements sont sous équipés comparativement aux établissements privés.

Par contre, 16,3% des chefs de départements estiment que leur entité est passablement bien dotée en équipements alors que 5,4% estiment que leurs départements sont mieux équipés.

Mais, la construction et l'équipement des infrastructures académiques (des bureaux, des classes, des salles de professeurs, des laboratoires et des bibliothèques, des WC, etc.,) méritent, aussi, plus d'attention. A côté de ces besoins généraux, les besoins spécifiques de certains établissements techniques qui portent sur la construction de bâtiments pour l'administration, de logements pour les enseignants, de dotation en matériel roulant et d'équipement en appareils audio visuels apparaissent nécessaires. Aussi, certains souhaitent la rénovation et l'équipement du complexe sportif de l'université.

Il faut rappeler que l'UOB est une université publique. C'est l'Etat qui recrute les enseignants, qui nomme les responsables administratifs et qui doit investir dans des projets de développement de l'institution. L'université Omar Bongo ne peut donc pas se prévaloir d'être autonome si elle n'a aucune marge de manœuvre en matière de gestion et d'investissement. Le prochain chapitre, sur les Etats généraux de l'éducation, est donc intéressant en ce sens qu'il interroge les fondements d'une telle initiative au regard de tout ce qui se passe, en général, sur le fonctionnement et la gestion de l'éducation au Gabon.

Chapitre 6 : Etats Généraux de l'Education de mai 2010 et les propositions des politiques éducatives dans l'enseignement supérieur au Gabon

Ce dernier chapitre occupe une place essentielle dans notre étude. Il s'agit pour nous, à partir de là, de proposer un certain nombre de recommandations susceptibles d'apporter une amélioration tant qualitative que quantitative à l'Université Omar Bongo. Cette partie se compose de deux sections. La première, consacrée aux Etats Généraux de l'Education qui se sont tenus à Libreville en mai 2010, nous permettra de voir, et surtout, de comparer les décisions qui ont été prises avec les premiers Etats généraux de l'Education de juin 1983. En effet, ces derniers avaient mis en exergue un certain nombre de recommandations susceptibles de remédier aux maux qui gangrènent le système éducatif gabonais. En 2010, se pose alors la question des objectifs visés par ces nouveaux Etats Généraux ? Pourquoi ont-ils été commandités ?

La deuxième section, quant à elle, est consacrée à la rédaction des propositions que nous jugeons efficaces dans la recherche de solutions efficaces concernant la première institution universitaire gabonaise.

6.1. Les tentatives de réformes du système éducatif gabonais

6.1.1. Les Etats Généraux de l'Education de 1983

Dès son accession à la magistrature suprême au Gabon en 2009, le nouvel exécutif gabonais a décidé de réformer le système éducatif dans son ensemble et de l'adapter au processus de développement économique, culturel et scientifique du pays. Dans les discours des pouvoirs publics, l'école a toujours été placée au rang des priorités dans les différents programmes nationaux de développement économique. Aussi, les différentes réformes entreprises qui se sont succédées dans le temps, à l'image des politiques macroéconomiques, ont toutes accordé une place importante à la démocratisation de l'enseignement. Cette priorité, constante accordée à l'éducation s'est donc traduite par le fait que le Gabon consacre plus de 15% des dépenses publiques à ce secteur. Malgré ces efforts assez considérables, le système éducatif gabonais regorge encore des insuffisances tant au plan quantitatif que qualitatif et ce, à tous les niveaux du système.

Conscient du rôle essentiel de l'éducation dans l'épanouissement de l'être humain, l'État gabonais a promulgué, le 9 août 1966, la loi 16/66 portant sur l'organisation générale de l'enseignement dans la République du Gabon. Celle-ci stipule que *«l'enseignement doit assurer la formation physique, intellectuelle, morale et civique du futur citoyen. Il doit contribuer à l'unité nationale et à la cohésion sociale, grâce à une information et une documentation réciproque avec tous les autres corps de l'État³³²»*.

Or, dès les années 1970, les redoublements, les abandons et les retards scolaires ont progressé de manière exponentielle. Aussi, est-ce en vue d'améliorer la qualité du système éducatif que les États généraux de l'éducation et de la formation sont convoqués. Ils se tiennent du 17 au 23 décembre 1983.

D'une façon générale, on admet que l'amélioration de la qualité de l'enseignement doit passer par :

- la transformation de l'école primaire en une structure privilégiant les valeurs et les technologies traditionnelles, ainsi que le travail manuel ;
- l'instauration d'un tronc commun d'études du premier cycle secondaire, destiné à élever le niveau d'instruction et de culture générale, avant spécialisation;
- la révision systématique des programmes à tous les niveaux, en vue du renforcement de l'enseignement scientifique et technologique, et d'une meilleure adaptation au marché de l'emploi.

A travers ces souhaits, les finalités de l'école gabonaise nouvelle peuvent déjà être décelées, à savoir le développement global harmonieux de l'enfant et de l'adulte ; l'intégration sociale et culturelle; la contribution à l'unité nationale, la réussite du parcours scolaire et la maîtrise de compétences professionnelles³³³.

Les États généraux de l'éducation et de la formation posent de solides jalons en vue d'une réforme fondamentale du système éducatif gabonais. Dans la conception des pouvoirs publics, il faut construire une société attachée à l'idée de nation, de justice sociale, d'égalité des chances, de liberté, de compréhension internationale, de paix. Ils préconisent également de former des Hommes d'action, pleinement épanouis, conscients de leurs responsabilités, tolérants, réconciliés avec eux-mêmes et leur histoire³³⁴.

³³² Article 3 de la 16/66 du 09 août 1966.

³³³ Gabon, Institut Pédagogique National,

³³⁴ *Idem.*,

6.1.1.1. L'enseignement préscolaire

Tous les niveaux d'enseignement sont touchés par la réforme, y compris le préscolaire. C'est ainsi qu'en juillet 1984, la loi 10/84 portant sur la définition et l'organisation générale de l'éducation préscolaire est promulguée. Le décret du 10 février 1987 en fixe les modalités d'application. Pour les enfants de moins de trois ans, les activités d'éducation et d'éveil doivent se bâtir sur des finalités pédagogiques telles que l'acceptation de l'enfant tel qu'il est, et le développement de la confiance qui donne envie de grandir et d'apprendre.

Pour les enfants de trois à cinq ans, les activités d'éducation et d'éveil se fondent sur des programmes intégrant les aspects relatifs à la connaissance du corps, au développement sensori-moteur, à la prise de conscience de soi et de l'environnement, à l'acquisition du langage, à la créativité, au développement du raisonnement et de la conscience sociale. L'usage des dialectes gabonais doit être développé.

6.1.1.2. L'enseignement primaire

Il doit désormais viser à l'étude du milieu en vue de sa transformation, grâce à l'alphabétisation fonctionnelle à partir de l'environnement social, économique, géographique, culturel et technique de l'enfant. Les programmes doivent répondre aux réalités gabonaises, tenir compte de la psychologie de l'enfant et placer ce dernier au centre de ses apprentissages. L'enseignement primaire se voit donc signifier comme objectifs d'assurer:

- la formation d'une personne épanouie sur les plans physique, moral, civique et intellectuel,
- la formation ouverte aux sciences et aux techniques, en tenant compte des expériences des technologies traditionnelles ;
- la formation favorisant la justice sociale et le développement endogène ;
- la formation valorisant l'identité culturelle, en intégrant l'éducation artistique traditionnelle et en liant l'enseignement aux réalités de l'environnement
- la complémentarité entre une formation théorique et ses applications manuelles et pratiques en vue de la transformation du milieu.

6.1.1.3. L'enseignement secondaire

L'enseignement secondaire reçoit les mêmes missions. Mais, les recommandations des Etats généraux de l'éducation de 1983 n'ont pas atteint leur objectif. Force est de constater qu'aujourd'hui encore, « *les programmes d'enseignement du Gabon restent très proches des programmes français d'avant 1990, et tiennent insuffisamment compte des réalités sociales, culturelles et économiques du pays*³³⁵ ».

6.1.1.4. L'enseignement technique et professionnel

Avant d'entreprendre le développement des curricula de l'enseignement professionnel, il est nécessaire de se référer aux finalités de la réforme de l'enseignement technique et professionnel. Celles-ci reposent sur :

- la réduction du taux d'échec dans cet ordre d'enseignement ;
- la satisfaction des besoins de l'environnement socioéconomique ;
- la garantie d'une main-d'œuvre qualifiée ;
- la formation de professionnels polyvalents capables de s'adapter aux exigences des progrès techniques et technologiques.

Lors des États généraux de 1983, les délégués ont affirmé que: «... *l'éducation doit donner aux individus les connaissances et les aptitudes nécessaires pour qu'ils puissent jouer leur rôle de citoyens et de producteurs.* » On avait alors constaté que «*l'enseignement professionnel, tel qu'il existe, ne répond pas aux besoins de notre appareil productif.*» Les délégués ont aussi insisté pour que la formation professionnelle acquière la noblesse requise³³⁶ et ils souhaitent y voir un relèvement conséquent du niveau des élèves.

Sur le plan technologique, deux orientations sont proposées lors de ces assises de 1983 :

- le nouveau régime pédagogique doit être souple et flexible pour éviter à l'élève d'accumuler du retard dans son cheminement scolaire ;
- le processus éducatif doit être fragmenté en unités d'apprentissage qui correspondent à des habilités nécessaires à l'exercice professionnel.

³³⁵ Institut Pédagogique National, *op.cit.*, p.42.

³³⁶ Au Gabon, l'enseignement professionnel n'est pas valorisé. Etre orienté dans cet ordre d'enseignement, pour des parents et élèves, c'est un échec.

En novembre 1988, un Comité, présidé par le délégué ministériel auprès du Ministre de l'Education Nationale, se penche sur la réorganisation de l'enseignement technique et professionnel. Son analyse porte sur l'adéquation formation-emploi, sur le rendement interne de l'enseignement technique et professionnel, sur les conditions pédagogiques de ce niveau d'enseignement, et enfin, sur les conditions humaines et matérielles qui y prévalent. Plusieurs constatations et recommandations sont consignées dans un rapport général.

Puis, en juillet 1993, dans un document intitulé «Réforme de l'enseignement technique et professionnel - Cadre organisationnel», la Direction de l'enseignement technique et professionnel souligne le souci d'améliorer la qualité de la formation dans les établissements de l'enseignement technique et professionnel, tout en veillant à une adéquation formation-emploi. On fait valoir l'importance d'envisager la réforme, en tenant compte des perspectives de développement économique. On souligne aussi l'évolution excessivement rapide des techniques et l'on mentionne le besoin d'actualisation des méthodes d'enseignement. On énonce, enfin, l'intention ferme de proposer aux élèves un enseignement à la pointe de l'actualité technologique.

6.1.1.5. L'enseignement supérieur

En 1983, l'université Omar Bongo n'a que dix (10) ans d'ancienneté. Toutes ses infrastructures sont en « bon état ». Sa mission consiste à développer et à diversifier l'offre de formation supérieure et de recherche. Rien n'est spécifié concernant le domaine dans lequel doit s'orienter la diversification de l'offre de formation. Il faut juste mettre la priorité sur la formation des « scientifiques » et donc créer une autre université à vocation scientifique. C'est dans ces conditions que naît l'Université des Sciences et Techniques de Masuku à Franceville. L'objectif des pouvoirs publics est de remplacer, petit à petit, les enseignants de nationalité étrangère qui occupent les $\frac{3}{4}$ des postes dans les matières scientifiques à savoir les maths-physiques et les sciences naturelles.

Les Etats généraux de l'Education et de la formation de 1983 constituent donc le point de départ du processus de réforme du système éducatif gabonais. Pour continuer cette œuvre, et surtout, vus les résultats catastrophiques aux différents examens et concours, les taux d'échec avoisinant les 60 à 80% et les mouvements de grèves, à répétition des enseignants et des étudiants, le gouvernement gabonais, en mai 2010, convoque, à nouveau, les Etats généraux de l'Education.

6.2. Les Etats généraux de l'éducation et de la formation de 2010

Les Etats Généraux de l'Education, de la Recherche et de l'adéquation Formation-Emploi correspondent « à un des engagements du projet de société du Président de la République, pour repenser en profondeur le système éducatif gabonais, afin de constituer un socle de qualité à la formation des Gabonaises et des Gabonais, capables de mettre en œuvre les 3 piliers de la vision d'émergence « le Gabon industriel, le Gabon vert et le Gabon des services³³⁷ ». Il ne s'agit pas d'un forum de plus, mais d'un cadre de réflexion qui doit aboutir sur deux avant-projets de textes. De nombreuses recommandations ont été émises et structurées en 6 items. Il s'agit de :

- Rénover et créer des infrastructures adaptées ;
- Valoriser les ressources humaines ;
- Développer une capacité de pilotage au niveau du Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur
- Adapter, diversifier et professionnaliser l'offre de formation ;
- Rénover et reformer la pédagogie ;
- Introduire une démarche scientifique de qualité

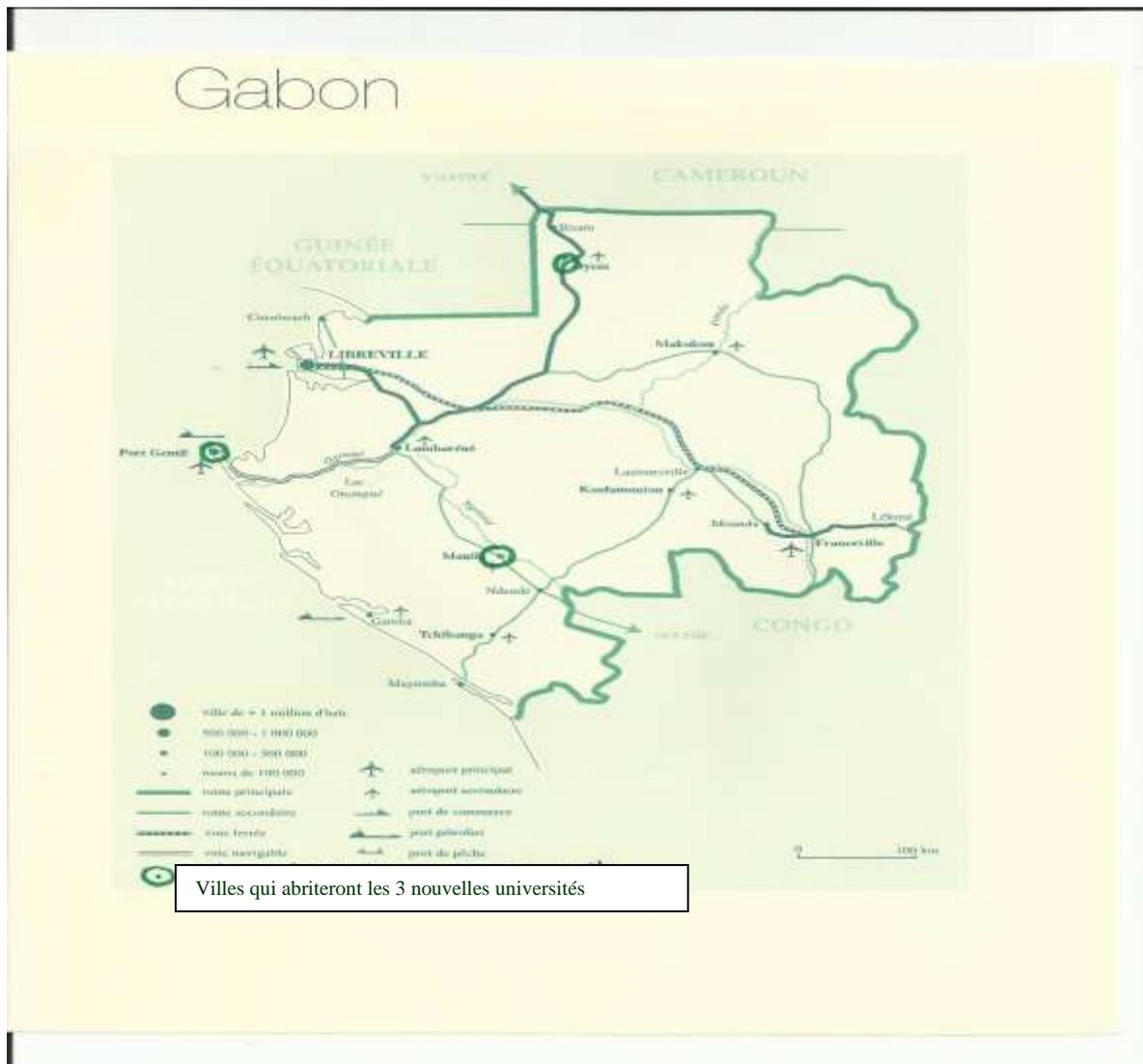
Pour les besoins de notre étude, nous allons nous centrer uniquement sur les recommandations qui concernent l'enseignement supérieur.

6.2.1. Rénover et créer des infrastructures adaptées : la place de l'université

Dans l'Enseignement supérieur et de la recherche, il s'agit de construire à moyen terme (six ans) trois nouvelles universités, à vocation technologique, à Mouila, Oyem et Port-Gentil (cf. carte ci-dessous), ainsi que la construction d'un Centre Hospitalier Universitaire de l'Université des Sciences de la Santé à Owendo, commune voisine de Libreville. Il s'agit également de terminer, dans la province du Haut-Ogooué, les travaux de l'Ecole Doctorale et de l'Ecole des Mines de Franceville.

³³⁷ Séraphin MOUNDOUNGA, Ministre de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur, *Note d'orientation générale des Etats généraux de l'éducation, de la recherche et de l'adaptation formation-emploi. A l'attention des membres du comité préparatoire*, Libreville, 9 décembre 2009.

Figure 9: Villes qui devraient abriter les trois nouvelles universités publiques



Le second point concerne un plan de rénovation et l'extension de l'existant, dans toutes les universités et les grandes écoles. Il s'agit également de construire une grande bibliothèque interuniversitaire et un Centre culturel universitaire.

Dans le secteur de la recherche, les principales recommandations portent sur la construction de maisons de la recherche en sciences exactes, en sciences humaines, sociales et en lettres et surtout de la construction d'une Académie des Sciences. D'autres constructions portent sur des Unités Mixtes de Recherche, par pôles interdisciplinaires, et sur la construction d'un bâtiment abritant un organe audit-qualité pour parvenir à la performance de recherche de qualité.

En revanche, rien n'est dit sur les périodes pendant lesquelles la réalisation de ces objectifs sera possible. Seule la date de création des trois universités est connue. Aucune autre

date de livraison des chantiers n'est communiquée. Ce qui laisse croire que tous ces projets resteront dans les « tiroirs » comme bien d'autres issus de la réforme de l'éducation de 1983.

6.2.2. Valoriser les ressources humaines : la place de l'enseignant

Dans ce domaine, les recommandations s'orientent vers la création de trois corps d'enseignants dans les universités gabonaises :

- Maître-assistant ;
- Maître de conférences ;
- Professeur titulaire.

Par ailleurs, les participants aux Etats généraux de l'Education de 2010 recommandent aussi de planifier et de programmer la formation des enseignants-chercheurs et des chercheurs. Autrement dit, il faudra définir et recruter en fonction des critères qui permettent et favorisent leur mobilité internationale. C'est dans cet objectif qu'ils encouragent les enseignants-chercheurs et chercheurs à se faire évaluer par les voies internationales (CAMES, en priorité) et autres voies reconnues sur le plan international.

6.2.3. Développer une capacité de pilotage au niveau du Ministère

Le Ministère de l'Education nationale et de l'Enseignement supérieur, premier expert du fonctionnement des établissements d'enseignement et de recherche, doit appliquer et veiller aux dispositions des textes, conformément à la demande, et au contexte d'un Gabon émergent. En d'autres termes, la construction d'une capacité à définir, à anticiper et à conduire une politique d'enseignement supérieur passe par la redéfinition des missions et des moyens du Ministère ; ceci lui donne une véritable autorité d'arbitrage en matière de réformes, voire même en matière d'allocation de ressources ainsi que sur la mise en place d'un processus de planification dans le cadre duquel des procédures pourraient être revitalisées ou créées.

Il s'agit donc de créer quatre grandes directions générales au sein du Ministère de l'Education Nationale: Direction Générale de l'Enseignement Pré-primaire et Primaire, Direction Générale de l'Enseignement et de la Formation Professionnelle, Direction Générale

de l'Enseignement Secondaire, Direction Générale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.

Par ailleurs, la création d'un observatoire National des Programmes et d'un observatoire de la vie scolaire et universitaire occupe une place centrale pour veiller respectivement au respect et l'adaptation des programmes d'enseignement agréés nationalement et pour suivre l'évolution du milieu scolaire et universitaire.

Cela nécessite dans tous les cas, la création de services nouveaux (pédagogie, examens, etc.), et le renforcement de services existants (services juridiques et statistiques), ainsi que la mise à disposition de moyens matériels suffisants.

6.2.4. Adapter, diversifier et professionnaliser l'offre de formation

Il s'agit ici, de mettre les objectifs généraux des programmes d'enseignement en adéquation avec les nouvelles finalités d'un « Gabon émergent ». Pour répondre à la faible adéquation de l'offre de formation à l'économie locale, au problème de l'échec scolaire et aux nouvelles orientations, il faut repenser la carte des formations en la diversifiant et en la professionnalisant. Les Préalables étant l'actualisation de la carte scolaire actuelle (Public + Privé) en faisant l'inventaire de toutes les formations supérieures publiques et privées du Gabon. Les outils sont nombreux :

- Liste des secteurs prioritaires, carte des métiers socio-économiques, filières et compétences associées
- Création d'un Observatoire des Métiers et des Compétences....
- Proposition de la carte scolaire future en développant les formations courtes professionnalisantes dans le secondaire et le tertiaire
- Universités Technologiques, IUT, Ecoles Inter-états, Nouvelles universités, CHU
- Co-diplômation ou double diplômation transitoire, Classes préparatoires, Agrégation.

Par ailleurs, dans le cadre de la rénovation et de la réforme de la pédagogie dans le système éducatif gabonais, les participants proposent de :

- déterminer les besoins qualitatifs et quantitatifs en ressources humaines pour mettre en œuvre l'"émergence" d'à court, moyen et long terme ;

- développer le partenariat professionnel en créant des cellules de stages avec les interventions des professionnels dans la conception et l'évaluation des cours. Et ce, afin de promouvoir le système de « parrainage » des étudiants ;
- Ouvrir les masters II Recherche et professionnels dans les Universités ;
- Mettre en place des licences professionnelles et des Master II professionnels, fléchés pour la préparation à la carrière d'enseignant ;
- Enfin instaurer un cours national au CAPC et au CAPES.

6.2.5. Une démarche scientifique de qualité au service de l'Ecole au Gabon

L'idée des organisateurs de ces Etats généraux est « d'intégrer les enseignants-chercheurs au système d'éducation de l'espace mondial ». C'est pourquoi, dans la démarche scientifique de qualité, ils recommandent au gouvernement gabonais de dégager trois sous-objectifs dans l'élaboration et la mise en place de cette mesure ; à savoir : améliorer la qualité et l'efficacité de l'enseignement au Gabon, achever le basculement au système Licence-Master-Doctorat (LMD) et favoriser les conditions de la mobilité.

S'agissant de l'amélioration de la qualité et de l'efficacité de l'enseignement au Gabon, les participants recommandent que cet objectif passe d'abord par le développement des Techniques de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE). Dans un contexte de mondialisation et de communication instantanée, le recours aux TICE pour l'enseignement à distance et les technologies éducatives sont une priorité. Les conditions pour y faire face sont connues : les piloter nationalement, les maîtriser correctement, investir intelligemment en matériels, en logiciels et en ressources humaines. Cet objectif passe nécessairement par l'introduction des technologies d'assurance qualité, initiée au Ministère de l'Education de l'Enseignement Supérieur et pratiquée dans les universités.

Pour ce qui est du basculement des établissements d'enseignement supérieur vers le système LMD, les Etats généraux recommandent de suivre les directives du Comité national de pilotage du LMD. Ce dernier a révélé une mise en œuvre inégale de la réforme au Gabon. Pour lui, la réforme a été effective dans certaines grandes écoles du pays telles l'Institut National des Sciences de Gestion (INSG)³³⁸ et l'Institut Supérieur de Technologies (IST)³³⁹. En 2007, l'Université des Sciences et Techniques de Masuku et surtout l'Université Omar

³³⁸ Niveau Licence et Master, année de mise en œuvre, 2005

³³⁹ Niveau licence uniquement, année de mise en œuvre, 2005

Bongo basculent, progressivement, vers le système LMD, d'abord par les "Licences", puis, aujourd'hui, au niveau des Masters.

Par contre, le Comité note que la réforme n'a été que partielle, voire même fictive pour d'autres établissements. L'accompagnement prévu n'a pas été suffisant pour un basculement uniforme. A la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, seuls, les départements de Géographie, des Sciences du Langage et d'Anthropologie ont un cycle complet. Les autres départements manquent d'enseignants de rang magistral. Quand ils existent, ils ne sont pas suffisants pour ouvrir un troisième cycle. Grâce à ses professeurs de rang magistral, le département d'Economie prépare les docteurs en son sein. Il n'a donc pas attendu la réforme sur le LMD. Contrairement aux économistes, le département de Droit, malgré ses enseignants-HDR, n'a pas encore de doctorat. La priorité n'est pas de former les docteurs. Il s'agit « *de mettre à la disposition de l'Etat gabonais des magistrats et des avocats qualifiés et prêts à servir leur pays*³⁴⁰ ».

