

Jean Jacques Demba

**ÉTUDE EXPLORATOIRE DES
CAUSES DU REDOUBLEMENT
SELON LE POINT DE VUE D'ÉLÈVES D'UN
LYCÉE GABONAIS**

Pour toute information et pour découvrir nos publications en libre accès, consultez notre site web :

<http://lel.crires.ulaval.ca>

Illustration source utilisée selon les termes de la licence CC BY-SA 2.0 :
 Certains droits réservés par 350.org

Mise en page : Pascal Martineau

Pour citer cet ouvrage :

Demba, J.J. (2014). *Étude exploratoire des causes du redoublement selon le point de vue d'élèves d'un lycée gabonais*. Québec : Livres en ligne du CRIRES. En ligne
http://lel.crires.ulaval.ca/public/redoublement_gabon.pdf

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire ([CRIRES](http://crires.ulaval.ca)), Québec : mai 2014



Cette création est mise à disposition selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Résumé

Le redoublement au Gabon est une question préoccupante qui fait l'objet d'une réflexion depuis quelques années. Les « Journées nationales de réflexion » sur ce problème, tenues en septembre 2000 à Libreville, ont été une première interrogation profonde sur la question. Les causes, les stratégies et expériences de lutte contre ce problème y ont fait l'objet de débats et de recommandations. Toutefois, tous ces aspects sont traités sous un angle général en mettant en exergue les points de vue des parents d'élèves, des dirigeants et dirigeantes d'établissements, des enseignantes, des enseignants et des experts du Ministère de l'Éducation Nationale. Ces points de vue semblent souvent s'éloigner des préoccupations des élèves.

En se penchant sur les causes du redoublement selon le point de vue des apprenantes et des apprenants de l'un des établissements les plus touchés par ce problème, le présent essai se veut une modeste contribution à une meilleure compréhension de ce phénomène. Ce qui pourrait permettre aux décideurs d'apporter des remédiations appropriées.

L'enquête menée auprès des élèves de terminale et l'analyse de leurs propos tendent à envisager le redoublement important et récurrent au LPIG comme participant à la fois des expériences personnelles des élèves et des pratiques pédagogiques. Toutefois, ces deux dimensions ne sont pas les seules pouvant expliquer le phénomène étudié. Il y a aussi le poids de la responsabilité personnelle de l'élève, la responsabilité des parents, la lourdeur et la non contextualisation des programmes d'études.

Jean Jacques Demba
École Normale Supérieure de Libreville - GRESHS
Université Laval - CRIRES

Fernand Gervais
Université Laval - CRIRES

Avant-propos

Au terme de ce programme de maîtrise en didactique, je tiens à exprimer ma profonde gratitude à tous ceux et toutes celles qui ont contribué à son aboutissement.

Je pense singulièrement à Monsieur Fernand Gervais, mon Conseiller d'essai. Vos lectures appropriées, vos remarques et suggestions, votre dévouement et une attention toujours soutenus dans la supervision de ce travail ont été profitables pour cette étude et pour mon virage dans la jeune communauté des chercheurs et chercheuses. Trouvez ici, Professeur, l'expression de ma profonde reconnaissance.

Mes remerciements vont également à Madame Marie Larochelle et à Monsieur Jacques Désautels qui, non seulement se sont donnés en sacrifice pour l'aboutissement de ce projet, mais ont fait aussi montre d'une générosité et d'un humanisme dignes des contes de fées.

Je voudrais aussi remercier tous les professeurs et toutes les professeures de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Laval, tous ceux et toutes celles qui se sont joints à eux. Vous avez parcouru des milliers de kilomètres pour nous apporter le savoir et votre expérience de chercheur et chercheuse. Trouvez ici l'expression de ma grande estime.

Je rends également un vibrant hommage à l'État gabonais qui, malgré les difficultés budgétaires, a financé de bout en bout ce projet. Je pense aussi aux autorités de l'École Normale Supérieure de Libreville qui ont apporté leur pierre à l'édifice.

Que soient également remerciés les responsables du Lycée Paul Indjendjet Gondjout (LPIG) qui ont permis le déroulement de l'enquête et les élèves du même établissement, personnes ressources de cette étude.

Mes remerciements vont enfin à mon épouse Flavienne Demba, à ma fille Paule Priscille et à mon fils David Osé pour leur amour et encouragement indéfectibles.

Table des matières

Résumé.....	i
Avant-propos.....	ii
Introduction.....	1
Chapitre 1 - Définition du problème.....	2
1.1. Contexte général de l'étude.....	2
1.2. Problème spécifique de l'étude.....	5
1.3. Question spécifique de l'étude.....	8
1.4. Objectifs de l'étude.....	8
1.5. Pertinence d'une étude sur les causes du redoublement au LPIG.....	9
Chapitre 2 - Recension des écrits.....	10
2.1. À propos des expériences personnelles des élèves.....	10
2.2. À propos des pratiques pédagogiques.....	12
Chapitre 3 - Aspects théoriques et méthodologiques.....	14
3.1. Posture choisie.....	14
3.2. Type de recherche.....	15
3.3. Phase préparatoire de l'entretien.....	16
3.3.1. Taille de l'échantillon : choix et justifications.....	16
3.3.2. Canevas d'entretien.....	17
3.4. Déroulement de l'entretien.....	17
3.5. Méthode d'analyse et d'interprétation des données.....	18
Chapitre 4 - Présentation, analyse et interprétation des données.....	20
4.1. Présentation, analyse et interprétation des catégories congruentes.....	20
4.1.1. Les activités périphériques et le redoublement.....	20
4.1.2. Les activités socioculturelles et le redoublement.....	22
4.1.3. L'impact des communautés de pratique dont fait partie l'élève.....	22
4.1.4. Les procédés traditionnels et le redoublement.....	23
4.1.5. Les procédés émancipatoires et le redoublement.....	24
4.1.6. La congruence entre les activités proposées et l'évaluation.....	25
4.2. Présentation, analyse et interprétation des catégories émergentes.....	26
4.2.1. Le poids de la responsabilité personnelle.....	27
4.2.2. La responsabilité des parents.....	27
4.2.3. La lourdeur et la non contextualisation des programmes scolaires.....	28
Conclusion.....	31
Références.....	35
Annexe 1 - Les catégories congruentes.....	37
Annexe 2 - Les catégories émergentes.....	39

Introduction

Le redoublement pour l'ensemble des cours secondaires au Gabon est un phénomène général, en ce sens qu'il touche tous les niveaux, de la sixième en terminale. En principe, on fait « doubler » un élève qui n'a pas pu atteindre (pour des raisons diverses) le niveau exigé pour entrer dans la classe suivante. Une évaluation statistique nationale permet de constater que, chaque année, environ un tiers des places est occupé par des redoublantes et redoublants (celles et ceux qui ont échoué, qui reprennent leur classe) (Ministère de l'Éducation du Gabon, 2000, p.25). Dans l'établissement que nous avons choisi, le Lycée Paul Indjendjet Gondjout (LPIG) de Libreville, c'est 35 à plus de 40% des élèves qui reprennent plusieurs fois les différentes classes du secondaire (*Rapports de fin d'année scolaire du LPIG*, juillet 2000). Les conséquences sont lourdes en terme de ressources gaspillées et ce d'autant plus que le redoublement a tendance à conduire à l'abandon scolaire. Elles le sont aussi en termes de limitation des capacités d'accueil dans un pays où la population scolaire croit plus rapidement que les structures. D'autres conséquences, notamment celles liées au coût du redoublement (1 400 000 francs CFA par an et par élève redoublant et redoublante, soit environ 3000 dollars canadiens) et à ses effets sur les élèves (démotivation, traumatisme, comportement irresponsable...), montrent que le redoublement est un enjeu majeur, un problème qui nécessite qu'on s'y interroge, qu'on recherche chez les apprenants et apprenantes les raisons de cette discordance afin de trouver les modifications au système incriminé.

Dans notre étude, à partir d'un entretien effectué auprès des élèves de terminale inscrits au LPIG, ayant connu plus de trois redoublements durant leur cheminement secondaire, nous voulons justement examiner les causes du redoublement. Les expériences personnelles de ces élèves ainsi que les pratiques pédagogiques auxquelles ils ont été confrontés serviront de point d'appui pour l'exploration du phénomène.

Il nous semble pertinent d'analyser les causes du redoublement au LPIG selon le point de vue des apprenantes et des apprenants car, en tant qu'acteurs du système éducatif, leurs opinions peuvent permettre de mieux cerner le phénomène étudié et d'apporter des solutions idoines.

L'étude sera divisée en quatre sections. Il s'agira, dans un premier chapitre, de préciser le problème à résoudre, les objectifs à atteindre et l'intérêt de la question. Dans le second chapitre, nous ferons la recension des écrits en rapport avec les deux dimensions que nous avons retenues dans notre travail à savoir les expériences personnelles des élèves et les pratiques pédagogiques. Dans le troisième chapitre, nous développerons les aspects théoriques et méthodologiques de notre étude. Enfin, dans le dernier chapitre, en utilisant la

Étude exploratoire des causes du redoublement selon le point de vue d'élèves d'un lycée gabonais

méthode qualitative, nous présenterons et interpréterons les données de notre enquête.

Chapitre 1 - Définition du problème

De prime abord, il nous paraît essentiel de dresser un tableau d'ensemble de la question qui fait l'objet de notre étude. En effet, nous considérons qu'un tel tableau nous aidera à préciser le problème à résoudre, les objectifs à atteindre et l'intérêt de la question.

1.1. Contexte général de l'étude

Le redoublement pour l'ensemble des cours secondaires au Gabon est un phénomène qui ne cesse de prendre de l'ampleur. En effet, les données de l'UNESCO et du Ministère de l'Éducation du Gabon montrent que pour une cohorte de cent élèves qui entrent en sixième dans le secondaire au Gabon¹, deux seulement parviennent à l'université. Les autres redoublent, triplent, quadruplent voire quintuplent les différents niveaux du secondaire avant d'abandonner totalement. Par exemple, pour l'année scolaire 1999/2000, les pourcentages nationaux de redoublement se situent entre 20 et 25% pour le premier cycle du secondaire (35% pour le LPIG, l'établissement que nous avons choisi), entre 25 et 30% pour les classes de seconde et de première (plus de 40% pour le même établissement) et plus de 30% pour la classe de terminale (plus de 42% pour le LPIG) (Ministère de l'Éducation du Gabon, 2000, p.25). Hormis l'importance du problème, le redoublement au LPIG est une question récurrente au regard de son évolution croissante : 25% en 1997, 36% en 1998, 38% en 1999 et 42% en 2000 (*Rapports de fin d'année scolaire du LPIG*, juillet 2000). L'ampleur du redoublement au LPIG et son caractère récurrent nous amènent à emprunter un angle nouveau pour étudier le phénomène : celui de la perspective des apprenants et apprenantes. En d'autres termes : **quelles raisons les élèves du LPIG donnent-ils à leurs échecs scolaires répétés ?**

C'est une question qui demeure encore vaste, car les facteurs de ce problème peuvent être recherchés du côté de l'État qui établit les programmes scolaires, précise les évaluations, nomme les dirigeants d'établissements... S'agissant par exemple de ce dernier élément, le lycée a connu successivement six proviseurs² pendant la décennie 1990/2000. Certains ont complété trois ans alors que d'autres n'ont exercé à la tête de l'établissement que pendant un ou deux ans. Cette instabilité au niveau de la direction du lycée semble n'avoir pas favorisé la

¹ Dans le système éducatif gabonais, il y a le secondaire général (collèges et lycées dispensant un enseignement général) et le secondaire technique et professionnel (plus orienté vers l'apprentissage des métiers comme la maçonnerie, la plomberie, la mécanique auto...). Toutefois, le secondaire général est largement dominant au regard du nombre important d'établissements et de leur implantation sur toute l'étendue du territoire national.

² Les proviseurs ou chefs d'établissements publics sont nommés par le gouvernement. Ils sont généralement choisis au sein du corps professoral du secondaire.

réalisation des projets d'établissement conçus par les différents proviseurs. Par exemple, le proviseur des années 1996/1997, qui avait su doter l'établissement du matériel didactique (photocopieurs, ordinateurs, rétroprojecteurs, manuels...) grâce au concours de certaines ambassades, pu maîtriser les effectifs, contrôler sans cesse le travail du personnel de l'établissement et y installer la discipline, fut muté dans un autre établissement. Et pourtant, sous sa gestion, l'établissement avait réalisé de bons résultats scolaires : 52% de réussite au BEPC, 56% au baccalauréat³, un taux de redoublement sensiblement réduit passant de 31,9% en 1995 à 26,8% en 1996 puis à 25% en 1997 (Ministère de l'Éducation du Gabon, 2000, p.24-25). Il semble que ses successeurs n'ont pas su mieux gérer l'héritage et le lycée connaît à nouveau des rendements scolaires insuffisants.

Les facteurs du redoublement important et récurrent au LPIG peuvent également être recherchés du côté de l'établissement (conditions d'enseignement, effectifs pléthoriques...). Le LPIG est en effet marqué depuis 1990 par des effectifs pléthoriques. Le nombre total des élèves, tous les niveaux confondus, est passé de moins de 5000 en 1990 à près de 8000 en l'an 2000. Le point culminant a été atteint en 1998, avec un effectif de près de 10000 élèves (*Rapports de fin d'année scolaire du LPIG*, juillet 2000). Ces effectifs, sans cesse croissants, posent le problème de ratio par classe. Ainsi, au LPIG, les ratios par classe varient de 80 à 120 élèves. De tels effectifs ne semblent pas permettre d'accorder un suivi pertinent à tous les élèves. A ce problème, peut s'ajouter la situation géographique de l'établissement. Le LPIG est situé à proximité d'un axe de circulation rapide. Les voitures et les camions pratiquent un trafic intense aux heures ouvrables, entre 7 heures 30 minutes et 18 heures. La proximité d'un aéroport international civil et militaire n'est pas pour améliorer la situation. Les appareils de tous types y atterrissent s'ajoutant aux vacarmes des voitures, en une course aux décibels. Cette forte nuisance sonore fait de ce site un endroit peu idéal pour les activités pédagogiques.

L'étude des facteurs du redoublement au LPIG peut aussi s'orienter du côté des professeurs (programmes d'études non bouclés, problème d'évaluation...). Dans un système d'enseignement où la promotion des élèves se fait par annualité, chaque niveau est un programme complet (celui de l'ensemble des disciplines enseignées) qui doit être suivi du début à la fin de l'année scolaire. L'idéal serait évidemment que les objectifs des programmes soient atteints à la fin de chaque année scolaire. Mais sur le terrain, il semble que plusieurs contenus de programmes ne sont pas abordés au cours de l'année scolaire. Les élèves passeraient donc d'un niveau à un autre sans atteindre les objectifs du niveau précédent ; cela pourrait constituer un handicap à la maîtrise de nouveaux

³ Le BEPC (Brevet d'Études du Premier Cycle) est le diplôme obtenu à la fin du premier cycle du secondaire (classe de 3e). Le baccalauréat, quant à lui, sanctionne la fin des études du second cycle (classe de terminale) et permet, entre autres, l'entrée à l'université.

enseignements (ceux du niveau supérieur). Le LPIG serait également confronté aux problèmes d'évaluation. Les rapports de fin d'année scolaire des services d'assistance sociale, de psychologie et d'orientation soulignent l'octroi des notes arbitraires qui favoriseraient les uns aux dépens des autres⁴ (*Rapports de fin d'année scolaire des services d'assistance sociale, de psychologie et d'orientation, 1995/2000*, LPIG, juillet 2000).

