

## ESSAI DE REFLEXION DIDACTIQUE ET CURRICULAIRE EN CONTEXTE SCOLAIRE GABONAIS : LA PROBLEMATIQUE DES ASPECTS LINGUISTIQUES

**Hawa AL'HASSANE**

École Normale Supérieure de Libreville, CRAAL, Gabon

[alhassah@yahoo.fr](mailto:alhassah@yahoo.fr)

**Résumé :** En articulant les notions de didactique et de curriculum d'enseignement/apprentissage, cela, dans une perspective sociodidactique, nous analysons dans cet article, la problématique des faits langagiers que donne à voir la langue d'enseignement dans le contexte scolaire gabonais. Il s'agit d'un préalable essentiel que tout système éducatif qui se déploie dans un contexte plurilingue et qui vise la scolarisation du plus grand nombre d'apprenants ne peut ignorer. Autrement dit, notre réflexion qui est essentiellement théorique prend appui sur des paramètres culturels et contextuels indispensables à toute didactique soucieuse de sa cohérence et de sa pertinence. Bien plus, il s'agira de voir dans quelle mesure suggérer des pistes pour une reconfiguration des pratiques didactiques, des curriculums de formation des enseignants et plus largement, du curriculum d'enseignement/et ou de formation d'une école qui peine à s'approprier son système de formation dont certains mécanismes didactiques et curriculaires demeurent largement encore tributaire de ceux du modèle colonial, malgré les nombreuses tentatives de réformes effectuées à ce jour.

**Mots clés :** Didactique - Curriculum - français -Aspects linguistiques

**Abstract :** By articulating the concepts of didactics and training curriculum this in a sociodidactic perspective that our reflection is interested in the problem of linguistic facts. This is an essential prerequisite that any education system that operates in a plurilingual context and which aims to educate the greatest number of learners cannot ignore. In other words, our reflection which is essentially theoretical relies on a set of cultural and contextual parameters which are essential to a didactic approach concerned with its coherence and relevance. Much more, it will be a question of seeing to what extent to suggest avenues for a reconfiguration of the teacher training curriculum and more broadly of the training curriculum of school which is struggling to appropriate its training system still largely inspired by the colonial model, despite the many reform attempts made to date.

**Keywords :** Didactic - curriculum - French language - linguistic aspects

## Introduction

Nous ne reviendrons pas, dans le cadre de cet article, sur les conditions historiques ayant conduit à la mise en place d'un système de scolarisation en Afrique francophone en général ; nombre de chercheurs se sont largement épanchés sur le sujet <sup>1</sup>. Ainsi, il est clair que dans cette aire géographique, le processus d'enseignement/apprentissage et les outils pédagogiques qui lui sont afférents ont été marqués pendant longtemps, par une application servile des démarches didactiques édictées par le colonisateur, négligeant par ricochet, le contexte culturel de scolarisation en ce qu'il interfère dans le groupe-classe (Eyeang, 1997 ; Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Pambou, 2003).

Notre réflexion vise à mettre en lien les contenus curriculaires aussi bien de formation des enseignants que ceux servant de référence pour l'enseignement/apprentissage du français et la scolarisation dans l'ensemble, avec le milieu ambiant. Bien plus, dans un contexte fortement marqué par le plurilinguisme, il est plus que nécessaire de s'intéresser aux aspects linguistiques dans les pratiques didactiques et dans un sens plus large, dans le curriculum de formation et/ou d'enseignement prescrit. En ce sens, notre article prendra appui sur un ensemble de variables contextuels et de référentiels curriculaires sans lesquels tout système de formation ne peut être cohérent et atteindre les objectifs de scolarisation tant souhaités et attendus.

Aussi, nous mettrons brièvement l'accent sur les dysfonctionnements curriculaires que donne à voir le système éducatif gabonais, notamment l'incapacité des autorités éducatives locales à concevoir, à ce jour, une politique éducative ayant pour principal levier, le contexte socio-éducatif gabonais où abondent des réalités socioculturelles et géolinguistiques autant intéressantes que complexes. Nous insisterons également sur les liens indispensables qui existent entre le concept de curriculum de formation et/ou d'enseignement, et

---

<sup>1</sup> Voir à ce propos les travaux de Spaëth (2005, 2006) sur la langue française en Afrique. Lire également les travaux Maurer (2011).

tout contexte d'enseignement/apprentissage, quel qu'il soit. Enfin, nous verrons dans quelle mesure il peut être pertinent d'intégrer la problématique des faits langagiers que donne à voir la langue française, matière et medium d'enseignement du système éducatif, dans les contenus curriculaires.