Le dernier sous-objectif permet de favoriser des conditions de mobilité pour les enseignants et étudiants gabonais. Pour les participants, « *la mobilité sous-entend un système comparatif des politiques d'enseignement supérieur. Une fois cadrée, une mise en œuvre d'un système LMD de qualité (et surtout efficace), la mobilité peut constituer un enjeu*³⁴¹ ». Or, de nombreux obstacles, de différentes natures, se dressent encore au Gabon de structures d'accueil de professeurs de rang magistral pour encadrer les étudiants.

Les recommandations, faites lors des Etats généraux de l'éducation débouchent sur l'avant projet qui sous-tend le plan d'action du Président de la République, en matière d'enseignement supérieur.

Ainsi, à l'Université Omar Bongo des actions sont entreprises et doivent être réalisées d'ici à 5ans c'est-à-dire avant l'année académique 2015-2016. Il s'agit de :

- la subdivision des deux facultés actuelles en quatre pour un montant de 200 millions
- de francs CFA soit 304.898€ : la Faculté des Sciences Economiques et Gestion ; la Faculté de Droit, Sciences politiques et Relations Internationales ; la Faculté des Lettres, Langues et Art et enfin la Faculté des Sciences Humaines et Sociales. La construction et l'équipement d'un laboratoire de promotion et de consolidation de la langue française en Afrique au sud du Sahara, 1,5 milliard de francs CFA soit 2.286.735€;

³⁴⁰ Monsieur Isidore, assistant en Droit privé. Il n'a pas voulu qu'on enregistre l'entretien. Propos recueillis au pôle décanal de droit, le 3 juillet 2010.

³⁴¹Recommandation des Etats de l'Education et de la Formation au Gabon, <http://ddata.over-blog.com/xxxxyy/3/49/63/86/Syntheses/RECOMMANDATIONS.pdf>, consulté le 4 octobre 2013.

- La construction et l'équipement d'un laboratoire de langue anglaise, 1,5 milliard de francs CFA soit 2.286.735€;
- La construction et l'équipement d'un laboratoire de langue arabe, 1,5 milliard de francs CFA soit 2.286.735€ ;
- La construction et l'équipement d'un laboratoire de langues locales, 1,5 milliard de francs CFA soit 2.286.735€;
- La construction et l'équipement d'un laboratoire de mandarin, 1,5 milliard de francs CFA soit 2.286.735€;
- L'étude et la construction d'un établissement audiovisuel, 1,5 milliard de francs CFA soit 2.286.735€;
- La construction et l'équipement d'un complexe administratif (Rectorat et autres services rattachés), 1 milliard de francs CFA soit 1.524.490€;
- La construction et l'équipement de 4 décanats avec bibliothèque, salle de reprographie dans chaque faculté, avec 4 services de scolarité et 200 bureaux d'enseignants, 4 milliards de francs CFA soit 6.097.960€;
- La construction et l'équipement de 60 salles de cours de 50 places chacune, 2,5 milliards de francs CFA soit 3.811.225€;
- La construction et l'équipement de 2 amphithéâtres de 1500 places chacun, 5 milliards de francs CFA soit 7.622.450€;
- La Construction et l'équipement de 4 amphithéâtres de 600 places chacun, 6 milliards de francs CFA soit 9.146.941€;
- La construction et l'équipement d'une bibliothèque interuniversitaire, 2,5 milliards de francs CFA soit 3.811.225€;
- L'installation d'un campus numérique, 3 milliards de francs CFA soit 4.573.470€;
- La construction d'un hôtel de l'université, de 150 studios, 3 milliards de francs CFA soit 4.573.470€ ;
- L'organisation des forums d'élaboration d'offres de formation innovantes, 1 milliard de francs CFA soit 1.524.490€;
- La construction et l'équipement d'une scolarité centrale, 900 millions de francs CFA soit 1.372.041€;
- La construction de deux pôles scientifiques, 1,2 milliards de francs CFA soit 1.829.388€;
- La construction et l'équipement d'un bâtiment de l'école doctorale, 600 millions de francs CFA soit 914.694€;

- La réhabilitation de tous les anciens bâtiments de l'UOB et la réalisation de passages piétons couverts reliant toutes les infrastructures, 7 milliards de francs CFA soit 10.671.431€;
- L'aménagement des voiries de l'UOB, 3 milliards de francs CFA soit 4.573.470€;
- La réhabilitation, l'équipement des pavillons et du bâtiment administratif du Centre des Œuvres Universitaires (COU), 700 millions de francs CFA soit 1.067.143€;
- La réhabilitation des aires de jeux, 1,5 milliard de francs CFA soit 2.286.735€;
- La construction et l'équipement de 4 pavillons de logements étudiants, 4 milliards de francs CFA soit 6.097.960€;
- La modernisation du restaurant de l'UOB, 1 milliard de francs CFA soit 1.524.490€;
- La maintenance, 1, 650 milliard de francs CFA soit 2.515.408€.

Soit un total de 58,750 milliards de FCFA (soit 89.563.797€).

Toutes ces mesures sont louables et encourageantes pour l'enseignement supérieur gabonais en général, et en particulier, pour l'Université Omar Bongo en particulier.

Nous restons, cependant, très prudents de voir ces « grands projets » se concrétiser. En effet, trois ans, après la fin des Etats généraux en 2010, seuls le restaurant universitaire, un bâtiment de logement étudiant et quelques salles de classes ont été construits ou rénovés alors qu'une ligne de crédit est allouée, chaque année, par le gouvernement, à la réalisation de ces travaux. Lorsqu'on regarde la répartition de ces fonds, on se rend compte qu'il n'y a ni une planification claire, ni même une programmation chronologique et temporaire des différentes étapes. On ne peut donc pas suivre et évaluer l'efficacité de ce « plan directeur » de l'Education au Gabon à un moment donné. Entre le discours produit, c'est-à-dire les annonces faites par les pouvoirs publics, et la réalisation des projets, il y a un écart. Le constat est amer. Il y a plus d'effets d'annonces que de construction d'écoles et d'universités.

6.3. Propositions de politiques éducatives en vue d'améliorer l'efficacité de l'Université Omar Bongo

Les propositions qui sont faites ci-dessous, nécessitent pour la plupart, des études préliminaires de faisabilité. Ce sont principalement des orientations de politiques pour remédier aux dysfonctionnements mis en évidence dans notre étude. Il s'agit donc, pour nous, d'apporter notre modeste contribution à la reconstruction et au développement de l'institution universitaire au Gabon.

Ces propositions s'articulent autour de sept points, à savoir :

- Améliorer la condition de vie et de travail des enseignants-chercheurs au Gabon ;
- Améliorer la vie étudiante ;
- Rendre l'organisation académique plus efficace ;
- Gérer le flux des étudiants ;
- Améliorer le cadre de l'étude tant pour les enseignants que pour les étudiants ;
- Dynamiser la recherche
- Prendre en compte les personnels « ATOS »

6.3.1. Améliorer les conditions de vie et de travail des enseignants-chercheurs

Redonner une motivation aux enseignants passe par une revalorisation de leur situation, tant dans leur travail à l'université que dans la société. Il s'agit de restaurer leur confiance et de les amener à plus d'engagement dans la redéfinition de l'université et de ses missions. L'amélioration des conditions de vie et de travail des enseignants-chercheurs passe nécessairement par :

- la revalorisation de leur salaire ou de l'attribution des primes supplémentaires à ceux qui font des publications de recherche ;
- faire bénéficier, à tous les enseignants-chercheurs, de séminaires pédagogiques;
- améliorer les conditions de travail au quotidien en attribuant à chaque enseignant titulaire un bureau de permanence et, aux autres, des bureaux pour deux ou trois en fonction des effectifs des enseignants ;
- s'assurer que chaque enseignant-chercheur dispose d'un outil informatique et d'un accès facile à internet ;
- enfin, dans le domaine social, un enseignant-chercheur ne devrait pas être confondu avec un fonctionnaire d'échelon zéro. Nous avons vu que les enseignants du supérieur sont payés au même titre que les enseignants des lycées et collèges. Le salaire de base est de 442€. Ce qui est insuffisant eu égard les diplômés des uns et des autres.

Ces mesures participeraient à améliorer le rendement des enseignants-chercheurs. Une attention particulière doit être aussi portée aux revendications, malheureusement constantes, des étudiants.

6.3.2. Améliorer les conditions de la vie étudiante

Les étudiants réclament souvent le paiement des bourses, de meilleures conditions d'hébergement et de restauration. Aussi, les mouvements de grèves qu'ils mènent ont-ils des conséquences négatives sur leur vie pédagogique et sociale. Pour leur permettre à ces derniers d'avoir de bons résultats académiques, il faut revoir les conditions d'attribution de bourses. Certes, le gouvernement accorde déjà un budget de 40 milliards de francs CFA (60.979.606€) par an en matière de bourses. Mais, celles-ci doivent être attribuées, en priorité, aux étudiants issus des familles défavorisées. Elles doivent être échelonnées et attribuées en fonction des revenus des parents. Par ailleurs, une nouvelle politique d'attribution de bourses, plus attractive, pourrait être proposée en répartissant de façon plus équitable les volumes financiers.

De même, les étudiants doivent pouvoir travailler dans des conditions de confort minimum. Pour cela, l'université devrait réserver, dans chaque département ou faculté, des salles d'études. Elle devrait aussi s'assurer que chaque bâtiment de l'institution dispose de sanitaire en état de fonctionnement.

Situé au centre-ouest de l'Afrique, le Gabon connaît des températures qui avoisinent les 40°. En conséquence, les salles de classe devraient disposer de l'air conditionné et des matériels pédagogiques audio-visuels, comme la sonorisation et des salles de vidéoconférence.

Pour que toutes ces conditions soient réunies, les étudiants doivent avoir une place dans l'organisation et l'espace de discussion de l'université. Pour faire valoir les droits et devoirs, individuellement ou collectivement, l'université doit désigner des enseignants référents pour recevoir les étudiants en cas de problème. Elle doit aussi inciter les délégués de classe à être réellement les porte-paroles des étudiants auprès de leurs enseignants. Enfin, prendre en compte, au sein des conseils d'université, les difficultés rencontrées par les étudiants. Ceci passe par l'intégration des délégués étudiants élus dans lesdits conseils.

Mais tout cela n'est possible que si l'organisation universitaire gabonaise est plus efficace. Cette efficacité passe par une nouvelle politique universitaire.

6.3.3. Rendre l'université Omar Bongo plus efficace

6.3.3.1. Donner un nouveau souffle à la politique universitaire

Le gouvernement gabonais, à travers son Ministère de l'Enseignement Supérieur, doit décliner une politique universitaire claire et lisible pour faire face aux flux des jeunes aux portes de l'université. En ce sens, il doit mettre tout en œuvre des formations qui cadrent avec la demande du marché de l'emploi, en développant une politique de contractualisation pluriannuelle qui permettrait de réconcilier l'université avec les besoins de la société. Cette nouvelle réorganisation de l'institution universitaire mettrait aussi l'enseignant-chercheur face à ses engagements, c'est-à-dire l'enseignement et la recherche. Tous ceux qui ne produisent pas d'ouvrages et articles scientifiques pourraient se voir la subvention de leur laboratoire diminuer. L'avantage de ce type de mesure encouragerait les uns et les autres à améliorer leur rendement et à participer au rayonnement de l'université tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du pays.

6.3.3.2. Constituer des équipes universitaires par voix électorale

Assurer « un fonctionnement démocratique des structures administratives à tous les niveaux de la communauté universitaire », est un des principes fondamentaux exigé par les enseignants-chercheurs à l'ouverture, en 1990, du Gabon au multipartisme. Le « fonctionnement démocratique » est un espace qui favorise les libertés individuelles d'expression, d'association, mais aussi de participation à la gestion des affaires universitaires.

La nomination des Recteurs, Doyens et chefs de départements présente quelques inconvénients du point de vue de l'autonomie de l'université et de la constitution des équipes dirigeantes. Au cours de nos entretiens, les enseignants-chercheurs ont rappelé leur principe de choisir, eux-mêmes, leurs responsables. Ceux-ci doivent être élus sur des listes qui tiennent compte de tous les grands secteurs disciplinaires, avec la possibilité d'associer les listes autour d'un projet. Le fait de choisir leurs dirigeants, par voix électorale, pourrait éviter bon nombre de problèmes et les placer face aux difficultés qu'ils rencontrent à l'université.

Enfin, la constitution des équipes universitaires passe aussi par la redéfinition des statuts de l'UOB. Aujourd'hui, l'université jouit d'une autonomie de « façade », c'est-à-dire qu'elle ne gère aucun budget. L'attribution des moyens à l'institution lui permettrait de jouer pleinement son rôle.

6.3.3.3. Etre strict sur le fonctionnement des conseils d'université

Le Recteur nous a signifié la tenue, très irrégulière, du conseil d'administration de l'université et des conseils d'établissements. Or, cette situation nuit gravement au fonctionnement de l'université. Il importe donc de :

- Donner à la commission scientifique et pédagogique tout son rôle. Profiter des débuts de cette commission pour l'examen des projets de nouveaux cursus et des dossiers scientifiques, ainsi que l'analyse des besoins en personnel enseignant et technique. Inviter des professionnels comme personnalités consultatives.
- Redonner au conseil d'université sa régularité et son autorité : c'est en effet le lieu de partage d'autorité et d'information de toute la communauté universitaire. Inviter des personnalités extérieures.
- Dynamiser le rôle du conseil d'administration. Celui-ci approuve et définit les principes généraux de répartition des obligations de service des personnels enseignants et de recherche et vote le budget de l'université.

6.3.4. Gérer l'afflux des étudiants

Au Gabon, l'orientation des élèves, en troisième et en terminale, pose problème³⁴². Les méthodes actuelles d'orientation ne permettent pas une meilleure orientation des étudiants. En effet, après l'obtention de leur baccalauréat, les nouveaux étudiants s'inscrivent comme ils peuvent et où ils veulent, sans aucune information. Il importe donc de procéder dès l'amont à une meilleure information des étudiants et des parents.

6.3.5. Améliorer et optimiser l'organisation du système LMD

Le système LMD a été introduit à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines par le décret 000940/PR/MESR du 16 octobre 2007. Ce décret organise l'offre de formation, fixe les modalités d'évaluation et de compensation. Il détermine également les conditions de passage d'un semestre à un autre et le rythme de progression dans le parcours Licence. Depuis, ce système n'a jamais été généralisé dans l'ensemble de l'université. Les enseignants se

³⁴² Voir la thèse de Gilbert NGUEMA ENDAMNE, *Orientation scolaire au sortir de la classe de troisième de l'enseignement secondaire général public au Gabon*, Université Lille1, 2003.

plaignent de la lenteur de sa mise en place et surtout des mesures d'accompagnement de son exécution.

Or, pour sa mise en œuvre et son optimisation, l'UOB doit éditer un catalogue qui recense les unités d'enseignement, effectivement proposées, et l'essentiel de leur contenu. Il faut également encourager les départements à créer les parcours professionnalisants tout en créant d'autres structures d'accueil.

S'engager dans cette logique de professionnalisation c'est permettre à la société gabonaise de bénéficier pleinement de son université. Il faut donc que chaque discipline universitaire recense les besoins de la société et prépare ainsi ses étudiants aux métiers identifiés. Cette professionnalisation permettrait également à l'université de bénéficier de l'apport des enseignants extérieurs dans les cursus qui incluent les formations professionnalisantes.

6.3.6. Redéfinir les objectifs de la recherche à l'UOB

Les enseignants sont recrutés en tant qu'enseignants-chercheurs. Ils ont donc un double statut. S'ils sont évalués par leurs pairs, au CAMES par exemple, c'est parce qu'ils sont enseignants et chercheurs. C'est grâce à la recherche qu'ils arrivent à changer de grade et d'échelon. La recherche est donc indispensable et doit être encouragée et encadrée. Il faut encourager le regroupement de laboratoires, limiter leur nombre, trop nombreux à l'heure actuelle et pas assez actifs. Cette situation empêche une évitable stratégie de l'université. Dans un pays où les moyens financiers sont rares pour la recherche et l'enseignement, le regroupement des centres de recherche a aussi l'avantage de ne pas disperser le peu de subventions existantes.

6.3.7. La prise en compte du personnel « ATOS »

L'université, nous l'avons évoqué plus avant, compte 550 personnels enseignants, techniques et d'appui. Ceux-ci semblent nombreux si on soustrait les enseignants. En fait, pour une meilleure efficacité, il faut :

- homogénéiser les statuts de ces personnels et les amener tous et progressivement à la fonctionnarisation. Le système actuel pèse trop sur la vie académique en asséchant les crédits nécessaires à l'enseignement et la recherche ;

- reprendre totalement le problème de la maintenance du matériel. Il est insupportable de constater que les personnels n'effectuent pas correctement leur travail, ce qui a pour conséquence de laisser le campus universitaire quasi à l'abandon. Un responsable de grade ingénieur, devrait avoir la responsabilité de diriger les équipes avec toute l'autorité nécessaire, évaluer et planifier les différentes stratégies susceptibles d'améliorer le fonctionnement de l'institution.
- créer des postes pour la maintenance et l'équipement des salles équipées d'informatique.

6.3.8. Instaurer un espace d'échanges, de discussions et de dialogue

Cette proposition a pour objectif principal la bonne entente de toutes les parties engagées dans la vie universitaire à Libreville. Il s'agit de contribuer à améliorer la qualité et la pertinence de l'UOB. Instaurer un espace de discussion et de dialogue concernant, simultanément, la bonne gestion des ressources humaines, la bonne communication entre ces différents publics à travers des espaces d'échanges (au-delà des instances officielles de prise de décision), entraîne le bien-être de tous ces acteurs et la mise à disposition des moyens suffisants pour remplir leurs missions.

Cet espace pourrait également avoir comme objectif d'améliorer les conditions de vie et de travail des acteurs de l'université afin qu'ils retrouvent un sentiment, partagé, d'appartenance à une institution et qu'ils se sentent en plein accord avec le rôle qui leur incombe, au service de la formation et de la recherche.

6.3.9. Augmenter les frais de scolarité

Pour être autonome financièrement, l'université Omar Bongo doit augmenter les droits de scolarité. Ils sont de 9000 francs CFA (soit 13,72€). Ce qui est faible. Mais, la difficulté de cette mesure réside dans le fait que les $\frac{3}{4}$ de la population gabonaise sont pauvres et vivent en dessous du seuil de pauvreté. Les familles de classe moyenne vivent avec 121€ par mois malgré la situation privilégiée du Gabon en matière de richesse de sous-sol (pétrole, gaz, manganèse ou bois). Aussi, il est donc primordial de penser à une augmentation modulée selon les niveaux. Celle-ci ne doit pas être un frein pour les étudiants qui veulent s'inscrire à l'université. La revalorisation de ces frais de scolarité nécessite, également, que les autorités gouvernementales prennent en considération le coût de la vie des ménages.

6.4. Une université ouverte au reste du monde

L'ouverture à l'international est une volonté clairement affichée de l'UOB, en particulier, son positionnement dans l'espace africain (CEMAC, CAMES, UA). Il s'agit pour l'institution de s'affirmer dans l'espace francophone de l'enseignement supérieur et de la recherche. C'est donc un enjeu incontournable et nécessaire.

6.4.1. Revoir la coopération interuniversitaire

Depuis sa création, l'UOB a signé, avec d'autres institutions d'enseignement supérieur du monde, de nombreuses conventions. Mais ce déploiement ne repose pas véritablement sur une démarche politique structurée autour d'objectifs clairement définis. Par ailleurs, même si cette politique est directement conduite par le Recteur, au niveau de la gouvernance, celui-ci ne dispose ni d'un service particulier, ni même de personnels particuliers affectés à cette mission. Il apparaît donc que cette politique est plutôt définie au gré des circonstances, des relations et des opportunités de coopération.

6.4.2. Une politique floue de substitution avec des universités françaises

La politique à l'international de l'Université Omar Bongo se caractérise par ses aspects formel et informel. De manière formelle, l'UOB dispose de nombreux accords interuniversitaires avec, plus particulièrement, des universités françaises et africaines. Il s'agit, dans le premier cas, de conventions formelles et anciennes avec les universités françaises que sont celles de Nancy, Bordeaux et Toulouse, pour la faculté de Droit et des Sciences Economiques, et celle de Paris, Montpellier et Perpignan pour la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines. Les autres accords de coopération signés avec d'autres universités françaises sont devenus caducs du fait de la nouvelle configuration de l'université. Il s'agit notamment des conventions signées avec Aix-Marseille, Créteil et l'école Normale Supérieure de Cachan. A l'exception de la coopération avec Nancy qui a permis de former de nombreux enseignants en sciences économiques, il est difficile de dresser le bilan des actions menées avec les autres institutions universitaires.

6.4.3. La situation en l'UOB et les autres institutions universitaires africaines

Exceptée la convention signée avec l'université de Yaoundé 2 au Cameroun en mai 2009, il n'y a pas eu d'accords signés avec d'autres universités africaines. Néanmoins, par le

biais de la Direction Générale des Bourses et Stages du Ministère de l'Economie et des Finances, comme avec l'ensemble des autres universités, l'UOB a vu une très grosse partie de ses diplômés (licences, maîtrises, DEA, DESS) bénéficier de bourses pour aller terminer leurs études à l'étranger, notamment en France et au Canada. Par ce biais, elle a pu former un nombre important de ses enseignants et chercheurs. Il s'agit là d'une coopération informelle qui a besoin de se structurer de plus en plus.

Dans le même temps, dans le cadre des coopérations bilatérales et multilatérales, l'UOB mène une politique très timide. Par exemple, la coopération, avec la France, a énormément décliné. L'Université Omar Bongo ne dispose plus d'assistants techniques, mais d'appuis spécifiques pour accompagner des actions de formation et de modernisation institutionnelle, en relation avec des universités françaises. Pour ce qui est des actions multilatérales et plus particulièrement les actions impulsées dans le cadre d'organisations internationales, on relèvera que la CEMAC, qui réunit le Cameroun, le Congo, le Gabon, la Guinée équatoriale, la République centrafricaine et le Tchad, a institué, en 1999, une Commission Spécialisée pour l'Enseignement Supérieur – la Conférence des Recteurs des universités des pays membres (CRUROR/AC) –, dont les objectifs sont d'assurer la liberté de choix des étudiants des États membres quant à leur université, de développer l'égalité de traitement des étudiants ressortissants des États membres et, enfin, d'harmoniser les programmes de formation et de recherche des universités des États membres. L'UOB, qui a dirigé pendant l'année 2010-2011 la Conférence des Recteurs, vient d'être retenue pour abriter la chaire CEMAC sur l'environnement.

6.4.4. La situation avec les organisations interuniversitaires

L'UOB est membre de nombreuses organisations interuniversitaires régionales et internationales telles la CRUFAOCI, l'AUF, l'AUA. Avec l'AUF, la coopération a été initiée autour des missions d'enseignement Sud-Sud et s'est développée, depuis 2003, avec l'installation d'un campus numérique particulier : le campus numérique intégré de Libreville. Il s'agit d'un plateau technique qui, tout en apportant à l'UOB l'ensemble des espaces de formation, d'autoformation et de production des contenus, gère et distribue l'accès internet à tous les espaces connectés de l'université, qu'il s'agisse du rectorat, de l'administration, des laboratoires, des facultés et de la Bibliothèque Universitaire Centrale (BUC).

Enfin, au titre des appuis à la communauté universitaire et, avec l'appui du gouvernement, il existe une politique incitative pour développer des conventions avec d'autres universités afin d'assurer l'accueil des doctorants, les cotuelles de thèses avec, pour certaines d'entre elles, la mise en année sabbatique ou en stage par le Ministère de la Fonction publique, et pour d'autres la participation à des « programmes » multilatéraux comme ceux de l'AUF.

Mais, dans tous les cas, cette politique ne se traduit nullement par l'échange d'étudiants étrangers entrants. Elle bénéficie plutôt aux sortants. Il en est de même au niveau des enseignants. L'université doit s'engager vers une meilleure intégration de la totalité des échanges dans sa politique de formation et de recherche et dans le développement de formations en partenariat international. Elle doit, plus que jamais, devenir un foyer international de rencontres, d'échanges scientifiques et de coopération et un centre de stratégies d'éducation à la solidarité et au développement, attentif à son environnement et à ses besoins. Mais cela suppose qu'elle réorganise ses filières et ses programmes en tenant compte du nouveau contexte global et des nouveaux paradigmes : qu'elle revitalise ses structures de concertation, de décision et d'internalisation, qu'elle retrouve son rôle d'espace d'animation et de foyer d'échanges scientifiques et intellectuels et qu'elle réfléchisse à une politique des relations internationales qui lui permettrait de mettre en valeur ses propres atouts.