Le mode du redoublement peut aussi être évoqué comme facteur des échecs scolaires répétés des élèves du LPIG. En effet, c'est l'administration de l'établissement (aidée par les professeurs de chaque classe) qui décide de garder l'élève dans la même classe pour une année scolaire supplémentaire à cause de la faiblesse de sa moyenne générale annuelle⁵. Le recours des élèves ou de leurs parents infléchit souvent très peu la décision de l'administration.

Les facteurs du redoublement important et récurrent au LPIG peuvent également être recherchés du côté des parents d'élèves (parents chômeurs, alcooliques, illettrés, conflits conjugaux...) et des apprenants eux-mêmes (délinquance juvénile, mariages et grossesses précoces, précarité des conditions de vie...). En effet, en considérant par exemple l'origine sociale des apprenants, les fiches individuelles de renseignements, établies par l'administration du lycée et remplies par les élèves à chaque rentrée scolaire, montrent que la majorité des parents d'élèves sont sans emploi. En conséquence, certains élèves n'ont pas les moyens d'étudier à cause du manque des fournitures, de manuels scolaires, l'absence d'électricité et d'eau.

La précarité des revenus des parents d'élèves semble un facteur important dès lors que certains ne semblent pas en mesure d'honorer le paiement mensuel de leur loyer, se retrouvent ainsi sans logis. Cette situation semble affecter le rendement scolaire de certains élèves comme le souligne Ibouili-Nzigou : « La mobilité des élèves due au changement de domicile des parents perturbe

⁴ Il faut préciser qu'il s'agirait des faveurs liées, entre autres, à l'appartenance ethnique.

⁵ Au secondaire, l'année scolaire comprend trois trimestres et l'échelle d'évaluation oscille entre zéro (0) et vingt (20). Les évaluations dans les différentes disciplines (sciences, mathématiques, français, histoire géographie, etc.) font l'objet d'une moyenne à la fin de chaque trimestre. Le premier trimestre (d'octobre à décembre) a un (1) de coefficient et les deux autres ont chacun deux (2) de coefficient. La moyenne générale annuelle pour chaque élève est la somme des moyennes trimestrielles coefficientées divisée par cinq (le total des coefficients des trois trimestres). L'élève passe en classe supérieure quand sa moyenne générale annuelle est supérieure ou égale à 10 sur 20. Il redouble quand il obtient moins de 10 sur 20. Il est exclu de l'établissement quand sa note est inférieure à 7. L'apprenant qui redouble sa classe est aussi exclu quand il n'obtient pas une note supérieure ou égale à 10 sur 20. En fait, le triplement de la classe n'est pas autorisé et un effort important est exigé à l'élève qui reprend sa classe. L'élève redoublant ou redoublante peut s'inscrire dans un autre lycée ou collège et tripler ainsi le même niveau d'études. En cas de succès dans ce nouvel établissement, il est possible qu'il revienne, suite à un transfert, dans son établissement initial (où il s'était fait exclure). Ce « vagabondage scolaire » (changement fréquent d'établissements) pourrait aussi avoir une incidence sur le rendement scolaire des apprenants.

fortement les apprenants et constitue l'un des facteurs pouvant expliquer la forte propension au redoublement » (Ibouili-Nzigou, 2000, p.3).

On note également que les élèves issus des milieux sociaux défavorisés sont contraints d'exercer, en dehors des heures ouvrables, des emplois occasionnels (gérant d'une boutique ou d'un bistrot, chauffeur d'un véhicule de transport clandestin...). Les filles doivent se livrer parfois à la prostitution, ce qui entraîne, entre autres, des grossesses précoces (*Rapports de fin d'année scolaire des services d'assistance sociale, de psychologie et d'orientation*, juillet 2000). Les hommes, à l'origine de ces grossesses, fuient souvent leur responsabilité. Les jeunes filles infortunées se retrouvent seules à assumer cette charge. Cette situation semble influencer considérablement le rendement scolaire des jeunes filles. Beaucoup d'entre elles redoublent ou se voient exclues définitivement de l'établissement pour travail très insuffisant (*Rapports de fin d'année scolaire des services d'assistance sociale, de psychologie et d'orientation*, juillet 2000).

En définitive, on se rend compte que les causes du redoublement sont multiples. Notre intérêt se porte du côté d'un aspect spécifique susceptible d'apporter un éclairage sur ces causes.

1.2. Problème spécifique de l'étude

Avant de poser le problème spécifique de cette étude, il convient de définir les différentes approches du terme « redoublement ». Cela nous permettra de préciser notre champ de recherche.

Le redoublement a une signification différente selon les systèmes scolaires. En effet, les systèmes scolaires dans le monde entier appliquent des politiques très différentes vis-à-vis des élèves qui ne réussissent pas à maîtriser le travail propre à un niveau donné. Certains pays, tant développés qu'en voie de développement, considèrent que le redoublement engendre plus de problèmes qu'il n'en résout et appliquent par conséquent une politique de passage automatique dans la classe supérieure. Les élèves sont donc déclarés admis dans le niveau qui suit même s'ils ne maîtrisent pas complètement tous les aspects du niveau précédent.

Dans d'autres pays, l'administration de l'établissement et/ou les enseignants demandent aux élèves présentant des insuffisances de redoubler la classe afin de leur donner un surplus de temps pour « assimiler » ce qu'ils n'ont pas réussi à maîtriser la première fois. Le redoublement est ainsi considéré comme une solution pour ceux qui éprouvent des difficultés à s'intégrer au milieu scolaire. Il leur permet de renforcer leurs acquis et d'avoir des supports nécessaires pour traverser les autres étapes du cheminement scolaire. Toutefois, les gouvernants de ces pays, surtout dans les pays en voie de développement, s'appuyant sur les avis des économistes, mettent en garde les acteurs éducatifs sur les dépenses

liées au redoublement. Le redoublement est ainsi considéré en terme de coûts. Étant donné que l'élève restera à l'école un an de plus que la moyenne des élèves, cela signifie donc pour eux une augmentation des dépenses effectuées pour la même personne et une diminution des sommes pouvant être allouées à d'autres secteurs scolaires (Gentes, 1995, p.21-22).

Le redoublement est aussi considéré comme un retard, comme l'une des formes de déperdition scolaire. C'est souvent le prélude à l'abandon scolaire. En effet, dans un diagramme de flux reconstituant le cheminement des études des élèves les redoublements, avec les abandons prématurés qui leur sont liés ou non⁶, contribuent à diminuer progressivement les effectifs des différentes cohortes (Tsafak, 1980, p.40). D'autre part, le redoublement est un retard, car le séjour normal dans un cours étant d'une année scolaire. Mais un retard d'une année scolaire ne peut pas être considéré, en principe, sur le plan pédagogique, comme préjudiciable sur les aptitudes et l'avenir de l'élève, celui-ci parcourant le cycle à un rythme lent. Comme nous l'avons déjà souligné, le retard d'un an permet de combler les lacunes de l'année précédente, de consolider les acquis et de motiver l'élève à mieux faire. Une prise de conscience, facteur de stimulation de l'effort et de développement des aptitudes au discernement, pourrait naître chez l'apprenant. Ce serait l'occasion, pour lui, de changer son organisation de travail, ses méthodes d'acquisition du savoir et de réorienter ses efforts psychologiques. Cependant, lorsque l'écart devient grand entre la durée légale et la durée réelle de la majorité des élèves⁷, le redoublement devient un problème⁸ qui nécessite qu'on s'interroge, qu'on recherche chez les élèves les raisons ou les causes de cette discordance.

Dans notre étude, nous nous intéressons aux apprenants et apprenantes d'un établissement secondaire (le LPIG) qui font plusieurs fois leurs niveaux scolaires⁹.

⁶ Il y a des abandons scolaires qui sont directement liés aux redoublements. Il y a aussi ceux qui proviennent d'autres facteurs (maladies, décès...).

⁷ Au Gabon l'enseignement secondaire comprend les collèges (6e, 5e, 4e et 3e qui constituent le premier cycle) et les lycées (en plus des niveaux du premier cycle, il faut ajouter la 2e, la 1e et la terminale). Il y a donc au total sept niveaux d'études. Une scolarité est dite normale lorsque l'élève accomplit tous ces niveaux sans les répéter.

⁸ Si une durée acceptable des études n'était pas établie, chaque élève séjournerait à l'école autant qu'il voudrait et le problème de redoublement avec toutes ses conséquences n'en serait pas un.

⁹ Nous avons limité notre étude aux élèves de fin du secondaire (classes de terminale). Ce choix nous permet de mieux cibler les élèves qui ont connu plusieurs redoublements tout au long de leur cheminement secondaire. Nous pensons aussi qu'il est important, dans la résolution des problèmes d'échecs scolaires, de connaître les points de vue des élèves. Par ailleurs, le choix du LPIG est intéressant pour plusieurs raisons. D'abord c'est l'un des plus grands établissements secondaires de la place. Il compte près de 8000 élèves tous niveaux confondus. Ensuite, il reflète mieux les perturbations de notre système éducatif caractérisé par des effectifs pléthoriques, l'absence de matériel et supports didactiques. Enfin, c'est un établissement dans lequel nous avons enseigné pendant huit ans de 1993 à 2001. Nous avons appris à connaître ses problèmes, à les vivre. Nous avons côtoyé de nombreux élèves parmi

Les échecs répétés ou redoublements constituent le problème à étudier, à expliquer, en partant de l'hypothèse que les expériences personnelles des élèves et les pratiques pédagogiques influencent ce phénomène. Il s'agira de se demander si le phénomène étudié (les échecs scolaires répétés ou redoublements) est le résultat ou non des deux dimensions précitées (les expériences personnelles des élèves et les pratiques pédagogiques). Mais quelle signification donnons-nous à ces deux dimensions ?

Les expériences personnelles des élèves correspondent en partie à leur vécu parascolaire. Il s'agit essentiellement de la vie des apprenants et des apprenantes ne se rapportant pas aux activités directement liées aux programmes d'études. Nous nous intéressons ici aux facteurs possibles comme les activités périphériques, les activités socioculturelles organisées par l'établissement et enfin l'impact des communautés de pratique dont fait partie l'élève.

Les activités périphériques sont les tâches manuelles, champêtres ou domestiques auxquelles prend part l'apprenant ou l'apprenante dans son milieu parental. Il s'agit également des activités lucratives exercées par l'apprenante ou l'apprenant pour subvenir à ses besoins et/ou à ceux de sa famille. Les activités socioculturelles concernent surtout les activités sportives (clubs de judoka, de karaté, de basket-ball, de volley-ball, de football, etc. participants souvent aux compétitions scolaires et/ou nationales), les festivités de la coopérative des élèves, les groupes de danse fonctionnant avec la fanfare du lycée... L'intensité et le moment de ces activités périphériques et socioculturelles n'ont-ils pas d'effets sur le redoublement des élèves du LPIG ?

Nous pouvons nous poser la même question sur les communautés de pratique dont fait partie l'élève. A l'école et hors de ce contexte, l'apprenant ou l'apprenante peut avoir des copains ou des copines dont certains ou certaines soit n'ont jamais été à l'école, soit ont pour une raison ou une autre déjà abandonné le secondaire... Quel peut être l'impact de ces derniers ou de ces dernières sur ses redoublements ?

S'agissant de la deuxième dimension, nous entendons par pratiques pédagogiques les différentes activités d'enseignement/apprentissage visant un certain nombre de résultats (épanouissement intellectuel de l'apprenant, réussite ou échec scolaire...). Nous retiendrons dans cette dimension les facteurs possibles suivants : les procédés traditionnels, les procédés émancipatoires, la congruence entre les activités proposées dans les cours et l'évaluation.

Grosso modo, les procédés traditionnels sont des méthodes d'enseignement centrées sur l'enseignant. Celui-ci contrôle la parole tout au long du cours, dicte

lesquels ceux qui répètent plusieurs fois leurs années d'études. Certains d'entre eux se confiaient en nous, en nous évoquant les raisons de leurs échecs scolaires.

aux élèves le contenu de sa leçon, bref il assume presque toutes les tâches du cours et l'élève demeure passif. Ce qu'on attend de ce dernier c'est qu'il soit attentif en cours, qu'il signale les incompréhensions, qu'il étudie régulièrement ses leçons pour se préparer aux évaluations (interrogations, devoirs...). Si ces méthodes auraient au début l'avantage de briser le sentiment d'insécurité de l'élève, elles ne développeraient que des habiletés dites de type inférieur (capacités de mémorisation et de restitution des connaissances, soumission aux discours véhiculés...) et pourraient provoquer chez l'apprenant l'ennui, le désintéressement, l'absentéisme pouvant affecter, à leur tour, son rendement scolaire. Ce constat est-il vérifiable au LPIG ?

À l'opposé les procédés émancipatoires placent l'élève au centre de sa formation. Il est le premier agent ou le maître d'œuvre de son apprentissage. Il est actif et constructif. En fait, à partir d'une situation problème soulevée par l'enseignant et de quelques supports didactiques (textes, graphiques, statistiques, cartes...) mis à sa disposition, l'élève construit lui-même son savoir. Cette construction se fait souvent au travers des comptes rendus de lecture, des confrontations de points de vue (interactions ou discussions avec les pairs), des synthèses des éléments du cours, etc. L'enseignant joue alors le rôle de guide qui consiste, par exemple, à relancer les débats ou les discussions, à distribuer les temps de réaction, à évaluer les travaux réalisés (évaluation formative et sommative), etc. Si ces méthodes créeraient au début un sentiment d'insécurité (l'élève se sentant de plus en plus responsable de son apprentissage), elles auraient l'avantage de développer chez l'apprenant des habiletés de type supérieur (analyse, synthèse, évaluation...). Celles-ci seraient souvent nécessaires pour affronter les difficultés du cheminement scolaire.

En ce qui concerne le dernier facteur possible, il s'agit d'une situation de classe où l'élève a bénéficié des enseignements, les a fixés ou appris mais l'évaluation porte sur autre chose que ce qui était véhiculé par le contenu ; en d'autres termes, il n'y a pas eu congruence entre les activités proposées et l'évaluation. Évalué sur ce qu'il n'a pas appris, l'élève ne serait-il pas en situation difficile ? Cela n'affecterait-il pas ses résultats scolaires ?

En définitive, il s'agira pour nous d'explorer avec les élèves cet ensemble de facteurs en rapport avec le phénomène étudié qui est le redoublement. A la lumière de ce qui précède, nous pouvons maintenant formuler notre question de recherche.

1.3. Question spécifique de l'étude

Peut-on envisager le redoublement important et récurrent au LPIG comme participant à la fois des expériences personnelles des élèves et des pratiques pédagogiques ?