### **1. Le système éducatif gabonais : les pratiques didactiques et les contenus curriculaires en question**

Au Gabon, la réécriture des curriculums imposée au début des années 2000 par l'Organisation Internationale de la Francophonie (O.I.F) à l'Afrique francophone et soutenue par l'UNESCO (Spaëth, 2006) n'a donné lieu qu'à l'introduction de l'approche par compétence (A.P.C) dans les dispositifs pédagogiques en vigueur à l'école primaire (Rogiers, 2008). Cette démarche pédagogique qui accorde de l'importance à la notion d'intégration et de progression dans les apprentissages déclinés par le curriculum prescrit, et dont les objectifs didactiques (langagiers et cognitifs, cela s'entend) visent à développer chez l'apprenant des compétences et des habiletés du monde socio-professionnel (Al Hassane, 2014a), s'est également développée dans les autres cycles de formation, plus d'une dizaine d'années après son introduction. À ce titre, des séminaires de formation continue des enseignants du secondaire sont organisés dans les lycées et collèges de Libreville.

De même, de l'examen du rapport des États généraux de l'Éducation de mai 2010, il ressort que la problématique de la contextualisation du curriculum de formation et/ou d'enseignement, ainsi que les préalables qu'elle implique et qui demeurent pourtant une préoccupation majeure et actuelle pour nombre de pays de l'Afrique francophone en général, n'a pas été au cœur des discussions, lors de la tenue desdits travaux. L'absence d'une réflexion curriculaire approfondie est d'autant plus à décrier que certaines questions ayant focalisé l'attention au cours

de ces assises ont donné lieu à des décisions salutaires<sup>2</sup> qui peuvent avoir un lien, dans une certaine mesure, avec ce concept de curriculum.

S'il est clair que la volonté de rendre congruente et performante l'institution scolaire guide les politiques gabonais dans leur démarche, force est de reconnaître que chacune de ces entreprises pédagogiques et, plus largement, éducatives ne semblent pas avoir été, une fois de plus, au fond des choses. De ce point de vue, on peut faire l'hypothèse que c'est la principale raison pour laquelle il existe encore à ce jour, une fracture entre l'école et le milieu ambiant. Cela se donne à lire à travers le curriculum de formation officiel qui oscille toujours entre des pratiques pédagogiques héritées de l'époque coloniale et de minimes orientations pédagogiques édictées lors des réformes<sup>3</sup> qui ont eu lieu ces quarante dernières années. L'exemple le plus probant se donne à voir dans le cadre de l'apprentissage du français. Il y transparait une fétichisation de l'écrit et de la grammaire (Spaëth, *op. cit.*) ; la place de la didactique de l'oral par exemple n'étant que très réduite voire inexistante, comme on peut le constater en parcourant les programmes et les manuels de français en vigueur<sup>4</sup>. Au regard du statut réel du français dans le contexte scolaire gabonais, cette approche didactique reste symptomatique de celle de l'école coloniale. Par ailleurs, elle est suffisamment révélatrice de tâches scolaires aux enjeux cognitifs déconnectés de la réalité des apprenants. En clair, l'introduction d'œuvres d'auteurs gabonais en classe de français et de celle de l'étude de l'histoire du pays, de l'écosystème environnant, pour ne citer que ces exemples, s'agissant des autres disciplines scolaires, ne semblent pas avoir changé grand-chose à la donne.

---

<sup>2</sup> La loi d'Orientation 2011 qui découle de cette concertation sur l'éducation montre l'intérêt de promouvoir un enseignement supérieur compétitif au travers des référentiels de l'Assurance Qualité. Le curriculum entre d'une certaine façon en résonance avec cette approche puisqu'il constitue pour le système éducatif ce qu'une constitution est pour un pays (Al hassane 2014 a) : il va du pré-primaire au supérieur, et vise également la qualité de l'éducation.

