



HAL
open science

La problématique de l'interrelation école et famille au Gabon : Une étude sociologique du rapport aux savoirs sous-tendue par l'appropriation acquisitionnelle chez l'enfant scolarisé en situation de diglossie.

Jeannot Engone

► **To cite this version:**

Jeannot Engone. La problématique de l'interrelation école et famille au Gabon : Une étude sociologique du rapport aux savoirs sous-tendue par l'appropriation acquisitionnelle chez l'enfant scolarisé en situation de diglossie.. Sixième Colloque international du RAIFFET du 4 au 8 juillet 2022 à Libreville au GABON, Ecole Normale Supérieure de KOUDOUGOU, Jul 2022, LIBREVILLE, Gabon. hal-04768635

HAL Id: hal-04768635

<https://hal.science/hal-04768635v1>

Submitted on 6 Nov 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La problématique de l'interrelation école et famille au Gabon :

Une étude sociologique du rapport aux savoirs sous-tendue par l'appropriation acquisitionnelle chez l'enfant scolarisé en situation de diglossie.

Jeannot ENGONE

Docteur en Sociologie,

Formateur à l'Ecole normale des instituteurs (ENI) de Libreville

Chercheur associé à l'Institut pédagogique national (IPN).

E-mail: engonejeannot68@gmail.com

Résumé :

La problématique de l'interrelation famille et école, dans notre communication, s'amorce sous l'égide d'une étude sociologique du rapport aux savoirs sous-tendue par l'appropriation acquisitionnelle chez l'enfant en situation de diglossie. Nous la développons sous la forme d'une confrontation des configurations sociétales au service de la socialisation de l'enfant scolarisé. La socialisation à laquelle participent l'école et famille, au sein de trois réalités sociologiques que nous avons considérées, à savoir :

- La langue comme vivier de tout savoir, en ce sens qu'elle projette une vision du monde du moment où elle est un produit social permettant l'activité intellectuelle ;
- L'appropriation acquisitionnelle des matérialités physiques et abstraites en tant facteur du rapport aux savoirs ;
- La résolution des situations problèmes de vie courante constituant un baromètre de la socialisation en situation de diglossie, grâce à la langue préférentielle de réflexion.

L'exploration de ces trois facteurs édifie sur l'ampleur des contrastes qui clivent l'interrelation école et famille en ce qui concerne le rapport aux savoirs en situation de diglossie.

Mots clés : Diglossie - Enfant - Langue - Savoirs.

Introduction

Notre étude est périphérique aux valeurs fondamentales socles de la société gabonaise. Ces valeurs sont non seulement socioculturelles (respect des aînés, à la non-violence envers autrui, à l'impudicité diffusée dans les réseaux sociaux, etc.), Mais également, elles sont liées au développement durable (respect de l'environnement, des écosystèmes, etc.) et à la satisfaction des besoins et aspirations par le travail.

Toutes valeurs, à n'en point douter, participent au processus de socialisation qui « consiste moins à transmettre des rôles sociaux immuables et contraignants [qu'elles] qui guident spontanément les actions des individus » (Montoussé et Renouard, 2015, p.68).

À tout le moins, nous développons notre étude en deux phases : une nommée multiréférentielle de conception et une autre dite construit empirique.

La phase multiréférentielle de conception.

Une phase multiréférentielle de conception, en suivant Meunier (2009, p.1) est subdiviser en deux éléments « [...] un élément permet d'appréhender la réalité sociologique par une analyse structurale du contexte social et l'autre de développer de ce dont on questionne dans une problématique en tant question de recherche ».

Du contexte social.

Le contexte social marque souvent le milieu dans lequel interagissent des êtres vivants (Hall, 1979 ; Marc et Picard, 1984). Le milieu qui nous intéresse s'édifie, à travers, ce que nous entendons en suivant Charlot (1997) et Calvet (2013) par rapport aux savoirs et situation de diglossie.