Telle est la question à l'étude. Le choix de cette question n'est pas sans fondement. En effet, nos lectures et notre expérience professionnelle¹⁰ nous ont permis de constater que plusieurs travaux ont été réalisés sur le redoublement au Gabon, mais à notre connaissance aucun d'entre eux ne traite la question sous l'angle que nous avons choisi. Par conséquent, notre question aborde une dimension nouvelle de ce phénomène. Voyons maintenant les objectifs plus précis qu'elle entend poursuivre.

1.4. Objectifs de l'étude

En nous intéressant aux élèves du LPIG, nous voulons mettre en relief l'influence des expériences personnelles des élèves et des pratiques pédagogiques sur leurs échecs scolaires répétés. Ce qui pourra permettre aux différents acteurs (gouvernants, experts du Ministère de l'Éducation Nationale, enseignants, enseignantes, parents d'élèves, apprenants et apprenantes...) de tenter d'y apporter des solutions. Par exemple, si les discordances se situent au niveau des programmes scolaires, il revient aux concepteurs de ces programmes (gouvernants, experts du Ministère de l'Éducation Nationale...) d'y apporter des réajustements. Si ce sont les contenus enseignés et les évaluations qui sont en cause, il appartient aux enseignants et enseignantes d'examiner leurs pratiques pédagogiques. Le même constat peut-être effectué par les parents d'élèves, la responsabilité leur incombe de créer un environnement, un milieu familial favorable à la réussite scolaire de leurs progénitures.

En définitive, nous voulons, par le présent travail, contribuer à la réussite des élèves, à l'amélioration du rendement scolaire de l'établissement car nous croyons à une éducation de la réussite, qui équipe l'être humain, lui permet l'acquisition des valeurs sociales comme l'affirme Moscovici :

« (...) l'éducation est une valeur, ou un faisceau de valeurs. Valeur de revendication, valeur au nom de laquelle on peut organiser des groupes. C'est une partie du programme politique de toute démocratie. Dans ce

¹⁰ Après l'obtention de deux diplômes professionnels, le certificat d'aptitude au professorat de collège (1990) et le certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire (1992), nous avons exercé en tant qu'enseignant d'histoire géographie et d'éducation civique dans deux lycées de Libreville : le Lycée Technique National Omar Bongo et Le Lycée Paul Indjendjet Gondjout. L'obtention en juillet 2000 du certificat de conseiller pédagogique nous permet aujourd'hui d'assumer les missions de recherche appliquée à l'Institut Pédagogique National et d'encadrement pédagogique des professeurs de notre discipline. Enfin, nous sommes chargé de cours à l'École Normale Supérieure (ÉNS) de Libreville.

sens là, c'est la condition pour que la démocratie fonctionne, pour qu'une certaine égalité puisse exister à la faveur de cette démocratie et pour que les gens puissent accéder à un savoir politique, à une intelligence du politique. C'est la moelle épinière de la société civile et civique » (Moscovici, 1990, p.111).

1.5. Pertinence d'une étude sur les causes du redoublement au LPIG

Sur le plan théorique, une étude des causes du redoublement au LPIG centrée sur les élèves pourrait amener un avancement des connaissances. Comme nous l'avons mentionné précédemment, il s'agit d'un angle nouveau et dont les conclusions pourraient nous permettre de nous faire une meilleure idée du problème.

Il faut également dire que le redoublement est un enjeu économique et social majeur pour un ensemble d'acteurs éducatifs. Le redoublement conduit l'État à dépenser chaque année des sommes additionnelles. Ainsi, en 1990, l'État a dû déboursier près d'un million quatre cent mille francs CFA (1 400 000 francs CFA, soit environ 3000 dollars canadiens) par élève redoublant contre sept cent vingt mille francs CFA (720 000 francs CFA, soit environ 1550 dollars canadiens) pour un élève en situation de passage (Ministère de l'Éducation du Gabon, 2000, p.27).

Outre le gaspillage des ressources financières par l'État, le redoublement provoque une déception et une dépense supplémentaire pour les parents d'élèves. Il entraîne l'usage de faux documents (falsification des états civils). En effet, les élèves qui redoublent prennent de l'âge et ne peuvent plus bénéficier d'une bourse après le baccalauréat. La bourse est octroyée aux élèves bacheliers de moins de 22 ans. Ceux qui ont cet âge ou le dépassent sont souvent amenés à rectifier leurs âges pour répondre au critère d'octroi des bourses nationales.

Pour les élèves, le redoublement est source de démotivation, provoque un traumatisme, un comportement irresponsable, un abandon volontaire de leur scolarité. Les enfants deviennent perturbateurs et peuvent détourner leurs condisciples.

Pour l'enseignant ou l'enseignante, le redoublement entraîne l'augmentation des effectifs et la propension à la facilité dans l'acte pédagogique (routine et absence de recherche des informations, manque d'objectivité dans l'évaluation...).

Enfin, sur le plan politique, nous croyons qu'une recherche qui contribuerait à une meilleure compréhension du problème de redoublement pourrait apporter des suggestions pratiques aux décideurs du Ministère de l'Éducation Nationale. Ce serait pour eux l'occasion de corriger les manquements incriminés par les élèves. Ce qui pourrait réduire le redoublement dans l'établissement et constituer une situation salubre pour l'ensemble des acteurs et actrices éducatifs.

En définitive, le redoublement est un enjeu majeur pour l'ensemble des acteurs et actrices éducatifs. Notre étude de la question se propose d'expliquer le phénomène dans un établissement (le LPIG), du point de vue des apprenants et des apprenantes, en rapport avec les deux dimensions que nous avons retenues à savoir les expériences personnelles des élèves et les pratiques pédagogiques. Pour y parvenir, il nous semble important de conduire des investigations sur le terrain notamment au niveau de la production d'écrits sur la question et du recueil des points de vue des élèves. La recension des écrits nous permettra de mieux cerner les deux dimensions de notre étude et de confronter les résultats de ces recherches antérieures au point de vue des élèves interviewés.

Chapitre 2 - Recension des écrits

La question des causes du redoublement fait l'objet d'une abondante production d'écrits. Nous n'avons pas la prétention de rendre compte, dans ce chapitre, de l'ensemble de ces écrits, mais simplement de quelques-uns d'entre eux¹¹ directement en lien avec notre objet d'étude, notamment les deux dimensions que nous avons retenues (les expériences personnelles des élèves et les pratiques pédagogiques).

2.1. À propos des expériences personnelles des élèves

Les recherches antérieures insistent moins sur cette première dimension de notre étude, ce qui explique le caractère mince de la documentation que nous allons présenter. C'est une documentation essentiellement constituée d'un ouvrage, de certains travaux, des rapports du Ministère de l'Éducation du Gabon et ceux de fin d'année scolaire de l'établissement choisi.

L'ouvrage de Aziz Jellab (2001)¹² part de l'expérience scolaire en lycée professionnel français et tente de saisir le sens que les apprenants et apprenantes préparant un CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle) ou un BEP (Brevet d'Études Professionnelles) confèrent au fait d'aller à l'école et d'apprendre. L'étude de cas permet à l'auteur d'observer que le discours du professeur sur ses élèves procède de l'expérience qu'avait le professeur quand il était élève, ce qui conduit à des comparaisons avec un temps révolu ou à des étonnements à l'égard des élèves qui « ne veulent pas apprendre ». Cette étude de cas permet aussi de voir comment la mobilisation sur les savoirs est traversée par l'histoire biographique des sujets mais aussi par le contexte de l'établissement. Ces aspects soulevés par l'auteur permettent de comprendre l'implication ou la participation de certains acteurs ou de certaines actrices (enseignants ou enseignantes et élèves) dans l'échec ou la réussite scolaire.

En ce qui concerne certains travaux, nous avons retenu la communication du Professeur de Psychologie de l'éducation, Ibouili-Nzigou (2000) et deux mémoires publiés de maîtrise de Gilbert Tsafak (1980) et Adama Sy (1988).

La communication de Ibouili-Nzigou porte sur « les causes psychopédagogiques et linguistiques du redoublement » au Gabon. Après avoir défini la notion de redoublement, l'auteur met un accent particulier sur deux aspects à savoir l'évolution de ce problème au Gabon de 1973 à 1985 d'une part et ses causes à la

¹¹ La documentation que nous présentons a été d'un apport important pour mûrir notre réflexion sur la question des causes du redoublement scolaire, en particulier en ce qui concerne les deux dimensions que nous avons choisies.

¹² Les références intégrales de la documentation citée sont données dans la rubrique « bibliographie », en fin de notre étude.

fois exogènes et endogènes d'autre part. En ce qui concerne le premier aspect, l'auteur décrit une évolution croissante du redoublement au Gabon dont les points culminants se situent en 1978 et au début des années 1980, années qui marquent la prise de conscience des différents acteurs et actrices de l'éducation (autorités du Ministère de l'Éducation Nationale, enseignants, enseignantes, parents d'élèves...) et l'organisation, par le gouvernement, des États Généraux de l'Éducation et de la Formation (1983). S'agissant du second aspect, l'auteur insiste sur les causes psychosociologiques, psychopédagogiques et linguistiques du redoublement (les conditions affectives de l'élève, la situation nutritionnelle des apprenants et des apprenantes, le changement fréquent de domicile pour des raisons diverses, les attitudes des maîtres, l'apprentissage du français qui n'est jamais une langue maternelle, la participation des enfants scolarisés aux divers travaux d'intérêt familial, etc.). À propos de cette dernière cause de redoublement, l'auteur affirme que la participation des élèves de l'enseignement primaire aux divers travaux d'intérêt familial pendant la période scolaire a une incidence négative sur leurs résultats scolaires. Voyons maintenant si cette assertion est partagée par Gilbert Tsafak et Adama Sy.

Les mémoires de maîtrise de Gilbert Tsafak et Adama Sy étudient un même thème mais dans deux milieux géographiques différents (le Cameroun et le Mali). Celui-ci s'intitule « Influence des facteurs sociaux et individuels (ou personnels) associés aux redoublements des élèves de l'école primaire (ou fondamentale). » Gilbert Tsafak et Adama Sy tentent de montrer la corrélation entre le redoublement et les facteurs comme le statut socio-économique de l'élève, le niveau scolaire des parents, le milieu de résidence de l'élève, son niveau d'aspiration, sa vision de la réussite scolaire, son sexe, son âge et son secteur de performance, les travaux non scolaires et les relations parascolaires. Précisons que ces deux derniers facteurs possibles du redoublement sont seulement évoqués par Gilbert Tsafak. Pour cet auteur, qui a mené une étude auprès de 256 élèves de quatrième année de l'enseignement primaire au Cameroun, « l'intensité des travaux en famille ne modifie pas les chances de redoublement des élèves mais leurs moments d'exécution ont une relation significative avec les redoublements, notamment en milieu urbain » (p.103). Il semble pour cette étude que l'intensité des travaux périphériques, notamment d'intérêt familial, ne constitue pas une cause de redoublement scolaire. C'est plutôt la programmation de ces travaux dans le temps qui peut nuire à la réussite des élèves. Autrement dit, les élèves qui travaillent surtout le matin avant d'aller en classe et pendant l'interclasse de midi ont plus de chance d'échouer et de redoubler dans leurs études que ceux qui le font bien après les classes. La conclusion de cette étude contredit celle précitée de Ibouili-Nzigou qui l'a identifiée plus nettement comme facteur de redoublement scolaire.

À propos des relations parascolaires, Gilbert Tsafak démontre que le fait pour l'élève d'avoir des amis non scolarisés ou qui ont déjà abandonné l'école n'a pas de relation avec les redoublements. Nous verrons, dans notre étude, si cette conclusion est partagée par les apprenants et les apprenantes du LPIG.

En ce qui concerne les rapports du Ministère de l'Éducation Nationale, celui concernant les « Journées nationales de réflexion sur le redoublement » (septembre 2000), est une interrogation profonde sur la question étudiée. En effet, il présente la situation du redoublement au Gabon, ses causes, les stratégies et expériences de lutte contre ce problème aussi bien au Gabon que dans certains autres pays en voie de développement (Cameroun, Côte-d'Ivoire, Bolivie, Philippines...). Toutefois, tous ces aspects soulevés sont traités sous un angle général en mettant en exergue les points de vue des parents d'élèves, des dirigeants d'établissements, des professeurs et des experts du Ministère de l'Éducation Nationale. Ces points de vue semblent souvent s'éloigner des préoccupations des élèves. De même les deux dimensions que nous avons retenues à savoir les expériences personnelles des élèves et les pratiques pédagogiques sont souvent effleurées comme le montre l'extrait ci-dessous :

« Les causes du redoublement sont inhérentes au système éducatif : importance du déficit horaire subi par notre système éducatif et son incidence sur la réalisation intégrale de nos programmes scolaires, non contextualisation et lourdeur des programmes, hétérogénéité des élèves et des classes, irrégularité des conseils pédagogiques, absence de véritables grilles d'évaluation, insuffisance d'encadreurs pédagogiques... » (Ministère de l'Éducation du Gabon, 2000, p.34).

Les autres rapports, notamment ceux des services d'assistance sociale, de psychologie et d'orientation du LPIG (1995/2000)¹³, permettent de comprendre les origines de l'évolution du problème étudié. Les assistantes sociales et psychologues d'orientation qui reçoivent les élèves tout au long de l'année soulignent, pour expliquer l'évolution croissante du redoublement dans le lycée, les problèmes d'augmentation de la pauvreté, de dislocation de la cellule familiale, des grossesses précoces pour les jeunes filles... Mais les élèves de l'établissement partagent-ils ces raisons ? Notre étude permettra de vérifier si elles corroborent ou non le point de vue des apprenants.

2.2. À propos des pratiques pédagogiques

La documentation sur cette deuxième dimension de notre étude est puisée chez des auteurs variés dont Plaisance (1989 et 1996). Cet auteur analyse l'évolution

¹³ Les deux services cités n'existent dans l'établissement que depuis l'année scolaire 1994/1995. Il semble que des problèmes de personnel constituent la raison essentielle de la mise en place tardive de ces services dans l'établissement secondaire.

des pratiques éducatives de l'école maternelle. Le traitement de notre thématique peut s'inspirer de ces recherches déjà réalisées. Car, on peut se demander dans quelles mesures les pratiques éducatives influencent le redoublement scolaire ou si elles n'ont aucun impact. L'accès à ce genre d'informations peut être réalisé après avoir identifié le type de document utilisable. Si le choix de l'auteur s'est porté sur les rapports d'inspection sur les pratiques observées et les comportements des élèves, le nôtre s'est plutôt orienté vers le recueil des points de vue des élèves à propos des effets des pratiques pédagogiques sur leur redoublement.

À propos toujours des pratiques pédagogiques, notre attention s'est tournée du côté d'un autre auteur, Gérard Artaud (1989), qui étudie la question de « L'Intervention éducative ». Il analyse, entre autres, les carences du modèle traditionnel d'enseignement connu sous le nom d'enseignement magistral. Il reproche à cette méthode d'enseignement le fait de réduire l'activité de l'apprenante et de l'apprenant à la simple écoute du monologue de l'enseignante ou de l'enseignant et à la reproduction le plus fidèlement possible des contenus enseignés au jour de l'examen. Cela n'en présente pas moins quelques inconvénients majeurs : celui de faire de l'élève un simple récepteur avec le risque d'engendrer à la longue « une certaine saturation des capacités de réception » et surtout celui d'aboutir à une « asphyxie des créativités personnelles » (p. 119-120). Pour remédier aux carences de cette méthode d'enseignement, l'auteur se prononce pour les types d'enseignement qui redonnent de l'activité à l'élève et qui tiennent compte du savoir qu'il possède déjà, qu'il a élaboré à partir de son expérience. Nous verrons dans notre analyse si cette approche des procédés d'enseignement confirme ou réfute le point de vue des apprenants et des apprenantes.