<sup>3</sup> Il est à noter que *Les états généraux de l'éducation de 1983 et 2010* ne se sont limités, dans l'ensemble, qu'à la modification des dénominations de quelques instances en charge de l'éducation et à l'introduction des œuvres d'auteurs africains et gabonais en l'occurrence, dans les programmes de français, et de l'histoire nationale s'agissant de la discipline Histoire et Géographie.

<sup>4</sup> Se reporter aux progressions de l'IPN concernant l'apprentissage du français.

Dès lors, il convient de se demander comment le Gabon peut-il atteindre les priorités de développement qu'il s'est fixé depuis plus d'une dizaine d'années déjà, si l'école ne fait toujours pas cas des besoins sociétaux des acteurs et destinataires du curriculum de formation et/ ou d'enseignement. Bien plus, il n'est pas inopportun de se demander comment l'école gabonaise peut-elle continuer à mettre en œuvre des objectifs pédagogiques et pratiques didactiques et, plus largement, un curriculum de formation du/et en français qui ne tienne pas compte du vécu langagier de ses apprenants.

C'est dire que la question de la redynamisation des pratiques didactiques, des contenus curriculaires reste cruciale si l'on retient que l'école gabonaise doit s'adapter « à une situation sociale nouvelle [qui] nécessite de renouveler des contenus ou des méthodes qui se sont progressivement usés et périmés » (Bronckart & Schneuwly, 1991). Autrement dit, l'institution scolaire a besoin que soit réellement remis au goût du jour le curriculum de formation et/ou d'enseignement qui lui sert de référence. Il est plus que nécessaire de réexaminer les lignes fortes qui le sous-tendent, en tenant compte, bien entendu, des réalités contextuelles locales, que l'on ne peut limiter à la notion d'APC dans les pratiques didactiques, et encore moins, à quelques réaménagements de contenus d'enseignement/apprentissage. Car un curriculum de formation et/ou d'enseignement comme nous le verrons plus amplement ci-dessous, fait appel à une démarche conceptuelle beaucoup plus complexe qui se distingue d'un simple dispositif pédagogique ponctuel (Jonaert & M'Batika, 2004, cité par Demeuse, 2013, p. 17) que l'on ne saurait réduire à la prise en compte d'un quelconque concept emprunté une fois de plus mécaniquement à la société occidentale<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Notons que l'APC suscite de notre part des réserves : la transplantation mécanique d'un élément, d'un endroit à un autre, court à l'échec même s'il a si bien réussi dans son environnement de départ. Et, il est à noter que l'APC n'a à ce jour pas fait l'objet d'un suivi de la part des autorités éducatives locales, afin d'en évaluer, un tant soit peu, la pertinence.

## **2. Approches didactiques et contenus curriculaires : quelle articulation logique avec la société de référence ?**

Partant du principe selon lequel « la connaissance et le savoir sont construits à partir des interactions présentes de tous côtés, pas seulement du côté de [l'institution scolaire] » (Gonzalès Garcia, p.8) proprement dite, il existe une articulation logique entre les problématiques éducatives et le contexte de scolarisation qui, pour sa part, détermine les besoins de formation des apprenants et les mécanismes didactiques et pédagogiques dont devraient disposer les formateurs afin de donner du sens aux apprentissages. L'objectif de la formation étant de faciliter par la suite, l'ancrage social, cela au sens large du terme, des apprenants dans la société de référence. Cet ancrage social, faut-il le rappeler, reste tributaire d'une scolarisation opérante, respectueuse de leurs multiples appartenances et doit être capable, au bout du compte, de leur permettre de trouver du travail (Al hassane, 2014a, *op.cit.*). Posé comme tel, tout projet sur l'enseignement/apprentissage ne peut faire l'impasse sur les aspects culturels, psycho, géo et sociolinguistiques, socio-économiques et ainsi que sur ceux liés aux politiques institutionnelles<sup>6</sup> qui caractérisent tout contexte de scolarisation.