Pour Charlot (1997, pp. 93-94), le rapport aux savoirs est « [...] la relation d'un sujet confronté à la nécessité d'acquérir et de s'approprier des savoirs que diffuse toute langue. Cette nécessité, lui permet d'établir des reliances positives au monde, aux autres et à soi ». Et pour Calvet (2013, p.43), la situation de diglossie est « [...] l'usage sur un même territoire de deux formes sociolinguistiques désignées, entre autres, par les occurrences de variétés basse et haute. La variété basse détermine une langue à faible usage social contrairement à celle dite variété haute ».

Au regard de ce qui précède, le contexte social retient la langue comme le vivier des savoirs où sont enchâssés des matérialités physiques et abstraits (Hadji, 2015 ; Engone, 2018). Par conséquent, la situation de diglossie se présente ainsi au Gabon :

- La variété haute désigne le français, la langue officielle et de scolarisation. Cette langue diffuse des scolaires savoirs que domine la littérature (Engone, 2018). Les savoirs scolaires ont une faiblesse : la décontextualisation qui exige une médiation au moment de l'appropriation acquisitionnelle (Vygotski, 2002). Leur force, ils ont un haut degré de généralité et sont mis en œuvre consciemment et volontairement, par exemple lors de l'intercompréhension entre les communautés ethnolinguistiques ;
- La variété basse représente les « [...] 52 items de dialectes qui donnent lieu aux langues ethnolinguistiques » (Idiata, 2007, p. 30). Ces langues donnent accès aux savoirs situationnels dont gouverne l'orature (Engone, 2018). Ce sont des savoirs diffus et ontologiques c'est-à-dire liés aux valeurs sur le développement durable (Banda, 2016), le socioculturelle (Mbonguila, 2021) et à la satisfaction des besoins et aspirations par le travail (Engone, 2018 ; Maslow, 2015). Leur faiblesse, ils s'acquièrent que par l'agir. Ce qui les dénudent de toute rationalité dans la verbalisation (Engone, 2018 ; Meunier, 2009 ; Vygotski, 2002). Leur atout, ils sont saturés d'expériences concrètes. C'est pourquoi, ils permettent de mieux nommer tous les éléments qui constituent l'environnement dans lequel interagissent les membres des communautés ethnolinguistiques. Aussi, ils répondent à ce que dit Treffel (2014, p. 401), à savoir « n'importe quoi ne peut pas être dit dans n'importe quelle langue (Krämer, 2013) ».

La langue comme vivier indique, dans le contexte social du Gabon, que l'appropriation acquisitionnelle expose tout enfant aux savoirs situationnels et scolaires. Et ce dernier y est en contact dans trois principaux lieux d'apprentissages : informel (la famille) ; formel (l'école) ; non formel (la rue). Mais dans notre étude, la famille et l'école ont retenu notre attention. Ce choix est motivé par la métaphore de Develay (1996, p. 8) selon laquelle : « [...] au moment où la famille s'enrhume, l'école tousse. Quand l'école a de la fièvre, la famille se sent fébrile ». Cette métaphore fait que nous nous intéressons à la nécessité d'apprendre, dans ce contexte social, pour résoudre les situations problèmes de vie courante. Et dans les faits, pour résoudre des situations problèmes l'enfant scolarisé doit réfléchir dans une langue. Ce qui constitue notre question de recherche.

De la question de recherche.

Réfléchir dans une langue corrobore à ce qui dit Boroditsky (2011, p. 31), à savoir « [...] qu'enseigner une langue à quelqu'un c'est lui apprendre à penser en ce sens que les langues que nous parlons modifient notre façon de percevoir le monde et nos capacités cognitives ». À ce titre, « la langue devient le grand point de passage de la subjectivité à l'objectivité, de l'individualité toujours limitée à l'être comprenant simultanément tout en soi [...] en devenant capable de se porter vers l'autre » (Humboldt, 2000., p. 99).