6.5. Créer une Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement au Gabon

A l'image de ce qui se passe en France, dans le domaine de l'évaluation de la recherche, nous préconisons la création de l'Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur au Gabon. AERES est un instrument de mesure de la qualité et une aide à l'amélioration de l'efficacité des établissements d'enseignement supérieur. Nous avons participé, lors de notre cursus à l'Université de Limoges, à l'évaluation de notre laboratoire de recherche. A l'heure de l'internalisation des savoirs, les objectifs, les principes et méthodes de l'agence nous semblent appropriés afin que cette agence soit expérimentée et, adoptée, dans les universités gabonaises.

En effet, les évaluations de l'AERES se fixent pour objectifs de :

- livrer aux instances des établissements d'enseignement supérieur et/ou de recherche des éléments pour fonder leur stratégie future, tant en matière de formation que de recherche ;

- apporter aux équipes enseignantes et de recherche des éléments de comparaison dans le but d'améliorer la qualité du service rendu ;
- fournir aux ministères de tutelle, les informations nécessaires à la prise de décisions (attribution de moyens financiers et humains, habilitation des formations, labellisation des unités de recherche...) ;
- proposer aux étudiants les informations nécessaires à leurs choix d'orientation ;
- répondre aux besoins d'information des entreprises sur la qualité des formations et des diplômes et sur les compétences des diplômés ;
- informer de façon fiable et transparente la société civile sur les activités des établissements d'enseignement supérieur et de recherche³⁴³.

Conformément aux standards européens, l'évaluation de l'agence repose sur deux principes complémentaires :

- l'autoévaluation, permet à chaque structure évaluée de mesurer ses performances. Cette évaluation interne est essentielle au regard de l'autonomie.
- l'évaluation externe est réalisée à partir, d'une part, du rapport d'autoévaluation et du dossier d'évaluation déposé par l'entité évaluée et d'autre part, de l'analyse de la conduite de ses missions par les entités évaluées. Pour les établissements, les unités de recherche et les écoles doctorales, une visite sur site est organisée.

Sur la base de ces principes, l'AERES pratique une « évaluation intégrée » selon une méthode associant étroitement les expertises de ses 3 sections : unités de recherche, formations et diplômes, établissements³⁴⁴.

³⁴³ <http://www.aeres-evaluation.fr/Evaluation/Evaluation-par-l-AERES/Contexte-objectifs-et-methodes>,

³⁴⁴ <http://www.aeres-evaluation.fr/Evaluation/Evaluation-par-l-AERES/Contexte-objectifs-et-methodes>

CONCLUSION GENERALE

Nous arrivons au terme de cette recherche dont l'objectif principal était de repérer et de rendre compte de l'influence des facteurs individuels et contexte sur la réussite ou l'échec en milieu universitaire gabonais.

Comme toute étude de ce genre, il est important de souligner la relativité des résultats, intrinsèquement liés à la méthodologie appliquée : collecte des informations (collecte des données, mobilisation des ressources matérielles, humaines et financières, etc.), choix des variables, et contraintes diverses rencontrées lors de la mise en place du dispositif d'évaluation et du suivi pendant les cinq années qu'a duré l'étude. Toutefois cela n'enlève rien à la démarche et à la valeur statistique des résultats.

Sur le plan national, la question de l'évaluation scolaire, plus spécialement l'évaluation des pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs de l'UOB, est considérée comme un épiphénomène. Elle ne bénéficie pas donc d'une attention particulière de la part des autorités politiques et administratives du monde universitaire.

Aujourd'hui, les structures telles que le Conseil National de l'Evaluation ou l'Agence d'Evaluation de la recherche et de l'Enseignement Supérieur, n'existent pas au Gabon pour contrôler et anticiper les différents dysfonctionnements qui pourraient être constatés dans les universités gabonaises. Le Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique (CENAREST), lui-même, seul organe sous tutelle du Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, ne dispose d'aucun service d'évaluation. Or, c'est au sein de ces universités, plus particulièrement à l'Université Omar Bongo, que nous avons tenté d'apporter une réponse aux hypothèses que nous avons formulées. Pour nous, les performances des étudiants seraient liées aux effets enseignants et aux effets établissements. Pour comprendre et expliquer les effets enseignants/établissements sur les performances des étudiants, on doit considérer les effets du système éducatif tout entier, qui influent directement ou indirectement sur le contexte d'apprentissage à l'université.

Nous avons décidé d'organiser ce travail de recherche en deux parties. La première passe, en revue, les aspects théoriques et méthodologiques et essaie de répondre aux questions sur le fondement et l'émergence de « l'école nouvelle » au Gabon. La deuxième partie de cette étude expose les résultats des enquêtes, issus des entretiens semi-directifs et des questionnaires.

L'envie d'élucider notre problématique nous a amené à choisir pour cadre théorique la sociologie des enseignants en France, en tant que sous discipline de la sociologie des professions, laquelle assimile l'enseignement à un corps professionnel dont le fonctionnement est régi par des normes. Nous avons essayé de transposer ce cadre théorique au Gabon en partant du postulat que le système scolaire gabonais s'inspirerait de celui de la France. La réflexion proprement dite sur le sujet a été menée sous l'angle de la sociologie compréhensive, au sens de Max WEBER. L'approche théorique allait de pair avec l'approche méthodologique. Pour répondre à notre question centrale, nous avons utilisé trois méthodes d'enquêtes : la recherche documentaire, l'entretien semi directif et les observations directes des situations pédagogiques dans certains départements de l'université Omar Bongo. Chaque méthode obéissait à une démarche spécifique.

Le choix de notre sujet de thèse est parti du constat que les principaux travaux de recherche sur l'école, au Gabon, ont souvent porté sur des questions historiques et sociologiques liées à l'avènement de l'école au Gabon et aux problèmes d'adaptabilité des publics scolaires des enseignements primaire et secondaire. Mais les questions sur les enseignants, tant sur le plan de la structuration sociale de leur profession que sur les dimensions pédagogiques (évaluer leurs pratiques pédagogiques) de celle-ci sont restées très peu explorées.

Etudier le métier d'enseignants-chercheurs au Gabon n'était pas chose aisée, dans la mesure où aucune étude sérieuse n'avait été faite jusque-là. En tant que pionnier, il était prévisible que nous rencontrions des difficultés d'ordre pratique, liées notamment à l'insuffisance de sources documentaires sur l'objet. Malgré tout, nous avons tenu à franchir cet obstacle en alliant données théoriques et pratiques. Car, outre les informations sur les caractéristiques individuelles des enseignants, nous pensions aussi que la meilleure manière d'avoir une idée précise sur l'efficacité de ces professionnels était de les observer pour les évaluer en situation. Cette évaluation s'est inspirée des théories de BLOOM et MITZEL, qui préconisent la vérification de l'évaluation, de la compétence et de l'efficacité des enseignants à partir de quelques indicateurs.

L'évaluation portant sur les critères de présage s'est faite autour des caractéristiques individuelle des acteurs, à savoir leurs trajectoires sociales et professionnelles (mode de recrutement, ancienneté dans le métier, l'âge, etc.). Aussi, les résultats de l'enquête ont été obtenus à la suite du décryptage, de l'analyse et de l'interprétation des données recueillies des entretiens et du questionnaire.

S'appuyant sur un guide d'entretien de six items principaux, les entretiens ont concerné un échantillon de 43 enseignants-chercheurs et de 209 étudiants. Mais, pour des raisons de faisabilité, nous avons décidé de regrouper les thèmes en cinq niveaux d'analyse. Le premier portait sur l'identification des enseignants-chercheurs. Le deuxième portait sur le recrutement et le cursus universitaire. Le troisième niveau portait sur les conditions d'évaluation des connaissances alors que le quatrième examinait les conditions d'évaluation des connaissances. Le cinquième niveau analyse des entretiens sur les questions de gestion administrative et des perspectives.

Des résultats d'entretiens et du questionnaire, il ressort que la trajectoire d'un étudiant inscrit à l'UOB est fortement influencée par des facteurs liés au contexte universitaire. En effet, la probabilité pour un étudiant d'atteindre la maîtrise, actuel Master 1, est fortement liée au type de département que ce dernier choisit de fréquenter. Dans la mesure où il existe des défaillances au niveau de l'orientation scolaire des nouveaux étudiants, pour s'inscrire dans les départements, ces derniers se basent, majoritairement, sur les procès verbaux affichés dans les départements. En conséquence, ils s'inscrivent, en nombre et prioritairement, dans les départements qui ont le plus d'admis dans les classes supérieures. La progression des étudiants n'est donc pas identique selon les départements.

Par ailleurs, les étudiants ne travaillent pas assez chez eux, ni même en travail de groupe. Les causes en sont nombreuses : baisse du niveau des étudiants qui entrent à l'université, la paupérisation des familles, âge avancé de certains et conditions d'étude difficiles.

Dans cette optique, résider en cité universitaire, située dans l'enceinte de l'université, ou habiter à proximité de l'université constituent des facteurs importants dans la progression des étudiants. La distance constitue ainsi un handicap pour les performances positives des ces derniers.

D'un autre côté, l'ancienneté des enseignants-chercheurs, les interactions pédagogiques en classe et la capacité professionnelle des enseignants qui sous-tendent les meilleures progressions des étudiants. En effet, les enseignants-chercheurs, plus âgés, consacrent plus de temps à l'écoute, à la compréhension et surtout à la résolution des problèmes des étudiants. Alors que les jeunes enseignants-chercheurs voient leur « côte baissée » par leurs comportements individuels, jugés inappropriés, en milieu universitaire.

Cependant, il existe des effets de contexte qui peuvent influencer favorablement les acquisitions académiques des étudiants dans les départements. L'existence d'équipes pédagogiques fonctionnelles s'avère favorable à de meilleures réussites des étudiants. La

capacité de ces équipes à innover et l'importance, pour les enseignants-chercheurs, à se consacrer à l'enseignement et à la recherche, trouvent un écho favorable auprès des étudiants. Le niveau d'équipement matériel et pédagogique de l'établissement est aussi déterminant dans leur formation et leur réussite. Mais, globalement, les facteurs liés à l'enseignant-chercheur et à sa pratique pédagogique (l'encadrement, l'organisation matérielle et l'équipe pédagogique), couplés à une volonté d'innovation dans les départements améliorent considérablement la réussite des étudiants.

L'absentéisme notoire des enseignants-chercheurs favorise négativement l'apprentissage des étudiants. Entre les nominations des enseignants à des postes administratifs de la Fonction publique gabonaise et le manque de motivation des étudiants, l'Université Omar Bongo est loin d'être une institution universitaire de référence en Afrique. Les principaux acteurs de la vie universitaire n'ont qu'à maximiser leurs efforts en vue de rendre leur environnement plus efficace, dynamique et surtout attractif. Pour cela, l'Etat doit mettre à leur disposition toutes les conditions nécessaires à la réussite et à l'efficacité de sa principale université. Il doit revaloriser la masse salariale des enseignants-chercheurs, construire des salles de classes, des bibliothèques et des sanitaires dans le campus universitaire.

Sur le plan du management, les chefs de départements, les doyens et le rectorat doivent prendre des mesures idoines pour résoudre autant qu'ils le peuvent les difficultés matérielles et pédagogiques des étudiants. Ils doivent favoriser l'introduction des QCM dans les départements à forte densité étudiante en vue de réduire les forts taux de redoublement qui sont coûteux à la fois pour l'institution et pour l'étudiant et sa famille. Aussi, des études complémentaires sont-elles recommandées. Elles doivent porter sur les programmes et la pédagogie utilisés par les enseignants dans les classes. Ces études permettront, éventuellement, de juger de l'opportunité d'une révision des programmes et de l'adaptation des pratiques pédagogiques en classe.

Le système LMD a été introduit, à l'Université Omar Bongo, sans aucune étude de faisabilité. Ni la durée des études, ni le mode de progression des étudiants, ni même les parcours et les unités de formation ne sont visibles dans certains départements. Il a été mis en place sans pour autant changer de système d'organisation des cours et les types d'évaluation qui en découlent.

Nous avons vu dans cette étude qu'il existe très peu d'enseignants de rang magistral dans certains départements. La conséquence immédiate est qu'il n'existe pas de Master 2 ou de Doctorat pour des étudiants qui souhaitent s'y inscrire. Il faut donc encourager les

enseignants-chercheurs à s'inscrire sur les listes d'aptitudes au CAMES pour acquérir des grades universitaires et ouvrir le cycle complet LMD à l'UOB.

Le système LMD a des exigences. Il doit permettre à la fois de revoir l'évaluation des formations et des enseignements, et de redéfinir les modalités de contrôle des connaissances. Depuis son introduction en 2007, aucun département n'a été contrôlé. Aucune modalité d'évaluation des formations et des enseignements n'a été mise en place. En matière de contrôle des connaissances, le LMD n'a pas permis de modifier les pratiques en matière de contrôle des connaissances.

Notre étude montre le fossé qui existe entre ce qui est dit par les pouvoirs publics et ce qui est fait sur le terrain, en matière de gestion et de financement de l'université. Avec l'afflux des étudiants, l'UOB manque cruellement de moyens financiers. Il faut donc entreprendre à la fois une révision profonde des textes sur la procédure budgétaire, en même temps que la structure du budget.

La révision des textes organisant la procédure budgétaire doit s'appliquer dans les universités gabonaises et dans les établissements publics nationaux. Les procédures doivent être formalisées à toutes les étapes du processus : préparation, vote, exécution, suivi, diffusion auprès des utilisateurs, comptes financiers, mode de désignation et missions des agents comptables et contrôleurs financiers. La structure du budget doit aussi, impérativement, refléter l'activité réelle de l'université. Le montant, qui lui est alloué, doit lui permettre de remplir ses missions fondamentales de recherche et d'enseignement. Ces deux impératifs supposent que soit abordée avec les autorités de tutelle la question sensible des droits de scolarité dont le niveau, très faible, ne procure pas à l'établissement les ressources minimales nécessaires à son fonctionnement. Une première réflexion doit se tenir pour étudier une augmentation nécessaire des droits d'inscription de 9000 FCFA (13,72€) aujourd'hui et sur l'instauration de droits d'« écolage » spécifiques, notamment pour les formations de niveaux Master et Doctorat. Mais, cette mesure ne peut être efficace que si elle s'accompagne d'autres mesures comme l'augmentation des salaires et l'amélioration des conditions de travail de la population active.

Nous avons aussi montré dans notre étude que l'Université Omar Bongo doit améliorer son fonctionnement institutionnel interne c'est-à-dire rendre des conseils efficaces et revoir la constitution des équipes de direction. Car, la nomination du Recteur, des Doyens et des responsables de départements, par le gouvernement, fragilise la dynamique de groupe et crée des frustrations dans la profession.

Rendre les conseils d'université et les conseils scientifiques attractifs et réguliers sous-entend, contribuer à la régularité de leurs réunions. Cela permettrait de mieux contrôler l'élaboration du budget et les différents parcours initiés dans chaque département. Le conseil d'université est aussi le lieu de partage d'autorité et d'informations de toute la communauté universitaire. Le recteur, qui le préside, doit avoir à cœur de donner la parole à tous les acteurs (enseignants, étudiants, personnel technique, etc.). Cela doit aussi être le lieu où l'on peut évoquer tous les problèmes de l'institution.

L'efficacité de l'institution dépend également du renforcement des équipes décanales. Nous avons montré, dans cette étude, que les responsables de départements jouent le rôle de « secrétaire », de « responsable pédagogique » ou de référent des étudiants. La nomination d'une secrétaire de direction, par département, permettrait de centraliser les problèmes d'étudiants et de mieux gérer le parcours de ces derniers.

Jean BODIN disait « *il n'y a ni richesse ni force que d'homme* ». La première richesse de l'UOB est donc sa population. Si les étudiants sont déjà répertoriés au niveau de la scolarité centrale, il reste la fiabilisation et surtout le répertoire du personnel enseignant et technique. Il faut classer ou ranger les enseignants et personnels administratifs et techniques par statut/ profil de poste d'affectation/ rémunérations principales et accessoires/localisation dans l'organigramme. Cette enquête doit être exhaustive, vérifiée et informatisée pour donner lieu à un suivi dans la durée.

Mieux connaître les personnels d'encadrement c'est préciser les modes d'intervention dans la vie institutionnelle, les compétences et les responsabilités respectives des principaux acteurs de la vie de l'UOB : vice-recteurs, secrétaire général, chefs de services centraux, doyens, responsables de départements, secrétaire général de composantes, etc. Ce travail de remise à plat est à la portée de l'université et doit permettre la définition en commun de ce que représentent les activités d'intérêt collectif au sein de l'UOB susceptibles de mobiliser efficacement les énergies. De plus, en ce qui concerne les personnels d'exécution, les bons niveaux d'intervention doivent être recherchés afin de placer les agents sous la responsabilité claire et affichée de chefs d'équipes qui ont autorité sur l'accomplissement de leurs tâches.

L'investissement des personnels dans l'accomplissement de leur mission doit être mieux reconnu. Une nouvelle politique indemnitaire doit prendre davantage en compte les mérites respectifs des uns et des autres : une vaste réforme de l'administration publique devant être engagée au niveau national par le nouveau président de la République, il conviendra d'en étudier toutes les conséquences pour les agents de l'université.

Si ces résultats confirment nos hypothèses de recherche, il reste que, dans un pays comme le Gabon, le cas des enseignants-chercheurs des universités gabonaises doit interpeller la société. Car, s'il est une chose apparemment évidente, en rapport à l'école, c'est bien ce que pense Jean Luc AUBERT, à savoir que « *le monde a changé, la société a changé, l'école a changé : il n'est plus, elles ne sont plus ceux de notre enfance ; la question de la réussite scolaire est donc une question plus que légitime, elle est essentielle, parce que réussir à l'école est un enjeu peut-être plus grand aujourd'hui qu'hier*³⁴⁵ ». Voilà pourquoi la question sur le « bien-être » des enseignants-chercheurs, qui forment l'élite gabonaise, doit être au centre des débats éducatifs.

³⁴⁵ AUBERT J.L., *Du berceau à l'école : les chemins de la réussite scolaire*, éd. Albin Michel, 1996, p.7

BIBLIOGRAPHIE GENERALE

- ABAGHE J., *Le ras-le-bol des étudiants en Afrique*, Paris, Alternatives africaines, n°6, juillet-septembre, 1993
- ABRIC BARNIER G., *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*, Paris, l'Harmattan, 2001 J.C., *Pratiques sociales et représentations*, Paris: PUF. 2è éd. 1997
- AHIPEAUD J M., Les étudiants et les élèves dans la transition politique ivoirienne, du 11 au 14 mai 1992, Colloque du CODESRIA (Droit de l'Homme en Afrique : le contexte interne et externe)
- AIT AMARA H., Bernard FOUNOU-TCHUIGOUA, *L'agriculture africaine en crise dans les rapports avec l'Etat. L'industrialisation et la paysannerie*, Paris, l'Harmattan, 1989.
- ALTHUSSER L., « Idéologie et appareil idéologie d'Etat »,
- ANGUE E., *La logique de l'impérialisme français ou l'enseignement au Gabon*, thèse de doctorat de 3ème cycle, Université Paris I- Panthéon Sorbonne, 1979.
- ANTONETTI R-V., Discours prononcé à l'ouverture du Conseil de gouvernement de l'A.E.F., session ordinaire de décembre 1927, dans JOAEF, du 1^{er} janvier 1928.
- ANTONIOLI A., *Le droit d'apprendre. Une école pour tous en Afrique*, Paris, l'Harmattan, 1993.
- ASSELAIN J-C, *Précis d'histoire européenne*, Paris, A. Colin, 1993.
- AUBERT J.L., *Du berceau à l'école : les chemins de la réussite*, édition Albin Michel, 1996
- BARDIN L., *L'analyse de contenu*, Paris PUF, 2000.
- BARRERE A., *Les enseignants au travail, routines incertaines, éditions Savoirs et formation*, Paris, l'Harmattan, 2002.
- BARRY A D., La nouvelle révolution culturelle "socialiste" en Guinée. *Géopolitique africaines*, n°7, février 1998, pp.111-116.
- BAUDRIT A., *Pédagogie interactive et tutorat*, cours de licence de Sciences de l'éducation, université Bordeaux 2, 2002.
- BEAUD, S., *L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'entretien ethnologique*, Politix, n°35, 1996, pp.226-257.
- BELLONCLE G., *La question éducative en Afrique noire*, Paris, Karthala, 1984.

- BEMA S-K., Problématique de l'éducation et de la formation de la jeunesse en Guinée 1958-1984, Thèse de doctorat de sociologie de l'éducation, Paris V, 1988.
- BERBAUM J., *Développer la capacité d'apprendre*, 2^e éd. ESF éditeur, 2001
- BERNARD C., Introduction à l'étude de la médecine expérimentale, Paris, Editions Garnier, 1996.
- BIANCHINI P., Ecole et politique en Afrique noire. Sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1960-2000), Préface de Fougeyrollas, Paris, Karthala.
- BLANCHET A., et GOTMAN. A., *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Armand Colin, 2010, 1^{ère} éd., Nathan, 1992.
- BLOOM B., *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Paris Fernand Nathan 1979
- BOUDON R., *L'inégalité des chances*, Paris, Armand Colin, 1973
- BOURDIEU P., CHAMBOREDON J-C., Le métier de sociologue. Préalables épistémologiques, 4^{ème} éd., Paris, Mouton, 1983.
- BOURDIEU P., et PASSERON JC., *La reproduction, éléments pour une théorie d'enseignement*, les éditions de Minuit, 1970, dernière version, 2005.
- BOURDIEU P., et PASSERON JC., *Les héritiers*, Paris, édition de Minuit, 1964.
- BRUYNE P., Dynamique de la recherche en sciences sociales. Les pôles de la pratique méthodologique, Paris, PUF, 1974.
- CAPELLE J., L'éducation en Afrique à la veille des indépendances (1946-1956). Préface de Léopold Sédar Senghor, Paris, Karthala et ACCT, 1990.
- CASTAREDE, M.F., *L'entretien clinique à visée de recherche*, éd. Le psychologue, Paris PUF, 1983, pp.119-145., dans « L'entretien clinique », sous la direction de Collette CHILAN.
- CHAPOULIE JM., *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyen*, Paris, Maison des sciences de l'homme, 1987.
- CHENERIE I., *Petite histoire de l'évaluation de l'enseignement dans les universités*, Toulouse, Université Paul Sabatier, Toulouse 3, 2005.
- CHUPIN I., « Evaluer les écoles de journalisme : l'imposition d'une nouvelle régulation ministérielle », dans *L'évaluation dans l'enseignement supérieur en question*, Paris, l'Harmattan, 2010.
- COMBESSIE J-C., La méthode en sociologie, Paris, 3^{ème} édition, La Découverte, coll. « Repères », n°194, 2001.