L'institution scolaire, tout en ayant un regard tourné vers le monde, est avant tout un construit sociétal (*ibid.*) qui souligne continuellement des liens étroits entre l'apprenant et son environnement immédiat. De ce point de vue, le curriculum d'enseignement qu'elle promeut de même que ses mécanismes et outils de mise en œuvre restent principalement perméables aux fluctuations sociétales et voire anthropologiques qui les traversent en permanence. Cela est d'autant plus vrai qu'un curriculum de formation et/ou d'enseignement, plus qu'un programme, implique des variables ancrées socialement. En d'autres mots, au-delà de l'aspect didactique et pédagogique, un curriculum de formation et/ou d'enseignement « est un produit éminemment culturel, c'est-à-dire relatif à un ensemble de contingent de significations » (Heine, Licata & Azzi, 2013, cité par Demeuse, 2013,

---

<sup>6</sup> Il est important de relever qu'au Gabon, toute démarche visant la réécriture du curriculum d'enseignement est avant tout du ressort des politiques qui en prennent l'initiative en lieu et place des didacticiens.

*op.cit.*, p.3) propres à la société de référence, et dont les plus significatives sont les valeurs qui la caractérisent, les besoins institutionnels, socioculturels ainsi que le profil type d'apprenants qu'elle souhaite former pour son développement. Par le biais d'un maillage, tous ces éléments<sup>7</sup> « s'expriment dans les finalités assignées à l'ensemble des formations mais aussi à travers le fonctionnement habituel » (*idem*, p. 2) du système éducatif, dans son ensemble. Le curriculum de formation et/ou d'enseignement, ainsi conçu, ne se limite pas à la juxtaposition de matières prescrites dans un programme, mais il offre une vision d'ensemble, planifiée, structurée et cohérente des directives pédagogiques, et à partir desquelles organiser et gérer l'enseignement/apprentissage en fonction des résultats attendus (*idem*. pp. 2-3). C'est la raison pour laquelle subsiste d'ailleurs, entre chacun de ces éléments, une relation de circularité qui invite, dès que le besoin se fait sentir, à un réexamen des méthodes didactiques et pédagogiques, des contenus curriculaires des différentes disciplines scolaires, et, partant, des finalités et des objectifs assignés à l'enseignement/apprentissage de manière générale. Ainsi, le curriculum de formation et/ou d'enseignement en tant que système métrique d'une communauté (Al hassane & Pambou, 2016), en ce sens qu'il fédère les intentions d'éducation du groupe social, reste soumis à un suivi régulier<sup>8</sup>. C'est ce que Demeuse et Strauven (2006) nomment le « pilotage ». En effet, le monde évolue et avec lui, les besoins en terme de formation, les outils et les pratiques didactiques et pédagogiques. Il en va de même des objectifs et des missions de l'action éducative. Le curriculum de formation et/ou d'enseignement est assurément « une activité exclusivement humaine »<sup>9</sup> (*ibid.*),

---

<sup>7</sup> Pour appréhender ce concept, notamment les référentiels qui lui sont sous-jacents, se référer aux travaux de Demeuse et Strauven (2006), Jonnaert (2008) et à notre travail doctoral qui a mis également l'accent sur ce concept et sur les paramètres socioculturels gabonais indispensables à son implémentation.

<sup>8</sup> Autant une attention soutenue doit être portée durant la phase d'élaboration et/ou de rénovation d'un curriculum de formation et/ou d'enseignement, autant sa mise en œuvre et son suivi, au fil du temps, doivent être essentiels (Demeuse, *idem*, p.2)

<sup>9</sup> La notion de curriculum inclut systématiquement celle de curriculum caché ; cependant, nous entamerons pas ce débat ici d'autant que ce n'est pas l'objet de notre propos.

cela, au sens entier du mot, et un concept significativement dynamique et mouvant.

S'agissant de l'école gabonaise, c'est l'occasion de prendre en compte les aspects linguistiques longtemps négligés dans l'élaboration des curriculums, et, partant, de réfléchir aux méthodes didactiques et pédagogiques adaptées, à déployer au sein du système scolaire qui est à considérer dans sa globalité. Plus largement, il apparaît intéressant d'ouvrir non seulement une piste de réflexion sur une approche transversale de la problématique que pose le français ainsi que son corollaire de faits langagiers, mais surtout, sur tous les possibles que chacun des référentiels curriculaires suscités suggèrent (Nous y reviendrons au point 3). Cela aiderait l'institution scolaire à « apporter des réponses claires à la question des objectifs de l'enseignement » (Mauer, 2011, p. 101) et à tordre ainsi le cou à « une didactique uniformisante arc-boutée sur quelques principes méthodologiques passe-partout » (Coste, 2011, p.10) que nous n'avons pas manqué de relever précédemment. D'autant que le français est à la fois matière et médium du système éducatif.