Comment identifier la langue préférentielle de réflexion qui induit l'activité de résolution des situations problèmes de vie courante dont l'enfant est exposé en famille et à l'école ? Cette question nous place face à une finitude « [...] où la langue par sa nature fixe les acquisitions grâce auxquelles la pensée élucide la conception du monde qui entoure les individus forgeant ainsi leur connaissance » (Boroditsky, 2011, p. 34). Toutefois, identifier la langue préférentielle de réflexion suppose que l'enfant scolarisé mobilise des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles (Tardif, 1997) dans une succession d'étapes nommées focalisatrice, investigatrice, dialogique et réflexive (Jorro, 2008), pour résoudre des situations problèmes. Alors, jusqu'à quel point la langue opère-t-elle un effet sur ces connaissances et étapes, lors de la résolution des situations problèmes ?

En guise d'hypothèse nous posons que la réflexion dite préférentielle dans une langue dépend du statut de la réalité à connaître qui pour être connue par l'enfant doit d'abord être cognitivement construite par lui. La manipulation de notre hypothèse s'est faite à travers un construit empirique sur ce que disent les enfants scolarisés au sujet de la langue préférentielle à penser.

Le construit empirique.

Notre construit empirique en suivant Combessie (1999, p.9) « éclaire mais ne décide pas [...] de la trajectoire à suivre ». Dans les lignes qui suivent, il éclaire sur les résultats obtenus et la trajectoire que nous avons décidé s'exprime au sein de la discussion.

Des résultats.

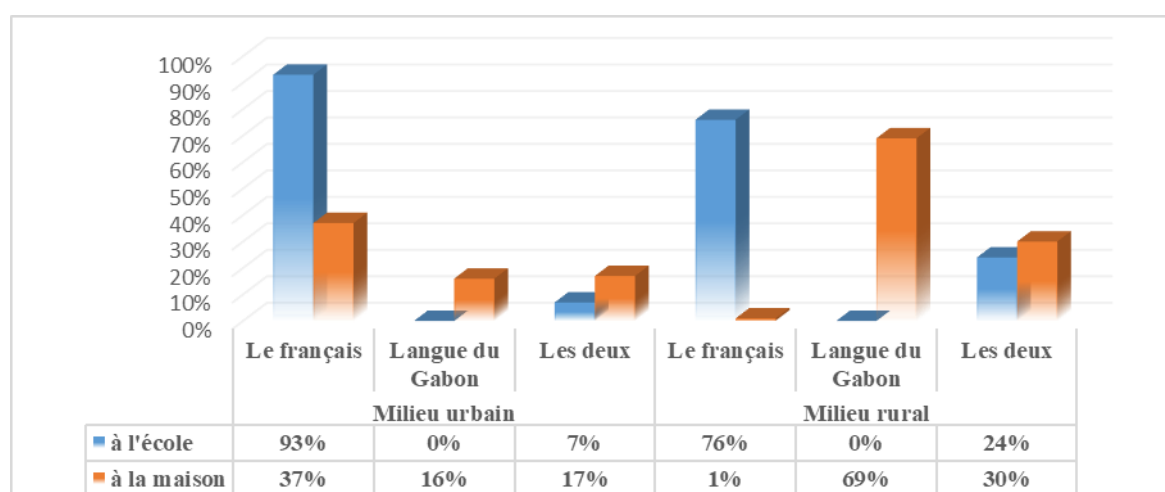
Les résultats sont issus d'une seule question (à double attente) posée à 300 enfants scolarisés vivant au village pour certains et en ville pour d'autres.

Dans quelle langue dirais-tu que tu réfléchis quand tu travailles à l'école, et quand tu travailles à la maison ?

Les réponses à cette question ont constitué un verbatim dont les réponses sont codifiées (RC) en fréquences relatives (cf. le graphique 1 ci-dessous) suivant les modalités ci-après :

- Je réfléchis uniquement en français (RC « le français ») ;
- Je réfléchis uniquement en langue du Gabon (RC « langue du Gabon ») ;
- Je réfléchis en français et en langue du Gabon (RC « les deux »).

Réfléchir dans une langue est à la base de la manipulation des savoirs issus de celle-ci. Alors, réfléchir en français implique un rapport aux savoirs qui sont uniquement scolaires. Tout comme, réfléchir en langue du Gabon objective un rapport aux savoirs qui sont uniquement situationnels. Réfléchir en français et en langues du Gabon évoque le rapport aux savoirs à la fois scolaires et situationnels.