Le livre de Joëlle Plantier (2002) abonde dans le même sens en abordant la question du « Sens des savoirs et des apprentissages scolaires » notamment « Les représentations du technique et du non technique chez les élèves de deuxième cycle secondaire ». L'auteure affirme, entre autres, que ce qui permet de donner sens aux savoirs enseignés c'est le style de l'enseignement, « captivant » ou « barbant », quelle que soit la discipline. Et il n'y a à cet égard aucune pédagogie plus « active » que d'autres : l'écoute silencieuse d'un cours magistral peut réussir aussi bien que l'animation pédagogique de la classe. Ces propos sont-ils partagés par les élèves que nous avons interviewés ?

En définitive, si l'utilisation de toute cette documentation contribue à expliciter certaines notions concernant la question étudiée, il reste que le problème du redoublement chez plusieurs auteurs est traité sous un angle général. Notre étude se veut plus spécifique. Elle est centrée sur les élèves d'un établissement et vise à découvrir ce qu'ils pensent de leur redoublement au regard des deux

Étude exploratoire des causes du redoublement selon le point de vue d'élèves d'un lycée gabonais

dimensions que nous avons retenues. Pour traiter la question, nous ferons appel à certains concepts à partir desquels découlera un cadre d'analyse.

Chapitre 3 - Aspects théoriques et méthodologiques

Dans ce chapitre, nous précisons la nature de la démarche de notre recherche, les procédures de collecte et de traitement des données. Nous montrerons en quoi ces diverses procédures de collecte et de traitement des données vont nous permettre la réalisation des objectifs poursuivis.

3.1. Posture choisie

Dans notre étude, nous adoptons comme posture l'approche interactionniste en nous référant aux travaux de Peter Woods (1986 et 1990) et Alain Coulon (1993). Mais qu'entendons-nous par approche interactionniste et comment cette théorie peut-elle orienter notre démarche ?

L'interactionnisme est un courant de recherche en sociologie de l'éducation qui s'est développé aux États-Unis avant de s'étendre sur le reste du monde. Plusieurs recherches dans ce courant ont redonné une place plus importante aux acteurs sociaux de l'école et se sont attachées à montrer qu'il fallait d'abord, afin d'analyser une situation scolaire, prendre en compte la façon dont les participants la percevaient. Howard Becker (1986), cité par Alain Coulon (1993), recommande à ce sujet :

« Pour comprendre la conduite d'un individu on doit savoir comment il percevait la situation, les obstacles qu'il croyait devoir affronter, les alternatives qu'il voyait s'ouvrir devant lui ; on ne peut comprendre les effets du champ des possibilités, des sous-cultures de la délinquance, des normes sociales et d'autres explications de comportement communément invoquées qu'en les considérant du point de vue de l'acteur » (p. 60-61)

Cette posture nous permet de comprendre le choix que nous avons porté sur les élèves pour expliquer les raisons de leurs redoublements. L'élève étant un des acteurs du système éducatif, ses opinions, ses « perspectives », au sens de Woods (1986), peuvent permettre de mieux cerner le phénomène étudié.

Cette posture permet aussi de saisir le rôle du chercheur ou de la chercheuse. Les recherches en éducation qui s'inscrivent dans la perspective interactionniste prennent en effet toujours appui sur diverses formes d'observation participante. Le chercheur ou la chercheuse peut adopter le modèle de l'observateur « périphérique », « actif » ou « immergé ». Dans le premier modèle, le chercheur ou la chercheuse est certes en contact étroit et prolongé avec les membres du groupe mais ne participe pas à leurs activités. Dans le second, il ou elle participe activement aux activités du groupe, y prend des responsabilités et peut se conduire avec les membres du groupe comme un collègue. Enfin, dans le rôle de

membre « immergé », le chercheur ou la chercheuse a le même statut que les autres membres du groupe, partage les mêmes vues et les mêmes sentiments et poursuit les mêmes buts. Il ou elle peut ainsi faire l'expérience, par lui ou elle-même, des émotions et des conduites des participants. Dans notre étude, nous avons choisi le premier modèle. Étant enseignant dans l'établissement choisi (le LPIG) de 1993 à 2001, nous avons côtoyé de nombreux élèves parmi lesquels ceux qui répètent plusieurs fois leurs années d'études. Bien que ne participant pas à tous les aspects du vécu de ces élèves, cette expérience nous a permis de découvrir le sens que les acteurs du système éducatif considérés donnent aux situations auxquelles ils sont confrontés. Comme le soutient Alain Coulon, « il faut que le chercheur soit témoin de ce qu'il veut étudier, sinon il n'aura accès, quel que soit son talent de détective, qu'aux « résidus » de l'action sociale » (p. 83).

Cette posture a enfin orienté le cadre analytique et interprétatif de notre étude. En effet, en mettant l'accent sur le rôle de chaque acteur et actrice de l'acte éducatif et surtout de leurs interactions, cette théorie nous permet d'explorer certaines dimensions (les facteurs du redoublement liés à l'institution et ses agents, et à l'élève lui-même)¹⁴. De ces dimensions découlent des indicateurs.

En parlant de l'institution et ses agents, il s'agit de l'école (le LPIG) et de ses acteurs humains et « non humains ». Les acteurs humains sont les apprenants, les apprenantes, le corps professoral, le personnel administratif (intendant, économiste, conseiller principal d'éducation, surveillants généraux, surveillants) et la direction de l'établissement (proviseur, censeur du premier cycle et celui du second cycle). Les acteurs « non humains » sont, par exemple, les programmes d'études, les manuels, les activités en classes comme les évaluations... L'action et les interactions de ces différents acteurs peuvent avoir une incidence sur les résultats scolaires des élèves.

Enfin, l'apprenant lui-même peut avoir sa part de responsabilité dans ses échecs scolaires : le temps qu'il consacre à ses études, ses rapports avec les pairs... peuvent influencer son rendement à l'école.

Il nous reste à vérifier, à travers le type de recherche que nous avons choisi, si les raisons que les élèves donnent à leurs échecs scolaires répétés sont liées aux dimensions et indicateurs que nous avons définis.

¹⁴ Il s'agit ici des dimensions que nous avons retenues dans notre étude. Toutefois, d'autres dimensions pouvaient être explorées, à l'exemple du contexte socioculturel. En s'appuyant sur cet exemple, nous pouvons dire que l'élève vit dans une famille qui s'inscrit elle-même dans un milieu social donné. Cette famille devrait assurer, en principe, une sécurité affective et matérielle essentielles au développement de l'enfant. Les problèmes qu'il vit dans la famille pourront se répercuter à l'école et dans la classe. Le milieu social définit aussi un certain environnement éducatif à l'enfant qui y développe des intérêts, des valeurs, des affections susceptibles de le marquer et d'orienter son devenir.

3.2. Type de recherche

En sciences humaines on distingue généralement deux types de recherche à savoir la recherche quantitative et celle dite qualitative. La première met l'accent sur les données numériques qu'il est possible d'analyser de façon statistique. Le but de ce type de recherche est de vérifier si les informations sur un phénomène donné recueillies auprès d'un échantillon s'appliquent à la majorité dans la même situation. La seconde, a contrario, ne donne aucune importance à des caractéristiques numériques. Les données de recherche sont des caractéristiques qu'il s'agit de regrouper selon des critères de classification. Le but ultime de ce type de recherche n'est pas d'obtenir des connaissances généralisables, mais plutôt de dégager un ensemble de connaissances spécifiques par rapport au phénomène étudié (Lamoureux, 1995, p.39-41).

Nous avons adopté, pour notre travail, le second type de recherche. En effet, notre étude est exploratoire et qualitative. Il s'agira pour nous de chercher à cerner les raisons que les élèves donnent à leurs échecs scolaires répétés. Les données recueillies auprès de ces derniers ne sont pas numériques. Ce sont plutôt des opinions, des réalités plus personnelles qui justifient le redoublement. Ces opinions et ces réalités peuvent varier énormément d'un élève à un autre.

Le type de recherche ayant été défini, il nous reste maintenant à rechercher des informations sur l'objet étudié afin de trouver les meilleures manières de l'aborder.

3.3. Phase préparatoire de l'entretien

L'outil de cueillette des données que nous avons choisi est l'entretien. Cette préférence a été guidée par la nature même de notre question de recherche. En l'absence d'une étude sur cette question, il nous a paru judicieux d'utiliser cet outil de collecte afin d'obtenir une information variée, claire et nuancée.

Après le choix de l'outil de cueillette, il nous a semblé nécessaire de définir le type d'interlocuteurs à interviewer, la taille de l'échantillon et le canevas d'entretien.

3.3.1. Taille de l'échantillon : choix et justifications

Les jeunes constituent le type d'interlocuteurs qui nous intéresse. Il s'agit précisément d'un échantillon de huit élèves de la classe de terminale qui ont connu plusieurs fois des échecs scolaires (redoublement de plus de trois fois) au LPIG¹⁵.

¹⁵ A propos de la taille de l'échantillon, il n'existe pas, dans une recherche qualitative, de formule magique ou mathématique permettant de déterminer la taille idéale d'un échantillon. La plupart des spécialistes soulignent, à juste titre, qu'il ne sert à rien de continuer à interviewer

Nous avons fait le choix de ces élèves à partir des fiches de renseignements fournies par l'administration de l'établissement¹⁶. Chaque élève a dans l'établissement un dossier qui résume son cursus scolaire. Mais pourquoi avons-nous choisi uniquement les élèves de la classe de terminale ?

Trois raisons justifient le choix de ces élèves. D'une part, nous avons souhaité avoir dans l'établissement des apprenants et des apprenantes du même niveau d'études (la terminale). Ce niveau d'études, qui est le dernier de la fin du secondaire, nous permet de mieux cibler les élèves qui ont connu plusieurs redoublements tout au long de leur cheminement secondaire. D'autre part, en choisissant les élèves qui ont redoublé leur classe plus de trois fois durant leur carrière secondaire, nous avons voulu mettre l'accent sur ceux et celles qui ont été le plus confrontés au problème de redoublement. Nous croyons que ces quelques personnes nous permettront de nous faire une meilleure idée du phénomène étudié. Enfin, les élèves de terminale, habitués aux questions ouvertes, de réflexion et de synthèse, constituent pour nous des interviewés indiqués pour le type de questions que nous avons choisi.

3.3.2. Canevas d'entretien

Avant de rencontrer individuellement chaque élève, nous avons préparé une série de questions ouvertes. Nous souhaitons qu'elles amènent une réflexion de la part des personnes qui vont répondre. Elles sont centrées sur la question spécifique de notre recherche. Nous présentons, ci-dessous, le protocole initial de notre entretien. Il comprend trois questions à savoir :

1. Tu sembles éprouver des difficultés à l'école. Qu'est-ce que tu détestes le plus à l'école ?
2. Quelle est ta part de responsabilité dans ces échecs ?
3. Y-a-t-il d'autres raisons qui justifient tes difficultés scolaires ?

Ce protocole initial a été enrichi lors du déroulement de notre entretien. Le protocole effectif de l'entretien comprend quatre questions avec à l'intérieur de chacune d'elles des sous questions :

1. Peux-tu donner un bref aperçu de ton cheminement secondaire ? As-tu repris certaines classes ? Lesquelles ?

des gens lorsqu'on a atteint le point de saturation. Cela signifie que l'entrevue de cas supplémentaires risque de générer des données répétitives qui n'avancent pas la recherche (Dépelteau, 2000, p.234).

¹⁶ Précisons que l'entretien s'est fait avec le consentement de la direction de l'établissement et celui des élèves concernés. Ces derniers ont été informés de tous les aspects du déroulement de l'entretien : la nature de ce qui leur sera demandé, la durée de l'entretien, la protection de l'anonymat et la garantie de la confidentialité de leurs propos.

2. Tes échecs scolaires répétés sont-ils imputables à l'école ? En d'autres mots, qu'est-ce que tu détestes le plus au lycée qui constituerait des freins à tes études ?
3. Quelle peut être ta part de responsabilité dans ces échecs ?
4. Y-a-t-il d'autres raisons qui justifient tes difficultés scolaires ?

La première question nous permet de confronter la réponse de l'élève aux renseignements fournis par l'administration de l'établissement. C'est l'occasion de nous rassurer que le candidat ou la candidate a connu plusieurs redoublements tout au long de sa carrière secondaire. La deuxième interrogation a trait à l'environnement institutionnel. L'élève pourrait ou non évoquer les pratiques pédagogiques comme facteurs possibles de ses échecs scolaires. La troisième question concerne l'apprenant lui-même. Alors que la quatrième, plus ouverte, permet aux répondants et aux répondantes d'évoquer d'autres facteurs qui peuvent être liés de nouveau à lui-même ou à elle-même, à son établissement ou à d'autres contextes.

3.4. Déroulement de l'entretien

L'entretien s'est fait avec le consentement de la direction de l'établissement. Celle-ci nous a donné un accord verbal et exigé que tous les élèves soient interviewés dans l'enceinte de l'établissement aux heures de récréation. Il s'agit d'un temps libre d'environ quinze minutes accordé aux élèves. Ce temps intervient après deux heures de cours. En matinée, les élèves ont généralement six heures de cours et ont droit à deux récréations qui interviennent de 9 heures 15 minutes à 9 heures 30 minutes et puis de 11 heures 15 minutes à 11 heures 30 minutes. Dans l'après midi, les élèves n'ont pas de récréation car ils ont deux heures de cours et regagnent après leur domicile.

Le choix des élèves à interviewer a été fait à partir des fiches de renseignements fournies par l'administration de l'établissement. Nous avons sélectionné huit apprenants à parité de sexe de niveau terminale qui ont connu plus de trois échecs scolaires¹⁷. Dans ce nombre, deux ont refusé d'être interviewés (une fille et un garçon), quatre élèves (trois filles et un garçon) ont accepté que le contenu de l'entrevue soit enregistré sur bande sonore. Nous avons adopté pour les autres (les deux garçons), la prise de notes au cours de l'entretien.

Rappelons que tous les élèves concernés ont été informés au préalable de tous les aspects du déroulement de l'entretien : la nature de ce qui leur sera demandé, la durée de l'entretien, la protection de l'anonymat et la garantie de la confidentialité de leurs propos.

¹⁷ Nous précisons que ce sont ces huit élèves qui répondaient à nos critères de départ, c'est-à-dire qui ont connu plus de trois redoublements durant leur cheminement secondaire.