### **3. De la prise en compte des aspects linguistiques comme horizon d'attente du système éducatif**

Il convient d'entrée de jeu de relever que cet article ne prétend pas donner corps à des solutions miracles qui rendraient performant, du jour au lendemain, le système éducatif gabonais. Cela dit, les principes épistémologiques, théoriques et méthodologiques nécessaires à une réflexion didactique et curriculaire à mettre en lien avec le contexte éducatif, nous amènent à proposer quelques réflexions prospectives susceptibles de faire vivre autrement l'enseignement/apprentissage du/et en français dans un contexte scolaire, faut-il le souligner, marqué par le plurilinguisme. L'objectif étant d'aboutir à terme, à une scolarisation qui entre véritablement en résonance avec les variables culturelles et contextuels du milieu ambiant, de même que les besoins réels des apprenants.



Ainsi, s'intéresser aux usages sociaux du français, matière et médium d'enseignement du système de formation, peut être une piste didactique à explorer pour redynamiser les pratiques pédagogiques et les contenus curriculaires. Il serait en effet pertinent de tenir compte du statut réel de la langue française. Ce dernier oscille entre langue première et langue seconde (Pambou, 2001 ; KoumbaMouity, 2006 ; Al hassane, 2014a, *op.cit.*) : un point important que ne saurait négliger toute démarche didactique en œuvre à l'école, de même que le curriculum officiellement prescrit. Cet aspect sociolinguistique est essentiel en cela qu'il oriente d'une certaine façon, les objectifs et les missions de l'enseignement/apprentissage du/et en français qui doivent être diversifiés<sup>10</sup>. Dit autrement, la cohérence des pratiques didactiques et des contenus curriculaires en vigueur repose sur la prise en compte de l'hétérogénéité des situations d'enseignement/apprentissage qui caractérise le contexte scolaire gabonais. Par voie de conséquence, cela implique de considérer les compétences linguistiques hétérogènes des élèves, compte tenu du statut ambivalent de la langue de scolarisation.

Allons plus loin, l'analyse d'un certain nombre de processus interactionnels<sup>11</sup> au sein du groupe classe (toute discipline scolaire confondue), que nous ne développerons pas dans le cadre de cet article<sup>12</sup>, met en évidence, dans une certaine mesure, l'existence de la norme endogène<sup>13</sup> ainsi que son impact dans la co-construction des savoirs scolaires par les apprenants gabonais (Al hassane 2014a ; 2014b). Cet aspect linguistique qui témoigne d'une réappropriation

---

<sup>10</sup> Notons que ce statut pluriel de la langue française appelle bien évidemment à une décentralisation de l'appareil éducatif, et avec lui, le document curriculaire officiel.

<sup>11</sup> L'analyse des processus interactionnels dans la classe prend appui à partir de la linguistique interactionnelle (Kerbrat-Orecchioni, 1990, cité par Circurel, 2011) qui consiste à observer la manière dont va se construire l'échange entre l'enseignant et l'élève. Elle mobilise à ce propos un ensemble de mécanismes conceptuels ; on citera en guise d'exemple : la dimension métalinguistique, l'énonciation souvent polyphonique, l'importante co-construction du discours enseignant-apprenant (Circurel, *op.cit.*).

<sup>12</sup> Se référer aux situations de classes de français et des autres disciplines que nous avons analysées dans le cadre de notre recherche doctorale.

<sup>13</sup> Il est un fait attesté qu'il existe une norme endogène du français au Gabon à l'instar de nombre de pays de l'Afrique francophone et qu'elle est née du contact entre le français et les réalités sociolinguistiques locales. Se référer à ce sujet aux travaux de Dumont (2003) ; Al hassane (2007).

certaine du français par les Gabonais montre, si besoin était, que toutes les disciplines du curriculum de l'école font, chacune à leur manière, l'expérience des conditions socioculturelle et sociolinguistique locales. Dans cette perspective, une approche transversale de la question de la norme endogène du français est fondamentale, d'autant que l'apprenant tout comme l'enseignant en font usage (Al hassane, 2007 ; 2014b, *op.cit.*). Une telle approche épistémologique et sociolinguistique aurait le mérite d'intégrer, dans le processus d'enseignement/apprentissage, le vécu langagier de l'apprenant encore ignoré par l'institution scolaire. Ce faisant, elle invite sur le plan didactique, à revisiter les pratiques pédagogiques actuelles tenues jusque-là pour acquises, ainsi qu'à la conceptualisation de nouveaux outils (cas du manuel) et paradigmes pédagogiques. Plus largement, elle appelle à « une restructuration de schèmes de pensée et d'action » (Demeuse, *op.cit.*, p. 2) en ce qui concerne le choix et la composition des référentiels du curriculum de formation et/ou d'enseignement du système scolaire.