La lecture du graphique, ci-dessus, établit ce qui suit :

- À l'école, il apparaît qu'en milieu urbain, 93% des enfants disent « réfléchir en français », contre 76%, en milieu rural. En outre, « réfléchir en langue du Gabon » ne se fait pas, ni en milieu urbain, ni en milieu rural, au regard du pourcentage qui est égal à 0%. Néanmoins, 24% des enfants vivant en milieu rural réfléchissent dans les deux langues, contre 7% résidant en milieu urbain ;

- À la maison (en famille), « *réfléchir en français* » ponctue 37% des réponses des enfants vivant en milieu urbain contre 1% pour ceux vivant en milieu rural. Tout comme « *réfléchir en langue du Gabon* » est effectif à 69% des réponses des enfants vivant en milieu rural contre 16% de ceux vivant en milieu urbain. Tandis que, « *réfléchir dans les deux langues* » affiche 30% des réponses des enfants vivant en milieu rural pour 17% de ceux vivant en milieu urbain.

Au regard des réponses des fréquences relatives, nous notons une forte expression de la plasticité de l'enfant exprimée par une ambivalence. En réalité, est-ce que cette ambivalence implique une mutualisation des savoirs entre la famille et l'école ? Les réponses à cette question sont contenues dans la discussion.

De la discussion.

La discussion intéresse uniquement la mutualisation des matérialités physiques et abstraites que diffusent toutes les langues à l'école.

Nous avons vu plus haut que le rapport aux savoirs en situation de diglossie démontre la plasticité de l'enfant scolarisé, à savoir qu'il est capable de réfléchir au si bien en langues ethnolinguistiques qu'en français, langue officielle et scolarisation. Malencontreusement, cette plasticité de l'enfant scolarisé n'est pas considérée à l'école du fait qu'il ne réfléchit pas en langues ethnolinguistiques au moment de la résolution des situations problèmes. Ce qui annote, entre autres situations, que la mutualisation des savoirs au moment des apprentissages formels n'est pas valide à l'école. Cette situation décline un défi majeur, pour l'école gabonaise aujourd'hui, notamment celui de déterminer la manière à laquelle, elle doit préserver, développer et promouvoir les langues ethnolinguistiques, au moment où l'influence des valeurs d'autres langues se mêle à presque tout l'univers social, culturel et linguistique du pays.

Comment pourrait-elle révéler ce défi, si elle affiche insidieusement un rejet des langues ethnolinguistiques qui donnent lieu aux premiers apprentissages sociaux acquis par l'enfant en famille. Et pour Pietro (2010, pp. 4-5) « [...] lorsque l'école rejette la langue des premiers apprentissages sociaux acquis en famille par l'enfant, c'est ce dernier qu'elle rejette ». Toutefois, selon Pietro (*op.cit.*) « utiliser du temps à enseigner une langue minoritaire à l'école ne gêne pas les apprentissages des matières enseignées par l'école dans la langue de la majorité ».

Malgré, le discours institutionnel encourageant l'enseignement des langues ethnolinguistiques à l'école, elle accepte uniquement le français comme seule langue de scolarisation. L'école n'agit-elle pas en faisant en sorte que « dans l'imaginaire linguistique des [...] populations gabonaises, le français jouit donc d'un prestige certain. [...] Même s'il est considéré comme la langue colonisatrice et glottophage qui dévorent toutes les langues ethnolinguistiques » (Minkoue m'Akono, 2008, pp.162-176).

Qu'est ce qui justifierait l'attitude de l'école face au discours institutionnel ? La peur d'affronter le bilinguisme dans sa didactique de langue ? Et pourtant, plusieurs chercheurs

(Kohl et al., 2008 ; Narvez, 2011) affirment que de nos jours la maîtrise de plusieurs langues est un atout et disent même que plus de 50% des habitants de la planète sont bilingues. Pour eux, ce pourcentage devrait augmenter du fait des transhumances.