- CONSTANT MARTIN D., *Tanzanie : l'invention d'une culture politique*, Paris, Presses de la FNSP/Karthala, 1988.
- COOMBS P., *La crise mondiale de l'éducation*, Paris, PUF, 1968.
- COPANS Jean., *La longue marche de la modernité Africaine, savoirs, intellectuels, démocratie*, Paris, Karthala, 1990.
- COULIN R., *Systèmes d'éducation et mutations sociales*, Paris, H. Champion, 1980.
- COULON A., *L'école de Chicago*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je », 4^{ème} édition, octobre 2002.
- COUMBA DIOP Momar, *Le syndicalisme étudiant. Pluralisme et revendications*, dans M.C Diop (dir).
- CROZIER M., FRIEDBERG E., *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil, coll. « Point Essais », 1992.
- DANVERS Francis, *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ? Essai d'anthropologie de formation*, *Diction des sciences humaines*, Paris, Presses Universitaires du septentrion, 2009.
- DE LANDSHEERE G., *Introduction à la recherche en Education*, éd. G.Thone, Liège, 1976, 4^{ème} éd.
- DELERIS F., *A Madagascar du bilinguisme circonstanciel au bilinguisme assumé*, dans *Géopolitique Africaine*, n°7, février 1988, pp.117-121.
- DEMAILLY Lise et Michel Saint-Germain., « La problématique de l'évaluation des innovations : le cas de l'évaluation des enseignements universitaires », in *Evaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques*, Bruxelles, De Boeck, 2000.
- DEMBA J-J., « Réformes et efficacité du système éducatif dans « *Gabon émergent* », *Le Gabon émergent : utopie ou réalité ? Approche plurielle du concept d'émergence*, Paris, Publibook, 2011.
- DESROCHE H., préface, dans Albert ANTONIOLI, *Le droit d'apprendre. Une école pour tous en Afrique*, Paris l'Harmattan, 2000.
- DIANE C., *La FEANF et les grandes heures du mouvement syndical*, Paris, Chaka, 1990.
- DOUSTE-BLAZY, P., *Des affaires pas si étrangères. Suivi d'un petit dictionnaire de géopolitique à l'usage des nouvelles générations*, Paris, Odile Jacob, coll. « Histoire et Document », 2007.
- DUBAR C., TRIPIER P., *La sociologie des professions*, Armand Colin, Paris, 1999.
- DUBET F., *L'école des chances : Qu'est ce qu'une école juste ?* Paris, Le Seuil, 2004

- DUBET F., *Les inégalités multipliées*, Paris, Seuil, 2004.
- DUMONT R., *L'Afrique noire est mal partie*, Paris, Seuil, 1966.
- DURKHEIM, E., *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Ed. Gallimard, 2009.
- DURU BELLAT M et VAN ZANTEN A., *Sociologie de l'école*, Armand Colin, Paris, 1999.
- DURU-BELLAT Marie, « Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire », in *Carrefours de l'éducation*, n°16.
- DURU-BELLAT, Marie, « Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire », dans *Carrefours de l'éducation*, Paris, N°16, pp.182-206.
- EASTON P., et Steven KLEES, *Education et économie : autres perspectives*, Perspectives, XX, 4, 1990, pp.457-474.
- ELA J M., *La plume et la pioche*, Paris, Editions Clé, 1971.
- ELLA ENGOANG P., *Evaluation de la compétence des instituteurs Gabonais*, mémoire de fin de cycle conseillé pédagogique, ENS, Libreville, 1988
- ETOUNGA-MANGUELE, *L'Afrique a-t-elle besoin d'un programme d'ajustement culturel ?* Ivry sur Seine, Ed. Nouvelles du sud, 1991.
- EZEMBE F., *L'enfant africain et ses univers : approches psychologiques et culturelles*, Paris, Karthala, 2003.
- FAVE-BONNET M-F., *L'évaluation dans l'enseignement supérieur en question*, Paris, l'Harmattan, coll. « savoir et formation », 2010.
- FELOUZIS G., *Evaluation et efficacité pédagogique des enseignants du secondaire, le cas des mathématiques*, RFS XXXVII, 1996, pp 77-105
- FELOUZIS G., *L'efficacité des enseignants*, Paris, PUF, coll. « Pédagogie d'aujourd'hui », 1997.
- FORMARIER., M., *L'analyse de contenu, outil de recherche en soins infirmiers. Analyse, définition, Méthodologie*, pp.45-53., dans *Recherche en soins infirmiers*, n°13, juin 1988.
- FURTER P., *Le planificateur et l'éducation permanente*, JIPE, 1977.
- GABEL J, et ROUSSET B., « L'aliénation aujourd'hui », *Revue française de sociologie*, Paris, Antropos (Publication du Centre universitaire de recherche d'Amiens), 1977.
- GAY Thomas., *L'indispensable de la sociologie*, Paris, Jeunes Editions, coll. « Principes ».

- GAZIER B., *Economie du travail et de l'emploi*, 1990, Paris, Dalloz.
- GINIES P., Jean MAZURELLE, *L'Afrique forme ses élites : Histoire d'une réussite*, Paris, l'Harmattan, 2010.
- GRAUWE (de) Anton., *L'Etat et l'inspection scolaire : analyse des relations et modèles d'action*, Thèse de doctorat de sociologie, Paris, Institut d'Etudes Politiques de Paris, 2006
- GUINAND A., *Politiques et logiques sociales en matière éducative au Tchad*, Mémoire de DEA, Etudes africaines, Bordeaux 1.
- HADJI, C., « Evaluation des apprentissages. Trente ans de recherche et de débats », in RUANO-BORBALAN (dir.), *Eduquer et former*, Auxerre, Sciences Humaines, 1998.
- HAMIDOU KANE C., *L'aventure ambiguë*, Paris, Juillard, 1961.
- HARBISON F., MYERS C., *La formation, la clé du développement : les stratégies de développement des ressources humaines*, Paris, Ed., Ouvrières (Traduit par Dominique Vigneaux), 1967.
- HARDY G., *Conquête morale : l'enseignement en A.O.F.*, Paris, Armand Colin, 1917.
- HARDY G., *Une enquête morale : l'enseignement en AOF.*, Paris, Armand Colin, 1917.
- HIRSCHHORN M., *L'ère des enseignants*, Paris, PUF, 1993.
- HUBERT A., « Approching the theory of management » in Harold KOONRZ (sous la direction de), *Toward a Unified theory of Management*, New York, McGraw-Hill Book Company.
- ISAMBERT JAMATI V., *Professionnalisation, déprofessionnalisation : Etude critique des notions appliquées aux enseignants français*, Paris, 1990.
- JAMES M.F., *Analyse critique du premier plan d'éducation au Gabon (1960-1970)*, thèse IEDES, 1970.
- JAROUSSE J-P et MINGAT A., *Pour une politique de qualité de l'école primaire en Afrique*, Revue d'économie et de développement, n°3, septembre 1993.
- JAROUSSE., « Evaluer les systèmes éducatifs : de quoi parle t-on ? », in *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs. Une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, E.S.F. éditeur, coll. « Pédagogie outils ».
- KABOU, *Et si l'Afrique refusait le développement ?*, Paris, l'Harmattan, 1991.
- KAUFMANN, J-C., *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin, 2004.
- KELLER J., *Note sur l'histoire de la mission évangélique au Gabon, 1842-1961*, imprimerie CORBIERE et JUGAIN Alençon, 1962.

- KI-ZERBO J., *Eduquer ou périr*, Paris, Unicef, 1990.
- KI-ZERBO J., *Histoire de l'Afrique noire*, Paris, Hatier, 1978.
- LABORDE David., *L'évaluation des enseignements. Le point de vue des moniteurs, Rapport établi dans le cadre des ateliers du CIES. Aquitaine Outre Mer, Université de Pau et des Pays de l'Adour, Juin 2003.*
- LAHIRE Bernard., *La raison scolaire : Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008.
- LANGE M-F., *L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Paris, Karthala, 1998.
- LANGE MF., *L'école et les filles en Afrique, Scolarisation sous condition*, Paris, Karthala, 1998
- LEGENDRE R., *Dictionnaire actuelle de l'éducation*,
- LEGER A., *Les enseignants du secondaire*, Paris, PUF, 1983.
- MAKITA MAKITA K-N., *Capital scolaire et pouvoir social en Afrique*, Paris, l'Harmattan, 1989.
- MAROY C., *Les évolutions du travail des enseignants en France et en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances*, Thème de conférences organisées par PIREF à Paris, il a fait le 24 mars 2005
- MATARI H., et R F QUENTIN de MONGARYAS, *Ecole primaire et secondaire au Gabon. Etat des lieux. Préface de Françoise Ropé*, Paris, l'Harmattan, coll. « Etudes africaines/Education Afrique Noire, Gabon, 2011.
- MATARI H., *Les instituteurs dans la société gabonaise : positionnement social, formation et diversité du métier*, Thèse de doctorat nouveau régime, université Jules Vernes de Picardie, 2007
- MBAH J-F., « La question éducative : moment présent et perspective historique », *L'éducation en friche. Surinvestissement politique et vacances du discours scientifique*, Revue gabonaise de sociologie, n°5, Paris, l'Harmattan, 2011.
- MBEMBE A., TOULABOR, *La politique par le bas en Afrique noire. Contribution à une problématique de la démocratie*, Paris, Karthala, 1992.
- MBOKOLO E., *Afrique noire, Histoire et Civilisations, Tome II, XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Hatier/AUPELF, 2004.
- MBOUMBA A. N. M., *Echec ou réussite et contenus d'enseignements en français et histoire géographie dans les lycées au Gabon. Adaptation ou inadaptation ?*

Contribution à une sociologie du curriculum au Gabon, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Picardie Jules Verne, 2006

- MEISTER A., *L'Afrique noire peut-elle partir ? Changement social et développement en Afrique orientale*, Paris, Seuil, 1966.
- MERTON R-K., *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, 1^{ère} Edition, traduction française, Paris, Armand Colin, 1997.
- METEGHE N'NAH N., *Histoire du Gabon. Des origines à l'aube du XXI^e siècle*, Paris, l'Harmattan, coll. « Etudes africaines », 2006.
- METEGUE N'NA, *Histoire de la formation du peuple gabonais et sa lutte contre la domination coloniale (1939-1960)*, thèse de doctorat d'Etat en Histoire, Université Paris I – Panthéon Sorbonne
- MEYO BIBANG F., *Les premiers missionnaires du Gabon*, éd. multipress, Libreville, 1975.
- MICHEL Joseph (Père), *La scolarisation de l'Afrique Noire en 1954*, n° spécial de la Revue Tam-tam, Mars-Mai 1955
- MOUKAGNI-SIKA C., *Production scientifique et pouvoir politique au Gabon. Esquisse d'une sociologie de la recherche universitaire*, Paris, l'Harmattan, 2010.
- MOUMOUNI A., *L'éducation en Afrique*, Paris, éd. Présence africaine, 1998.
- MOUSSAVOU G., *L'Etat et l'enseignement supérieur et la recherche au Gabon*, Thèse de doctorat de sociologie, Université Jules Vernes, 2005.
- MOUSSAVOU G., *L'Etat et le système d'enseignement supérieur et de recherche scientifique au Gabon*, thèse de doctorat en sociologie, Université de Picardie Jules Verne, 2005.
- MUAMBA B., *Zaïre : Pourquoi ce bain de sang dans les campus ?*, Kampala, 26-29 novembre 1990, Symposium du CODESRIA sur la liberté académique. Recherche et responsabilité de l'intellectuel.
- MUCCHIELLI P., *L'analyse de contenu des documents et des communications*, 7^{ème} édition, Paris, Ed. EST, 1991.
- N'DA P., *Les intellectuels et le pouvoir en Afrique noire*, Paris, l'Harmattan, 1987.
- NDACHI TAGNE D., *Cameroun : L'école se meurt sous le regard passif du pouvoir*, Paris, Afrique éducation, n°5, avril-mai 1994.
- NDIAYE J P., *La jeunesse africaine contre l'impérialisme*, Paris, Maspero, 1971.
- NDOMBET Wilson, *Renouveau démocratique et pouvoir au Gabon (1990-1993)*, Paris, Karthala, 2009.

- NDOUME ASSEMBE, *L'Enseignement missionnaire au Gabon (1842-1960)*, thèse de doctorat 3^{ème} cycle en histoire, Université Paris I Panthéon, 1979.
- NEGRONI (de) F., *Afrique fantômes*, Paris, Plon, 1992.
- NFOULE MBA F., *Haute fonction publique au Gabon. Les logiques d'une sélection d'une élite de 1956 à 1991*, Paris, l'Harmattan, 2011.
- NGUEMA ENDAMANE G., *Orientation scolaire au sortir de la classe de 3^{ème} de l'enseignement secondaire général public au Gabon*, thèse de doctorat en sociologie, Université de Lille I, 2003.
- NGUEMA ENDAMNE G., *L'école pour échouer. Une école en danger. Crise du système d'enseignement gabonais*, Paris, Publibook, 2011.
- NTSAME ASSOGO J., *Les fondements de la collaboration scolaire entre l'Eglise et l'Etat au Gabon*, thèse de doctorat de 3^{ème} cycle en Sciences de l'éducation, Université Bordeaux 2, 1989.
- NYANGONE OBIANG, *L'éducation chez les Fang : les pratiques traditionnelles et leur évolution*, thèse de doctorat en ethnologie, Université de Nice, 1998.
- NZIENGUI DOUCKAGA C., *L'enseignement et la formation de l'élite intellectuelle gabonaise (1920-1970)*, Thèse de doctorat de 3^{ème} cycle histoire, Université de Reims Champagne-Ardenne, 1996.
- NZIENGUI DOUKAGA, *L'enseignement et la formation de l'élite intellectuelle gabonaise (1920-1978)*, thèse de doctorat de 3^{ème} cycle en histoire, Université de Reims, 1986.
- NZOUBA NDAMA G., « 20 ans d'effort en faveur de l'éducation », *Bulletin de liaison et d'information*, Ministère de l'Education Nationale, n°6, mars 1988, pp...
- ORIVEL F., *Eléments de diagnostic*, Paris, Afrique contemporaine, n°172, oct.-déc.1994.
- ORIVEL F., *La crise des universités francophones en Afrique subsaharienne*, Perspectives, vol. XXI, 3, 1991.
- PAQUAY Léopold., *L'évaluation des enseignants : tensions et enjeux*, Paris, l'Harmattan, Editions et sociétés, 2004.
- PASSY Macaire Aubert, *L'attraction des fonctions non-enseignantes chez les enseignants congolais. Contributions à l'étude de la mobilité des enseignants dans la fonction publique et assimilée au Congo*, Paris V René Descartes, Thèse pour le doctorat de 3^e cycle en sciences de l'éducation, 1978.

- PASSY Macaire Aubert, Les universitaires africains en crise d'identité, *Alternatives africaines*, 6, Juillet-septembre, 1993.
- PERRENOUD P., *Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes*, in Bentolila, A. (dir.) *Savoirs et savoir-faire*, Paris, Nathan, 1995
- PERRENOUD P., *La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et bricolage : Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation*, Collection et Savoir et Formation, Paris, L'Harmattan, 1994.
- PERRENOUD., « Evaluer les réformes scolaires, est-ce bien raisonnables ? », in *Mesure et Evaluation en Education*, 1996, vol.19, n°2.
- POSTIC M., *La relation éducative*, pédagogie d'aujourd'hui, PUF, 2001
- POSTIC M., *Observation et formation des enseignants*, Paris, PUF, 4ème éd. 1992
- POUCHET G (Père)., « Les pères de l'église du Gabon », dans *Vivant Afrique*, n°245, juillet-Août, 1996, pp.23-33.
- PSACHAROPOULOS G., Maureen WOODH.ALL, *L'éducation pour le développement. Une analyse des choix d'investissement*, Paris, Economica, 1988.
- QUIRIN J C., Primaire et secondaire : état des lieux et débuts de solution, *Géopolitique africaine*, 7 février 1988.
- QUIVY R., et CAMPENHOUDT, L-V., *Manuel de recherche en sciences sociales*, 1ère édition, Paris, Dunod, 2000.
- RAPONDA-XALKER A. (Abbé), *Une mise au point*, R.G., n°3, octobre 1956.
- RENOU G., La coopération par projets ou les affaires du changement, *Géopolitique africaine*, n°7, février 1988.
- ROMAINVILLE et Alava, « Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition », *Revue française de pédagogie*, n°136, juillet-septembre, 2001.
- ROQUES R.P., *Le pionnier du Gabon*, Jean Remi BESSIEUX, Paris, SPES, 1956.
- SALL B., De l'Université de "sous-développement" à l'Université de "développement" au Sénégal : identité conflictuelles et production universitaire, Genève-Afrique.
- SAMOFF Joël, *The intellectual/Financial Complex of Foreign Aid*, *Review of African Political Economy*, n°53, 1992.
- SANOU F., « Politiques éducatives du primaire au Burkina Faso », *Annales de l'Université de Ouagadougou*, vol.1, série A, 1988.

- SANTERRE R., « Linguistique et politique au Cameroun », dans Renaud Santerre, Céline Mercier-Tremblay (dir.).
- SCHUERKENS U., *Le développement social en Afrique contemporaine. Logique perspective inter et intra-sociale*, Logiques sociales, Développement, Tiers-Monde, Paris, Karthala, 1991.
- SMITH A., *Recherches sur les causes et la nature de la richesse des nations (1776)*, Paris, Gallimard, 1976.
- SMYKE R J., *African education and teachers organizations*, Genève, Afrique, vol. XXVIII, 2, 1990, pp.17-29.
- SYLLA K., *L'éducation en Afrique, Le défi de l'excellence*, Paris, l'Harmattan, 2004.
- THELOT C., *L'évaluation du système éducatif*, Paris, PUF, 1993.
- THINES G, LEMPEREUR A., *Dictionnaire général des sciences humaines*, Paris, Ed. universitaires, 1975.
- TORRES J-C., *L'évaluation dans les établissements scolaires: théories, objets, enjeux*, Paris, l'Harmattan, 2010.
- TRAORE S., *La Fédération des étudiants d'Afrique noire en France*, Paris, l'Harmattan, 1985.
- TRAORE S., *Responsabilité historiques des étudiants africains*, Paris, Anthropos, 1973, pp.109-110.
- TRINQUIER M-P, CLANET et ALAVA, « Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire. Conditions perçues et effectives dans les pratiques d'études et d'enseignement », dans Rapport de recherche (sous la coordination de Trinquier), Paris, 1999, INRP/CNCRE.
- VINOKUE, *Les système éducatifs et leur régulation*, Afrique contemporaine, 172, oct-déc., 1994.
- VINOKUR A., *La Banque Mondiale et les politiques d'ajustement scolaire dans les pays en voie de développement*, Revue Tiers Mondiale, XXVIII, 112, oct-déc. 1987.
- YANGA NGARY B., *La modernisation quotidienne au Gabon. La création de toutes petites entreprises. Préface de Gilbert de Terssac et Fidèle Pierre NZE-NGUEMA*, Paris, l'Harmattan, 2008.

TABLE DES MATIERES

PREMIERE PARTIE : Cadre général de l'étude	13
CHAPITRE 1 : Préalables épistémologiques et définition des concepts	14
DEDICACES	1
REMERCIEMENTS	3
SIGLES ET ABREVIATIONS	4
Liste des graphiques et cartes	6
LISTE DES TABLEAUX	7
SOMMAIRE	8
INTRODUCTION GENERALE	10
Chapitre I : Préalables épistémologiques et définition des concepts	21
1. De la problématique au cadre théorique	21
1.1. Problématique	21
1.2. Hypothèse	23
1.3. Délimitation géo spatiale de l'étude	23
1.4. Cadre théorique : de la sociologie des professions à la sociologie des enseignants 24	24
2. La question de l'évaluation, de la compétence et de l'efficacité des enseignants	30
2.1. Evaluation	30
2.2. La compétence	38
3. Analyse des questions de compétence et d'efficacité pédagogique des enseignants- chercheurs	42
3.1. Des perspectives similaires de BIDDLE, ROSENCRANZ et MIALARET	44
3.2. FELOUZIS et PERRENOUD : une approche flexible	48
CHAPITRE 2 : La démarche méthodologique	52
2.1. Limites, difficultés et découpage du champ empirique	52
2.1.1. Le calendrier	53
2.1.2. L'échantillonnage	53
2.1.3. Le choix de l'université	57
2.2. Organisation et fonctionnement de l'université Omar Bongo	58
2.3. Ratios étudiants/enseignant	59
2.4. La démarche méthodologique	61
2.4.1. Outils d'enquête : guide d'entretien	61
2.4.2. Quid de la représentation de l'échantillon	63
2.5. Outils de recueil de données	64
2.5.1. Les entretiens semi-directifs	64
2.5.2. Le questionnaire écrit : rédaction et distribution	64
2.6. Instruments d'analyse de données : l'analyse thématique	66
2.6.1. Identification par âge et par sexe	67
2.6.1.1. Sexe	67
2.6.1.2. Age	69
2.7. Analyse de l'énonciation	70
2.8. L'analyse thématique structurale	72
2.8.1. Analyse stratégique	72
2.9. L'analyse quantitative des données du questionnaire	73
CHAPITRE 3 : Histoire coloniale et avènement de l'école moderne au Gabon	75
3.1. Présentation générale du Gabon	75

3.2.	L'œuvre missionnaire et l'émergence de l'école moderne au Gabon.....	78
3.3.	Essai de typologie des Etats Africains selon le rapport entre systèmes d'enseignement et sociétés	82
3.4.	Le système scolaire au Gabon avant l'indépendance en 1960	84
3.4.1.	Implantation des missionnaires protestants au Gabon	86
3.4.1.1.	Création de la première école et des stations au Gabon.....	87
3.4.1.2.	Relations entre l'administration française et les Américains	89
3.5.	Implantation des missionnaires catholiques	91
3.6.	La naissance de l'école laïque	98
3.6.1.	Cours préparatoires	99
3.6.2.	Cours élémentaires	100
3.6.3.	Cours moyens	100
3.6.4.	Ecole du village	100
3.6.5.	Ecole urbaine et école régionale.....	101
3.7.	La politique « expansionniste » de l'éducation au Gabon après l'indépendance en 1960	103
3.8.	Les politiques et objectifs actuels du secteur éducation au Gabon	112
3.8.1.	Les Etats généraux de l'éducation de 2010	112
3.8.2.	Les nouvelles dispositions réglementaires	113
3.8.3.	Des investissements structurants nécessaires	115
	Chapitre 4 : L'efficacité générale de l'université Omar Bongo	119
4.1.	Quelques indicateurs de performance de l'enseignement supérieur au Gabon.....	119
4.1.1.	Le taux d'encadrement à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines.....	119
4.1.2.	Taux d'encadrement pédagogique à la Faculté de Droit et des Sciences Economiques	121
4.1.2.2.	La taille des classes et le taux d'encadrement.....	122
4.2.	La productivité de l'université Omar Bongo.....	123
4.3.	L'efficacité de l'université Omar Bongo	124
4.3.1.	Conditions d'admission aux différentes listes d'aptitude	126
4.3.2.	La situation de la femme-enseignante	132
4.3.3.	Le taux d'abandon	137
4.3.3.1.	Les taux d'abandon à l'université Omar Bongo.....	140
4.3.3.2.	Des taux de redoublement plus importants au Gabon que partout en Afrique 142	
4.4.	Un travail d'équipe pas comme les autres.....	145
4.5.	Structure et évolution des dépenses de l'Etat en Education au Gabon	151
4.6.	Les dépenses publiques d'éducation	151
4.7.	Une gestion financière et budgétaire soumise à de fortes contraintes.....	154
4.7.1.	Une absence de budget prévisionnel	155
4.7.1.1.	Un conseil d'administration qui ne joue pas son rôle	155
4.7.1.2.	Un déficit structurel permanent.....	156
4.7.1.3.	Des droits d'inscription insignifiants	156
4.7.1.4.	Des procédures inadaptées	156
4.7.2.	Une organisation dysfonctionnelle.....	157
4.7.3.	Une gestion financière et budgétaire en panne de connexion internet.....	158
	Chapitre 5 : Evaluation réflexive des étudiants et des enseignants sur leurs propres pratiques.....	159
5.1.	Le passage du lycée à l'université : des difficultés multifformes et variées	162
5.1.1.	Des difficultés d'ordre structurel.....	162
5.1.2.	Les difficultés d'ordre environnemental et financier	163

5.2.	Critiques sur la transmission des connaissances : "Une condamnation sans appel"	164
5.2.1.	Sur la transmission de la connaissance	164
5.2.1.1.	Les problèmes psychosociologiques	164
5.2.1.2.	Les problèmes psychopédagogiques	165
5.2.1.3.	Les problèmes de communication.....	165
5.3.	Sur l'évaluation des connaissances à l'université Omar Bongo.....	166
5.4.	Synthèse sur la pratique d'étude des étudiants à partir des résultats sur les stratégies d'apprentissage.....	169
5.4.1.1.	Le rapport au travail des étudiants	170
5.5.	De l'absence de la pédagogie universitaire à la reproduction du système colonial au Gabon.	173
5.5.1.	De la pédagogie universitaire	173
5.5.1.1.	Le système universitaire gabonais : un legs colonial	174
5.5.1.2.	La thèse de doctorat, une condition nécessaire mais insuffisante pour enseigner à l'université.....	175
5.6.	Les facteurs liés aux conditions d'évaluation des connaissances.....	177
5.6.1.	L'environnement sociopolitique comme principal obstacle au développement de l'« esprit universitaire ».....	177
5.6.2.	Un recrutement hétéroclite	178
5.6.3.	Le statut particulier des enseignants-chercheurs de l'UOB	179
5.6.4.	La prime d'incitation à la recherche.....	181
5.6.5.	Le volume horaire hebdomadaire des enseignants : une histoire de clan	182
5.7.	Caractéristiques et styles de direction des chefs d'établissements.....	182
5.7.1.	Caractéristiques personnelles et titre professionnels des chefs d'établissement	182
5.7.2.	Une gestion déficiente des personnels d'université	184
5.8.	Besoin de formation pour les chefs de département	185
5.9.	Dévouement et motivation des chefs de département	185
5.10.	Les conditions de travail	186
5.10.1.	L'inégale dotation en équipement des départements universitaires.....	187
5.10.1.1.	Équipement en matériel didactique et de soutien aux départements.....	187
5.10.1.2.	Les équipements dits "utilitaires"	188
5.10.1.3.	La répartition de l'indice de qualité	191
5.10.1.4.	Appréciation du Recteur et des chefs de départements sur les besoins de leur institution en matière d'équipements universitaires.....	192
Chapitre 6 : Etats Généraux de l'Éducation de mai 2010 et les propositions des politiques éducatives dans l'enseignement supérieur au Gabon.....		194
6.1.	Les tentatives de réformes du système éducatif gabonais.....	194
6.1.1.	Les Etats Généraux de l'Éducation de 1983	194
6.1.1.1.	L'enseignement préscolaire.....	196
6.1.1.2.	L'enseignement primaire.....	196
6.1.1.3.	L'enseignement secondaire	197
6.1.1.4.	L'enseignement technique et professionnel	197
6.1.1.5.	L'enseignement supérieur	198
6.2.	Les Etats généraux de l'éducation et de la formation de 2010.....	199
6.2.1.	Rénover et créer des infrastructures adaptées : la place de l'université.....	199
6.2.2.	Valoriser les ressources humaines : la place de l'enseignant.....	201
6.2.3.	Développer une capacité de pilotage au niveau du Ministère	201
6.2.4.	Adapter, diversifier et professionnaliser l'offre de formation.....	202
6.2.5.	Une démarche scientifique de qualité au service de l'École au Gabon.....	203

6.3.	Propositions de politiques éducatives en vue d'améliorer l'efficacité de l'Université Omar Bongo	206
6.3.1.	Améliorer les conditions de vie et de travail des enseignants-chercheurs	207
6.3.2.	Améliorer les conditions de la vie étudiante	208
6.3.3.	Rendre l'université Omar Bongo plus efficace	209
6.3.3.1.	Donner un nouveau souffle à la politique universitaire	209
6.3.3.2.	Constituer des équipes universitaires par voix élective.....	209
6.3.3.3.	Etre strict sur le fonctionnement des conseils d'université	210
6.3.4.	Gérer l'afflux des étudiants	210
6.3.5.	Améliorer et optimiser l'organisation du système LMD	210
6.3.6.	Redéfinir les objectifs de la recherche à l'UOB.....	211
6.3.7.	La prise en compte du personnel « ATOS »	211
6.3.8.	Instaurer un espace d'échanges, de discussions et de dialogue.....	212
6.3.9.	Augmenter les frais de scolarité	212
6.4.	Une université ouverte au reste du monde	213
6.4.1.	Revoir la coopération interuniversitaire	213
6.4.2.	Une politique floue de substitution avec des universités françaises	213
6.4.3.	La situation en l'UOB et les autres institutions universitaires africaines	213
6.4.4.	La situation avec les organisations interuniversitaires	214
6.5.	Créer une Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement au Gabon	215
	CONCLUSION GENERALE	217
	BIBLIOGRAPHIE GENERALE	224
	TABLE DES MATIERES	234
	ANNEXES	238

ANNEXES

GUIDE D'ENTRETIEN

Ce qui entretien révèle la structuration des entretiens que nous avons eus avec le Recteur de l'Université Omar Bongo, des Doyens et des enseignants-chercheurs.