Nous terminerons en insistant sur cette idée forte qu'en dehors des spécificités propres à leurs disciplines, les futurs enseignants de toutes les matières scolaires devraient être édifiés sur la question des faits langagiers qui est une des réalités du groupe-classe. Elle est en effet indissociable de « l'interaction humaine » (Gonzales, *op.cit.* p.15), au sens large du terme. Il va sans dire qu'il s'agit ici de leur donner les outils didactiques indispensables à la mise en place de scénarios pédagogiques en phase avec le contexte scolaire plurilingue gabonais. Une réalité contextuelle que gagneraient à intégrer les curriculums de formation des futurs enseignants du système scolaire. C'est tout l'enjeu pour le système éducatif gabonais d'inscrire résolument l'instruction et avec elle, le curriculum officiel dans une logique de projet<sup>14</sup> capable, par le biais de la langue d'enseignement, de

---

<sup>14</sup> Se rapporter à ce sujet aux travaux de Demeuse et Strauven (2006) qui précisent les différentes logiques à partir desquelles se rédige un document curriculaire de formation. La logique de projet nous a paru pertinente dans le cadre de travail doctoral pour la réécriture du curriculum de formation et/ou d'enseignement de l'école gabonaise en cela qu'elle demande de tenir en compte des paramètres contextuels du système éducatif.

donner aux élèves des « moyens pour faire face aux problèmes et aux thèmes abordés pour favoriser la pensée intégratrice et la résolution de problèmes dans un monde de plus en plus diversifié et complexe » (Klein, 1998, p. 61, cité par Fagnant et *al.*, 2012, p.1).

## **Conclusion**

Une école cohérente et efficace ne cesse jamais de créer et de mettre en place les conditions et les processus d'enseignement/apprentissage nécessaires, afin de garantir à ses apprenants une éducation effective, c'est-à-dire ouverte sur le monde et respectueusement de leur développement cognitif et affectif. En conséquence, la révision des pratiques didactiques et, plus largement des cadres de référence curriculaire est un défi majeur pour le système éducatif gabonais dans son ensemble. Elle requiert un haut niveau d'engagement de la part des politiques compte tenu de leur rôle dans les choix éducatifs qui sont faits. Une telle entreprise s'avère cruciale d'autant que la performance d'un système éducatif ne se décrète pas, le développement d'un pays, encore moins. Ils sont le résultat d'une politique éducative judicieuse, et continuellement remise en cause. À ce titre, la crise sanitaire actuelle, engendrée par le coronavirus, le prouve à suffisance. Elle a interpellé les autorités éducatives nationales, quant à l'obligation d'introduire à l'école, de nouveaux mécanismes et outils d'enseignement/apprentissage.

## **Bibliographie**

- ABOUSAMRA Myriam, 2011, Pratiques verbales de la classe de DNL et apprentissage de la langue. Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes", Université de Lyon - ICAR- INRP-CNRS, 24-26 juin 2010, Jun 2010, LYON, INRP, France.
- AL'HASSANE, Hawa Eva, 2007, Programmes et pratiques de l'enseignement du français en sixième et en seconde au Gabon, mémoire de master recherche 2, Université Stendhal, Grenoble III, France.
- AL'HASSANE, Hawa Eva, 2014, « Pratiques langagières scolaires d'apprenants gabonais de 4ème : quelles traces du contexte ? », in Actes du colloque des jeunes chercheurs en Didactiques des Langues et Linguistique, 24-27 juin, in revue HAL, Université Stendhal, Grenoble III, France.
- AL' HASSANE, Hawa Eva, 2014, Vers une adaptation socio-didactique du curriculum gabonais au second cycle, thèse de doctorat, nouveau régime, Université Stendhal, Grenoble III, France.
- AL'HASSANE, Hawa Eva, PAMBOU, Jean-Aimé, 2017, « La langue française à l'école gabonaise, une discipline mal pensée mais constitutive de l'identité nationale » in Los valores en la educacion de africa. De ayer a hoy, cord. par José Maria Hernandez Diaz, Eugenie Eyeang.
- BRONCKART, Jean-Paul, SCHNEUWLY, Bernard, 1991, La didactique du français langue maternelle : l'émergence d'une utopie indispensable. Éducation et recherche, 1991, vol. 13.
- CICUREL, Françoise, 2002, « la classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », Acquisition et interaction en langue étrangère [en ligne], 16 | 2002, mis en ligne le 14 décembre 2005. URL : <http://aile.revues.org/801> (page consultée le 31 octobre 2020).
- CHARDENET, Patrick, 2010, Faire de la recherche en didactique des langues, un outils global et contextuel au service des système éducatifs, Synergies Brésil n°8.