Certes, le bilinguisme porte davantage sur des langues ayant un fort taux de locuteurs à comparer aux langues ethnolinguistiques du Gabon. Mais la nécessité de perpétuer les savoirs situationnels dont elles sont le vivier justifie l'intérêt de considérer ce bilinguisme que nous qualifions de juxtaposition et scolaire. Le bilinguisme de juxtaposition correspond à la situation actuelle où un enfant apprend à parler une seule langue dans la famille ou à l'école, mais plusieurs autres dialectes qui sont parlés autour de lui ne lui sont pas enseignés (Kohl et Al., 2008 ; Narvez, 2010). Par contre, pour Narvez (2010, p.4) « [...] le bilinguisme scolaire ne signifie pas le fait d'apprendre plusieurs langues à l'école, mais désigne que l'apprentissage d'une deuxième langue se rapporte à celle du pays et cet apprentissage permet d'étudier différentes disciplines dans deux langues ».

En filigrane l'attitude de l'école, il apparaît une forme de déséducation¹ des valeurs sociétales que notre étude évoque en sourdine. Cette déséducation est encouragée par le fait que les éducations formelle et informelle ne sont pas mutualisées dans le processus de socialisation que soutient le rapport aux savoirs en situation de diglossie. Ce qui offre l'opportunité aux questions vives sur le phénomène de la recrudescence des valeurs au sein de la société gabonaise. Et pour Soumaho (1987, p.4) « tout phénomène est une problématique ». Et celle des valeurs sociétales gabonaise mérite un questionnement sous l'égide du doute méthodologique.

Conclusion.

En somme les langues ethnolinguistiques du Gabon frappent aujourd'hui et avec instance à la porte de l'école vu que le rapport aux savoirs en situation de diglossie est avéré. Elles demandent en quelque sorte réparation de ce qui semble une injustice pédagogique occasionnée par ce que l'histoire leur a fait subir. Cette histoire du Gabon est à l'origine de la situation de diglossie qu'il faut assumer dans la diffusion des savoirs à dispenser au niveau de l'éducation formelle (l'école).

En effet, tous les savoirs que diffusent toutes les langues n'offrent-ils pas un témoignage unique du génie social, culturel, économique, scientifique, linguistique... des peuples du monde (Borodotsky, 2011 ; Matthias et al., 2002) ? En suivant Borodotsky (2011, p. 34) nous disons que « [...] chaque langue apporte sa trousse à outils cognitive et renferme la connaissance et la vision du monde développées au cours de plusieurs millions d'années comme savoirs qu'il faut transmettre et acquérir ». Ainsi, « la mort d'une langue représente donc une perte [...] de plusieurs savoirs pour l'humanité toute entière » (Matthias et al., 2002, p.22).

¹ Nous empruntons ce terme à J.N. Robert (2017) qui signifie un malaise au niveau de l'éducation formelle.

Références bibliographiques.