Les entretiens sont construits autour de six items, axés, chacun, sur une approche thématique qui se rapporte aussi bien au profil individuel des enseignants-chercheurs, à la gestion globale de la profession et aux différentes conditions d'évaluation des connaissances.

En fonction des objectifs de la recherche et des buts poursuivis par chaque item, certaines questions s'adressent strictement aux enseignants. Tandis que d'autres sont ouvertes réservées aux personnels administratifs.

Item 1 : Identification

Sexe :

Nom et Prénom :

Age :

Grade :

Ancienneté :

Département :

Nombre d'ouvrages parus :

Item 2 : Recrutement

Connaissez-vous le mode de recrutement des enseignants-chercheurs de l'UOB ?

Où avez-vous été recruté ?

Pensez-vous que vous remplissiez toutes les conditions ?

Sinon, pourquoi avez-vous été recruté plutôt que d'autres ?

Item3 : Les conditions de transmission des connaissances

Avez-vous reçu une formation pour enseigner à l'université ?

Sinon, pourquoi n'en avez-vous pas reçu ?

L'obtention d'une thèse de doctorat suffit-elle pour enseigner à l'université ?

Pensez-vous qu'une pédagogie s'avère nécessaire ?

Item 4 : Les conditions d'évaluation des connaissances

Pouvez-vous nous parler de votre université ?

Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans la transmission des connaissances aux étudiants ?

Quelles idées faites-vous de l'évaluation des étudiants pendant les contrôles continus et sessions d'examens ?

Accordez-vous une attention particulière à certains types d'évaluation ?

Comment les enseignants-chercheurs sont-ils évalués ?

Sinon, comment rendent-ils compte des moyens qui leurs sont alloués ?

Que pensez-vous de la question de l'objectivité dans l'évaluation des étudiants ?

Item 5 : Gestion administrative des enseignants

Comment les enseignants-chercheurs sont-ils gérés administrativement ?

Quel traitement salarial reçoivent-ils ?

Ce traitement correspond t-il au niveau de vie d'un enseignant-chercheur ?

Item 6 : Sur la recherche universitaire

Quelles sont les missions d'un enseignant-chercheur ?

Y a-t-il un lien entre la fonction d'enseignant-chercheur et la politique de la recherche définie par le ministère de l'enseignement supérieur ?

Y a-t-il une politique universitaire au Gabon ?

Est-ce que votre département fonctionne avec les équipes pédagogiques normalement constituées ?

Quels sont les critères pour créer un centre de recherche ?

Entretien 1 : avec un enseignant de philosophie samedi 07 août 2010 à 11H (Edition Raponda Walker, en centre ville)

Je n'ai pas dirigé un service administratif qui m'aurait donné la possibilité de ce que c'est que le métier d'enseignant en général. Je peux vous seulement à partir de mon expérience personnelle à partir de laquelle je peux avoir une description d'enseignant-chercheur. C'est un travail que j'estime exigeant et difficile. Difficile par ce que nous y entrons sans autre préparation qu'après l'obtention d'un diplôme de troisième cycle, le doctorat en occurrence. Quand on arrive, il n'y a pas véritablement le travail d'encadrement qui vous permet d'apprendre dans un contexte favorable. Chacun est embarqué et découvre le métier sur le tas. Il y a aussi la procédure d'incorporation en tant que fonctionnaire. C'est aussi une épreuve qui rend difficile le métier d'enseignant parce que vous n'êtes pas dans les situations confortables qui n'est pas évident de pouvoir donner le meilleur de vous-même pour pouvoir enseigner.

L'aspect recherche est au statut embryonnaire non pas parce qu'elle n'existe pas mais parce que leur fonctionnement est tel qu'il n'est évident d'intégrer une équipe de recherche suffisamment équipée et qui vous donne la possibilité de vous exprimer. Chacun se démerde de son côté.

L'aspect passionnant de la recherche réside dans le fait qu'on arrive à exprimer clairement ses positions en classe avec des étudiants les aspects qu'on a développés dans notre thèse. Cela nous permet d'être au contact de la jeunesse...

Y a-t-il un lien entre l'enseignement et les directives de la tutelle ?

Oh, non parce que vous savez que le système de notre enseignement est fait de telle sorte que ce sont des départements qui élaborent les offres d'enseignement sans forcément obéir à une politique générale que ce soit au niveau global du pays ou de chaque département, surtout en fonction de chaque enseignant ou en fonction de la discipline elle-même. Ce qui justifie le fait qu'il existe des doublons dans certains départements, les mêmes matières avec les mêmes orientations mais dans des disciplines différentes.

3. Comment doit-on choisir le contenu des programmes ?

Les offres de formations sont identiquement les mêmes dans toutes les universités du monde à part certaines universités africaines qui incluent la pensée africaine. Peut-être d'autres disciplines qui sont en prise avec la réalité mais pas la philosophie.

4. Est-ce à dire la philosophie enseignée à l'UOB est déconnectée de la réalité gabonaise ?

Non, le problème c'est qu'au niveau de la préoccupation de nos étudiants, nous sommes encore au stade, du moins au premier cycle, de leur donner les fondamentaux de la discipline. Le lien avec la réalité se fait au troisième cycle. Comme nous ne l'avons pas encore ici. Là c'est le but de la recherche. J'ai fait paraître un certain nombre d'articles que je ne peux pas enseigner. Il s'agit d'abord de donner aux étudiants les fondements de la philosophie.

5. Quelles sont les principales revendications des enseignants-chercheurs ?

Pour les enseignants, c'est globalement ce que l'on appelle l'amélioration des conditions de vie et de travail des enseignants. En gros c'est le traitement. Nombreux estiment que le traitement n'est pas à la hauteur de ce que les enseignants pourraient avoir : (le logement, l'accès à la propriété foncière, la prime qui arrive en retard, etc.). Les revendications pour le manque de salle de classe, les bibliothèques qui ne sont équipées font rarement des revendications.

6 La situation à l'UOB est-elle satisfaisante ?

Non elle n'est pas satisfaisante parce qu'il y a beaucoup de problèmes :

- d'accueil : qui ne sont adaptées par rapport à la population étudiante. Les autorités n'ont pas de réponse face à la massification de la population étudiante et du coup les classes sont en sureffectifs. Tout ça a une répercussion dont les enseignants organisent leur travail. On se retrouve avec des groupes de travail pléthoriques et ça ne peut pas donner lieu à un suivi pédagogique attentif
- le problème de la correction de copie. Avec ce nombre élevé d'étudiants, il faut corriger les copies dans un laps de temps
- l'inadaptation des structures administratives. L'université fonctionne avec des structures qui datent de sa création. Avec le basculement au nouveau paradigme LMD, il faut une nouvelle organisation à la fois pédagogique et administrative. Il faudra étoffer le département parce qu'autour du chef de département il n'y a plus une autre autorité ou secrétaire pour s'occuper du suivi des dossiers et du coup il est submergé. Il est obligé de faire appel à des mains de bonnes volontés pour l'aider surtout pour la saisie des notes. Ce problème a des répercussions au décanat

7. Quel est le processus de création d'un laboratoire ou une équipe de recherche ?

Aujourd'hui, quelqu'un se lève un bon matin et il décide de créer un laboratoire en faisant une demande au conseil décanal et puis si elle est validée le conseil de l'université va entériner. Mais vous savez, cette procédure n'est rarement allée jusqu'à interdire quelqu'un de créer un laboratoire si ce n'est que des questions de personnes. Je ne conçois pas que notre établissement puisse avoir une trentaine de laboratoires certains avec des objectifs non avoués. Cette situation perdure. C'est bien ce qui se passe dans la faculté de Droit et Sciences Economiques. Il n'y a pas une floraison de laboratoires. Il y en a trois ou 4. Ce qui me paraît représentatif alors que chez nous, nous en avons plus d'une vingtaine au fonctionnement chaotique. Certains se résument juste à toucher la subvention de l'Etat sans réel visibilité de production sur le terrain.

Aujourd'hui, dans les nouvelles lois qui sont entrain d'être faites, il existera un conseil scientifique qui aura à se prononcer sur la procédure. On ne pourra plus créer de laboratoire si on n'a pas d'avis favorable du conseil scientifique.

8. Quels sont les modes d'évaluation des enseignants par rapport à toutes ces dérives ?

En fait, les enseignants sont évalués aujourd'hui dans la perspective de leur promotion au fonction qui structurent leur carrière. Il n'y a pas d'autre évaluation des étudiants qui se prononceraient sur le contenu des enseignements. La seule évaluation qui est faite est l'évaluation par les pairs. C'est-à-dire l'enseignant lui-même se soumet à une évaluation en vue de la soumission dans les listes d'aptitudes aux fonctions de maitres-assistants, MC et Pr.

9. difficultés rencontrées lors de la transmission de la connaissance

Les difficultés importantes sont le niveau des étudiants. Je constate, avec amertume moi qui les ai en 1^{ère} année, que nombreux n'ont pas de niveau requis pour entreprendre les études de philosophie parce que les études de philo supposent les acquis et pré-requis en terme de culture pour pouvoir aborder un certain nombre de chose. Il y a aussi que les étudiants n'ont pas un certains nombre de structures comme les bibliothèques universitaires qui leurs permettraient d'aller approfondir les enseignements faits. Du coup, l'essentiel tourne autour de ce que l'enseignant dit en classe. Alors que le contrat pédagogique voudrait que ce qui est dit en classe doit l'objet d'un approfondissement en dehors de la classe càd que ça doit être compensé en autonomie. Nous ne sommes pas face aux cas d'indisciplines qui caractérisent les amphithéâtres et les salles de classes car en philosophie nous n'avons pas d'amphithéâtres et nos effectifs au premier cycle tournent autour de cent ou cent dix étudiants. Ce qui est gérable.

10. Accorez-vous une attention particulière à un certain type d'évaluation ?

J'essaie de faire tout. Dans mes modalités de contrôles de connaissances, il y a tout : les devoirs sur tables (15 jours avant), les interrogations inopinées. Il m'est arrivé de favoriser ou de bonifier un étudiant qui a su répondre aux questions en classe pour l'encourager dans cette dynamique. Je ne fais pas trop d'exposés ni même des devoirs à faire à la maison car les étudiants n'arrivent pas à bien exploiter internet. Ils se contentent de faire le copier-coller.

11. L'Objectivité de la connaissance ?

A mon niveau, la question ne se pose pas parce que j'ai pour principe de dire que lors que j'ai en face de moi un étudiant, c'est sans considération à son origine sociale, régionale ou de nationalité. De ce point vue, l'évaluation ne peut pas l'objet de critères subjectifs au point que lors que je fais une évaluation c'est accompagner d'une correction en classes, sous de la lecture des trois meilleures copies pour permettre à ceux qui n'ont pas bien travailler de comparer avec la correction qui a été faite et ce que eux-mêmes ont eus à écrire. Quand les choses sont faites ainsi, les jeunes sont compréhensifs et admettent ce qu'ils ont écrit.

Entretien 2 : Entretien avec Mr l'enseignant D., département philosophie à l'UOB, vendredi 4 août 2010 à 13H30

1. Description du métier d'enseignant-chercheur

C'est quelqu'un qui exerce un métier d'enseignant, qui transmet un savoir et qui parallèlement à des projets scientifiques notamment l'écriture d'articles, de livres. L'enseignant-chercheur c'est quelqu'un qui articule ces deux axes en essayant d'avoir une cohérence entre ces deux axes.

2. Y a-t-il un lien entre le métier d'enseignant-chercheur et la politique définie par la tutelle ?

Je ne peux pas vous répondre d'une manière précise mais il va de soit que lorsque les enseignements sont dispensés à l'université, ces enseignements obéissent à un cadre. Ce cadre c'est de concilier l'idée générale de l'Etat à instruire ses enfants et le département de philosophie qui apporte sa contribution à cette œuvre. Même si au premier cycle, nous nous attelons donner à nos les bases de la philosophie avec les auteurs, les courants, etc.

3. Y a-t-il une politique universitaire au Gabon ?

Pour être clair, je ne sais pas. Ce que je sais c'est qu'il y a des enseignements qui se font, qui tentent d'obéir à ce qui se passe ailleurs. Si c'est ça une politique universitaire ? Je ne sais pas mais je crois savoir qu'on entend par politique universitaire, un cadre à l'intérieur duquel sont pris un certain nombre de décisions, après discussion, qui touchent le fonctionnement de l'université ensuite on dégage, j'ai envie de dire une vision. J'espère et je me crois permis que cette politique existe mais dans le fonctionnement des uns et des autres, entre départements, je pense que cet esprit y est.

4. Est-ce que votre département fonctionne normalement avec des équipes pédagogiques régulièrement constituées ?

Vous savez, la notre d'équipe pédagogique est relative neuve. Pour cela, il faut que des uns et des autres s'approprient ce concept et la fasse vivre càd avec des enseignants qui travaillent à la constitution des enseignements, à les évaluer. Il n'est pas évident pour un chef de département d'évaluer cet espace très complexe pour des raisons évidente car nous ne disposons pas toutes les conditions qui peuvent emmener le fonctionnement de l'institution. Vous voyez, vous venez à mon bureau, je suis seul. Je n'ai pas de secrétaire... Ca fait quand même qu'on prend énormément sur nous de faire vivre le département. On a un centre de recherche d'études philosophiques qui fonctionne tant bien que mal. Ce centre permet une meilleure visibilité de ce qui se fait au département. Au sein du département, j'entends les enseignements et la recherche.

5 Y a-t-il des critères pour créer un centre de recherche ?

Le centre de recherche des études philosophiques existe depuis plus de 6 ans. Le critère qui paraît le plus objectif c'est d'avoir une équipe conséquente c'est-à-dire avoir un professeur titulaire, un maître de conférence. Ces conditions étaient réunies. Il faut se dire aussi que les centres de recherche et de laboratoires viennent en appui aux départements. Il faut aussi se dire que les départements n'ont pas toujours la mainmise sur les laboratoires de recherche

parce que ces derniers peuvent être autonomes mais qui appartiennent au même espace de la faculté des lettres et sciences humaines. Par contre, certains départements ont deux ou trois centres de recherches mais qu'on ne voit pas les résultats. On peut donc s'interroger sur l'existence de ces centres de recherches. Je ne suis pas pour que les départements aient la mainmise sur les centres de recherche. Je vais du principe d'un centre beaucoup plus important qu'un laboratoire.

6. Les modes d'évaluation d'enseignants-chercheurs

Ce qui se fait jusqu'à présent c'est l'inscription sur une liste d'aptitude au CAMES. C'est le CAMES qui évalue les enseignements et les travaux de recherche (participation aux colloques, articles, livres, etc...)

7. Difficultés rencontrées lors de la transmission des connaissances

Bon, le premier problème dans notre université c'est la bibliothèque. C'est dommage mais nous sommes obligés d'en parler. Les étudiants nous pas la possibilité d'aller à la source de l'information. Il y a internet mais tout ce qui y vient n'est pas contrôlé. Et je crois que c'est le problème le plus important. Après, il y a des conditions de vie et d'existence, les conditions de travail, le salaire même si d'aucun pensent qu'on a la prime de recherche. Nous sommes comme tous les Gabonais c'est-à-dire venir en aide aux familles. Je dis souvent aux copains : un Gabonais qui travaille c'est quinze bouches qu'il nourrit. C'est pour vous dire que les salaires sont très bas et le livre coûte cher. Participer à un colloque c'est pas donner surtout avec des salaires que nous avons. Y a toujours des problèmes liés au budget de l'université, au budget du département, etc.

8. L'objectivité dans l'évaluation des étudiants

Je ne veux pas être juge et partie. Je ne sais pas ce qui se passe dans d'autres départements mais je vais du principe qu'il y a une forme d'évaluation objective. On évalue ce qui est transmis, la réception, la manière qu'ont les étudiants de restituer ce qui est transmis, comment cela est-il transmis. Cette évaluation, à mon avis, reste objective.

Entretien avec le SG Université Omar Bongo

1. La situation de l'UOB

... En 2002, une restructuration a été faite pour l'autonomie de l'université. A ce jour, nous sommes autour de 14 000 étudiants.

2 Est-ce que l'université a toujours joué son rôle ?

Oui, depuis le départ, l'université a toujours joué son rôle. La preuve, toutes les personnalités qui sont dans le monde du travail aujourd'hui sont passées par ici. Aussi, elle a toujours

remplie son rôle de transmission de connaissances et de l'information. Mais malheureusement, on toujours limité à former. Certaines matières n'ont toujours pas eues la vocation sociale. L'université est restée quasiment fermée sans lien avec la société. Après la réforme LMD de 2002, cette donne est en train de changer parce que le LMD nous impose un certains nombre de choses. Et en plus, les autorités actuelles ne veulent plus former pour former. Il faut maintenant former pour les besoins du développement.

2 les problèmes qui minent l'université Omar Bongo

Les problèmes sont d'ordre structurel et de fonctionnement. Comme toutes les réformes je prends l'exemple du LMD, il y a quelques difficultés. Nous n'avons pas eues des mesures d'accompagnement. C'est la raison pour laquelle, nous avons opté pour l'introduction progressive. A l'époque, l'université, avec l'affiliation des grandes écoles, avait un budget de 6 milliards de F.cfa, aujourd'hui ce budget est d'un milliard de F.cfa. ça ne peut pas répondre à ses besoins.

Le deuxième problème de l'université c'est les locaux ne sont adaptés aux besoins de l'institution en ce concerne la gestion des flux étudiants. Si on ne songe pas à construire de nouveaux amphithéâtres, on va avoir des difficultés dans les prochaines années. On n'est plus loin de ce phénomène c'est-à-dire dans un an ou deux, si on ne trouve pas des mécanismes. Il faut dire que l'université a hérité des structures d'une ancienne école mais il n'a pas eu de projection. Je crois qu'avec de nouvelles résolutions des Etats Généraux, les choses vont changer d'autant plus qu'on aura à accueillir de nouvelles structures.

3. La situation actuelle est-elle satisfaisante pour permettre aux enseignants et administratifs de remplir leurs missions?

Justement non. On n'est pas dans des conditions adéquates. C'est l'une des raisons pour lesquelles on a sollicité les services l'AUF pour essayer de voir avec une autoévaluation. Nous attendons le rapport.

4 Les choses ont-elles été bien planifiées à la création de l'université ?

Du tout. Nous attendons les recommandations des Etats généraux et le rapport de l'AUF pour faire des projections.

5- La différence entre l'université actuelle et celle des années 90 ?

Ce que je peux dire c'est que l'université est à la croisée des chemins. Nous sommes en train d'amorcer une nouvelle étape. Nous aurons dans les années un nouveau visage de l'université pas seulement en terme de structures mais aussi de qualité car nous avons pour ambition d'être une université de qualité.

Parler de comparaison c'est voir les changements qui se sont opérés notamment au niveau des enseignants. Avant les années 90, on comptait des enseignants gradés sur le bout des doigts et là, il y a une nouvelle dynamique, en termes de pourcentage, d'avoir de nouveaux professeurs. Avant, on avait pas l'impression d'appartenir à cette structure. Maintenant, les choses changent. Chaque année, les enseignants évoluent.

Quel est l'apport de ces universitaires à la construction de la nation ?

Avant, on formait pour former. Maintenant, il faut que les enseignements aient un lien avec le social. Que les politiques sachent qu'il y a une expertise à l'université. Elle a, plus qu'hier, un rôle à jouer dans la construction du pays.

Justement, puisque vous voulez que l'université soit au cœur du développement du pays, qui doit choisir le contenu des enseignements enseignés à l'université ?

C'est une question pertinente. Evidemment, ce ne sont des politiques qui vont choisir des programmes. Ils donnent une vision et les différents acteurs dans chaque domaine s'en approprient, s'adaptent à cette vision. Ce sont des universitaires qui élaborent des programmes. Les choses ne se passent plus comme avant.

C'est-à-dire ?

C'est-à-dire que vous ne pouvez plus arriver avec votre doctorat et dire que vous enseignez votre spécialité. On doit se rassurer que votre enseignement apporte quelque chose à la société. Les enseignants discutent entre eux en élaborant des maquettes pédagogiques parce que le LMD nous l'importe déjà. Ces maquettes sont soumises au conseil scientifique (cette structure qui ne fonctionnait plus depuis quelques années) qui valide et qui sont soumises au conseil de l'université. Après validation du conseil de l'université, celles-ci vont au ministère pour habilitation.

L'université gabonaise est-elle tributaire des universités françaises ?

Non, l'université gabonaise ne dépend pas des universités françaises. Mais nous nous sommes inspirés du système français, de part nos relations. C'est des mots qu'on a du mal à prononcer mais c'est quand même le pays colonisateur. Après le processus de Bologne qui a vu la naissance du LMD, les sociétés Africaines se sont confrontées à un problème d'envoyer nos étudiants à aller poursuivre les études en France (c'est le pays qui accueille plus d'étudiants gabonais). Il s'agit du système européen. C'est donc pour harmoniser les systèmes même si les contenus ne sont pas les mêmes. Nous ne sommes pas restés coller au système français. Nous avons aussi regardé le système anglo-saxon qui a une tradition du LMD pour titre le meilleur-parti.

Comment évaluer ces enseignants à qui l'Etat alloue des budgets ?

Les enseignants ne sont pas comptables de leurs enseignements. L'université a une autonomie de gestion. Dès les mécanismes sont mis en place (qui ne dépendent pas de l'université, le contrôle financier et l'agence comptables), on distribue au niveau de chaque département.

Comment les enseignants sont-ils évalués ?

Comme je vous ai qu'on est à la croisée des chemins avec le LMD, pour l'instant les débats continuent au ministère pour voir quelle évaluation des enseignements choisir puisque l'évaluation concerne tous les aspects : financier, enseignements, fonctionnement, etc. Y a eu quelques expériences dans certains départements qu'on ne peut généraliser. On a fait une évaluation anonyme par les étudiants à l'insu des enseignants pour voir ce que ça pourrait donner une évaluation par les étudiants.

Entretien avec l'enseignant H., Professeur titulaire au département de droit, 50 ans, entretien réalisé en 7 avril 2007 au décanat de droit et des sciences économiques. 17 ans d'ancienneté.

Plusieurs ouvrages et articles

Pouvez-vous parler de la création de l'université ?

Je n'étais pas à la création, mais je sais quand même qu'elle a été créée. Il y a un texte qui la crée et qui l'organise. Je n'en ai pas le souvenir. Quand ça été créée, j'étais à l'école primaire.

2. Comment avez-vous été recruté dans ce département ?

Comme tout le monde. A la fin de mes études, j'ai introduit une demande au département de droit public à la faculté de droit et des sciences économiques aux fins d'intégrer, la fonction publique, le poste d'enseignant-chercheur. Le département s'est réuni et a donné un avis favorable à ma demande. J'ai enseigné pendant deux ans sans avoir mon salaire. C'est comme cela pour tout le monde. Ce sont des difficultés des nouveaux enseignants. J'espère que vous ne connaissez pas cela, si vous vous décidez à venir enseigner.