L'entretien, pour chaque répondant et répondante, a duré au moins le temps d'une récréation. En effet, compte tenu de l'emploi du temps des élèves et des exigences de l'administration de l'établissement, le temps de récréation a été le moment propice pour rencontrer les interviewés. Certains d'entre eux, moins abondants dans leurs propos, ont occupé environ ce temps (quinze minutes). D'autres, obsédés par leurs difficultés scolaires, ont pris deux à trois fois ce temps d'entretien. Il faut dire que tous ces élèves ont saisi l'entretien comme une opportunité de faire le point sur leur scolarité, sur les problèmes qu'ils endurent et y attendent un effet thérapeutique. Les entretiens se sont déroulés chaque fois dans l'une des classes de terminale. Nous avons trouvé nos interlocuteurs très détendus (surtout les filles) et prompts à répondre à nos questions. Tous les propos recueillis sont traités suivant le modèle ci-dessous décrit.

3.5. Méthode d'analyse et d'interprétation des données

Les propos enregistrés et les notes que nous avons prises sont regroupés en unités de sens. C'est l'opération de codification qui nous a permis de transformer les données brutes (les réponses recueillies) en une première formulation signifiante (Mucchielli, 1996, p.25). Il s'agit de découper le matériel recueilli en énoncés restreints (un mot, un groupe de mots, une phrase ou une portion de phrase voire un paragraphe entier) possédant « un sens complet en eux-mêmes » (L'Écuyer, 1990, p.59). Chaque énoncé est codé de la façon suivante : E pour énoncé suivi de deux nombres identifiant respectivement le numéro de l'entretien et celui de la question posée à l'interviewé. À titre d'exemple, E1-2 signifie que cet énoncé provient du premier entretien et qu'il correspond à la réponse à la deuxième question de l'entretien. À l'annexe de notre essai se trouve la totalité des extraits découpés en unités de sens et codés. Précisons que les critères de choix de ces énoncés reposent sur les impératifs bien précis dictés par les objectifs de notre étude.

Après la division en unités de sens, les énoncés sont réorganisés par un regroupement en catégories. Celles-ci représentent « des rubriques ou des classes qui rassemblent un groupe d'éléments (...) sous un titre générique, rassemblement effectué en raison des caractères communs de ces éléments » (Bardin, 1977, p.118). En d'autres mots, les catégories encore appelées thèmes sont des unités plus globales comportant un sens commun plus large et caractérisant d'une même manière la variété des énoncés qui peuvent y être rattachés en dépit de leurs éventuelles différences de formulation (L'Écuyer, 1990, p.64). Par exemple, les énoncés suivants : « Je déteste les cours où je suis passif » (E2-2), « Je déteste certains cours où le professeur monopolise la parole, où il agit comme s'il était un savant » (E3-2), « Je déteste les professeurs arrogants » (E5-2), « Je déteste aussi les leçons trop longues et difficiles à

étudier » (E6-2), peuvent être regroupés sous une catégorie appelée « les procédés traditionnels d'enseignement ». D'autres énoncés tels : « J'ai eu précocement un enfant. (...) Cela a pour conséquence, une vie extrascolaire qui l'emporte sur ma vie scolaire » (E1-3a)¹⁸, « (...) Je me laissais entraîner par les autres et cela a eu pour conséquence des rencontres précoces avec les hommes. Mon attention était alors moins tournée vers l'école. J'ai été perturbée pendant un certain temps » (E3-3b), peuvent être rassemblés sous une même catégorie que nous nommons « l'impact des communautés de pratique dont fait partie l'élève ». Nous n'écartons pas la possibilité d'une codification double, voire triple pour un même énoncé. Par exemple, dans l'énoncé E2-2 : « Je déteste les cours où je suis passif », le rejet du caractère « passif », qui indique celui qui se contente de subir, qui ne fait preuve d'aucune activité, d'aucune initiative, renvoie au désir d'être actif, c'est-à-dire d'avoir des enseignements qui font appel à l'activité et à l'initiative de l'élève. Cette idée ferait ainsi référence à la catégorie des « procédés émancipatoires ». On pourrait également penser que l'élève qui est « passif » fait preuve de paresse, de nonchalance. Le même énoncé pourrait ainsi faire partie de la catégorie que nous appelons « le poids de la responsabilité personnelle ».

Dans ces exemples, ce sont des critères sémantiques qui ont présidé à l'identification des catégories, en ce sens que les énoncés énumérés gravitent tous autour d'un même thème. Le choix de ces catégories correspond également aux dimensions que nous avons préalablement définies avec les facteurs possibles du redoublement qui leur sont liés. Toutefois, nous n'écartons pas la possibilité de tenir compte d'autres catégories qui ne cadrent pas avec les dimensions préalablement déterminées.

À l'aide de nos énoncés et des catégories définies, nous sommes prêt à débiter l'étape d'interprétation plus approfondie du matériel recueilli. Cette interprétation repose sur la symbolique qui se situe au-delà de ce qui est dit par les interviewés. Et son but est d'abord de corroborer ou réfuter l'hypothèse de notre étude puis, d'ouvrir des perspectives possibles à d'autres études sur la question.

¹⁸ La lettre « a » à la fin de l'énoncé, signifie que nous avons pris les premiers propos du répondant ou de la répondante et les lettres « b » et « c » représentent la suite du message de ce dernier ou de cette dernière.

Chapitre 4 - Présentation, analyse et interprétation des données

Dans les développements de ce chapitre, premièrement, nous présenterons et concentrerons notre effort sur les catégories qui cadrent avec les dimensions de notre étude à savoir les expériences personnelles des élèves et les pratiques pédagogiques. Nous tenterons de cerner la signification du message des élèves puis, nous comparerons les résultats obtenus à l'hypothèse posée dans notre travail. Enfin, nous ferons des parallèles avec les résultats des recherches antérieures dans ce domaine. Deuxièmement, nous nous pencherons, sans trop nous attarder, sur les catégories en marge des dimensions abordées dans notre étude. Il s'agira, pour nous, non seulement d'examiner le reste du matériel recueilli, mais aussi d'ouvrir des perspectives possibles à d'autres recherches sur la question.

4.1. Présentation, analyse et interprétation des catégories congruentes

La première question posée invitait les élèves à parler de leur cheminement secondaire. Tous ont été volontaires pour décrire leurs années de succès scolaires mais aussi les temps d'échecs, de redoublements. Cinq élèves sur six interviewés ont repris quatre fois leur classe, un seul a redoublé cinq fois durant sa carrière secondaire. Ce dernier cité a connu, parmi tous ses échecs répétés, un redoublement dans un autre établissement que celui que nous avons choisi. Les classes d'examen (troisième et terminale) et d'initiation (sixième et seconde)¹⁹ sont celles qui leur ont causé le plus de rétention, de difficultés à la progression. Toutes ces informations recueillies corroboraient les renseignements fournis par l'administration de l'établissement.

Les trois dernières interrogations ont été l'occasion, pour les apprenants et les apprenantes, d'évoquer les raisons de leurs échecs scolaires répétés. Il y apparaît de nombreuses opinions ou de nombreux énoncés révélateurs dont la plupart correspondent avec les objectifs proposés dans notre étude. Tous ces énoncés qui cadrent avec les dimensions et indicateurs retenus dans notre étude ont été regroupés dans ce que nous avons appelé les catégories congruentes. Dans les paragraphes qui suivent nous les examinons tour à tour.

¹⁹ La sixième et la seconde sont considérées comme des classes d'initiation parce qu'elles marquent le début d'un nouveau cycle d'enseignement. La sixième constitue la première classe du premier cycle secondaire et la seconde, celle du second cycle secondaire. Le passage d'un cycle à un autre est particulièrement significatif : les séquences de travail sont différentes, le rythme n'est plus le même, les règles à suivre sont nombreuses et plus complexes... Les élèves doivent développer de nouveaux outils de connaissance et élaborer de nouvelles stratégies de travail.

4.1.1. Les activités périphériques et le redoublement

Selon les propos des élèves interviewés, exercer les activités d'intérêt familial constitue une aide qu'ils apportent à leurs parents. Ces activités ont également une valeur formative, en ce sens qu'elles sont perçues par les parents comme des apprentissages indispensables à l'enfant pour sa propre survie et organisation. En effet, la distribution des tâches dans la famille est telle que l'enfant exécute toujours sa part de travaux. Il s'agit pour l'essentiel des activités demandées par les parents. L'élève, qu'il soit enfant ou adolescent, dès qu'il est disponible, doit s'occuper de ses cadets, faire la vaisselle, puiser de l'eau au marigot ou aux bornes fontaines, assister ses parents dans toutes sortes d'activités (travaux champêtres, chasse, pêche, achats et ventes de biens au marché...). Toutes ces activités qui illustrent tout un mode de vie sont particulièrement enrichissantes pour l'enfant. Toutefois, leur intensité et surtout leur programmation dans le temps peuvent constituer un obstacle aux études. C'est ce que semble dire l'apprenant dans l'énoncé qui suit : « Travailler à la maison et étudier m'ont toujours posé des problèmes surtout quand il y a des devoirs à remettre ou un examen à préparer » (E5-4a)²⁰. On constate ainsi qu'il y a une certaine dichotomie entre le temps qu'il faut consacrer aux travaux d'intérêt familial et celui qui doit permettre la réalisation des travaux scolaires (devoirs) ou la préparation d'un examen. Les enjeux que comportent ces deux types d'activités rendent extrêmement difficile le choix de l'apprenant. Il semble que mener de front ces deux types d'activités, « surtout quand il y a des devoirs à remettre ou un examen à préparer », pourrait nuire à la réussite scolaire de l'élève. C'est peut être dans ce sens que Ibouili-Nzigou (2000, p.3) affirme que la participation des élèves aux divers travaux d'intérêt familial pendant la période scolaire a une incidence négative sur leurs résultats scolaires. Gilbert Tsafak (1980, p.102-103) est, quant à lui, plus explicite quand il indexe la programmation de ces travaux dans le temps comme facteur de redoublement. En effet, l'élève qui effectue les activités familiales aux moments propices où il faut étudier, faire ses devoirs ou se préparer à un cours donné a plus de chance d'échouer et de redoubler que celui qui le fait à un temps où il n'a aucune pression d'ordre scolaire.

En ce qui concerne les activités rémunérées, l'apprenante qui en parle (énoncé E6-4b) ne semble pas avoir choisi de travailler de son propre gré. Suivant ses propos (énoncé E6-4a), son père est alcoolique et, dans ses états d'ébriété, fait subir des actes de violence à sa mère. En manifestant sa solidarité à l'égard de cette dernière, le père, certainement le seul travailleur de la famille, a dû suspendre l'aide financière. C'est ce qui a motivé l'interviewée à travailler pour subvenir aux besoins de sa famille. Même s'il est difficile de mesurer la part de

²⁰ Les énoncés E1, E3 et E6 proviennent des entretiens avec les filles alors que le reste (E2, E4 et E5) appartient aux garçons interviewés.

responsabilité qui revient à la situation familiale et à l'emploi exercé²¹, il semble que la nécessité de travailler apparaît comme une contrainte, un élément perturbateur, qui a absorbé les temps d'études.

En définitive, les activités d'intérêt familial, de par leur programmation dans le temps, participent au redoublement des élèves du LPIG. De même, les travaux rémunérés, quand ils sont exercés par contrainte²², constituent un frein à la réussite scolaire. Ce constat se rapporte-t-il également aux activités socioculturelles ?

4.1.2. Les activités socioculturelles et le redoublement

Le désir de s'épanouir (physiquement, intellectuellement, moralement...) dans une activité est ce qui a motivé certains élèves dans le choix d'une activité socioculturelle. C'est le cas du cinquième apprenant interviewé qui a choisi de faire du sport dans un club de basket-ball du lycée : « (...) J'ai choisi de faire du sport dans le club du lycée pour mon épanouissement (...) » (E5-4b). C'est aussi le cas de ceux qui ont choisi de se lancer dans la musique (E4-3). En effet, la pratique d'une activité socioculturelle apparaît comme un temps privilégié de socialisation, à part de la socialisation scolaire ou familiale. Presque toujours collectives, ces activités constituent autant de moments et de moyens d'élargissement de l'espace et l'expérience relationnels des élèves. Elles sont aussi l'occasion d'une confrontation avec les règles (celles de la discipline pratiquée) dans des conditions qui d'emblée l'investissent de sens. Par l'apprentissage des règles de la discipline sportive ou artistique, l'élève peut s'interroger ou apprendre le sens de la règle à respecter en classe, qu'il s'agisse des règles mathématiques, de sciences, de français, d'histoire, de géographie ou d'une autre discipline scolaire (Plantier, 2002, p.21). Toutefois, si l'exercice de telles activités ne constitue pas un facteur d'échec pour certains, parce que cela leur prend peu de temps (E4-3), pour d'autres, cela pose problème. Voici ce que dit, à ce sujet, un des élèves interviewés : « (...) quand je prépare un devoir et en même temps il faut aller s'entraîner au club, cela peut poser des problèmes d'insuffisance de temps d'études » (E5-4b).

Pour cet élève qui avoue avoir du mal à discipliner sa pensée dans le travail scolaire et la pratique d'une activité, les activités socioculturelles semblent être un frein à ses études.

²¹ L'interviewée n'a pas décliné l'emploi qu'elle exerçait. Elle s'est plutôt contentée de dire qu'elle « se débrouillait ».

²² Joëlle Plantier (2002, p.19-20) a montré dans son étude que les travaux rémunérés sont source d'émancipation des élèves quand ils sont exercés volontairement par ces derniers.

4.1.3. L'impact des communautés de pratique dont fait partie l'élève

Par communautés de pratique, nous voulons dire les groupes d'individus qui vivent en partie ensemble, qui ont des intérêts communs ou qui sont liés entre eux par la pratique ou l'exercice d'une activité quelconque. Les communautés de pratique évoquées par les élèves sont constituées à la fois des amis non scolarisés et de ceux qui étudient au secondaire mais qui, paradoxalement, désapprouvent les activités scolaires : « Mes amis de l'extérieur étaient moins intéressés par l'école » (E2-3).

Toutes ces communautés semblent avoir eu un impact négatif sur le parcours scolaire des apprenants et apprenantes. Elles ont entraîné les garçons dans le vol, la prise de drogues et les démêlés avec la police et la justice (E2-3). Aux filles, elles ont occasionné des rapports sexuels précoces avec pour corollaires des maternités juvéniles, une perte de temps et de concentration pour les activités scolaires (E1-3a et E3-3b). Ces faits peu propices à la réussite scolaire sont, pour certains, relevés dans les rapports des services d'assistance sociale et de psychologie du LPIG²³.

En définitive, les communautés de pratique évoquées par les élèves interviewés ont une relation avec leurs redoublements scolaires. Cette conclusion contredit celle de Gilbert Tsafak (1980, p.106) qui l'a trouvée comme n'étant pas un facteur de redoublement. Il faut ici souligner que l'apprenante ou l'apprenant suivi par ses parents peut entretenir des relations amicales avec les pairs et paires sans qu'il y ait d'effets négatifs sur ses résultats scolaires. Les groupes de travail, dans lesquels se retrouvent les élèves de même niveau ou de classes différentes, constituent des exemples de communautés de pratique enrichissantes : il y a un partage d'expériences, de méthodes de travail, du comment il faut s'approprier les connaissances ou combler ses lacunes dans une discipline ; les élèves apprennent à communiquer, à coopérer, à vivre ensemble. Le fait de coopérer, d'apprendre à vivre ensemble devient en même temps apprendre à être, apprendre à devenir soi-même, progresser dans son être, dans son travail (Raillon, 1984, p.54).