- Boroditsky, L. (2011). La langue façonne la pensée : les langues que nous parlons modifient notre façon de percevoir le monde et nos capacités cognitives. *Revue la Science*, 407 (1) 31-34. Récupéré [le 20 juillet 2015] du www.pourlascience.fr.
- Calvet, L.-J. (2013). *La sociolinguistique* (8^è éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Combessie, J.-C. (2007). *La méthode en sociologie*. Paris : La Découverte
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF.
- Engone, J. (2018). *Anthropologie cognitive et apprentissage des langues-cultures en situation de diglossie au Gabon* (thèse soutenue et non publiée). Université d'Artois, France.
- Hadji, C. (2015). *L'évaluation à l'école primaire*. Paris : Nathan.
- Hall, E T. (1979). *Au-delà de la culture* (M. H. Hatchuel et F. Graëve, trad.). Paris : Editions du Seuil.
- Humboldt (VON), W. (2000). *Sur le caractère national des langues et autres écrits sur le langage* (D. Thouard, trad.). Paris : Editions du Seuil. (ouvrage original publié sous le titre de Über den Nationalcharakter der Sprachen entre 1903 et 1936).
- Idiata, D. F. (2007). *Les langues du Gabon, Données en vue de l'élaboration d'un atlas linguistique*. Paris : L'Harmattan.
- Jorro, A. (2008). L'évaluation des élèves (1^{ère} et 2^{ème} partie). *Revue Réussite : vers la performance des élèves*, 9(1) 1-5. Récupéré [le 26 mars 2015] du http://www.ac-rouen.fr/servlet/com.univ.collaboratif.util.LectureFichiergw?ID_FICHIER=1260462013628.
- Kohl, M., Beauquier-Maccotta, B., Bourgeois, M., Clouard, C., Donde, S., Mosser, A., Pinot, P., Rittori, G., VaivreDouret, L., Golse, B. et Robel, L. (2008). Bilinguisme et troubles du langage chez l'enfant : étude rétrospective. *La psychiatrie de l'enfant*, 51(2) 577-595. Doi : 10.3917/psyc.512.5077. pp. 577-595
- Krämer, W. (2013). La langue maternelle, moteur de la créativité de la pensée. *Trivium*, 15(1) 75-78. Récupéré [le 20 mars 2015] du <http://trivium.revues.org/4682>.
- Marc, E. et Picard, D. (1984). *L'école de Palo Alto, Communication, changement, thérapie. Psychologie*
- Maslow, A. (2015). *Devenir le meilleur de soi-même* (L. Nicolaieff, trad.). Paris : Eyrolles (ouvrage original publié sous le titre *Motivation and Personnalty, 3rd edition*, par Addison Wasley Longman en 1954, 1987)
- Matthias, B. et al. (2002). Vitalité et disparition des langues. Groupe d'experts spécial de l'Unesco sur les langues en danger. [En ligne] <https://ich.unesco.org/doc/Source>.
- Mbonguila M. P. (2021). *Manteau d'épines. Libreville* : Maison Gabonaise du livre.
- Meunierr, O. (2009). Approche méthodologique de l'interculturel en éducation. *Penser l'éducation*, 26(1) 1-99. Récupéré [le 20 janvier 2015] du https://ife.ens-lyon.fr/vst/DS-Veille/dossier_interculturel.pdf.
- Montoussé, M. et Renouard, G. (2015). *100 fiches pour comprendre la sociologie* (6^{ème} éd.). Le Mesnil-sur-lestré : CPI Firmin Didot.
- Nanda. N. S. (2016). *Les valeurs du développement durable au Gabon. Analyse psycho environnementale des valeurs traditionnelles et modernes dans différents contextes organisationnels* (Thèse soutenue et non publiée). Université de Paris Ouest Nanterre, France.
- Narvez, M. (2011). Bilinguisme et biculturalisme, l'enseignement des langues vivantes. *Eduscol*. Récupéré [le 20 décembre 2016] du <http://eduscol.education.fr/cid46630/bilinguisme-et-biculturalisme-l-enseignement-des-langues-vivantes.html>.

- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Editions Logiques.
- Pietro (De), J. F. (2010). L'éducation au plurilinguisme : un obstacle ou un atout pour la langue de scolarisation. *Journée d'étude internationale, Education au plurilinguisme enjeux et perspectives pour l'éducation prioritaire, Lyon : INRP (institut de recherche et de documentation pédagogique)*. Récupéré [le 09 décembre 2016] du <https://www.irdp.ch/data/secure/1050/document/education-au-plurilinguisme-1050.pdf>.
- Robert, J.N. (2017). *Témoin de la déséducation nationale*. Paris : Editions Les Belles Lettres.
- Soumaho, M.-N (1987). Objectifs de l'enseignement primaire et contenu des manuels de lecture, Contribution à une étude sociologique du curriculum au Gabon (thèse de doctorat non publiée). Université René Descartes, Paris, France.
- Treffel, F. (2014). Parlers africains d'hier et d'aujourd'hui, de la négritude à la néo-gritude. *Etude de linguistique appliquée (ELA)*, 176(4) 395-406. Récupéré [le 3 mai 2016] du <https://www.cairn.info/revue-ela-2014-4-page-395.htm>.
- Vygotski, L.-S. (2002). *Pensée et langage (4è éd.)* (F. Sève, Trad.). Paris : La Dispute. (Ouvrage original