3. Pouvez-vous nous parler de votre parcours universitaire ?

Ca fait dix sept ans bientôt que j'enseigne à l'Université Omar BONGO. Le système de ...système d'évaluation dominant dans l'Université gabonaise est le système dit du CAMES. Dit système dominant puisque en aucun moment, la loi ne dit qu'il s'agit du système unique. Et, c'est le problème de l'Université gabonaise. Le CAMES qui est une organisation de coopération, ce n'est pas une organisation d'intégration et c'est différent en matière de relations internationales. Le CAMES est le Conseil de Etats et, d'ailleurs, il s'appelle Conseil Africain et Malgache. Et, en Conseil, il n'a pas pour pouvoir de décider. Le Conseil ou un conseiller donne conseils à celui pour qui, il travaille. Or, les membres gabonais du CAMES ont récupéré une Institution, à dire utile, parce que là, elle a, en mon sens, son intérêt. Je ne suis pas de ceux qui euh..., c'est-à-dire, qui s'opposent au CAMES pour s'opposer, parce que j'estime, ne fut-ce que dans la perspective de la construction continentale des organisations de

l'intégration de ce type, leur intérêt à ceci près, quand même que le CAMES ne concerne même pas le tiers des Etats africains. Ca ne concerne que les anciennes colonies, noires, de la France. Ca ne concerne même pas...enfin, toutes les colonies françaises ou protectorat d'Afrique du nord. Et, en Afrique noire, ça ne concerne pas la commodité des Alliés. Ca ne concerne pas le Rwanda, ça ne concerne pas le Burundi, ça ne concerne pas le Cameroun qui est membre associé, mais qui n'est pas membre à part entière. Donc, ce qu'il est convenu d'appeler, la « Francafrrique ». C'est la « Francafrrique » de l'Enseignement supérieur. C'est le « Franc cfa » de l'Enseignement supérieur. Ca n'a de validité qu'ici. Une fois qu'on est sorti, c'est quand vous avez vos billets de « Franc cfa » dans la poche. Vous montez dans l'avion. Vous ne les utiliseriez, en réalité, que quand vous reviendrez à Libreville. A Toronto, à Ottawa, à Tokyo ou à Brésilia...tout le monde s'en fou complètement. Et l'académie ne sait pas vraiment ce que ça veut dire l'acronyme CAMES. Mais, cela a été récupéré ici par des gens qui se sont établis, eux-mêmes, comme grands opposants, et donc, qui ont estimé que l'une des façons de contrer ou de combattre le régime, c'était de prendre le monopole du CAMES et, donc, de constituer à partir de ça, un contre-pouvoir face au régime. Ca fait en sorte que, bon...c'est une maison où on entre plus facilement quand on démontré, j'allais dire, des titres d'opposant ou de grand contempteur du système qu'autre chose. Mais, en même temps, c'est un système où, bien entendu, l'Etat, quand il a envi de faire admettre qui il veut, il le fait. Et donc, euh...beaucoup...Alors, la réalité aujourd'hui à l'Université, c'est qu'au moins, jusqu'à la dernière génération, donc celle-ci, la majorité des gens ne sont pas inscrits sur la liste d'aptitude du CAMES. Soit, parce qu'ils s'y sont présentés et que l'expérience a été négative et qu'ils n'ont pas voulu repartir, c'est mon cas. Soit, parce que tout simplement, ils s'y sont pas présentés parce que le système suppose une sorte de parrainage localement et donc, quand on n'a pas de parrain dans la section, puis que, de toute façon, votre dossier doit être évalué par quelqu'un de la maison qui donne un avis confidentiel sur vos qualités et on se trouve dans la situation où quelqu'un qui est devenu Professeur titulaire aujourd'hui, ça provoqué un scandale et a fait l'objet d'une évaluation par quelqu'un qui, à l'époque, était Maître de Conférence, c'était au Département d'histoire. L'évaluation était tellement négative que ça a provoqué même un scandale là-bas. L'ironie du sort, c'est qu'aujourd'hui, tous les deux sont Professeurs titulaires. La charité chrétienne ne m'autorise pas à donner les noms des intéressés. Mais, voilà comment ça fonctionne.

Et donc, il y a un double système qui est contesté par les gens du CAMES et qui est parfaitement présent. Il y a une grande confusion au départ et notamment, vous-mêmes vous êtes dans la confusion puis que vous parler de « grade » : Assistant, Maître-assistant, Professeur titulaire. Le seul mérite, ce ne sont pas des grades, ce sont des fonctions ! Ca n'a jamais été des grades et ça ne le sera pas ! Les grades de l'Enseignement supérieur, jusqu'à la Réforme LMD, c'est Licencié, c'est Maître, c'est Docteur. Le dernier grade de l'Enseignement supérieur, c'est Docteur, il n'y a pas d'autres.

Ensuite, ce sont des fonctions. Le plus rigolo, c'est que même le CAMES, lui-même, est claire sur la question : les gens sont inscrits sur la liste d'aptitude, non pas aux grades d'Assistant, Maître-assistant, de Maître de Conférences. Les textes du CAMES sont clairs : on est inscrit sur la liste d'aptitude aux fonctions de Maître-assistant, de Maître de Conférences, etc. Voilà ! C'est pas des grades. Or, dès lors qu'il s'agit de fonctions, dès lors que les Universités, nos Universités sont des Universités d'Etat. C'est celui qui, constitutionnellement, a pouvoir de nommer aux fonctions qui nomme. Et la preuve, c'est que...quand bien même, vous avez été inscrit sur la liste d'aptitude des Professeurs titulaires au CAMES, il faut ensuite un texte, ici, texte national pour que le Ministre de la Fonction publique puisse prendre votre changement de situation et donc, ajuster notamment votre salaire à votre nouvelle situation. Et, c'est tout à fait logique. Une organisation internationale

ne peut pas gérer les carrières des citoyens des pays indépendants. Ca n'a aucun sens. Mais, c'est ça.

Que la banque qui tient le CAMES a voulu faire faire au CAMES au Gabon, ça n'a pas marché. Le seul qui nomme au Gabon, c'est celui qui a compétence institutionnellement pour le faire, il s'appelle BONGO. C'est tout. Même quand on a été reçu au Concours d'Agrégation, il faudra ensuite être nommé, confirmé par l'Etat gabonais à ces fonctions. Et, donc, vous avez le débat à l'UOB, il y a deux catégories de Professeurs titulaires ; ceux qui sont inscrits sur la liste d'aptitude du CAMES et qui considèrent être les seuls à être dignes de porter le titre et ceux qui ne sont pas inscrits. Alors, il y a un troisième courant qui se trouvait depuis quelques années, depuis qu'on a créé l'HDR en France, donc l'Habilitation à Diriger les Recherches. Beaucoup de collègues, plutôt que d'aller au CAMES, sont allés faire une habilitation en France et refusent qu'on leur demande d'aller valider leur HDR au CAMES pour pouvoir être considérés comme Professeur. Donc, voilà un peu le champ de bataille tel qu'il se présente. Et donc en décembre, novembre 2005, avec un certain nombre de collègues des deux Facultés, j'ai donc été promu aux fonctions de Professeur titulaire par Décret du Président de la République, ce qui a provoqué une agitation extraordinaire pendant des mois à l'UOB. Le syndicat se proposant même, puis que tout cela était dans les journaux, de saisir le Conseil d'Etat pour faire annuler le Décret du Président de la République. Et puis, finalement, ça va faire deux ans, on a rien vu. On attendait cette euh...décision...Enfin, cette plainte au Conseil d'Etat qui aurait eu au moins l'intérêt. Beh...et écoute, ça aurait été juridiquement de régler le problème définitivement. Le Conseil d'Etat pouvait difficilement dire autre chose que le pouvoir de nomination aux fonctions supérieures de l'Etat et le privilège exclusif du Chef de l'Etat et que aucun Etat ne peut concevoir que ce pouvoir lui soit arraché par une organisation, euh...intergouvernemental, c'est illogique, ça n'a aucun sens en Droit. Je ne sais pas pourquoi, ils n'ont plus déposé leur plainte. Toujours est-il que bon, beh...voilà la situation. Donc vous avez toute cette euh...le débat est celui-là.

Vous avez des gens qui ont des titres ronflants au CAMES et dont personne n'a jamais entendu parler en France, personne ne connaît les travaux. Mais ça permet de faire du bruit dans les journaux gabonais, à la télévision gabonaise, dans les bistrotts à Libreville.

Vous avez une Université qui coûte inutilement chère à l'Etat. Et pour les étudiants et pour les Enseignants. Bien entendu, je suis le premier à espérer qu'un jour qu'on saura mieux traité financièrement. Pour la charge que l'Etat met, vous prenez les Enseignants, à mon avis, ça n'arrive pas à la rentabilité. L'argent que l'Etat investit ^pour le fonctionnement des Universités, je vous donne un exemple précis : c'est vraiment sous-évaluer par rapport aux besoins réels de l'Université. Autour de sept cent millions pour l'UOB, son fonctionnement. C'est vraiment du pipi de chat. Ca ne peut permettre un fonctionnement régulier de l'Institution. Mais, n'empêche, c'est beaucoup d'argent. Sept cent millions de francs pour nous sortir dix personnes par an en quatrième année de Sciences économiques, dix personnes par an en quatrième année de Droit, sur un départ de neuf cent en première année, c'est du gâchis. On gaspille l'argent de l'Etat. Il n'y a aucune efficacité. En première année d'Economie, cette année, ils sont mille, en Droit, ils sont mille trois cent. Quatre ans plus tard, il n'y aura que dix des deux côtés qui vont sortir. Donc y en a neuf cent perdus là, dans les coulisses de l'UOB. C'est un système inefficace. Mais tout le monde est content de ça. En Conseil d'Université, quand les étudiants, les représentants d'étudiants ont levé la main pour poser le problème, on va retomber en disant : écouter, c'est vous qui ne travaillez pas, vous êtes bêtes, si vous n'arrivez pas à voir, c'est pas la faute des Enseignants. Et puis, le débat est terminé. On arrête. Le problème c'est que le mal est toujours là...Nous avons commencé à préparer le LMD avec l'Université de Laval, l'Université de Laval à Montréal. Taux de

diplomation, 82%. Pour cent étudiants rentrant en première année, 82 sortent avec un Master cinq ans plus tard. Taux de diplomation à l'UOB, 12%. Globalement, à la Faculté de Droit et Sciences Economiques, il tombe à 8%. Et tout le monde trouve ça normal. Tout le monde est content de filer des zéros à n'en plus finir aux étudiants qu'on est pas en mesure justifier. Et y'en a même qui vous disent, « nous on a souffert, pourquoi eux vont avoir ça facilement ? » Voilà les mentalités.

4. Quelles autres difficultés rencontrez-vous au sein de cette université ?

La dernière grève qu'on a eue, avant de partir au Département de Droit public, a été due à quoi ? Au fait d'avoir pris un arrêté exigeant les heures complémentaires de charge des Enseignants que le Chef de classe vise la réalité de leur fait. Scandale ! Donc chacun se lève un matin, il dit j'ai fait 250 heures complémentaires ce trimestre, ça vaut huit cent mille francs et il faut lui payer les huit cent mille francs sans discuter. Bon...vous allez à l'ENA, vous allez à l'IF, j'ai enseigné dans ces deux établissements. Quand vous terminez le cours, le Chef de classe vous amène, comme ça se faisait à l'école primaire, le cahier de texte. L'étudiant a noté tous les chapitres qui ont été examinés aujourd'hui. Il signe et vous signez et, c'est sur la base de ça que l'Administration vous paye vos heures complémentaires. Faut pas parler de ça à l'UOB. Ah...on est venu me dire, c'est illégal, etc. Et puis, les plus honnêtes ont dit, mais, « c'est quoi ? Qu'est-ce que vous avez à faire contrôler les gens par les étudiants ? Vous humiliez les gens. » La dernière grève que nous avons eu, avant de partir, et qui nous a fait retarder de trois mois les examens a été organisée par le Ministre de l'Enseignement supérieur, lui-même, en tant qu'Enseignant, pas en tant que Ministre. L'individu et quatre de ses Assistants se sont inventés dix millions d'heures complémentaires. Et quand nous leur avons demandé, y a aucun problème, nous pouvons nous débrouiller pour trouver les dix millions, mais il faut nous trouver des justificatifs. Ah...provocation. Si c'est comme ça, on ne rend pas les copies et on ne fait pas les examens. Ça énervé les étudiants qui ont barricadé le portail, puis que à la Fac des Lettres, on avait fait les examens, pas à la Fac de Droit à cause de cette situation. Donc, plus d'examen nul part si on ne règle pas le problème de la Science économique. Ça c'est terminé chez le Premier Ministre. On a eu beau expliquer. On nous a dit, payez. Il faut que l'année se termine, il faut que les examens aient lieu, payez. Ce sont les réalités. Et donc, on est revenu à l'UOB. Moi, j'ai demandé au Premier Ministre, y a pas de problème, faut qu'on fasse un communiqué.

C'est lui-même, le Premier Ministre, qui m'autorise, moi, à payer, alors que je n'ai aucune preuve du service fait. Quelques minutes, on a payé, ça me suffisait. J'arrive à l'UOB, je donne les instructions, l'Agent comptable me dit, « ah...Monsieur le Président, moi, je ne peux pas sortir de l'argent, sauf si vous signez un papier où vous me dites que c'est vous qui me donnez l'ordre de sortir cet argent ». Moi, j'ai l'ordre d'en haut. J'ai signé et le lendemain, le Ministre a envoyé son aide de camp et ses compères sont venus et ils ont pris dix millions comme ça sans la moindre preuve. C'est même lui-même, a dit, « venez me voir, deux millions, tel doit se retrouver avec huit cent mille, l'autre, cinq cent mille ». Le Chef de Département d'Economie, DO ANGO...comment il s'appelle ? [NO ANGUE], le pauvre, de surcroît, un étranger, était dans une mauvaise posture. On l'appelle, « c'est vous le Chef de Département, c'est vous qui êtes chargé de la relation des heures complémentaires, alors... ». « Tant pis, s'il faut qu'on m'enlève parce que je suis un étranger, mais, je ne vais pas, non plus participer à tout et à n'importe quoi. Je ne reconnais pas les heures que ces gens déclarent. Donc, moi je ne peux pas signer sur les papiers qu'ils produisent puis que je ne me souvient qu'ils avaient fait ces heures supplémentaires et que l'université leur doit cela. On a

payé, exactement 10.890.000, 11 millions en juin dernier. On leur a payé pour avoir la paix et le pouvoir ; organiser les examens – voilà, voilà la réalité de l'université.

5. A vous entendre, on a l'impression que l'université va mal ?

La question ne se pose même pas. L'université va très mal. Les textes de l'université sont clairs. Malheureusement, la plupart et peut-être 90% des Enseignants ne les ont jamais lu, ne savent même pas pourquoi ils sont à l'Université. Voilà, l'Université nationale a pour missions fondamentales : l'élaboration et la transmission de la connaissance, le développement de la recherche et la formation des hommes. Elle doit s'attacher à porter haut, plus haut niveau et au meilleur rythme de progrès les formes de la culture et de la recherche et d'en procurer l'accès à tous ceux qui en ont la vocation, la capacité. Elle doit fournir au secteur public et privé des cadres dans tous les domaines et participer au développement économique et social. Vérifier chacun de ces éléments, on n'a pas rempli beaucoup. On n'en a pas rempli beaucoup parce que il y a un problème de fond, c'est que la plupart des Enseignants ne savent pas ce que c'est l'Université. C'est extraordinaire. Beaucoup d'Enseignants ne savent même pas d'où vient l'Université. Qu'est-ce que c'est l'Université a fortiori ? Quelle est l'histoire de leur propre Université ? D'où qu'il leur est difficile d'assumer véritablement des missions qu'ils ne connaissent même pas. Alors, mission de fourniture des cadres, ça, on l'a relativement bien rempli. On en a produit beaucoup. Et, je pense qu'à l'heure qu'il est, le pays est essentiellement entre les mains des gens qui, à un moment ou un autre, sont passés par l'UOB. Ca c'est un fait. Mais, sortir de ça, c'est la reproduction du savoir d'autrui.

6. Quels sont les modes dévaluation des enseignants ?

Il n'y en a pas. Tout le monde est roi.

7. Peut-on alors parler de l'objectivité dans l'évaluation des étudiants dans cette situation ?

Quelle objectivité ? Tout est relatif. Il y a des enseignants qui cherchent d'abord leur bien, le reste ils s'en foutent. Je vous parlais du CAMES tout à l'heure. Vous savez pourquoi on a instauré les mémoires de maîtrise en sciences économiques ? La soutenance de maîtrise se passait uniquement à la fac des lettres. Mais certains enseignants ont tout fait pour le transposer ici parce que, au CAMES, on leur demandait d'encadrer des étudiants. Une fois les grades acquis, ils ont déserté l'encadrement et du coup, on se retrouve avec des dizaines d'étudiants à encadrer. Il y a deux personnes qui ont fait cela : il y en a une en droit et l'autre en sciences économiques.

Entretien avec Monsieur le Recteur de l'Université Omar Bongo

Pouvez-vous nous présenter l'institution que vous dirigez ?

L'UOB a été fondé en 1970. Au départ c'était une grande institution avec des grandes écoles qui sont devenues autonomes suite à la réforme de 2002. Le CNOU est devenu autonome. Il n'est resté que la FDSE et la FLSH. Depuis la rentrée 2006-2007, l'université a basculé au système LMD. L'institution compte 15 départements (la fac des lettres en compte 11 et la Fac de droit 4), une vingtaine de laboratoires.

Quelle est la politique universitaire au Gabon en matière d'enseignement ?

On nous encourage à faire une université moderne, une université qui soit arrimer au système LMD c'est-à-dire un système qui met l'accent sur la professionnalisation et une vue de l'extérieur. Nous travaillons pour avoir des filières de plus en plus professionnalisées pour éviter à ce qui arrivent à plusieurs départements littéraires. Il y a certains qui ne connaissent pas ce système. Je sais que c'est l'avenir de l'université. Ça ne sert à rien d'avoir un bon diplôme si on n'a pas de poste à la fin.

Quelle différence faites-vous entre l'ancien système DEUG-LICENCE-MAITRISE avec le nouveau système LMD ? Pourquoi ce basculement ?

On ne change pas quelque chose qui n'est pas bien. Dans tout le monde entier (c'est pas seulement le cas du cas du Gabon), **c'est l'inscription de notre université à la mondialisation universitaire**. L'université classique est une université théorique. Le système classique formait les jeunes à affronter des difficultés du monde du travail. Maintenant, il y a la professionnalisation. Un exemple, au département de philosophie, il y a un parcours le métier de l'enseignement qui permet de suivre les cours de l'enseignement sans passer par les grandes écoles de formation des enseignants. Ça permet donc à l'étudiant de mieux s'adapter au monde du travail.

Quelle est alors la place de la recherche dans ce système ?

Elle est fondamentale. J'ai toujours pensé que l'enseignant est à son aise lorsqu'il donne un cours sur des choses qu'il a apprises, des objets qu'il a travaillés.

Comment l'UOB gère-t-elle son autonomie face à la tutelle ?

Y a des problèmes majeurs mais ce que nous souhaitons c'est que l'université aille jusqu'au bout de toutes dispositions relative à l'autonomie. L'autonomie de gestion dont vous parlez, dans la loi 21/2000 dispose que l'université doit avoir un budget composé de recettes et dépenses qui viennent souvent en grande partie des droits universitaires. C'est une disposition qui n'est pas totalement appliquée puisque nous ne disposons pas de banque. Les droits universitaires c'est des frais d'inscription et des frais d'écologie. En dehors de l'ENSET et de l'institut de gestion, à ma connaissance, aucune autre institution universitaire au Gabon ne l'applique.

Pourquoi ?

Hem (sourire)

Pouvez-vous nous parler des problèmes de l'UOB ?

C'est vrai que nous avons été surpris par l'évolution exponentielle des effectifs étudiants. Y a un décollage entre la massification des effectifs et les structures d'accueil. Il y a un défaut dans ce domaine. L'encadrement s'améliore par le haut. Le gouvernement nous exhorte d'avoir des masters mais il faut que nous ayons des enseignants de hauts rangs. Le mouvement se dessine mais il faut l'approfondir. Nous n'avons pas encore atteint, selon les normes internationales, le taux d'encadrement enseignant/étudiant. Il faut noter que le nombre d'enseignants inscrits sur les listes d'aptitudes au CAMES évolue et les résultats sont louables.

Y a-t-il d'autres problèmes ? Les conditions sont satisfaisantes pour un meilleur suivi des étudiants ?

Le budget de l'université est voté par la loi des finances. Il faut dire que l'université est loin d'être satisfaite de ce point de vue, pour un budget qui ne répond pas aux attentes surtout dans le basculer du nouveau système. Avant, les besoins étaient là et avec le nouveau système, nous avons de grands besoins surtout avec la massification des étudiants. J'espère que le gouvernement va en tenir compte, qu'il nous entendra sur ce point de vue. Nous pensons, après les Etats généraux, les efforts seront faits surtout au niveau du budget de fonctionnement car c'est à ce niveau que nous avons de grands besoins. Il y a eu certes un effort qui a été fait l'an dernier au niveau de l'investissement. Cet effort a été amplifié lors des Etats Généraux et nous attendons que le même effort se traduise dans le budget de fonctionnement pour que l'université puisse exécuter son programme académique.

Quel est le processus de recrutement des enseignants à l'université Omar Bongo ?

Le dossier est examiné d'abord au sein du département pour un avis technique. Ensuite, il est envoyé au ministère de la fonction publique en passant bien sûr par nos services.

Comment l'évaluation des enseignants sont-ils évalués ?

Vous êtes en France et je sais que là-bas c'est le CNU qui évalue les enseignants. Chez nous c'est le CAMES

Pour terminer, comme se fait-il que les problèmes que connaît l'université puissent trouver des solutions à la présidence de la République ?

Je vois que vous fonctionnez dans l'ancien schéma. Je vous ai dit que nous connaissons des problèmes de budget mais qu'il y a des efforts qui sont faits. L'université est propre, la bibliothèque universitaire est en train d'être réhabilitée. Le budget 2010 prévoit la réhabilitation de plusieurs bâtiments administratifs. Ce qui m'importe c'est de voir comment ces problèmes sont résolus et il me semble, je vois la volonté du gouvernement de nous accompagner. On verra comment les choses vont se passer d'ici 2012.

La place de l'UOB dans la société gabonaise ?

Je ne vous donnerai pas de solutions exactes mais l'université selon la volonté de celui qui l'a fondé c'est de donner au pays les cadres dont il a besoin.

Entretien avec l'Enseignant E., enseignant assistant au département de sociologie à l'université Omar Bongo

Pouvez-vous nous parler de l'histoire de l'université Omar Bongo ?

Je ne suis pas un enquêté idéal pour vous parler de l'histoire de l'université. Il faudrait voir les historiens car je ne pourrais m'y aventurer parce qu'elle risquerait d'être une histoire incomplète. Il serait mieux de voir des enseignants plus anciens, ceux qui étaient là à la création. Je crois qu'il en a encore. Ils peuvent vous faire mieux l'histoire de cette institution. Mais je connais l'université Omar Bongo comme étudiant car j'ai fait de la première année en maîtrise au département de sociologie. Doctorant en France, je revenais entre autre les travaux dirigés. Depuis 2007, je suis recruté en tant qu'enseignant à l'université Omar Bongo. En fait, y a un problème majeur qui se pose à l'université. Je parlerai d'avantage du département de sociologie.

D'abord le recrutement au département de sociologie ne répond pas...comment dire...à un certain nombre de critères communément admis :

Déjà vous avez des enseignants qui ont été formés en droit ; des enseignants qui ont fait psychologie, des enseignants qui ont fait philosophie, des enseignants qui ont fait géographie. Comme par un coup de bâton magique, ils se retrouvent sociologues sans pourtant qu'il ait une véritable reconversion. Parce que, parmi certains...y a des gens qui ont soutenu leurs thèses, même le jury embarrassés, avec des mentions pas très appréciables. C'est mauvais philosophe et qu'on ne s'attend pas qu'ils soient bons sociologues.

Vous parlez de qui exactement ?

Je ne peux pas vous dire

Il y a également le problème de recrutement puisque moi, j'en ai été victime. Il faut appartenir à des clans. Il faut, soit avoir un ami ou parent, soit être de l'ethnie de..., soit des

recommandations politiques, et être dans des cercles ésotériques. Tout ceci n'est pas pour favoriser justement le développement de sociologie. Et les répercussions au niveau des cours se fait sentir. Ça se fait entre amis. Il y a des enseignants qui ont 12H, 13H, 15H ou 20H de cours alors que d'autres d'en ont que 4H. Je suis en année sabbatique parce que le chef de département a décidé que nous ne pouvons pas faire cours. Donc à ce niveau, est ce que le chef de département est habilité à ne pas nous distribuer des cours ? On nous a demandé de faire les parcours de la 1^{ère} année en maîtrise. Nous avons fait effectivement jusqu'à en master 1 mais le département ne les a pas affichés. Il y a donc d'autres logiques autres que scientifiques qui ont pénétré le département de la sociologie. Le département se trouve donc aujourd'hui malade.

Nous sommes le dernier département à ne pas avoir délibéré (l'entretien se passe le 8 août 2010). Vous vous rendez compte ? Et tous les ans, c'est ça.