4.1.4. Les procédés traditionnels et le redoublement

Les remarques portées à l'encontre des procédés traditionnels sont variées. Certains élèves fustigent le caractère magistral de cette méthode d'enseignement. Il s'agit précisément d'un enseignant ou d'une enseignante qui contrôle la parole tout au long du cours, qui assume toutes les tâches du cours comme « s'il était un savant » (E3-2). D'autres remettent en cause les cours dictés, les contenus de leçon trop abondants et indigestes (E6-2). D'autres encore

²³ Ces rapports ont été présentés dans le chapitre 2 relatif à la recension des écrits.

trouvent qu'ils subissent le cours, ne font aucune activité et n'ont aucune initiative (E2-2). Enfin, il y a des élèves qui réprouent le caractère suffisant et insolent de l'enseignant ou de l'enseignante, sans oublier les cours moins bien expliqués (E1-2 et E4-3b).

Toutes ces remarques ne semblent pas favoriser un climat de travail, de réussite scolaire. En effet, les procédés traditionnels tels que décrits par les élèves ne permettent pas de comprendre les cours pour accéder à une pratique autonome du savoir. L'effort des élèves semble écarté et ils agiraient donc par imitation. Or comme le dit Joëlle Plantier, « le savoir-faire par imitation n'est pas un savoir » (Plantier, 2002, p.51). Artaud (1989) renchérit en soulignant que la méthodologie mise en œuvre dans les procédés traditionnels, qui se traduit par le cours magistral dans lequel l'élève n'a d'autres activités que celles d'écouter le monologue du maître et de reproduire ce qu'il dicte, finit par stériliser la créativité que l'apprenant ou l'apprenante devrait normalement déployer dans l'apprentissage. « Et le savoir ainsi assimilé, voire même uniquement mémorisé sous la pression du contrôle à venir, risque fort de demeurer un savoir étranger à la personnalité. Cela vient de ce qu'il n'a pas pu rejoindre des questions qui surgissent de l'expérience de l'apprenant, de ce que ce dernier s'est senti envahi de réponses toutes faites à des questions que d'autres se sont posées et qu'il ne se pose pas forcément de la même manière, de ce que l'abondance des réponses reçues a fini par étouffer ses propres questions. Il est capable de restituer le savoir reçu, mais sa créativité s'est atrophiée » (Artaud, 1989, p.118-119).

Le recul de l'élan créatif risque de développer chez les élèves une paresse intellectuelle et une baisse d'intérêt pour l'école qui, à leur tour, peuvent nuire à la réussite scolaire. De même, en développant chez l'apprenant ou l'apprenante une « passivité consommatrice » (l'élève accumulant ou ingurgitant des informations, même les plus abondantes et incomprises), les procédés traditionnels risquent d'engendrer à la longue une « certaine saturation des capacités de réception ». Les contenus de cours deviendraient ainsi « difficiles à étudier » (E6-2).

Il faut par ailleurs ajouter que l'insolence en classe (E1-2 et E4-3b) de la part de l'enseignant ou de l'enseignante ne stimule pas le travail scolaire ou l'effort que doit faire l'élève pour s'approprier véritablement le savoir. Aziz Jellab souligne à ce propos que les élèves qui arrivent en classe avec une idée en tête comme quoi ils sont nuls ou ignorants sont complètement décalés par rapport au milieu scolaire (Jellab, 2001, p.53).

Enfin, les cours moins bien expliqués (E1-2), que se soit dans les procédés traditionnels ou émancipatoires, constitueraient un handicap à la réussite scolaire. En effet, l'explication du cours en classe est l'un des facteurs décisifs de l'apprentissage. Expliquer bien c'est accompagner l'élève vers le savoir, le guider

dans ses démarches en lui laissant sa part de travail et non pas se substituer à lui. Expliquer bien, c'est aussi réexpliquer, répéter et répondre aux attentes des élèves par rapport à la leçon étudiée. A contrario, moins bien expliquer, c'est nier l'existence de l'élève en classe, survoler les contenus proposés. Les différences de qualités d'explication de leçons justifieraient pourquoi certains enseignants mettent plus longtemps que d'autres pour accomplir certaines tâches. Ce point de vue, à bien des égards, rejoint celui de Joëlle Plantier qui soutient que l'explication, la réexplication ou « la répétition fait partie du métier d'enseignant et a d'autant plus de chance de porter ses fruits qu'elle est pertinente aux besoins intellectuels des élèves pour progresser dans la connaissance et réussir dans leurs activités scolaires » (Plantier, 2002, p.53).

4.1.5. Les procédés émancipatoires et le redoublement

Dans les propos des élèves, les procédés émancipatoires n'ont pas été indexés comme facteur de leurs redoublements. Les quelques allusions qui y ont été faites montrent plutôt un désir de voir ces méthodes pratiquer en classe. Cela permettrait à l'élève de ne plus être « passif » (E2-2), de ne plus être considéré comme un simple récepteur mais comme un sujet, un acteur habité par ses propres questions et porteur d'un projet à partir duquel il peut développer une approche personnelle des contenus du savoir. En effet, l'élève n'est pas en situation de non-savoir pour que toutes les initiatives viennent de l'enseignant ou de l'enseignante. Il dispose souvent d'un savoir sur l'objet de connaissance avant même d'avoir été exposé à l'ensemble des connaissances qui constituent le programme du cours. Ce savoir est souvent une série de représentations qui se sont élaborées en lui à partir de son interaction avec les modèles de la culture ambiante. Artaud ajoute, à ce sujet, que « ces représentations ont elles-mêmes été progressivement modifiées par la confrontation avec les perceptions d'autrui dans ses relations interpersonnelles et par la masse des informations qui l'assaillent continuellement » (Artaud, 1989, p.122). Il est évident que ce savoir initial dont dispose l'apprenant ou l'apprenante n'est pas neutre. Il est porteur de sentiments et d'attitudes qui peuvent le rendre plus ouvert ou au contraire plus réticent face aux contenus des cours enseignés. C'est donc en suscitant une interaction entre le savoir enseigné et le savoir initial de l'élève que l'enseignement pourrait retrouver sa pleine efficacité. Nous rejoignons ici le point de vue de Plaisance (1989, p.89) sur les effets des différents types de pratiques enseignantes : il reconnaît que les procédés traditionnels, qui nient l'existence de l'élève, provoquent chez certains enseignants nettement moins de réussite scolaire, à l'opposé, les procédés émancipatoires, qui tiennent compte du savoir initial de l'élève, catalysent sa créativité, offrent plus de succès chez la majorité des apprenants et des apprenantes. L'auteur montre également le rapport entre le

type de pédagogie et l'origine sociale de l'élève : la réaction de ce dernier face à une pratique pédagogique semble bien liée à la fois à ses conditions de vie et à la particularité culturelle de son milieu. Il semble donc important dans l'acte d'enseignement apprentissage de tenir compte de la situation de chaque apprenant et apprenante. C'est ce que semble peut-être dire l'énoncé suivant : « (...) L'école doit chercher à comprendre chaque cas et l'orienter vers ce qui lui semble plus adapter » (E2-4c).

Comprendre chaque élève, tenir compte de sa situation ou de ses besoins pourrait développer des relations de confiance entre l'enseignant ou l'enseignante et ses élèves. Ce qui favoriserait les apprentissages et la réussite scolaire comme le souligne Alain Coulon :

« Les apprentissages réussis (...) sont ceux qui reposent sur les relations de confiance que l'enseignant a su établir avec les élèves (...). L'absence de construction, par l'enseignant, de ces relations de confiance rend généralement les enfants muets et hostiles à toute forme d'apprentissage, les menaces ne faisant que renforcer le mutisme et l'agressivité » (Coulon, 1993, p.138-139).

Il est vrai que les procédés émancipatoires ne sont pas la seule condition suffisante pour créer un environnement de confiance, mais ils contribuent à la création de cet environnement et montrent une efficacité particulière dans la satisfaction des besoins individuels des élèves.

4.1.6. La congruence entre les activités proposées et l'évaluation

L'évaluation dont il est question ici est celle qui consiste à mesurer, par des devoirs, des interrogations ou autres tests et examens, le degré d'atteinte des objectifs du cours préalablement dispensé par l'enseignant ou l'enseignante. En raison de leurs notes, bonnes ou mauvaises, les élèves peuvent ou non s'admettre en classe supérieure. Si l'évaluation a pour but, entre autres, de mesurer le degré d'atteinte des objectifs des cours enseignés, ses critères doivent être conformes aux objectifs pédagogiques des contenus dispensés. Il s'agit là du discours officiel²⁴. Mais sur le terrain, les choses semblent tout autres. Les élèves relèvent un certain nombre de manquements parmi lesquels le survol des contenus de programmes : « (...) le plus souvent les enseignants vont trop vite pour dire qu'ils ont terminé les programmes. Mais qu'avons-nous retenu de tout ça ? Souvent pas grand-chose (...) » (E2-4b). Il semble que les enseignants et les enseignantes ne disposent pas du temps nécessaire pour approfondir les contenus proposés. Ils semblent avoir seulement le temps d'évaluer, de « donner

²⁴ On retrouve les instructions pédagogiques officielles dans les programmes scolaires de chaque discipline et dans les notes circulaires mises à la disposition des établissements scolaires par les organes techniques du Ministère de l'Éducation Nationale.

des interrogations de façon intempestive » (E4-2a). Évalués sur ce qu'ils n'ont pas compris, sur des savoirs peu appropriés, les élèves ne peuvent qu'éprouver d'énormes difficultés. Ceux ou celles qui arrivent à s'en sortir malgré tout s'adaptent plus difficilement d'un niveau à un autre : « (...) on a du mal à s'adapter dans la classe supérieure » (E2-4b). Là aussi, il semble que les apprenants et les apprenantes passeraient d'une classe à une autre sans avoir maîtrisé les enseignements de niveau inférieur. Dans les propos de l'énoncé E2-4b, c'est la qualité des enseignements qui semble être pointée du doigt. De nombreuses recherches à ce sujet ont établi le fait qu'un enseignement bâclé, de moindre qualité a une incidence négative sur les résultats des élèves, a contrario, un enseignement de qualité favoriserait fortement la réussite scolaire (Fiske, 1998, p.33).

Un autre manquement que les élèves relèvent, c'est le caractère inattendu, inopiné des évaluations : « Je déteste les professeurs qui donnent des devoirs imprévus (...) » (E4-2a). Les évaluations se feraient donc sans que les élèves ne soient au préalable informés. Et pourtant les instructions officielles précisent qu'en cas de devoirs, les élèves doivent être avisés une semaine au moins à l'avance.

Les élèves indexent également le caractère arbitraire des évaluations qui favoriseraient les uns au détriment des autres. Il faut préciser qu'il s'agirait ici des faveurs liées aux relations sexuelles de certains enseignants avec les élèves de sexe féminin ; ces mêmes faveurs n'étant pas accordées aux élèves de sexe masculin : « Je déteste les professeurs (...) qui entretiennent des rapports sexuels avec les filles de la classe. Souvent ils deviennent injustes et s'en prennent aux garçons. (...) Les enseignants doivent être justes, c'est-à-dire ils doivent juger les élèves en fonction de leur travail et non sur d'autres considérations » (E5-2). Il semble que l'évaluation dans ces conditions deviendrait, selon les termes employés par Merle (1996, p.69), manipulation, bricolage, marchandage et arrangement. Ces aspects sont aussi relevés par les assistantes sociales et psychologues d'orientation du LPIG comme facteurs du redoublement scolaire (Rapports de fin d'année scolaire des services d'assistance sociale, de psychologie et d'orientation, 1995/2000, LPIG, juillet 2000).

En définitive, tel que constaté ailleurs dans la littérature, les causes des redoublements des élèves du LPIG sont multiples. Nous avons vu qu'elles concernent les expériences personnelles des apprenants et apprenantes : difficultés de programmation dans le temps des activités scolaires et périphériques, problème à discipliner sa pensée dans le travail et la pratique d'une activité socioculturelle, mauvaise compagnie ou impact des communautés de pratique. Elles sont aussi liées aux pratiques pédagogiques : procédés d'enseignement peu émancipatoires, survol des contenus de programmes,

enseignements et critères d'évaluation inadéquats, évaluations inopinées et arbitraires. Les causes explorées touchent enfin d'autres dimensions que nous allons brièvement examiner dans les paragraphes qui suivent.

4.2. Présentation, analyse et interprétation des catégories émergentes

Les catégories émergentes sont celles qui sont apparues en marge des dimensions et indicateurs de notre étude. Nous avons jugé utile de les explorer pour deux principales raisons déjà soulignées mais que nous tenons à rappeler. Il s'agit d'une part d'examiner le reste du matériel recueilli et d'autre part d'ouvrir des perspectives possibles à d'autres études sur la question.

L'examen du reste des données recueillies a permis de regrouper les énoncés en trois principales catégories à savoir : le poids de la responsabilité personnelle, la responsabilité des parents, la lourdeur et la non contextualisation des programmes scolaires.

4.2.1. Le poids de la responsabilité personnelle

Les élèves identifient une certaine part de responsabilité personnelle face à leurs redoublements. Certains avouent sans ambiguïté qu'ils manquent de volonté, qu'ils sont fainéants et il s'agit alors surtout des garçons : « (...) je suis passif » (E2-2) ; « Je dois avouer que je manque de volonté. Je suis paresseux » (E4-4). Pour expliquer leur paresse, certains garçons interviewés avouent que les tentations extérieures (sortir avec ses copains, suivre un match de football, jouer au basket-ball...) sont parfois plus fortes que la nécessité de travailler, d'accomplir leur devoir scolaire (étudier ses leçons, faire ses devoirs, etc.). Nous rejoignons ici les conclusions de l'étude réalisée par Joëlle Plantier (2002, p.75-76) sur ce même aspect.

D'autres élèves imputent la responsabilité de leurs échecs répétés à l'insuffisance de temps, d'effort et de sérieux consacrés aux études : « (...) Ma part de responsabilité est la plus importante. En effet, je pense que en dépit des difficultés rencontrées, j'aurais dû fournir plus d'effort dans mon travail. En pensant ainsi aujourd'hui, j'ai le courage de braver tous les obstacles à ma réussite » (E1-3b) ; « J'ai aussi une part de responsabilité dans ces échecs : mon manque de conscience d'abord car je ne prenais pas au sérieux mes études, je ne prenais pas le temps d'étudier » (E3-3a).

Les élèves s'attribuent aussi à eux-mêmes un manque réel de potentiel intellectuel notamment des difficultés pour fixer les connaissances dans la mémoire, pour s'approprier les leçons : « J'ai quelques problèmes de mémorisation » (E5-3). On retrouve chez ce même élève une certaine frustration, un certain découragement engendrés par son deuxième échec : « (...) Je me suis

découragé après mon deuxième échec et j'ai pensé que l'école n'était pas faite pour moi ».

En définitive, tous les torts reconnus par les élèves concourent à leurs échecs scolaires répétés.