- COSTE, Danielle, 2011, « Du syllabus aux curriculums : pour une éducation plurilingue et interculturelle », in *Le français dans le monde*, Paris clé, international.
- DEMEUSE, Marc, 2013, *Élaborer un curriculum de formation et en assurer la qualité*, De Boeck, Pédagogies en développement.
- DUMONT, Pierre, (2003) « Plurilinguisme : force ou faiblesse de l'Afrique francophone ? », in *Le français dans le monde*.
- FAGNANT Annick, JACMIN Catherine, SENTE Isabelle, 2011, « Les Séminaires d'approche interdisciplinaire : Pourquoi s'intéresser à l'interdisciplinarité dans l'enseignement et dans la formation des enseignants ? » in *CIFEN*, bulletin n°31.
- GALVANI, Pascal, 2018, *Transdisciplinarité et écologisation d'une formation universitaire : une pratique critique à partir du paradigme de la complexité*, in *L'Éducation relative à l'environnement*, Vol.7.
- GONZALES GARCIA, Victoria, 2014, « La pratique de la transdisciplinarité à l'université et ses implications sur le curriculum », in *Présences*, revue d'étude des pratiques psychosociales Vol. 62014. Url : <http://www.uqar.ca/psychosociales/presences/> (page consultée le 14 octobre 2020).
- I.P.N., 2004, *Les propositions de progressions dans l'enseignement secondaire*, Ministère de l'Éducation Nationale, Libreville.
- KOLESNIKOVA, Irina, 2018, *Stratégie transdisciplinaire de la recherche sur l'éducation permanente*.Url : <http://ciret-trandisciplinarity.org> (page consultée le 14 octobre 2020).
- KOUMBA-MOUIITY, 2006, « Apprentissage de l'orthographe française par des jeunes Gabonais de langue yipunu », in *Education et Sociétés Plurilingues*, n°21.

MAURER BRUNO, 2011 : « La Contextualisation : l'exemple francophone africain » in Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures Approches contextualisées, Sous la direction de : Philippe BLANCHET & Patrick CHARDENET.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur de la recherche scientifique, de l'innovation et de la culture, 2010, Rapport des états généraux de l'éducation, 17-18 mai, Libreville.

PAMBOU, Jean-Aimé, 2001, « Le français scolaire à Libreville : l'entre-deux-normes ? », in Plurilinguisme Gabon, n°18.

PAMBOU, Jean-Aimé, 2003, Les constructions prépositionnelles chez les apprenants de français langue seconde au Gabon : étude didactique, thèse de doctorat, Université AixMarseille, Université de Provence.

ROEGIERS Xavier, 2008, L'approche par compétence en Afrique francophone : quelques tendances, Bureau International d'Éducation de l'UNESCO.

SPAËTH, Valérie, 2005, « Le français langue seconde et sa fonction d'enseignement en Afrique francophone : problèmes et perspectives », in les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues. Paris, PUF.

SPAËTH Valérie, 2006, « Français langue d'enseignement : une rupture dans la langue maternelle, enjeux pour l'apprentissage en F.L.M et FLS en France », Actes du colloque international de Sèvres, 29 juin-1er juillet 2006, FIPF ; présenté par R. Delronche et introduit par J.L Chiss.-Sèvres : centre international d'études pédagogiques. CIEP ; Fédération Internationale des professeurs de français.

VERDELHAN-BOURGADE, Michelle, 2002, Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste, Presse Universitaire de France, Paris.