Y a-t-il d'autres problèmes inhérents à l'université ?

Oui, je pense le département de sociologie permet de résumer plus ou moi la situation actuelle de l'université même si tous les départements ne connaissent pas ces problèmes avec la même acuité. Il y a d'autres logiques aussi à l'intérieur de ce département par exemple le passage en classe supérieure. Y a pas très longtemps, j'ai appris qu'une étudiante qui n'avait pas assisté au cours en maîtrise a éliminé le tronc et la spécialité. Et ce sont d'autres étudiants qui se sont plaints. On a rien fait. Le passage en classe supérieure n'est plus réellement sanctionné par les compétences scolairement certifiés c'est-à-dire par une évaluation stricte mais d'autres logiques influent cela et ça des répercussions sur le rendement des étudiants et de notre université.

Notre département s'appelle la faculté de sociologie. Donc qu'il fonctionne indépendamment d'autres départements. A ce moment, il y a une crise structurelle même le doyen n'a plus une enprise sur le chef de département. Alors, comment voulez-vous que ça fonctionne ? Chacun fait ce qu'il veut.

Pourquoi appelle t-on faculté de sociologie ?

Parce que le département de sociologie prenait ses propres décisions ; fait comme s'il n'existait pas de hiérarchie. Personne ne peut les sanctionner.

Justement, comment ces enseignants rendent t-ils compte de leur gestion ? Quel est leur mode d'évaluation ?

Les enseignants ne sont pas évalués. Y a autre chose qui paralyse l'université. C'est que y a tellement de politiciens. Quel est le problème ? La désignation du chef de département, des doyens, des assesseurs et recteurs relève du gouvernement. Or, ils ne sont pas choisis par leurs pairs. Donc, ils n'ont pas de compte à rendre à leurs pairs mais au pouvoir. Vous voyez ? Du coup, étant donné que je n'ai pas participé à sa désignation, il attend à ce qu'il soit sanctionné par le gouvernement. Il y a aussi le fait que les enseignants font tellement de politique. Je ne dis qu'on ne peut avoir de convictions. Cela s'exprime dans les travaux, conférences, dans les publications. Mais on est en quête de nominations et il y en a plein.

Dans le département de sociologie, j'ai fait un petit travail. Si l'on écarte ceux qui viennent d'être nommés, tous les enseignants du département ont eus une nomination politique ou

exercent encore cette fonction. Ils sont pratiquement absents de l'université. Ça pose un problème.

Cela relève t-il pas du problème de l'autonomie de l'université ?

L'autonomie de l'université est de façade. L'autonomie de l'université de sa gestion, je veux bien. Mais y a pas très longtemps, le COU (Centre des œuvres universitaires) par exemple, il y a eu une affectation des chambres qui se fait par les services du COU. Le ministère a demandé à ce qu'on lui apporte des listes. Est-ce qu'on est dans l'autonomie de l'université dans ce cas ? Cette autonomie de l'université voudrait que les crédits qui sont alloués à l'université puissent...qu'on puisse disposer de ces crédits. On a des détournements de fonds ici tout le temps. Personne ne peut rien dire. Cette année et l'année dernière, nous n'avons pas pu voir les budgets qui nous été alloués. On devrait mettre pour chaque laboratoire un budget, quitte à rendre compte après l'exercice. Mais ce n'est pas fait. On ne peut pas parler d'autonomie de l'université si le recteur, le doyen, les assesseurs et les chefs de départements sont nommés par le gouvernement. Peut-on encore être autonome ?
Que peut-être le rendement de ces enseignants ?

Y a pas de rendement. Comment expliquez-vous que des enseignants, depuis près de 20 ans pour certains, pour ne pas dire la plupart, cette majorité, ont toujours le grade d'assistant ? Le rendement est faible, aucune production. Je vous dis que j'ai fait un travail. Le gros lot de ces enseignants c'est des assistants. Nécessairement, la transmission des savoirs va en pâtir puisque à l'université, il ne s'agit pas d'aller prendre des bouquins, de faire des copié-collé. Ces enseignants ne repartent pas sur le terrain. Ils ne font pas qu'enquêtes or à l'université on ne sert pas des travaux des autres et on doit aussi enseigner ses propres recherches. Ce n'est pas fait. Il y a des enseignants qui n'ont jamais fait de cours d'idéologie mais on leur demande d'aller le faire juste parce qu'on veut se mettre devant les étudiants.

Justement, comment doit-on choisir le contenu des enseignements universitaires ?

Ce qui est intéressant cette année, parce que tout n'est pas mauvais, sur ce système LMD (même si je ne suis pas tout à fait d'accord) c'est qu'on construit des parcours. A l'intérieur de ces parcours, on donne le contenu d'enseignement. On voit donc toute la cohérence. Et dans ces contenus, il y a des travaux faits par des collègues au Gabon et à l'étranger mais y a également ces propres recherches. Ce n'est plus prendre un bouquin, se mettre devant les étudiants et se vanter qu'on est enseignant.

Quels sont les objectifs qui soutendent ces disciplines décriées ?

Comme je suis sociologue, j'aime parler avec des données empiriques. Il y a des enseignants qui sont responsables de parcours alors qu'ils n'ont pas de grade nécessaire (assistant et maitre-assistant).

Ailleurs, quand on dit qu'on conçoit un parcours c'est parce que ça rentre dans vos préoccupations de recherches. C'est des recherches que vous êtes entrain de mener. Cette recherche c'est également ce que vous voulez défendre dans la communauté scientifique. Lorsque l'on devient professeur c'est parce qu'on est arrivé à faire admettre tel ou tel principe. Donc sur la base des recherches. Ici, c'est le bricolage.

Je vais vous prendre un exemple, on avait trois filières, sociologie de la connaissance, sociologie du développement et la sociologie du travail. Il me souvient, ici même dans ce bureau, le Pr Tonda, le Pr MBAH s'accordent à dire qu'ils sont à l'étroit et qu'il fallait éclater

la sociologie de la connaissance. Le Pr TONDA a dit qu'il s'occupe de son parcours Imaginaire, santé et Maladie ou Maladie, santé imaginaire peu importe. Monsieur MBAH gardait la sociologie de la connaissance. D'autres s'occupaient de l'Education et Sociologie et d'autres de Politique. Mais cette année, qu'est ce qu'on a vu ? Comme pour se disputer le label connaissance (bien sur on affiche le parcours du Pr TONDA alors que lui-même n'était pas là. Il est en France pour un an. Il a pris une année sabbatique). Alors, dans Education et Société, il devient Connaissance, Education et Société ; Connaissance Politique, etc. Quelle aberration. Simplement parce qu'il faut garder le label « connaissance »...

Quelle lecture faites-vous de l'université actuelle et celle d'années avant les années 90 ?

Je crois qu'on a beaucoup régressé.

Entretien avec Monsieur F., entretien réalisé en licence-sociologie, le 05 mai 2007

Sexe : masculin

Ancienneté : 7 ans

Etablissement : FLSH

Grade : assistant

Ouvrage : aucun

1. Pouvez-vous me parler de l'université Omar Bongo ?

Comme vous le savez, elle a été créée en 1970. Après son l'éclatement, il ne reste aujourd'hui que les facultés de Droit et des sciences économiques et la faculté des lettres et des sciences humaines avec tous les départements que vous connaissez.

2. Vous savez quand vous êtes étudiant, vous ne vous préoccupez pas du mode de recrutement des enseignants de l'université. Je sais vaguement comment cela se passe parce qu'on en parlait entre copains.

3. J'avais été recruté ici au département de sociologie, il y a 7 ans. Après la soutenance de ma thèse, j'avais déposé mon dossier au département. Une commission a siégé et j'ai été accepté. Comme j'étais au Canada, je suis rentré remplir les formalités administratives.

4. Oui, je pense, comme tout nouveau docteur, que je remplissais les conditions. Vous savez (vous le saurez si vous décidez de poursuivre vos études), après votre thèse, vous pouvez déposer votre dossier à l'université. C'est elle qui a le premier mot sur votre recrutement. Aucune formation n'est exigée pour enseigner à l'université. Pour l'instant, les choses sont faites de telle sorte qu'on n'exige pas de formation pour enseigner à l'université.

5. Oui, justement, la thèse de doctorat suffit pour enseigner à l'université. C'est la loi et c'est la condition qu'on exige maintenant pour être enseignant à l'université. C'est une

nouvelle organisation de l'enseignement. Il y a plutôt d'interroger le système universitaire et les incidences sur la réussite des étudiants. Les structures sont-elles suffisantes ?

6. Justement, quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans l'exercice de votre mission ?

Il n'y a pas de difficultés particulières mais les conditions dans lesquelles les connaissances sont transmises, à savoir la préparation des contenus de cours et le poids des effectifs ?

7. Qu'est ce que vous n'entendez pas Préparation des contenus de cours ?

C'est une autre difficulté de l'enseignement. Il faut préparer le cours. Pour le faire, il faut des bibliothèques mais ici, il n'y en a pas assez. Quand on quitte l'université, c'est pour aller au CCF [centre culturel français]. C'est un double travail, un travail épuisant...

L'idée que je fais de l'évaluation ?

Il n'y a pas d'a priori, pas de jugement de valeur. C'est un objectif didactique qui permet à l'enseignant de mesurer le degré de réceptivité des cours, de juger la capacité des étudiants de restituer le cours. C'est un effort de rigueur dans la construction d'un argumentaire cohérent. Il faut aussi regarder la forme et le style.

8. la question de la pédagogie est une construction de l'esprit. Il n'y a pas de pédagogie exigée pour les futurs enseignants. Pour moi, la pédagogie c'est l'organisation d'enseignement, plus le plan de cours et la bibliographie. La pédagogie ne se limite pas à la transmission de connaissances, c'est aussi pousser les étudiants à faire des recherches. On ne peut pas tout leur donner. La pédagogie c'est une des missions de l'enseignement, c'est l'art de transmettre.

Que pensez-vous du niveau des étudiants ?

Il est très variable. Ils n'ont pas le goût à l'effort, pas assez déterminés. Ils manquent de méthodes pour des études efficaces. Par contre, je suis quand même étonné, en bien, parce que certains ont un niveau supérieur à la moyenne.

Accordez-vous une attention particulière à certains types d'évaluation ?

Oui, toutes les évaluations ne se valent pas. Pour les devoirs sur table, je demande d'avoir un esprit de synthèse. Il faut faire recours au cours et à la culture. Pour les interrogations orales, je souhaite que l'étudiante défende son idée. Enfin, pour les travaux de recherche, je demande le consensus.

Dans le premier cycle, je fais toujours les devoirs sur tables parce que je tiens beaucoup à la rigueur, au style et à la synthèse dans l'argumentation. Par contre dans le second cycle, ces trois évaluations sont au même niveau.

Que pensez-vous de la question de l'objectivité dans l'évaluation des étudiants ?

C'est une quête constante dans la mesure où cette évaluation détermine la capacité à poursuivre les études ou à les arrêter. Il faut bien expliquer les critères de l'objectivité, déterminer les critères d'évaluation dans chaque département, pour chaque enseignant vis-à-vis des étudiants parce que dans certains départements, il y a des problèmes.

Lesquels ?

Il y a des étudiants qui manifestent dans certains départements pour réclamer la double correction. Nous en avons eu dans notre département, l'an passé, je crois...c'était une épreuve de statistiques.

Qu'est ce qui s'est passé ?

(sourire) Vous devez le savoir. Vous étiez dans cette classe, non ?

J'avais éliminé les statistiques à la première session.

Comment les enseignants-chercheurs sont-ils gérés administrativement ?

Nous sommes d'abord les fonctionnaires avant d'être enseignants d'université. C'est la fonction publique qui nous gère et c'est l'Etat qui nous paie.

Justement, comment êtes-vous traités ?

Nous ne sommes pas payés par rapport au niveau qu'on a. Quand les dossiers vont à la fonction publique, on nous paie comme si on avait une maîtrise.

Ce traitement correspond t-il au niveau de vie d'un enseignant-chercheur ?

Comment voulez-vous qu'on vive avec 250.000 francs CFA ? C'est le prix d'un mois de loyer pour une maison descente. La revalorisation de ce salaire ferait du bien.

Quelles sont les missions d'un enseignant-chercheur ?

C'est de faire l'enseignement et la recherche

Y a-t-il un lien entre la fonction enseignante et la politique de la recherche définie par le ministère de l'enseignement supérieur ?

Chaque enseignant-chercheur enseigne ce qu'il a appris à l'université, son domaine de spécialité. Je peux me tromper mais je ne pense pas qu'il y ait une politique de l'enseignement supérieur.

Y a-t-il une politique universitaire au Gabon ?

Ca répond peut-être à la précédente question.

Est-ce que votre département fonctionne avec des équipes pédagogiques ?

C'est un département un peu spécial. Chacun joue sa partition. Tout avait bien commencé surtout avec la distinction des filières (connaissance, travail et développement). Chaque enseignant participait dans sa spécialité. Mais depuis un certain temps, il n'y a plus rien.

Qu'est ce qui s'est passé exactement ?

Je ne sais pas

Savez-vous comment-on un centre de recherche ou un laboratoire ?

C'est encore un gros problème. Il n'y a pas de textes officiels. Chacun fait comme il veut. Il suffit de connaître quelqu'un au rectorat pour que la chose fonctionne.

Entretien avec Mr. G.,

Cet enseignant nous avait demandé, ce 9 avril 2007, de laisser le guide d'entretien pour qu'il le remplisse lui-même. Il nous avait qu'il n'avait pas de temps. Certaines questions n'avaient pas été répondues.

Assistant
FLSH
Sciences du langage

1. existe-t-il une pédagogie universitaire ?

il n'y en a pas. Elle s'applique dans les écoles supérieures. Il n'y a que l'encadrement que nous recevons des plus gradés.

2. La thèse de doctorat suffit-elle pour enseigner à l'UOB ?

Le fait d'avoir le doctorat ne suffit pas. Le cours de pédagogie s'acquiert auprès des enseignants gradés. La pédagogie se fait dans les groupes de recherches quand ils sont constitués.

On fait la recherche par rapport à son domaine de connaissance et on transmet ce que l'on a appris. La recherche est toujours à parfaire.

Pour la transmission de la connaissance, on donne un syllabus et les grandes lignes de cours aux étudiants. Il est obligatoire de le faire. Ce syllabus est accompagné du cours. Les TD viennent préciser les points saillants.

Quelles sont les difficultés rencontrées ?

Pas de bibliothèques adéquates pour compléter les cours magistraux. Les étudiants ne lisent pas assez. Quand les livres existent, ils sont vieillissants.

Quelles idées faites-vous de l'évaluation des étudiants pendant les contrôles continus ?
J'évalue le fond et la forme. J'essaie de faire mon travail avec la conscience professionnelle

Que pensez-vous du niveau des étudiants ?
Ça considérablement baissé. Cela se ressent dans les interventions et dans les copies de devoirs.

Que pensez-vous de la question de l'objectivité ?

Pas de problème parce que je n'ai jamais eu de contestation de la part des étudiants. C'est un indicateur important lorsque vous avez, à chaque fois, les étudiants qui contestent votre correction.

Entretien avec Mme. H, département de sociologie

FLSH

Ancienneté : 6 ans

Entretien réalisé le 3 juillet 2007

Ouvrages : quelques articles

Que pensez-vous de la pédagogie universitaire ?

On apprend sur le tas. Il faut apprendre à côté d'un gradé. Je ne vous apprend rien. Vous savez que le Gabon a une longue tradition historique avec la France. Les premiers enseignants de l'université étaient des français, comme dans toute l'administration. Au départ, les universités françaises ne mettaient pas l'accent sur la pédagogie. Seule la recherche fondamentale était prioritaire. Aujourd'hui, les universités françaises, avec le traité de Bologne, ont basculé dans le système LMD. Qu'est ce que nous sommes en train de faire ? On a exigé aux pays africains, qui envoient les étudiants en France, de se conformer au système d'éducation français. L'UOB a été choisie comme un terrain d'expérimentation de ce nouveau système par les pays de la zone CEMAC.

L'obtention d'une thèse de doctorat suffit-elle pour enseigner à l'université ?

Enseigner est une vocation. Quand vous avez le doctorat, cela ne voudrait pas dire que vous allez faire de l'enseignement. On tient compte de la mention. Si vous avez une mauvaise mention ne pensez même pas à l'enseignement. La pédagogie c'est dans les écoles normales, à l'ENS qui ont une tradition anglo-saxonne. C'est différent avec la fac.

Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans l'exercice de votre mission ?

Le niveau des étudiants pose problème. Cela nous fait douter. Il y a aussi des problèmes d'effectifs pléthoriques. Les corrections sont différentes d'un enseignant à un autre. Il n'y a pas d'harmonisation de critères. Aussi, le véritable problème c'est que les étudiants ne sont pas objectifs parce qu'ils entretiennent des relations particulières avec qui que ce soit, même avec nos collègues. Et cela complique l'évaluation.

Quelles idées faites-vous de l'évaluation des étudiants pendant les contrôles continus et pendant les sessions d'examens ?

Un bon étudiant mérite sa note et un mauvais étudiant la mérite aussi. Quelque fois, lorsqu'on est frustré par un comportement de la part des étudiants, on peut amener à être stricte et rigoureux. Y a des étudiants qui mettent les enseignants mal à l'aise.

Je tiens compte de la participation en classe. On évalue en fonction de ce qu'on a donné aux étudiants. Les étudiants utilisent d'autres moyens pour aller en classe supérieure.

Lesquels ?

Je vous ai dit qu'ils entretiennent certaines relations avec nos collègues.

Quels genres de relations ?

Imaginez ! (sourire)

Que pensez-vous alors de la question de l'objectivité dans ce cas ?

Elle n'existe pas. Elle est subjective. Ce n'est pas une valeur absolue. Par rapport à une dissertation, par exemple, elle est relative. Chaque enseignant se doit de choisir, arrêter les critères pour être objectif. Si une copie ne répond pas à ces critères, on donne une note. Que ces critères soient appliqués à toutes les copies.

Questionnaire à l'attention des étudiants

Chers étudiants,

Le questionnaire qui vous est soumis vise à recueillir un certain nombre d'informations dont l'analyse doit contribuer à la compréhension et à l'amélioration de la qualité et l'efficacité de notre système éducatif. Depuis quelques années, les pouvoirs publics initient des réformes qui vont dans cette direction. Mais, pour réussir celles-ci, ils ont besoin d'un support, c'est-à-dire des études de terrain. Etant donné que vous êtes des acteurs de ce système, votre collaboration est donc importante. Aussi, je puis vous garantir de la confidentialité des informations que vous porterez sur le document qui vous sera donné, pour le remplir. Elles ne feront pas l'objet d'une publication médiatique. Le questionnaire est sous le couvert de l'anonymat, c'est-à-dire qu'il n'y a aucune rubrique qui mentionne vos noms et prénoms, votre ethnie, votre quartier, etc.

Identification

Sexe :

Age :

Statut :

Etablissement :

Département :

Niveau d'étude :

I. Conditions de transmission des connaissances

1. Quels types d'établissements avez-vous fréquenté ?

Types Degrés	Public	Privé laïc	Privé confessionnel	
			Catholique	Protestant
Préscolaire				
Primaire				
Secondaire				

2. Quel a été ton premier vœu après d'établissement supérieur en terminale ?

Vœux	Choix
Entrer à l'UOB	
Sortir du pays	
IST	
INSG	
ENI	
Autres	
Total	

3. Depuis combien d'année (s) êtes-vous inscrit(e) à l'université ?

1 an 2 ans 3 ans 4 ans 4 ans et plus

4. Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez en passant du lycée à l'université ?

.....
.....
.....
.....
.....

5. Comment jugez-vous les conditions de travail des enseignants ?

.....
.....
.....
.....

6. que reprochez-vous à vos enseignants sur le plan de la transmission de la connaissance ?

.....
.....
.....
.....

7. pensez-vous que les difficultés rencontrées par les enseignants, peuvent avoir une incidence sur les pratiques pédagogiques ?

.....
.....
.....
.....

II. Les stratégies d'apprentissage

1. Comment travaillez-vous vos cours ? Oui Non
2. Si oui, comment ?
3. Si non, comment ?
4. Comment gérez-vous le temps de travail ?
5. Ce temps de travail est-il suffisant ? Oui Non
6. Continuez-vous à travailler à la maison ? Oui Non
7. Si oui, pourquoi ?
8. Si non, pourquoi ?
9. Quelle image avez-vous de votre université ?

Image	Appréciation	Choix
1	Mauvaise	
2	Médiocre	
3	Passable	
4	Assez-bien	
5	Bien	

10. Voulez-vous continuer vos études après votre maîtrise ?

III. Conditions d'évaluation des connaissances

1. Qu'attendez-vous de vos enseignants sur le plan de l'évaluation des connaissances ?

.....
.....
.....

2. Que reprochez-vous à vos enseignants sur le plan de l'évaluation

.....
.....
.....

3. Pensez-vous que les conditions dans lesquelles travaillent les peuvent influencer l'évaluation ?

.....
.....
.....
.....

4. Que pensez-vous de la question de l'objectivité des enseignants sur le plan de l'évaluation ?

.....
.....
.....
.....

Je vous remercie

ANNEXES 2 : LOIS et textes réglementaires



**LOI N°021/2000
DETERMINANT LES PRINCIPES
FONDAMENTAUX DE L'ENSEIGNEMENT
SUPERIEUR EN REPUBLIQUE GABONAISE**

L'Assemblée Nationale et le Sénat ont délibéré et adopté ;

Le Président de la République, Chef de l'Etat,
promulgue la loi dont la teneur suit :

Article 1^{er} : La présente loi, prise en application des dispositions de l'article 47 de la Constitution, détermine les principes fondamentaux régissant l'Enseignement Supérieur en République Gabonaise.

TITRE PREMIER :

DES MISSIONS ET DE L'ORGANISATION

**CHAPITRE I
DES MISSIONS**

Article 2 : L'Enseignement Supérieur s'entend de l'ensemble des formations éducatives postérieures au Baccalauréat de l'enseignement du second degré.

Article 3 : L'Enseignement Supérieur a pour missions :

- l'élaboration et la transmission des connaissances, en se conformant à l'évolution de la science et des technologies, ainsi que des méthodes pédagogiques ;
- la formation de l'Homme et le développement de la Recherche ;
- la promotion au plus haut niveau et au meilleur rythme de progrès de la science et des technologies ;
- la réponse aux besoins en cadres et techniciens supérieurs dans tous les domaines, en garantissant à la fois la vocation à la performance des universités et le droit d'accès de tous à la formation sur la base du mérite, de l'excellence et des nécessités du développement socio-économique de la nation ;
- la promotion de la formation des formateurs.

L'Enseignement Supérieur, en outre, contribue à :

- la formation de l'esprit en cultivant le sens de l'effort, des responsabilités, de la participation, du respect du bien public et du civisme ;
- la promotion de l'unité et de la solidarité nationales ;

- la promotion du patrimoine culturel national, tout en favorisant par la coopération internationale une large ouverture sur le monde.

Article 4 : l'Enseignement Supérieur est public ou privé.

l'Enseignement Supérieur public est laïc.

l'Enseignement Supérieur est de la responsabilité principale de l'Etat.

CHAPITRE II DES UNIVERSITES ET DES ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Article 5 : Les Universités regroupent divers établissements d'Enseignement Supérieur.

Les Facultés Grandes Ecoles et Instituts constituent les établissements d'Enseignement Supérieur.

Article 6 : Les modalités de création, d'exercice de la tutelle de l'Etat et de reconnaissance d'utilité publique d'une Université ou d'un établissement privé d'Enseignement Supérieur sont fixées par décret pris en Conseil des Ministres sur proposition du Ministre chargé de l'Enseignement Supérieur.

Article 7 : Chaque établissement d'Enseignement Supérieur est doté de structures académiques et de structures administratives.

Les structures académiques comprennent :

- les Départements ;
- les Laboratoires ;
- les Centres de Recherche et de Documentation.

Les structures administratives comprennent :

- le conseil d'établissement ;
- le chef d'établissement ;
- le Conseil de Département ;
- l'Assemblée des enseignants.

L'organisation et le fonctionnement des structures visées au présent article sont déterminés par les statuts de chaque Université.

CHAPITRE III DES TYPES DE FORMATION ET DES CONDITIONS D'ACCES

Article 8 : Les Universités et établissements d'Enseignement Supérieur offrent trois types de formation :

- formation initiale ;
- formation continue ;
- formation des formateurs.

Article 9 : Au titre de la formation initiale, l'accès à l'Enseignement Supérieur est réservé aux titulaires du Baccalauréat de l'enseignement du second degré ou d'un titre admis en équivalence.

Toutefois, l'accès à certaines formations dans les Universités ou établissements d'Enseignement Supérieur peut être subordonné à une sélection sur dossier ou un concours d'entrée, ou à ces deux procédures cumulativement.

Article 10 : La formation initiale dans l'Enseignement Supérieur est ouverte, sans discrimination, à toutes les personnes qui remplissent les conditions d'accès.

Article 11 : Au titre de la formation continue, l'Enseignement Supérieur est ouvert à toute personne engagée ou non dans la vie active.