4.2.2. La responsabilité des parents

Le milieu familial n'est pas exempt des facteurs du redoublement évoqués par les élèves interviewés. La liste des raisons associées à ce milieu se présente comme suit : foyer désuni (E1-4 et E3-4), parent au chômage (E1-4), décès d'un parent et absence de soutien parental (E3-4), alcoolisme et violence physique des parents (E6-4a).

La désunion des foyers est favorisée par le caractère illégal et illégitime de certaines liaisons. En effet, bon nombre d'unions ou « mariages » sont des concubinages qu'on appelle « unions libres » : une femme et un homme décident de vivre maritalement sans le consentement et/ou l'engagement des deux familles²⁵, encore moins celui du maire puisqu'ils sont peu nombreux à aller jusqu'au mariage civil. Ce genre d'union est précaire car le plus souvent l'homme, après avoir contribué aux nombreuses maternités de sa femme, se lasse de la liaison. Abandonnée, la femme ne peut seule assurer le lien affectif et le suivi scolaire des enfants, surtout lorsque ces derniers sont nombreux. La situation est davantage éprouvante quand s'y ajoute le chômage. Celui-ci est source d'augmentation de la pauvreté et contraint parfois les femmes à la prostitution. Voici ce que dit à ce sujet Ibouili-Nzigou :

« Certaines femmes infortunées sont contraintes de passer d'un homme à un autre, abandonnées à chaque fois et se trouvant parfois avec plusieurs enfants dont chacun a un père différent. Ce père ne peut assurer le lien affectif paternel encore moins le soutien pédagogique de l'enfant à la maison » (p. 2).

²⁵ Dans le milieu social gabonais, les mariages reconnus et soutenus par les deux familles des conjoints sont ceux qui respectent les étapes suivantes : les présentations ou fiançailles et la dot. Le prétendant non seulement doit se faire connaître à ses futurs beaux-parents mais aussi demander officiellement la main à sa future épouse. Puis il doit concrétiser cette demande par le versement de la dot. Il s'agit de nombreux présents et symboles qu'il apporte à sa future belle famille pour montrer, entre autres, son engagement à se marier et prouver son amour à l'égard de sa future épouse. Le versement de la dot fait l'objet d'une grande cérémonie festive au cours de laquelle les deux familles s'accordent pour unir leurs enfants et « bénir » leur union. En cas de conflits conjugaux, les mariés peuvent bénéficier du soutien de leurs deux familles en vue du règlement du différend et d'une éventuelle réconciliation. Il faut enfin dire qu'après le mariage coutumier, les deux conjoints peuvent célébrer, s'ils le désirent, le mariage civil et religieux.

L'absence de soutien parental s'observe également lorsque l'élève est orphelin ou orpheline. Le décès du père ou de la mère, ou encore des deux, est une situation que les orphelins et orphelines vivent difficilement. On pense communément qu'ils souffrent des privations matérielles et affectives et que celles-ci peuvent affecter leur réussite scolaire et amplifier le nombre de leurs redoublements. C'est cette situation que semble décrire cette apprenante : « Le fait que mes parents ne vivent plus ensemble et que plus tard, l'un d'entre eux est décédé. Je n'ai pas bénéficié d'un soutien me permettant d'être motivée à l'école » (E3-4).

D'autres problèmes liés à la responsabilité des parents sont l'alcoolisme et la violence physique. Les parents alcooliques passent la plupart du temps hors de leur foyer. On les retrouve le plus souvent dans les bars, les buvettes et dans des sites aménagés par les vendeurs et vendeuses d'alcool. Ces sites, en plein air, où l'on boit toutes sortes de boissons alcoolisées, sont appelés « les réunions des parents d'élèves », parce que qu'ils rassemblent une masse de « responsables de famille ». Presque constamment dans un état d'ébriété, ces parents sont souvent portés vers la violence physique (E6-4a) et semblent ignorer le vécu quotidien de leurs foyers, la vie scolaire de leurs enfants. À cet effet, les différents rapports de fin d'année scolaire des services d'assistance sociale, de psychologie et d'orientation du LPIG soulignent que « nombreux sont les parents d'élèves qui ne suivent pas le travail de leurs enfants et sont surpris en fin d'année de leur redoublement, de leur exclusion définitive de l'établissement ou de leur échec aux examens nationaux ».

4.2.3. La lourdeur et la non contextualisation des programmes scolaires

Pour une discipline donnée, un programme est un ensemble d'instructions pédagogiques officielles à savoir des objectifs hiérarchisés rédigés sous la forme d'habiletés à acquérir ou de compétences à développer, des contenus essentiels obligatoires, des stratégies et autres guides pédagogiques pour une année scolaire et pour une classe donnée. Le programme scolaire constitue l'une des formes de traduction des finalités abstraites que le gouvernement assigne à l'éducation suivant une certaine représentation de la société et du comment il faut agir et penser au sein de celle-ci. Autrement dit, un programme témoigne du projet sociopolitique dans lequel s'inscrit l'activité éducative (Larochelle et Désautels, 1999, p.3). En ce sens, le programme peut être considéré comme un concentré culturel, comme l'expression d'une certaine culture, d'une certaine société, à tout le moins celle que proposent les concepteurs du programme.

Depuis l'indépendance en 1960, les programmes scolaires au Gabon sont calqués sur le modèle français²⁶. Mais les concepteurs y ont ajouté quelques réalités

²⁶ La France, ancien pays colonisateur, semble demeurer la référence du système éducatif gabonais, du moins en ce qui concerne les programmes d'études.

locales. Ce qui semble donner une ampleur aux programmes et rejoindre les propos de l'élève interviewé : « Je trouve les programmes d'études trop longs (...) » (E2-4a). En effet, en prenant l'exemple du programme d'histoire 6e, on remarquera qu'en plus du contenu étudié en France dans le même niveau, on y a ajouté des thèmes consacrés souvent aux faits africains et/ou gabonais. Le programme présente la préhistoire et une première approche de l'antiquité à travers neuf moments historiques : la découverte du premier homme en Afrique, ses progrès scientifiques et techniques, la découverte des métaux en Afrique, l'Égypte antique, les Hébreux, la Grèce, Rome, la naissance et l'expansion du christianisme. Les trois premiers moments historiques ne figurent pas dans le programme français.

L'ampleur du programme peut aussi être liée à son interprétation et exécution en classe par les enseignants et enseignantes. En effet, les difficultés d'isoler l'essentiel, de se débarrasser de l'accessoire, de faire apparaître la trame et de se placer au niveau des élèves peuvent rendre un programme long.

À ce problème d'ampleur des programmes souligné par les élèves, s'ajoute celui de leur contextualisation : « Je trouve les programmes d'études (...) moins collés à la réalité » (E2-4a). Les propos de l'apprenant peuvent être interprétés de diverses manières.

On pourrait penser qu'il parle du caractère désuet et obsolète des programmes : les programmes scolaires seraient vieux et ne cadreraient plus avec l'époque actuelle. Le regard sur les programmes en cours semble corroborer cette interprétation : les programmes des sciences de la vie et de la terre datent de l'année scolaire 1992/1993, ceux d'histoire et de géographie de 1993/1994, ceux de français de 1990/1991 et réédités sans grande modification en 1997, etc. De plus, certains contenus de ces programmes sont moins adaptés à l'évolution politique, économique et sociale actuelle. En Géographie par exemple, on continue à étudier, en 4e et en terminale, l'Union des Républiques Socialistes Soviétiques disloquée depuis 1991. Ce thème, relevant désormais des contenus historiques, risque de créer des confusions entre les notions géographiques et historiques.

En définitive, la lourdeur et la non contextualisation des programmes scolaires semble avoir des relations avec le redoublement des élèves du LPIG. Cette conclusion rejoint les écrits de certains rapports du Ministère de l'Éducation du Gabon notamment ceux concernant les « Journées nationales de réflexion sur le redoublement » de septembre 2000 (p. 34).

Pour conclure ce dernier chapitre de notre étude, disons que même si l'apprenant ou l'apprenante reconnaît sa part de responsabilité personnelle dans ses échecs scolaires répétés, il apparaît une forte influence des facteurs extérieurs à l'élève.

Ces facteurs ne lui donneraient pas le « désir de bien faire à l'école », de fournir l'effort de travail nécessaire pour réussir, pour s'admettre d'une année scolaire à une autre. Ce point de vue rejoint celui de Werthman (1963) rapporté par Alain Coulon :

« (...) l'enseignant est trop sévère, ou donne des notes injustes, les élèves prennent une quantité de mesures de rétorsion, telles qu'arriver systématiquement en retard, partir du cours avant l'heure, ne plus répondre, se désintéresser ostensiblement du cours, prendre constamment « un air cool » et provocateur, ou encore être sans cesse à la limite des comportements interdits » (p. 89-90).

Les interactions entre l'élève et les facteurs extérieurs permettraient ainsi de mieux comprendre le poids de la responsabilité personnelle de ce dernier dans ses redoublements. Par exemple, dans l'affirmation de cet apprenant : « Je déteste les cours où je suis passif » (E2-2), il semble que sa « passivité » ne soit pas un caractère permanent mais un état ou un comportement circonstanciel lié au modèle d'enseignement qu'il réprovoque. Cela est aussi valable pour l'élève qui éprouve des difficultés de mémorisation. Son deuxième échec scolaire semble avoir provoqué en lui la perte d'intérêt pour les études, l'effritement du goût d'apprendre et l'affaiblissement de sa capacité de concentration, de mémorisation. Il faut au total dire que les propos des élèves interviewés sont révélateurs, nous permettent de cerner les causes de leurs difficultés scolaires et d'en tirer les conclusions.

Conclusion

Avant de formuler nos conclusions, il nous semble important de jeter un regard critique sur notre étude. En effet, les conclusions qui vont suivre et tous les instruments qui ont servi à la construction de cette étude sont soumis aux limites qu'appellent la réalisation et l'écriture d'un essai.

Les limites de ce travail sont surtout liées à la documentation. En effet, la pénurie de document est généralement perçue comme la difficulté majeure rencontrée par les chercheurs et les chercheuses, parce que ne permettant pas à ces derniers et dernières de soutenir rigoureusement leur démonstration. Pourtant, ce qui paraît paradoxal, l'abondance de documents peut être source de problème. Pour notre étude sur les causes du redoublement au LPIG, nous avons eu recours à une documentation d'ordre général riche et variée. L'inconvénient toutefois d'une documentation abondante serait de « noyer » le chercheur dans un flot d'informations ou de l'amener à se perdre en conjecture. Seuls son sens du discernement et son esprit critique l'amèneront à distinguer l'essentiel de l'accessoire. L'abondance de documents exerce une telle fascination que la chercheuse ou le chercheur est tenté parfois de tout lire, avec le risque également de perdre de temps et d'énergie. L'abondance de documents peut enfin se situer au plan qualitatif. Nous sommes en effet conscient que ces documents ne sauraient être qualitativement d'égale importance. Bien que nous nous soyons efforcé de faire une sélection rigoureuse des documents en rapport avec les deux dimensions retenues dans notre étude, il n'est pas exclu que nombre d'entre eux aient été, involontairement, laissés pour compte.

Cela dit, dans notre étude il a été question d'explorer les raisons des redoublements selon le point de vue des élèves, les plus touchés par le phénomène étudié, inscrits au LPIG de Libreville au Gabon, en partant de l'hypothèse que les expériences personnelles de ces élèves et les pratiques pédagogiques influencent ce problème.

Il ressort de cette étude, premièrement, que les expériences personnelles des élèves semblent participer au redoublement important et récurrent des apprenants et apprenantes du LPIG. En effet, l'action et les interactions de l'élève dans les travaux non scolaires, les activités socioculturelles et les communautés de pratique ont une incidence négative sur la réussite scolaire. Autrement dit, l'apprenant ou l'apprenante qui effectue les travaux d'intérêt familial (travaux manuels, champêtres ou domestiques) aux moments propices où il faut étudier, faire ses devoirs ou se préparer à un cours donné a plus de chance d'échouer et de redoubler que celui qui le fait à un temps où il n'a aucune pression d'ordre scolaire. De même, l'exercice par contrainte d'une activité rémunérée perturbe l'élève, lui fait perdre de temps d'études et constitue de ce fait un frein à la

réussite scolaire. La pratique d'une activité socioculturelle semble être aussi un facteur de redoublement quand l'élève a du mal à discipliner sa pensée dans le travail scolaire et l'exercice de cette activité socioculturelle. Enfin, la mauvaise compagnie, par les effets qu'elle occasionne (vol, prise de drogues, démêlés avec la police et la justice pour les garçons ; rapports sexuels précoces, maternités juvéniles, perte de temps et de concentration, etc. pour les filles), affecte la réussite scolaire.

Deuxièmement, cette étude nous a permis de constater que le phénomène du redoublement des élèves du LPIG semble lier de façon significative avec les pratiques pédagogiques. En effet, les procédés traditionnels tels que décrits par les élèves interviewés sont peu émancipatoires : ils écartent tout effort intellectuel et créatif des élèves (les apprenants et apprenantes n'ont d'autres activités que celles d'écouter le monologue de l'enseignant ou de l'enseignante et de reproduire le cours dicté) ; ils favorisent, à l'opposé, l'imitation, la mémorisation des informations même les plus abondantes et incomprises (après la dictée du cours, on attend de l'élève qu'il récite, répète ce qui a été dit en classe, ce qu'il a reproduit dans ses cahiers). Or, si on s'appuie sur Artaud (1989), les seules connaissances qui puissent être profitables pour l'individu sont celles qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie (p. 117). Il faut également ajouter que l'insolence en classe de la part de l'enseignant ou de l'enseignante, l'absence de compréhension et de prise en compte des besoins de chaque élève, le survol des contenus de programmes, l'inadéquation entre les enseignements et les critères d'évaluation, le caractère inopiné et arbitraire des évaluations seraient autant de facteurs qui expliquent les échecs répétés des élèves du LPIG.

En définitive, nous pouvons envisager le redoublement important et récurrent au LPIG comme participant à la fois des expériences personnelles des élèves et des pratiques pédagogiques. Toutefois ces deux dimensions ne sont pas les seules pouvant expliquer le phénomène étudié. Il y a aussi d'autres facteurs à savoir le poids de la responsabilité personnelle des élèves (manque de volonté, paresse, négligence...), la responsabilité des parents (dislocation de la cellule familiale, problème de chômage source d'augmentation de la pauvreté, absence de soutien parental, alcoolisme et violence physique des parents...), la lourdeur et la non contextualisation des programmes (ampleur des contenus proposés, vieillesse et inadaptation de certains contenus à l'évolution de la société ...).