Les modalités d'organisation de la formation continue sont fixées par voie réglementaire, après avis du Conseil d'Université.

Article 12 : Au titre de la formation des formateurs, l'Enseignement Supérieur dispose de cycles de formation ou de perfectionnement pédagogique et scientifique pour les enseignants et enseignants chercheurs.

Ce niveau de formation concerne le personnel académique de grade inférieur à celui de professeur de rang A. Il est également ouvert aux enseignants des lycées.

Les modalités d'organisation et de fonctionnement de la formation des formateurs sont fixées par arrêté du Ministre de l'Enseignement Supérieur sur proposition du Conseil d'Université.

Article 13 : L'admission aux Universités ou établissements d'Enseignement Supérieur est subordonnée au versement de droits universitaires constitués de frais d'inscription et d'écolage dont le taux est fixé par les textes particuliers de chaque Université ou établissement, après approbation du Ministre chargé de l'Enseignement Supérieur.

Les conditions d'admission des étudiants étrangers sont fixées par voie réglementaire.

CHAPITRE IV DES ENSEIGNEMENTS

SECTION I DES FILIERES DE FORMATION ET DES CYCLES D'ETUDES

Article 14 : Les enseignements supérieurs sont organisés en filières de formation et cycles d'études définissant les objectifs et programmes officiels, les modalités et critères d'évaluation.

Les programmes officiels sont fixés tous les quatre (4) ans par le Ministre chargé de l'Enseignement Supérieur sur proposition du Conseil d'Université.

Le nombre, la nature et la durée des cycles d'études varient en fonction des filières de formation.

Article 15 : Les programmes officiels définissent, pour chaque filière de formation et cycle d'études, le contenu des enseignements et leur volume horaire.

L'organisation des filières de formation et des cycles d'études dans les établissements d'Enseignement Supérieur, dans les Grandes Ecoles et les Instituts sont fixées par décret pris en Conseil des Ministres, sur proposition du Ministre chargé de l'Enseignement Supérieur, après avis du Conseil d'Université.

Article 16 : Le premier cycle est destiné à développer chez l'étudiant les qualités intellectuelles et les méthodes fondamentales de travail.

Article 17 : Le deuxième cycle regroupe les formations permettant aux étudiants d'approfondir leurs connaissances et de s'initier à la recherche, en vue de leur préparation à une profession ou à la poursuite de leurs études.

Il est ouvert aux titulaires d'un diplôme de fin de premier cycle dans la même discipline ou d'un diplôme admis en équivalence.

Article 18: Le troisième cycle est un cycle de spécialisation et de formation à la recherche comportant la réalisation et la soutenance d'un travail scientifique original.

Article 19: La fin de chaque cycle d'études est sanctionnée par la délivrance d'un diplôme universitaire, à l'exception des spécialités dont la formation est sanctionnée par un diplôme unique.

Article 20 :La qualité de l'encadrement pédagogique, le respect des programmes et des volumes horaires conditionnent la validité des diplômes.

Article 21 : Les établissements d'enseignement supérieur coopèrent entre eux ainsi qu'avec les institutions nationales de recherche dans la conduite en commun des programmes de recherche et d'enseignement.

Article 22 : Les enseignements supérieurs sont organisés en liaison avec les milieux professionnels.

Les représentants des milieux professionnels participent à la définition des programmes au sein des structures compétentes.

Les praticiens sont associés aux enseignements.

Des stages sont aménagés dans l'Administration et dans les entreprises publiques ou privées.

SECTION II DE LA COLLATION DES TITRES ET DES DIPLOMES

Article 23 : L'Etat a le monopole de la collation des titres et des diplômes universitaires dont la liste est fixée par décret pris en Conseil des Ministres, sur proposition du Ministre chargé de l'Enseignement Supérieur.

Les titres et les diplômes ne peuvent être délivrés que par les établissements d'enseignement supérieur habilités.

Un diplôme national confère les mêmes droits à tous ses titulaires, quel que soit l'établissement d'enseignement supérieur qui l'a délivré.

Article 24 : L'assiduité aux cours, séminaires, travaux dirigés et travaux pratiques est obligatoire. Elle conditionne la participation des étudiants aux examens.

Les modalités d'application de l'alinéa ci-dessus sont fixées par voie réglementaire.

Le règlement intérieur de chaque Université ou établissement peut prévoir, selon ses spécificités, un régime particulier pour les étudiants salariés.

CHAPITRE V DE LA TUTELLE

Article 25 : Le Ministre chargé de l'Enseignement Supérieur assure la tutelle de l'Etat sur les Universités et établissements d'enseignement supérieur.

A ce titre :

- il veille à l'harmonisation des formations universitaires et de la politique de la recherche avec les exigences du développement économique, social et culturel ;
- il assure le contrôle des formations dispensées par les institutions universitaires publiques et privées, par des missions d'information et d'évaluation et, le cas échéant, ordonne ou suscite des missions de contrôle ;
- il prend, en qualité d'ordonnateur principal du budget de l'Enseignement Supérieur, tous les actes de gestion des crédits d'investissement alloués pour les grands travaux de construction et de réfection ;
- il prend les actes de gestion relevant de sa compétence pour l'ensemble des personnels fonctionnaires et assimilés ;
- il arrête les programmes d'enseignement, le régime des études et des examens ;
- il signe, avec les chefs des institutions universitaires, les diplômes délivrés par celles-ci au vu des procès-verbaux de réussite établis conformément aux usages universitaires ;
- il saisit les Conseils d'Administration et d'Université ;
- il peut faire des communications aux Conseils d'Administration et d'Université ;
- il approuve et rend exécutoires les délibérations des Conseils d'Administration et d'Université dans un délai de vingt (20) jours pour compter de la date de leur réception ; son silence après ce délai vaut acceptation et les actes visés sont exécutoires de plein droit ;
- il est le garant des franchises universitaires ;

- il prend, en cas de crise grave entraînant une défaillance des autorités universitaires, les mesures conservatoires qu'exige la situation.

Article 26 : Les établissements publics d'enseignement supérieur peuvent relever de la tutelle d'autres Ministres, outre celle du Ministre chargé de l'Enseignement Supérieur.

CHAPITRE VI DES ORGANES DE COORDINATION UNIVERSITAIRE

Article 27 : Les organes de coordination de la politique universitaire sont :

- le Conseil National de l'Enseignement Supérieur ;
- le Centre Universitaire de Formation des Formateurs ;

SECTION I
DU CONSEIL NATIONAL DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Article 28 : Le Conseil National de l'Enseignement Supérieur assiste le Gouvernement dans la politique de promotion des Universités et des établissements d'enseignement supérieur.

Il est obligatoirement consulté, en particulier sur :

- la politique d'orientation et les moyens de maîtrise des flux des étudiants en vue d'une meilleure planification des ressources humaines ;
- les projets de texte à caractère législatif relatifs aux Universités et établissements d'enseignement supérieur, ainsi que ceux fixant les statuts des enseignants, des enseignants chercheurs ou d'autres catégories de personnels ;
- les projets de création d'Universités et d'établissements d'enseignement supérieur ;
- les plans d'investissement intéressant l'Enseignement Supérieur.

Article 29 : Le Conseil National de l'Enseignement Supérieur comprend :

- le Président, le Premier Ministre, Chef du Gouvernement ;
- le Vice-Président, le Ministre chargé de l'Enseignement Supérieur ;

Membres :

- le Ministre chargé de la Recherche Scientifique ;
- le Ministre chargé de l'Education Nationale ;
- le Ministre chargé de la Formation Professionnelle ;
- le Ministre chargé de la Santé Publique et de la Population ;
- le Ministre chargé des Finances ;
- le Ministre chargé de la Planification ;
- le Ministre chargé des Eaux et des Forêts ;
- le Ministre chargé de la Justice, Garde des Sceaux
- le Ministre chargé de la Fonction Publique ;
- le Ministre chargé de la Culture ;
- le Ministre chargé des Mines ;
- le Ministre chargé de l'Agriculture et de l'Elevage ;
- le Ministre chargé des Affaires Etrangères ;
- deux (2) Députés ;
- deux (2) Sénateurs ;
- un (1) représentant du Conseil Economique et Social ;
- les Recteurs des Universités ;
- le Commissaire Général du CENAREST ;
- le Commissaire Général au Plan ;
- le Conseiller du Président de la République chargé de l'Enseignement Supérieur ;
- le Conseiller du Premier Ministre chargé de l'Enseignement Supérieur ;
- les Directeurs des Grandes Ecoles ;
- les Chefs d'établissements d'Enseignement Supérieur ;
- un (1) représentant de la Chambre de Commerce ;
- un (1) représentant du Patronat.

Le Secrétariat est assuré par le Secrétaire Général du Ministère de l'Enseignement Supérieur.

Le Président du Conseil National de l'Enseignement Supérieur peut convier aux réunions toute autre personne en fonction de l'ordre du jour.

Article 30 : Le Conseil National de l'Enseignement Supérieur se réunit en session ordinaire sur convocation de son Président au moins une fois par an.

Un arrêté du Premier Ministre fixe les règles d'organisation et de fonctionnement du Conseil National de l'Enseignement Supérieur.

SECTION II

DU CENTRE UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES FORMATEURS

Article 31 : Le Centre Universitaire de Formation des Formateurs est chargé de la formation et du perfectionnement pédagogique et scientifique des enseignants-chercheurs.

Les modalités d'organisation et de fonctionnement du Centre Universitaire de Formation des Formateurs sont fixées par voie réglementaire.

CHAPITRE VII

DES ORGANES DE GESTION UNIVERSITAIRE

SECTION I

DU CONSEIL D'ADMINISTRATION

Article 32 : Le Conseil d'Administration délibère sur les questions administratives et financières de l'Université .

A ce titre :

- Il examine et adopte le rapport d'activité de l'Université ;
- Il arrête le projet de budget et de répartition des crédits de l'Université ;
- Il se prononce sur l'exécution du budget de l'Université et arrête les comptes ;
- Il approuve, avant transmission au Ministre chargé de l'Enseignement Supérieur, les demandes de création ou suppression de postes de travail formulées par les établissements et le rectorat ;
- Il approuve l'acceptation des libéralités, la souscription d'emprunts et toute acquisition ou aliénation du patrimoine mobilier et immobilier de l'Université et des établissements qui la composent ;
- Il examine toutes les questions relatives à la vie et aux intérêts de l'Université qui lui sont soumises par le Ministre chargé de l'Enseignement Supérieur.

Article 33 : Le Conseil d'Administration comprend :

- Président, le Ministre chargé de l'Enseignement Supérieur ;
- Vice-Président, le Ministre chargé des Finances

Membres :

- Le Recteur ;
- Les Chefs d'établissements ;
- Deux (2) représentants des enseignants chercheurs, des enseignants et des chercheurs par établissement ;
- Cinq (5) représentants des personnels administratif, technique, ouvrier et de service ;

- Cinq (5) représentants des personnels administratif, technique, ouvrier et de service ;
- Un (1) représentant par collectivité locale concernée ;
- quatre (4) représentants des milieux socio-professionnels, dont deux (2) pour le patronat et deux (2) pour les travailleurs.

Le Conseil comprend en outre :

- Un (1) représentant du Ministère de l'Enseignement Supérieur ;
- Un (1) représentant du Ministère des Finances ;
- Un (1) représentant du Ministère de la Planification ;
- Un (1) représentant du Ministère de la Fonction Publique ;
- Le Gouverneur de la Province concernée.

Le Président du Conseil peut inviter aux séances, avec voix consultative, toute autre personnalité en fonction de ses compétences.

Article 34 : Le Conseil d'Administration se réunit en session ordinaire au moins une fois l'an, sur convocation de son Président.

Article 35 : Le Recteur assure la préparation et le Secrétariat du Conseil d'Administration.

SECTION III DU CONSEIL D'UNIVERSITE

Article 35 : Le Conseil d'Université délibère sur les questions académiques et scientifiques de l'Université.

A ce titre :

- il approuve les statuts et règlement intérieur de l'Université ainsi que de ses établissements et unités de recherche ;
- il fixe les modalités d'organisation des divers cycles de formation et de sélection des étudiants ;
- il coordonne l'organisation générale des activités pédagogiques et de recherche et en fixe les grandes orientations et les priorités ;
- il approuve, avant transmission au Ministre chargé de l'Enseignement Supérieur, les projets de création, de révision ou de suppression des cycles et des filières de formation, leurs programmes et volumes horaires, les modalités de leur professionnalisation, les règles d'organisation des études et de contrôle des connaissances ou des aptitudes ;
- il approuve les projets d'habilitation des titres et diplômes ;
- il joue le rôle d'instance d'appel pour les conseils de discipline d'établissements et de l'Université.
- Le pouvoir de cassation relève de la Cour Administrative ;
- il examine les rapports d'activités des chefs d'établissement ainsi que les nouveaux projets de recherche universitaire ;
- il arrête la répartition du budget alloué à la recherche universitaire ;
- il valide les programmes de recherche au sein des établissements dans le cadre de la formation des formateurs ;
- il propose les statuts des personnels enseignants de l'Université ;
- il examine toutes les questions qui lui sont soumises par l'autorité de tutelle ou le Recteur ;
- il approuve les accords et conventions signés par le Recteur avec d'autres Universités des organismes nationaux ou étrangers.

Article 37 : Le Conseil d'Université comprend :

- le Recteur, Président ;
- le ou les Vices-Recteurs dont l'un assure les fonctions de Vice-Président ;
- le Secrétaire Général de l'Université, rapporteur.

Membres avec voix délibérative :

- le Commissaire Général du CENAREST ;
- les Chefs d'Etablissement ;
- le Directeur Général de l'Enseignement Supérieur ;
- le Directeur Général de la Recherche Scientifique ;
- le Directeur Général des bourses et stages ;
- le Directeur du Centre National des Œuvres Universitaires ;
- le Directeur de la Bibliothèque Universitaire ;
- le Directeur du Service Central de la Scolarité ;
- cinq (5) représentants des enseignants et enseignants-chercheurs par établissement ;
- trois (3) représentants des étudiants par établissement ;
- deux (2) représentants des personnels administratifs, techniques et de services ;
- un (1) représentant par syndicat des enseignants et des enseignants chercheurs ;
- un (1) représentant du patronat.

Membres avec voix consultative :

- un (1) représentant de la Présidence de la République ;
- un (1) représentant de la Primature ;
- un (1) représentant du Ministère de la Santé Publique ;
- l'agent comptable de l'Université.

Le président du Conseil peut inviter aux séances, avec voix consultative, toute autre personnalité, en raison de ses compétences.

Le Conseil d'Université siégeant en matière disciplinaire comprend :

- un (1) Recteur ;
- deux (2) Doyens ou deux (2) Directeurs d'Etablissement ;
- deux (2) enseignants ;
- deux (2) membres du personnel ;
- deux (2) étudiants choisis par leurs organisations syndicales les plus représentatives.

Article 38 : Le Conseil d'Université se réunit en session ordinaire au moins une fois l'an sur convocation de son Président.

Toutefois, le Conseil d'Université peut se réunir en session extraordinaire à la demande du Ministre chargé de l'Enseignement Supérieur ou de la moitié des chefs d'établissements relevant de l'Université.

SECTION IV DU RECTEUR

Article 39 : Le Recteur dirige l'Université et veille au fonctionnement régulier des établissements qui la composent.

Ses compétences sont d'ordre administratif et financier, d'une part et d'ordre académique d'autre part.

Article 40 : Sur le plan administratif et financier, le Recteur :

- préside le Conseil d'Université et veille à l'exécution de ses résolutions ;
- est chargé de l'exécution des lois et règlements ainsi que des résolutions du Conseil d'Administration ;
- reçoit les procès-verbaux des conseils et des assemblées de différents établissements ;
- recrute le personnel non enseignant et non fonctionnaire conformément aux dispositions du Code du travail ;
- décide des missions à l'intérieur et à l'extérieur du personnel relevant de l'Université et signe les ordres de missions ;
- veille à la bonne administration des établissements de l'Université ;
- fixe les calendriers d'élection des chefs d'établissements et leurs adjoints ;
- dispose du pouvoir disciplinaire au sein de l'Université, conformément à la réglementation en vigueur ;
- prend, en cas d'urgence, les mesures utiles au rétablissement de l'ordre et s'en réfère sans délai au Ministre chargé de l'Enseignement Supérieur ;
- est le gardien du sceau de l'Université ;
- est en justice au nom de l'Université ;
- représente l'université en toute circonstance ;
- est l'ordonnateur et l'administrateur des crédits de l'université.

Article 41 : Sur le plan académique, le Recteur :

- préside le Conseil d'Université et veille à l'exécution de ses résolutions ;
- assure la collation des grades et titres universitaires et signe, avec le Ministre chargé de l'Enseignement Supérieur, les diplômes délivrés par l'Université ;
- suit l'élaboration et l'exécution des programmes d'enseignement et de recherche de l'Université ;
- assure le suivi de la carrière des enseignants ;
- veille à la formation des formateurs ;
- assure la promotion et le développement de la coopération universitaire.

Article 42 : Le Recteur dirige l'Université assisté d'un ou plusieurs Vice-Recteurs, en collaboration avec les doyens, assesseurs, directeurs et directeurs des études des établissements d'enseignement supérieur, rattachés aux universités.

Il dispose des services administratifs et financiers de l'Université, ayant à leur tête un Secrétaire Général.

L'intérim du Recteur, pour l'ensemble de ses prérogatives est assuré par l'un des Vice-Recteurs.

Le Recteur peut déléguer certaines de ses attributions.

Les domaines et les modalités de délégation sont fixés par les statuts de chaque Université.

Article 43 : Les Recteurs et Vice-Recteurs des Universités publiques sont nommés par décret pris en Conseil des Ministres, sur proposition du Ministre chargé de l'Enseignement Supérieur, parmi les enseignants de rang magistral.

Les Vice-recteurs des Universités publiques sont nommés par décret pris en Conseil des Ministres, sur proposition du Ministre chargé de l'Enseignement Supérieur, parmi les enseignants de l'Enseignement Supérieur.

Les doyens et assesseurs, les directeurs et directeurs des études, des établissements rattachés aux universités sont désignés conformément aux textes en vigueur.

Les Secrétaires Généraux des Universités publiques sont nommés par décret pris en Conseil des Ministres, sur proposition du Ministre chargé de l'Enseignement Supérieur.

Article 44 : En vue de favoriser la concertation et la coopération entre responsables des Universités, une Conférence des Recteurs et Autorités Académiques, se tient au moins une fois l'an, rotativement dans l'une des universités publiques ou privées.

La Conférence des Recteurs et Autorités Académiques est présidée par le Recteur de l'université d'accueil dont le mandat, d'une durée d'un (1) an, prend fin lors de la session ordinaire suivante de la conférence.

CHAPITRE VIII DE L'AUTONOMIE ET DU FINANCEMENT DES UNIVERSITES

SECTION I DE L'AUTONOMIE DES UNIVERSITES

Article 45 : Les Universités et établissements d'enseignement supérieur à caractère scientifique, culturel et professionnel appartenant à l'Etat jouissent de la personnalité juridique et de l'autonomie administrative et financière.

Les Universités et établissements d'enseignement supérieur, dans l'accomplissement de leurs missions, définissent leur politique de formation, de recherche, de documentation, de coopération avec d'autres organismes, conformément aux textes en vigueur.

Les Universités et établissements d'enseignement supérieur sont gérés avec le concours de l'ensemble des personnels, des étudiants et des personnalités extérieures, représentés au sein d'organes institués à cet effet.

Article 46 : Le budget de chaque université regroupe les budgets de ses différentes composantes.

Chaque composante de l'université assure l'exécution de son budget.

Le budget de chaque université doit être en équilibre et faire apparaître les recettes provenant des ressources propres.

Article 47 : Chaque université adresse annuellement au Ministre chargé de l'Enseignement Supérieur un rapport sur :

- son fonctionnement général ;
- l'état d'exécution de ses programmes d'enseignement et de recherche ;
- sa situation financière.

Article 48 : Le contrôle financier des Universités et établissements d'enseignement supérieur s'exerce conformément à la réglementation en vigueur.

Les comptes des universités et établissements publics d'enseignement supérieur sont soumis au contrôle juridictionnel de la Cour des Comptes.

L'agent comptable en service dans chaque université publique exerce ses fonctions conformément aux règles de la comptabilité publique.

SECTION II DU FINANCEMENT DES UNIVERSITES

Article 49 : Les ressources dont disposent les universités publiques dans le cadre de l'autonomie sont constituées :

- des dotations de l'Etat et des subventions des collectivités locales ;
- des fonds propres provenant de prestations de service à titre onéreux, notamment : les contrats de recherche et de formation continue, l'exploitation de brevets et licences, les frais d'inscription et d'écolage acquittés par les étudiants, l'hébergement et la restauration au sein du campus ;
- les dons et legs.

CHAPITRE IX DES PERSONNELS DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Article 50 : Les personnels de l'Enseignement Supérieur se répartissent en :

- personnels scientifiques : enseignants, enseignants-chercheurs et chercheurs ;
- personnels administratifs ;
- personnels techniques, ouvriers et de service.

Chacune de ces catégories de personnels est régie par les dispositions de son statut particulier, conformément aux dispositions du statut général de la Fonction Publique ou du Code du travail.

TITRE II DES FRANCHISES UNIVERSITAIRES

Article 51 : Les Universités et établissements d'enseignement supérieur bénéficient des libertés et privilèges dénommés " franchises universitaires ".

Les franchises universitaires s'entendent :

- de l'autonomie pédagogique, scientifique et de gestion administrative et financière des institutions universitaires ;
- des libertés d'opinion et d'expression reconnue aux membres de la communauté universitaire ;
- de l'immunité de juridiction aménagée au profit des membres de la communauté universitaire en ce qui concerne les paroles et les écrits émanant d'eux dans l'exercice de leurs fonctions, tant au Gabon qu'à l'étranger ;
- de l'inviolabilité et de l'insaisissabilité qui protègent, où qu'ils se trouvent, les biens meubles et immeubles des institutions universitaires ;
- de l'interdiction de censurer leur correspondance officielle ;

- du bénéfice de mesures privilégiées de tarification en matière d'accès aux réseaux de télécommunications ;
- du bénéfice d'exemptions exceptionnelles en matière d'importations de caractère éducatif, scientifique ou culturel, conformément à la réglementation douanière.

Article 52 : Les Universités et établissements d'enseignement supérieur sont des lieux apolitiques.

Article 53 : Nul ne doit porter atteinte, ni au fonctionnement des activités universitaires, ni à la sécurité des personnes et des biens au sein des institutions universitaires.

Article 54 : La police générale au sein de Universités et établissements d'enseignement supérieur garantit le déroulement normal des activités de formation et de recherche dans le respect des lois et règlements.

La police générale est assurée par le chef de l'institution universitaire.

Article 54 : Les conditions d'affichage et d'utilisation des locaux sont fixées par les règlements intérieurs des Institutions Universitaires.

Article 55 : Les conditions d'affichage et d'utilisation des locaux sont gérées par les règlements intérieurs des institutions universitaires.

Article 56 : Les campus des Universités et établissements d'enseignement supérieur sont délimités et font l'objet de titres fonciers.

Sauf cas de flagrant délit ou de secours demandé par les autorités universitaires, aucun membre des forces de l'ordre ou de justice ne peut, dans l'exercice de ses fonctions, y pénétrer pour constater un délit ou pour exécuter un mandat de justice s'il ne présente au Recteur ou au chef d'établissement une autorisation en bonne et due forme signée du Procureur de la République.

En cas de troubles graves, il peut être dérogé au principe de l'inviolabilité des campus par le Ministre chargé de l'Enseignement Supérieur.

TITRE III DISPOSITIONS FINALES

Article 57 : Les textes réglementaires déterminent, en tant que de besoin, les dispositions de toutes natures nécessaires à l'application de la présente loi.

Article 58 : La présente loi, qui abroge toutes dispositions antérieures contraires, sera enregistrée, publiée selon la procédure d'urgence, et exécutée comme loi de l'Etat.

Fait à Libreville, le 10 JAN. 2001

Par le Président de la République,
Chef de l'Etat.



[Signature]
EL ADJ OMAR BONGO

Le Premier Ministre,
Chef du Gouvernement.



[Signature]
Jean-François NTOUOUME EMANE

Le Ministre de l'Enseignement Supérieur,
de la Recherche et de l'Innovation
Technologique, chargé des Relations
avec les Institutions Constitutionnelles



[Signature]
André Dieudonné BERRE

Le Ministre de l'Éducation Nationale,
Porte Parole de l'État



[Signature]
André MBA ORAME

Le Ministre de la Fonction Publique
et de la Réforme Administrative et de
la Modernisation de l'Etat.

[Signature]
Patrice NZIENGUI

Le Ministre d'Etat, Ministre de la Planification,
de la Programmation du Développement et de
l'Aménagement du territoire.


Casimir OYE MBA



Le Ministre d'Etat, chargé du Travail et de
l'Emploi et de la Formation Professionnelle.


Paulette MISSAMBO



Le Ministre de l'Economie, des Finances,
du Budget et de la Privatisation.


Emile DOUMBA



F