Finalement, le redoublement des élèves inscrits au LPIG s'explique à partir des causes multiples et interreliées. Le lien entre les différents facteurs du redoublement constitue l'un des aspects originaux de cette étude : il ne suffit plus simplement de lister les causes du redoublement mais il faut aussi montrer leurs interactions, établir les liens de causalité. Ce travail a également permis de confirmer certaines causes communément avancées dans les recherches

antérieures pour expliquer le redoublement. C'est le cas du poids de la responsabilité personnelle des élèves, la responsabilité des parents, la lourdeur et la non contextualisation des programmes. Il a aussi permis de réfuter et/ou nuancer certains facteurs souvent considérés comme source d'échecs scolaires. Nous citerons ici les activités périphériques et socioculturelles. Les premières ne constituent une cause de redoublement que de par leur programmation dans le temps (travaux d'intérêt familial) ou de leur caractère imposé (activités rémunérées). Les secondes sont enrichissantes pour l'élève mais ce dernier doit, à certains moments, faire le choix entre lesdites activités et son devoir d'écolier (étudier ses leçons, faire ses devoirs...). Les enjeux que comporte la réussite en classe ou lors d'un examen rendent extrêmement difficile de mener sérieusement de front les activités socioculturelles et scolaires. À certains moments, l'élève devrait pouvoir renoncer à la pratique de son activité socioculturelle de prédilection pour accomplir pleinement son devoir scolaire. Enfin, cette étude a apporté des éléments novateurs : elle a permis de cerner les méfaits et les bienfaits de certaines communautés de pratique dont fait partie l'élève. En effet, les propos des élèves sur cet aspect de notre étude semblent montrer que certaines de leurs relations avec les enfants scolarisés ou en marge du système scolaire auraient une incidence négative sur leur parcours scolaire. Cette conclusion rejoint le point de vue de plusieurs parents d'élèves qui semblent souvent lier les redoublements de leurs progénitures avec leur appartenance à certaines communautés de pratique. Mais les communautés de pratique des élèves ne semblent pas avoir que des effets négatifs. Elles peuvent avoir des retombées positives : les groupes de travail, dans lesquels se retrouvent les élèves de même niveau ou de classes différentes, constituent des exemples de communautés de pratique enrichissantes de par le partage, en leur sein, des expériences, des méthodes de travail, de vie coopérative, etc.

Le second élément novateur de cette étude est le fait de montrer l'impact de certaines pratiques pédagogiques sur la réussite ou l'échec scolaire des élèves. Certains manquements de ces pratiques, comme le caractère peu émancipatoire des procédés traditionnels, l'insolence en classe de la part de l'enseignant ou de l'enseignante, l'absence de compréhension et de prise en compte des besoins de chaque élève, le survol des contenus de programmes, l'inadéquation entre les enseignements et les critères d'évaluation, le caractère inopiné et arbitraire des évaluations, ne sont presque pas évoqués comme facteurs de redoublement des élèves dans notre pays.

Le peu d'interrogation sur ces manquements pourrait s'expliquer par la faible participation des parents d'élèves dans la vie des établissements scolaires. Au LPIG par exemple, les associations des parents d'élèves sont souvent absentes aux différents conseils d'établissement qui ont lieu tout au long de l'année

scolaire. Les questions qui y sont soulevées notamment celles liées au redoublement, à la déperdition scolaire ou aux résultats insuffisants du lycée aux examens nationaux ne semblent donc pas les préoccuper. À cet effet, les différents rapports de fin d'année scolaire des services d'assistance sociale, de psychologie et d'orientation du LPIG soulignent que « nombreux sont les parents d'élèves qui ne suivent pas le travail de leurs enfants et sont surpris en fin d'année de leur redoublement, de leur exclusion définitive de l'établissement ou de leur échec aux examens nationaux ».

Le peu d'interrogation sur ces manquements pourrait aussi s'expliquer par l'importance de l'école dans la culture gabonaise. En effet, plusieurs familles gabonaises penseraient toujours encore que l'institution scolaire, telle qu'elle est organisée (lycées, collèges...), ne constitue pas la seule voie de réussite sociale. L'apprentissage d'un métier auprès d'une personne expérimentée constituerait aussi une voie de réussite sociale. À ce propos, plusieurs familles, ayant constaté les échecs scolaires répétés de leurs progénitures, les placent souvent dans des menuiseries, des garages, des cordonneries, des maisons de couture, etc. pour apprendre auprès des spécialistes de ces établissements le métier de leur choix (ébéniste, garagiste, mécanicien, cordonnier, couturier...). Par ailleurs, l'éducation traditionnelle semble aussi constituer une autre alternative au lycée ou au collège. Cette éducation, qui consiste à apprendre les us et coutumes (techniques traditionnelles de pêche : pêche à la nasse, aux filets, barrage de rivière ; techniques de chasse : chasse au fusil, aux filets, pièges à rats ou autres animaux sauvages ; initiation à la médecine traditionnelle ou à la maîtrise des vertus des plantes médicinales...), donnerait aux jeunes des habiletés nécessaires pour faire face aux vicissitudes de la vie.

Le peu d'interrogation sur ces manquements pourrait enfin s'expliquer par le caractère sélectif du système d'enseignement gabonais. En effet, celui-ci semble marquer par une forte tendance à assujettir l'apprentissage à l'évaluation : un accent particulier semble être mis sur les interrogations, les devoirs, les concours, les examens qui opèrent un tri qui, à son tour, amènerait à penser qu'on aurait fait le choix des bons élèves.

Références

- Artaud, G. (1989). *L'Intervention éducative : au-delà de l'autoritarisme et du laisser-faire*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Belloncle, G. (1984). *La question éducative en Afrique noire*. Paris : Kharthala.
- Berthelot, J.M. (1990). *L'intelligence du social : le pluralisme explicatif en sociologie*. Paris : PUF.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, De Boeck Université.
- Fiske, E.B. (dir.). *Occasions perdues : quand l'école faillit à sa mission. L'abandon et le redoublement dans l'enseignement primaire*. Paris : UNESCO.
- Fourez, G., Englebert, V. & Mathy, p.(1997). *Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Gentes, D. (1995). *Le niveau d'aspirations scolaires des jeunes au secondaire à la suite d'un redoublement scolaire*. Essai de maîtrise en orientation, administration et évaluation en éducation non publié, Université Laval, Québec.
- Gervais, F. (2000). *Construction sociale des connaissances et intervention. Recueil de textes*. Programme de maîtrise en didactique de l'Université Laval à l'ÉNS.
- Grossen, M. (1993). Conséquences théoriques et méthodologie d'un changement d'unité d'analyse pour l'étude des interactions entre enfants dans une situation de co-résolution de problème. *Cahiers de psychologie*, 30, 17-37.
- Ibouili-Nzigou. (2000, septembre). *Les causes psychopédagogiques et linguistiques du redoublement*. Communication présentée aux « Journées nationales de réflexion sur le redoublement », Libreville, Gabon, 5 pages.
- Jellab, A. (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lamoureux, A. (1995). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Laval : Éditions Études vivantes.
- Lapointe, p.(1997). *L'idée d'observation véhiculée dans un manuel de sciences : enjeux idéologiques et didactiques*. Essai de maîtrise en didactique non publié, Université Laval, Québec.
- Larochelle, M. & Désautels, J. (1999). *Apprentissage et cognition. Recueil de textes*. Programme de maîtrise en didactique de l'Université Laval à l'ÉNS.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice : Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge : Cambridge University Press.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. In J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Sillery : Les Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et Concept de soi*. Sillery : Les Presses de l'Université du Québec.
- LPIG (2000). *Rapports de fin d'année scolaire 1990/2000*. Libreville.

Étude exploratoire des causes du redoublement selon le point de vue d'élèves d'un lycée gabonais

- LPIG (2000). *Rapports de fin d'année scolaire des services d'assistance sociale, de psychologie et d'orientation, 1995/2000*. Libreville.
- Merle, p.(1996). *L'évaluation des élèves : enquête sur le jugement professoral*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ministère de l'Éducation du Gabon (2000). *Annuaire statistique de l'enseignement du second degré 1980/2000*. Libreville.
- Ministère de l'Éducation du Gabon (2000). *Rapport des journées nationales de réflexion sur le redoublement*. Libreville.
- Moscovici, S. (1990). Processus éducatifs et représentations. Entretien recueilli par J. Ardoino. In J. Ardoino & G. Mialaret (dir.), *Actes du colloque. Les nouvelles formes de la recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir* (p. 111-116). Paris : MATRICE-ANDSSA.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Ouellet, R. (2003). *Méthodes de recherche. Recueil de textes*. Programme de maîtrise en didactique de l'Université Laval à l'ENS.
- Plaisance, E. (1989). Les modèles éducatifs dans l'école maternelle française entre 1945 et 1980 à travers l'analyse de 100 rapports d'inspection. In p.Perrenoud, G. Langouet & E. Plaisance (dir.), « *L'échec scolaire* » : *nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques* (p. 75-78). Paris : Éditions du Centre National de la Recherche Scientifique.
- Plaisance, E. (1996). Sociologie de l'éducation et histoire : fermeture ou ouverture ? In Lefebvre, Bernard et Baillargeon (dir.), *Histoire et sociologie ? Positions épistémologiques et propositions pédagogiques* (p. 225-243). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Plantier, J. (2002). *Sens des savoirs et des apprentissages scolaires. Les représentations du « technique » et du « non technique » chez les élèves de deuxième cycle secondaire*. UE : INRP.
- Raillon, L. (1984). *L'enseignement ou la contre-éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rooney, E. (2003). *Introduction aux pratiques méthodologiques de recherche. Introduction à l'analyse qualitative. Recueil de textes*. Programme de maîtrise en didactique de l'Université Laval à l'ENS.
- Sy, A. (1988). *Influence des facteurs sociaux et personnels sur le redoublement des élèves de l'école fondamentale au Mali*. Mémoire de maîtrise en didactique publié, Université Laval, Québec.
- Tsafak, G. (1980). *Analyse des facteurs sociaux et individuels associés aux redoublements des élèves en cours d'études primaires au Cameroun*. Mémoire de maîtrise en administration scolaire publié, Université Laval, Québec.
- Tsafak, G. (1982). *Analyse multivariée des facteurs personnels, scolaires et sociaux de la déperdition d'effectifs (abandons prématurés et redoublements) dans l'enseignement primaire au Cameroun, une étude longitudinale*. Thèse de doctorat en administration scolaire non publiée, Université Laval, Québec.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Woods, p.(1986). *Inside schools. Ethnography in education research*. London : Routledge and Kegan Paul.
- Woods, p.(1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris, Armand Colin.

Annexe 1 - Les catégories congruentes

4.1.1. Les activités périphériques

E5-4a : « Travailler à la maison et étudier m'ont toujours posé des problèmes surtout quand il y a des devoirs à remettre ou un examen à préparer ».

E6-4b : « (...) Cette situation (celle des parents en conflit) m'a obligée à travailler pour subvenir à nos besoins. La situation de mes parents et mon travail m'ont déséquilibrée. J'ai manqué de concentration et de temps pour me consacrer à mes études ».

4.1.2. Les activités socioculturelles

E4-3 : « C'est vrai que certains d'entre nous ont repris plusieurs classes mais notre désir de nous lancer dans la musique ne constitue pas un facteur d'échec. Ça nous prend peu de temps d'ailleurs ».

E5-4b : « (...) C'est aussi pareil pour les activités sportives. J'ai choisi de faire du sport dans le club du lycée pour mon épanouissement mais, quand je prépare un devoir et en même temps il faut aller s'entraîner au club, cela peut poser des problèmes d'insuffisance de temps d'études ».

4.1.3. L'impact des communautés de pratique dont fait partie l'élève

E1-3a : « J'ai eu précocement un enfant. (...) Cela a pour conséquence, une vie extrascolaire qui l'emporte sur ma vie scolaire ».

E2-3 : « Mes amis de l'extérieur étaient moins intéressés par l'école. Il nous arrivait de prendre de la drogue et de nous livrer au vol. Certains de mes amis ont même été arrêtés par la police, jugés et emprisonnés ».

E3-3b : « (...) Je me laissais entraîner par les autres et cela a eu pour conséquence des rencontres précoces avec les hommes. Mon attention était alors moins tournée vers l'école. J'ai été perturbée pendant un certain temps ».

4.1.4. Les procédés traditionnels

E1-2 : « Ce que je déteste le plus à l'école, ce sont les enseignants qui ne prennent pas tout leur temps à mieux expliquer les cours mais nous font les reproches sur notre ignorance ».

E2-2 : « Je déteste les cours où je suis passif ».

E3-2 : « Je déteste certains cours où le professeur monopolise la parole, où il agit comme s'il était un savant ».

E4-2b : « (...) Je n'aime pas aussi les enseignants qui ne respectent pas les élèves, qui les traitent de paresseux, d'incapables ».

E5-2 : « Je déteste les professeurs arrogants ».

E6-2 : « Je déteste aussi les cours dictés, les leçons trop longues et difficiles à étudier ».

4.1.5. Les procédés émancipatoires

E2-2 : « Je déteste les cours où je suis passif ».

E2-4c : « (...) L'école doit chercher à comprendre chaque cas et l'orienter vers ce qui lui semble plus adapter ».

4.1.6. La congruence entre les objectifs des cours et l'évaluation

E2-4b : « (...) le plus souvent les enseignants vont trop vite pour dire qu'ils ont terminé les programmes. Mais qu'avons-nous retenu de tout ça ? Souvent pas grand chose et on a du mal à s'adapter dans la classe supérieure ».

E4-2a : « Je déteste les professeurs qui donnent des devoirs imprévus et des interrogations de façon intempestive ».

E5-2 : « Je déteste les professeurs (...) qui entretiennent des rapports sexuels avec les filles de la classe. Souvent ils deviennent injustes et s'en prennent aux garçons. (...) Les enseignants doivent être justes, c'est-à-dire ils doivent juger les élèves en fonction de leur travail et non sur d'autres considérations ».

Annexe 2 - Les catégories émergentes

4.2.1. Le poids de la responsabilité personnelle

E1-3b : « (...) Ma part de responsabilité est la plus importante. En effet, je pense que en dépit des difficultés rencontrées, j'aurais dû fournir plus d'effort dans mon travail. En pensant ainsi aujourd'hui, j'ai le courage de braver tous les obstacles à ma réussite ».

E2-2 : « Je déteste les cours où je suis passif ».

E3-3a : « J'ai aussi une part de responsabilité dans ces échecs : mon manque de conscience d'abord car je ne prenais pas au sérieux mes études, je ne prenais pas le temps d'étudier ».

E4-4 : « Je dois avouer que je manque de volonté. Je suis paresseux ».

E5-3 : « J'ai quelques problèmes de mémorisation. J'ai aussi été négligeant à certains moments. Je me suis découragé après mon deuxième échec et j'ai pensé que l'école n'était pas faite pour moi ».

4.2.2. La responsabilité des parents

E1-4 : « Personnellement, il y a une multitude d'autres raisons : des problèmes familiaux à savoir la séparation de mes parents quand j'étais en 4e, mon père au chômage à la même période ».

E3-4 : « Le fait que mes parents ne vivent plus ensemble et que plus tard, l'un d'entre eux est décédé. Je n'ai pas bénéficié d'un soutien me permettant d'être motivée à l'école ».

E6-4a : « Ils (les parents) ont quand même joué un rôle important dans mes échecs. Mon père a été presque irresponsable. Il aime l'alcool et quand il boit, il devient violent surtout à l'égard de ma maman. Quand il a vu que j'étais solidaire avec maman, il ne nous soutenait plus financièrement ».

4.2.3. La lourdeur et la non contextualisation des programmes scolaires

E2-4a : « Je trouve les programmes d'études trop longs et moins collés à la réalité ».